

Interferenzen wahrnehmen und reflektieren.
Zu einer vernachlässigten Professionalisierungsaufgabe in
der interreligiös orientierten Hochschullehre ¹

Angela Kaupp/Andreas Kubik/Oliver Reis

Perceiving and reflecting on interferences.
A neglected task of professionalization in interreligious
university teaching

Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.123>

Licence: CC BY 4.0 International

Interferenzen wahrnehmen und reflektieren. Zu einer vernachlässigten Professionalisierungsaufgabe in der interreligiös orientierten Hochschullehre

Angela Kaupp/Andreas Kubik/Oliver Reis

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht aus praxistheoretischer Sicht sogenannte Interferenzen, die durch Entitäten wie den Raum, menschliche und nicht-menschliche Akteur:innen mit ihren Mindsets und Handlungsprogrammen oder die institutionelle Grundordnung präfigurierend auf den Vollzug von geplanten didaktischen Interaktionsgefügen in der Hochschullehre zu den anderen Religionen der Religionslehrer:innenbildung wirken. In diesem Geflecht bilden die Akteur:innen neue Praktiken aus, die die Affordanzen jener Entitäten möglichst homogenisieren. Der Beitrag stellt auf der einen Seite ein abstraktes Analyseraster vor, auf der anderen Seite wird das Analyseraster genutzt, um an einer Seminarsitzung sowohl die Interferenzen als auch die sich herausbildende Praktik zu rekonstruieren, mit der sich die Lehrenden und die Studierenden konsequent durch die Sitzung bewegen können.

Schlagwörter: Interferenz, Praxisforschung, Lehrerbildung, Rekonstruktion, Hochschulforschung, Interreligiöses Lernen

A neglected task of professionalization in interreligious university teaching

Abstract

This article adopts a practice-theoretical perspective to examine the “interferences” that shape the implementation of planned didactic interaction structures in university teaching on other religions in religious education teacher training through entities such as space, human and non-human actors with their mindsets and action programs, or the basic institutional order. In this network, the actors develop new practices that homogenize the affordances of those entities as much as possible. On the one hand, the article presents a general analytical framework; on the other hand, the framework is applied to a single seminar session to reconstruct both the interferences that constitute the situation and the practice that that enables teachers and students to navigate the session confidently.

Keywords: Interferences, practical theory, religious education teacher training, reconstructive teaching research, interreligious learning

1 Auf dem Weg zu prozessorientierter Lehrforschung an Hochschulen

In der Einleitung zu dieser Ausgabe von Theo-Web wurde beschrieben, wie sich zwischen Theorie und Praxis interreligiöser Hochschullehre (und schulischem Unterricht) ein Grundnarrativ herausgebildet hat, das sich an einer vermuteten Korrelation von wachsender Toleranz und Vermittlung von Grundwissen über andere Religionen orientiert. Dieses Grundnarrativ ist unzureichend, da es nicht in der Lage ist, zahlreiche Probleme, die in entsprechenden Lehr-Lern-Zusammenhängen auftauchen, zu bewältigen.

Vor dem Hintergrund sogenannter Angebot-Nutzungs-Modelle in der Bildungsforschung (Helmke, 2012; Kunter/Trautwein, 2013) lässt sich dieser Zusammenhang für das Hochschullehren und -lernen wie folgt näher beschreiben. Erstens dominieren trotz unterschiedlicher Modellierungen des *Angebots* bestimmte Effekte der *Nutzung* (eben *Wissenserwerb* und *Toleranz*). Zweitens spielen die mit den Angeboten verbundenen komplexeren Erwartungen zur Differenzhermeneutik der eigenen und der anderen Positionierung kaum eine Rolle. Dieses Problem lässt sich als Problem des Angebots analysieren,² aber darüber hinaus auch als Problem der Evaluation, weil diese bisher in den gängigen Befragungen der Studierenden jene dominanten Ziele selbst fokussiert, und zwar methodisch meist so, dass die Selbstbestätigung des Narrativs schon vorausgesetzt ist (z. B. Ratzke, 2021; zur methodischen Kritik an einem solchen Verfahren Abuzahra/Sobreira-Majer, 2014; Unser, 2022).³

Dieser Beitrag fokussiert demgegenüber den *Prozess* zwischen Angebot und behaupteter Lernwirkung. Er nimmt die Kongruenz zwischen der konzeptionell angelegten und der evaluierten Wirkung sowie die verborgene Inkongruenz zu den komplexen differenzhermeneutischen Erwartungen zur Kenntnis und löst sich zunächst ganz von der Frage, ob das Angebot oder die Evaluation zu verbessern seien. Aus unserer Sicht ist es zuvor entscheidend – und damit folgen wir einem praxistheoretischen Forschungszugang –, den Prozess der Akteur:innen (Lehrenden wie Studierenden) in konkreten Räumen und zu konkreten Zeiten zu verstehen. Ganz unabhängig von der jeweiligen Konzeption und den Fähigkeiten der Studierenden, das Narrativ in der Evaluation zu bedienen, braucht es zunächst ein Verständnis davon, was der Hochschulkontext, Prägungen der Hochschullehre und der Lehrenden- bzw. Studierendenrolle usw. in die konkreten Lehrsituationen mit ihren intentionalen didaktischen Konzeptionen eintragen. Sowohl die Konzeption als auch die Evaluation abstrahieren bisher fast durchgängig von diesen konkreten Prozessen. Dieser Beitrag konzentriert sich nun genau auf diese *Interferenzen*⁴, die die konkrete Lehre zu den anderen Religionen mitbestimmen, und versucht aus dieser Rekonstruktion heraus, deren Konsequenzen für die Lehre zu verstehen. Nach einem kurzen Einblick in den praxistheoretischen Forschungsstand zu diesen Interferenzen in der Hochschulbildung (2.) wollen wir zunächst ein analytisches Raster vorstellen, das sie beschreibt und in einen Zusammenhang stellt (3.). An einer videographierten und transkribierten Seminarsitzung wollen wir schließlich die Interferenzen rekonstruieren und die Leistungsfähigkeit des Analyserasters erproben (4.), um mit einer kurzen Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick auf den möglichen Ertrag (5.) zu enden.

2 Anschluss an die Forschungslage

Dieser Beitrag setzt voraus, dass der Hochschullehre in der Regel eine intentionale Planung vorausgeht, die über die Ziele ein methodisches Vorgehen vorentwirft, das sich als didaktisches Konzept beschreiben lässt. Dieses didaktische Konzept ist *eine* Größe, die

präfigurierend auf die Lehre an der Hochschule einwirkt. Die praxistheoretische Unterrichts- und Lehrforschung geht immer davon aus, dass zwischen didaktischen intentionalen Überlegungen und der Umsetzung in der Praxis eine grundlegende Differenz zu beobachten ist. Hier geht es nun weniger darum, diese Differenz zu den Konzeptionen zu beschreiben, um dann die Differenz zu verringern, um stärker in Richtung der gewünschten Effekte zu wirken. Es geht vielmehr erst einmal darum, ganz unabhängig von den Konzeptionen die präfigurierenden Faktoren als Interferenzen in der Hochschulpraxis für das interreligiöse Lehren und Lernen zu erfassen. Dass solche Faktoren sowohl allgemein als auch themenspezifisch wirksam sind, wird in vorliegenden Studien beschrieben. Hier seien einige wesentliche dieser Faktoren benannt.

Für den Hochschulkontext ist zentral, dass dieser im Gegensatz zur Schule geringer personalisiert ist und unter der Annahme von höheren Freiheitsgraden aufgenommen wird. Pädagogische Restriktionen müssen ganz anders und kompliziert gerahmt werden, da jede direkte Präskription das Rollengefüge verändert. Deshalb wird nach König und Lehndorf die Asymmetrie fachlicher Expertise seitens einer/eines Dozierenden in Gestalt einer *Bescheidenheit* kaschiert, was sich als Reduzierung pädagogischer Mittel bei der Steuerung interpretieren lässt (König/Lehndorf, 2023). Mit Blick auf Differenzen zeigt Kunze in Interaktionsanalysen, wie die Studierenden das Irritationspotential von ambivalenten Fällen durch Konsensbildung einebnen und einen diskursiven Geltungsstreit um Lesarten vermeiden (Kunze, 2017). Die Studierenden gehen davon aus, dass die konsensuale Vergemeinschaftung als allgemeingültiges Bildungsziel gilt (Bräuer/Kunze/Rabenstein, 2018). Das Interpretieren an sich wird weniger betrieben, um sich in mehrperspektivisch angelegten Situationen eine komplexe verantwortete Position zu erarbeiten, sondern scheint „mehr eine methodische Übung zu sein“ (Pollmanns/Kabel/Leser et al., 2018, 27), die in keinem Zusammenhang mit dem abgestimmten Ergebnis steht. Dabei werden in den Diskussionen Diskursrollen zwischen Lehrenden und Studierenden herausgebildet, die den Rollen in den Diskursen außerhalb der Hochschule angepasst sind. Engagement für Differenzsensibilität oder Vergleichsgültigung werden in stabilen Rollen aufgeführt (König/Wenzl, 2020): Wenn in die Hochschullehre streitbare Diskurse wie Gender, Nachhaltigkeit oder religiöse Pluralität dringen, werden sie in der Lehre in das normale disziplinierende Interaktionsgefüge mit den asymmetrischen Rollen eingefügt, auf das auch die Prüfungsorientierung wirkt. Individuelle Positionierungen werden deutlich in diesem Gefüge als soziale Aufgabe in den institutionellen Rollen übernommen.

Schon auf dieser fachübergeordneten Ebene deuten sich also Muster an, wie der Hochschulkontext Interaktionen prägt, die auch zu Beobachtungen zum Theologiestudium passen, wenn Bloch (2018) z. B. feststellt, dass die Fähigkeit im Studienverlauf abnimmt, Konflikte bzw. Komplexität in dem Umgang mit der Wahrheitsfrage fest- und auszuhalten. Dazu fügen sich die Beobachtungen von Mendl (2017), dass sich die Studierenden regelrecht verweigern, wenn die Gleich-Gültigkeit der Religionen als konsensuale Wahrheit hinterfragt werden soll. Kamcili-Yildiz und Hasenberg (2022) sowie Reis, Hasenberg und Kamcili-Yildiz (2024) rekonstruieren auf der einen Seite das Handeln der Lehrenden so, dass die Verankerung von interreligiösen Wissensformationen als professionelles Verhalten gilt, auf der Seite studentisches Verhalten so, dass persönliche Positionierungen vermieden werden, um nicht den Konsens der Gleich-Gültigkeit der Religionen zu gefährden. Bedürfnisse nach Positionierungen werden zur Kommunikation von Wissen umgearbeitet. Dass sich die Hochschullehre schwer mit Dimensionen jenseits des Wissens (wie Emotionen, Persönlichkeit und Konflikten) tut, führt Welling (2020) dazu, für ein

Lehrprojekt die Universität räumlich zu verlassen und ein Gebäude der Katholischen Hochschulgemeinde aufzusuchen. Diese Einzelbeobachtungen sind bisher wenig systematisiert und nicht so für die interreligiös orientierte Lehre operationalisiert worden, dass ein kohärenter Analyserahmen vorliegt, um die interreligiöse Lehre in ihren Wirkungen genauer zu verstehen. Hierzu leistet der Beitrag im Folgenden Grundlagenarbeit.

3 Vorstellung eines Analyserasters

Es geht im Folgenden nicht unmittelbar darum, Konzeptionen von interreligiöser Hochschullehre zu bewerten oder weiterzuentwickeln.⁵ Stattdessen wollen wir ein Analyseraster entwerfen, das es ermöglicht, interreligiös orientierte Hochschullehre empirisch vielschichtig zu erfassen, ohne dies sogleich mit der Intention zu verbinden, die Qualität einer bestimmten Konzeption beweisen zu wollen.

Dabei gehen wir von folgender Basis-Überlegung aus. Lehre an Hochschulen basiert im Normalfall auf einer professionellen Planung, welche Ausdruck der didaktischen Intentionen der/des Dozierenden ist. Diese Planung kommt in der konkreten Lehre gleichsam zur *Aufführung*. Hierbei stellen sich nun stets gewisse *Interferenzen* ein, welche auf die reale Situation der pädagogischen Performanz zurückzuführen sind. Die Metapher der *Interferenz* wurde von Breidenstein gebraucht, „um nach sich überlagernden und sich überschneidenden Praktiken im Kontext schulischen Unterrichts zu fragen“ (Breidenstein 2021, 934), insbesondere nach der „Verflochtenheit“ (Rabenstein/Wagener-Böck/Macgilchrist et al., 2022, 303) von Praktiken verschiedener Ordnungen, etwa der schulischen Ordnung, der Ordnung der Fachlogik usw. Unter einer *Interferenz* verstehen wir im Anschluss daran jeden praxisbezogenen Umstand, der bei der Aufführung der Planung quer zu den Intentionen steht und deren *Abrollen* in irgendeiner Weise beeinflusst. Dabei ist wichtig zu betonen, dass die physikalische Metapher erlaubt, dieses Sich-Überlagern als *Störung*, aber auch als *produktives Element* im pädagogischen Prozess zu deuten, das neue integrierende Praktiken hervorbringt (Rabenstein/Wagener-Böck/Macgilchrist et al., 2022, 305). Die analytische Trennung in interferierende Entitäten und Praktiken in der Rekonstruktion dient dazu, dieses integrierende Werden in den Interferenzen zu fassen (Rabenstein/Wagener-Böck/Macgilchrist et al., 2022, 302).

Zum allgemeinen Wissen der Hochschuldidaktik gehört, dass Hochschullehre sich in spannungsvollen und zum Teil inkongruenten Anforderungen und Rahmenbedingungen herausbildet. Diese in *Interdependenzen* gedachten Faktoren möglichst angemessen für das Lernen der Studierenden zu integrieren, ist Teil der Professionsaufgabe von Hochschullehrenden (Merkt/Preiss/Krauty, 2022, 635; Reinmann, 2016; Rhein/Wildt, 2023). Dass diese Interdependenzen auf der Planungsebene zu *Interferenzen* in der Praxis führen und wie sich dann in den interferierenden Praktiken neue contra-konzeptionelle Sinnbezüge der Lehre ergeben, ist bislang weder in der allgemeinen Hochschuldidaktik noch für eine Theorie der interreligiös orientierten Hochschullehre reflektiert worden. Durch unsere bisherigen Beobachtungen interreligiös interessierter Hochschullehre (insbesondere Reis/Hillebrand/Mauritz et al., 2020; Reis/Saß/Borchert, 2022), durch die Auseinandersetzung mit praxeologischer Literatur zur Lehrforschung und die Diskussion der von uns untersuchten Hochschullehre schlagen wir vor, folgende Aspekte als regelmäßige Quelle von Interferenzen in interreligiös orientierter Lehre zu betrachten. Diese Aspekte seien im Folgenden zunächst theoretisch vorgestellt; im nächsten Kapitel soll ihre Leistungsfähigkeit an einem Praxisbeispiel veranschaulicht werden.

a) *Unterrichtsstrukturen*: Lehre an Hochschulen bildet trotz aller Differenz zum schulischen Unterricht Strukturen aus, die typisch für den klassenöffentlichen Unterricht sind. Es lässt sich ein entsprechender interaktionaler Gleichfluss mit Rederechten und -pflichten, aber in den unterschiedlichen Rollen auch die pädagogische Wissensordnung nachweisen. Diese sogenannten IRF-Strukturen gehen von einem Lehrenden-Impuls aus, auf den mit einem Reply von Seiten der Lernenden reagiert wird. Dieses Reply wird von den Lehrenden evaluiert und es kommt zu einem Feedback (Lüders, 2018; Mehan, 1979; Wenzl, 2014, Reis, 2021). Diese Struktur kann mikrodidaktisch eine kleine Unterrichtssequenz prägen (Aufgabenstellen, Rückfrage zum Verständnis der Aufgabe, Rückmeldung zum Verständnis, Feedback, Start der Aufgabe), aber auch ganze Phasen (Aufgabenstellen, Aufgabebearbeitung, Präsentation der Ergebnisse, Feedback zu den Ergebnissen). Es kann dabei zu diskursiven Einschüben kommen, wenn die Lernenden auf einen Impuls mit eigenen Impulsen reagieren oder die Lehrenden mit in das Reply einbezogen sind oder die Lernenden selbst das Feedback geben (Lüders, 2018), aber solche Phasen sind in der Regel selbst wieder in lineare IRF-Strukturen integriert. Heutige Lerntechnologien wie Lernplattformen, Präsentationssysteme usw. verstärken diese Unterrichtsstrukturen auch für das Hochschullehren und -lernen noch (Reis, 2021; Reis/Jenert/Scharlau, 2021).

Diese hochschulischen Unterrichtsstrukturen vollziehen sich in der laufenden Zeit, und immer wieder ist es Aufgabe der Lehrenden, durch Interventionen gegenüber der Planung den interaktionalen Gleichfluss mit Blick auf die ablaufende Zeit anzupassen. Warum und in welcher Weise dies geschieht sowie die Frage, wie die Akteur:innen mit dieser Abweichung umgehen, ist für die Unterrichtsforschung relevant. Abkürzungen, Glättungen, Komplexitätsreduktionen, Phasenverkürzungen und -verschiebungen sind Praktiken, um diesen Abgleich herzustellen und trotzdem auf rationalisierbaren Unterrichtsstrukturen zu bestehen (Brieden, 2022). Insbesondere solche Stundenphasen, die in der Zeitstruktur planerisch als besonders fragil eingeschätzt werden, verdienen Aufmerksamkeit. Hierzu gehört nicht zuletzt die finale Phase von Stunden, in denen es schon aus institutionellen Gründen (vgl. d) – die Studierenden müssen zum Bus, die nächste Seminargruppe wartet schon –, aber auch, weil vorherige Phasen vielleicht mehr Zeit in Anspruch genommen haben als geplant, es häufig zu *Zeitknappheit* kommt, mit der in aussagekräftiger Weise umgegangen wird (Reis/Uppenkamp/Schmidt/Kammeyer, 2024). Unterricht muss in diesem Zeitmanagement eigensinnige Entscheidungen treffen, die die Artikulation der Lerneinheit nicht aufhebt, aber doch Auswirkungen auf die inhaltliche Struktur, auf diskursive und positionale Phasen hat.

b) *Raum*: In der Unterrichtsforschung verweist Kerstin Rabenstein auf „Dingpraktiken“ (Rabenstein, 2018, 320). Sie legt den „Fokus auf die Wandelbarkeit der Bedeutungen der Dinge, Artefakte, Objekte, Räume und Körper von Unterricht“ (Rabenstein, 2018, 320) und unterscheidet „fachkulturelle Wissensordnungen“ (Rabenstein, 2018, 321). In den Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Raumkonzepte entwickelt (zum Überblick über die verschiedenen Bezugstheorien und Disziplinen vgl. Rau, 2017, 70-120; ausführlich Günzel, 2009; zur Diskussion in theologischen Disziplinen vgl. Kaupp, 2016), die zu dem Begriff des „spatial turn“ (Döring/Thielmann, 2008) als wissenschaftlichem Paradigma führten.

Begrifflich ist zwischen Ort und Raum zu unterscheiden. Susanne Rau definiert Ort/Locus als „eine bestimmte, herausgehobene Stelle in einem Raum“ (2017, 57). Im Unterschied zu dem Ort als Bezeichnung für „einen Platz, eine Stelle [...] meist geographisch markiert“ (Löw, 2011, 199) ist ein Raum ein Konstitutionsprozess, der an einem

Ort stattfinden kann, aber nicht notwendig an einen Ort gebunden ist, wie z. B. das Internet zeigt.

Im Folgenden werden drei Dimensionen von Raum sowie die Atmosphäre als vierte, die anderen umgreifende Dimension in den Blick genommen:

- Raum als dreidimensionales Koordinatensystem: Ein Raum als dreidimensionales Objekt wird gegenständlich gebildet. Ein Gebäude wird gebaut, ein Zimmer eingerichtet. Durch die Gestaltung wird Räumen eine bestimmte Nutzung zugewiesen.
- Raum als Sozialraum: Ein Sozialraum ist durch subjektiven Sinn, Aneignungsprozesse und symbolische Ordnungen der Gesellschaft mit deren Ein- und Ausschlussprozessen bestimmt. Diese Ordnungen regeln, wer dazu gehört, wer sich in welchem Raum wann aufhalten darf und wie man sich dort verhalten muss. Wem aufgrund von Alter, Geschlecht, sozialer Klasse, Milieuzugehörigkeit, Nationalität oder anderen Gründen der Zugang zu bestimmten Orten und Räumen verwehrt wird, der/die ist aus dem Sozialraum ausgeschlossen.
- Raum als Leibraum: Eine weitere Raumperspektive ist der Leib als Raum (zum Zusammenhang zwischen Körper/Leib und Raum vgl. Knott 2008; zum Begriff „Leibraum“ in der Philosophie vgl. Schmitz, 1967; ders., 2015; zu Leiblichkeit und religiösen Lernprozessen vgl. Becker, 2005; Leonhard, 2006). Der Körper ist das Medium der Interaktion zwischen Innen- und Außenraum. Mit ihm werden optische, akustische, olfaktorische und haptische Eindrücke erlebt und Erinnerungen gespeichert.
- Atmosphäre als Raumqualität: Nicht nur Architektur, Einrichtung und Sitzanordnungen führen zu subjektivem Empfinden der Atmosphäre. Subjekte schaffen durch ihre Interaktion und Kommunikation atmosphärisch bestimmte Raumqualitäten (Assmann, 2010). Erst durch diese Interaktion zwischen Raum und Person kommt den Dimensionen des mathematischen und sozialen Raums eine Atmosphäre zu, die der Einzelne emotional erlebt. Atmosphäre und Leib sind also nicht unabhängig von den Akteur:innen zu definieren.

Raumerschließung bzw. -aneignung basieren auf allen vier Konzepten. Je nachdem, wie die Subjekte mit Räumen konfrontiert werden und sich diese erschließen, folgt daraus eine Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses. Hier zeigt sich auch, wie „eng Raum bzw. Raumerschließung an Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozesse gebunden ist“ (Unger, 2013, 213). Die Art und Weise, wie Akteur:innen mit dem, was Räume anbieten oder auch versagen, umgehen, dürfte für die Analyse in hohem Maße aufschlussreich sein.

c) *Leitmedien in Form und Inhalt*: Im universitären Lehren und Lernen werden Medien wie Foliensätze, Texte, Videos u. a. eingesetzt, die den Lernprozess epistemisch im Sinne bestimmter Bedeutungsstrukturen modellieren (Büttner/Reis, 2020). Dabei dürfte in der Regel ein Medium in der konkreten Stunde als Leitmedium fungieren (dieser Text wird gelesen, dieses Video analysiert usw.). Unterschiedliche Gattungen mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen tragen in den Lernprozess unterschiedliche Arten und Weisen ein, religiöse Differenz zu adressieren, und damit auch unterschiedliche pädagogische Intentionen in den Lernprozess (Reis/Potthast, 2017). Diese Medien lassen sich aber niemals vollständig pädagogisch verrechnen. Wie jedes *Werk* eröffnen sie potenziell unendlich viele Rezeptionsmöglichkeiten und entfalten daher eigensinnige Wirkungen, die sich dann auf unbeabsichtigte Weise auch inkongruent zum didaktischen Planungskonzept verhalten können. Darüber hinaus können, falls in einer Lehr-/Lerneinheit mehrere

Medien eingesetzt werden, auch Interferenzen zwischen diesen Medien oder Konkurrenzen um die Position des Leitmediums auftreten.

d) *die Akteur:innen*: Lehrende und Studierende sowie ggf. weitere Akteur:innen (Gäste, plötzlich auftauchende Hausmeister:innen usw.) gehören auf der einen Seite zu den invarianten *Komponenten* der Unterrichtsstruktur. Auf der anderen Seite können sie auch als personhafte Subjekte betrachtet werden, die mit eigenen Charakteristika, Eigenschaften und Anliegen in der Seminarsitzung agieren. In dieser Hinsicht gilt für die Unterrichtsforschung das besondere Augenmerk den sich in den Interaktionen zeigenden *Mindsets* der Akteur:innen. Mindsets verstehen wir in der Kontinuität der Paderborner-Osnabrücker Forschungsprojekte „als überindividuelle, in sich konsistente, stark kognitive Präkonzepte, die auf bestimmte Praktiken bezogen (z. B. Dialog, Teilnahme an fremden Praktiken, ...) und handlungsleitend sind, sofern die Lehrenden sie in ihre Überzeugungen integrieren.“ (Reis/Hillebrand/Mauritz et al., 2020, 251).

Dabei machen wir für das hier interessierende Thema, also die interreligiös ausgerichtete Hochschullehre, drei Klassen von besonders relevanten Mindsets aus:

- das pädagogische Mindset zur Hochschullehre allgemein: Hierzu gehören etwa Präkonzepte und Überzeugungen davon, was gute Hochschullehre überhaupt ausmacht, welche Ziele sie generell verfolgt und wie sich Lehrpersonen und Studierende dabei professionell zu verhalten haben. Studierende und Lehrende haben durchaus unterschiedliche Vorstellungen davon, was gute universitäre Lehre ist und unter welchen Bedingungen sie als erfolgreich eingeschätzt werden kann (Wismath/Reuer/Löbmann, 2021). Aber auch die Art und Weise, wie Wissenschaftsbezug und Berufsbezug miteinander austariert werden, ist aufschlussreich. Heil und Faust-Siehl (2000, 138-139) etwa analysieren in ihrer Erforschung universitärer Lehrerausbildung verschiedene Leitbilder, wie z. B. das des handlungskompetenten Berufsfeldbezugs.
- das Mindset zur *religiösen Pluralität*; dies bearbeitet die religiöse Differenz selbst. Wie sehen die Lehrenden und die Studierenden die anderen religiösen Formationen im Verhältnis zur eigenen Religion? Herrscht hier faktisch eine Haltung der Gleichgültigkeit, werden andere religiöse Formationen als Bereicherung und Lerngelegenheit wahrgenommen? Ist eine differenzstarke Auseinandersetzung erwünscht und von den Praxisroutinen der Akteur:innen auch wirklich angestrebt? (Zu ersten Explorationen in dieser Sache vgl. Mauritz/Hillebrand/Reis/Wittke/Kamcili-Yildiz, 2020, Kamcili-Yildiz/Hasenberg, 2022).
- das Mindset zum interreligiösen Lernen fokussiert auf Seiten der Lehrenden und der Studierenden vier Faktoren: instruktive Wissensvermittlung, Begegnung, Dialog und ko-konstruktive Lehr-Lernformen. Hierbei kann besonders darauf geachtet werden, inwieweit die Orientierung an Wissenserwerb und Professionalisierung dominiert und wie vor allem mit differenzstarken, positionalen Momenten umgegangen wird (Reis/Wittke/Mauritz/Hillebrand, 2020; Reis/Hasenberg, 2022; Reis/Hasenberg/Kamcili-Yildiz, 2024). Die Mindsets der Lehrenden und Studierenden verstärken oder konterkarieren die Intentionen der Lehrenden, wenn es z. B. darum geht, sich auf eine komparativ-theologische Logik einzulassen (Reis/Saß/Borchert, 2022).

e) *Institution*: Universitäre Lehre ist in mehrere institutionelle Zusammenhänge eingebunden. Dazu gehört zunächst die universitäre Raum- und Zeitordnung: Die Räume werden zu- und eingeteilt, und es existiert eine Zeittaktung, die weitgehend außerhalb der Verfügung der Akteur:innen liegt. In den Räumen kann die Sitzordnung mehr oder weniger flexibel sein. Brandschutz- und andere Regeln können Verhaltensweisen festlegen,

Anordnungen von Hausmeistern sind u. U. zu befolgen. Vor allem aber gehören zur institutionellen Rahmung auch die rechtlichen Bedingungen: Hochschulgesetze sowie Ordnungen und Leitbilder der Universität spannen bereits einen allgemeinen Erwartungshorizont auf, der eine Verbindlichkeit hat, welche sich zumeist eher im Hintergrund hält, aber dennoch auf die pädagogischen Prozesse einwirkt. Deutlicher wird der Einfluss der Institution bei der Orientierung an Modulhalten und -strukturen sowie vor allem bei Prüfungsordnungen. Während Lehrende sich in ihrem subjektiven Selbstverständnis gern an Idealen wie *freiem Denken* oder *Persönlichkeitsentwicklung* orientieren, stehen für viele Studierende Fragen der *Prüfungsrelevanz* der Verhandlungen im Vordergrund (Wis-math/Reuer/Löbmann, 2021).

In Bezug auf interreligiös ausgerichtete Lehre spielt dabei eine wichtige Rolle, dass Zielvorstellungen und *framings* in dieser Hinsicht in den entsprechenden Texten bereits festgeschrieben sind. So sieht beispielsweise die Modulbeschreibung Ev. Theologie an der Universität Osnabrück nicht nur „historische und systematische Kenntnisse in einer oder mehreren nichtchristlichen Religionen“ vor, sondern legt auch „Toleranz der fremden religiösen Tradition gegenüber“ (Universität Osnabrück 2022, 23), an anderer Stelle spezifischer: „Toleranz der religiösen Tradition des Islam gegenüber“ (Universität Osnabrück 2022, 24) als Qualifikationsziel fest.

Die möglichen Anlässe für Interferenzen mit der Planung lassen sich in folgendes Schaubild zusammenfassen.

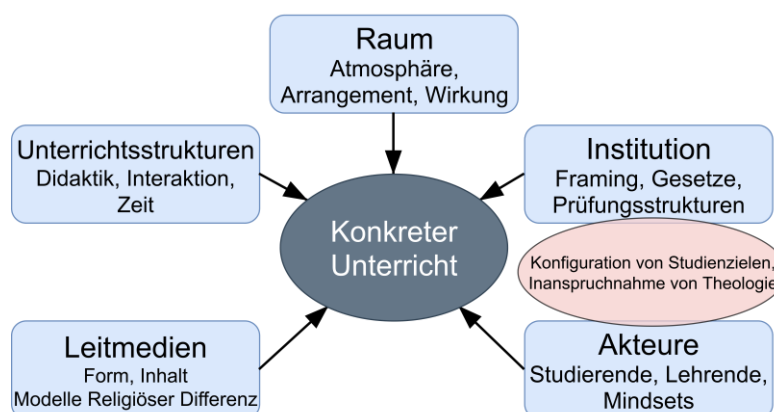


Abb. 1: Interferenzen im Überblick

Die farblich hervorgehobene Ellipse signalisiert, dass die Dimensionen der *Institution* und der *Akteur:innen* in herausgehobenem Maße von theologischen (Vor-)Entscheidungen abhängen, welche sowohl die Studienziele mit konfigurieren als auch die Einstellungen der Akteur:innen beeinflussen.

Ziel dieses Analyserasters ist es einerseits, in der analytischen Trennung der Dimensionen die Interferenzen in ihrer eigensinnig-produktiven Wirkung rekonstruieren zu können und andererseits mögliche neue integrierende Praktiken in den Interferenzen als eigenständigen Sinnhorizont der Akteur:innen zu beschreiben. Dieser doppelte Erkenntnisvorgang soll im Folgenden erprobt werden.

4 Auswertung einer interreligiös orientierten Seminarsitzung

4.1 Das Seminar-Setting in Planung und Durchführung

Wir stützen uns bei der folgenden praxistheoretischen Auswertung exemplarisch auf eine videografierte Sitzung, die anschließend mit MAXQDA codiert wurde. Angelegt wurde eine Seminarsitzung mit einem interreligiösen Bezug in der ersten Hälfte des Jahres 2025. Als Grundlage diente ein kurzer Aufsatz von Joachim Willems; ein Text, der empfiehlt, die Arbeit an intersektionalen „Überschneidungssituationen“ (Willems, 2013, 18) in den Mittelpunkt des interreligiösen Lernens zu stellen. Die/der Dozierende (= D.) kannte die meisten der 15 Studierenden bereits aus anderen Lehrveranstaltungen und stimmte der Aufzeichnung zu Forschungszwecken zu.

D. verfügt auch über Unterrichtserfahrungen an einer weiterführenden Schule und konzipierte eine Seminarsitzung, die anhand der das Seminar strukturierenden Powerpoint-Präsentation einen klar erkennbaren didaktischen Plan verfolgte. Zunächst sollten die wichtigsten Thesen des Textes gesichert werden. Alsdann war ein Schulprojekt vorzustellen, bei dem Schüler:innen einer 6. Klasse Menschen muslimischen Glaubens in ihrer Nachbarschaft interviewen und die Interviews nach einem Leitfaden auswerten sollten. Der dritte Schritt sollte in der Evaluation dieses Schulprojekts anhand der Theorie von Willems bestehen, um abschließend auf allgemeine Maximen zum interreligiösen Lernen hin zu abstrahieren und in einem „Reality Check“ (so die Präsentation) zu überlegen, was davon unter den restringierten schulischen Bedingungen umsetzbar sein könnte.

Die reale gehaltene Sitzung entfaltet sich grob in drei Handlungsabschnitte: 1. Im Plenum wird die Sitzung thematisch motiviert, wird das Textverständnis (vgl. Verständnis des Textes von Willems, 2013) konsensual eingeholt und in das Projekt als Material eingeführt. 2. In der Gruppenarbeitsphase wird das Projekt auf die über Willems erarbeiteten Kompetenzen interreligiösen Lernens geprüft. 3. Erneut im Plenum werden die Arbeitsergebnisse gebündelt. Dabei werden zum einen die Kompetenzen von Willems rekonstruiert und zum anderen die Rekonstruktion mit dem Projekt abgeglichen. In der Evaluation ergibt sich eine lange Diskussion zum Wert des Projektes und die Möglichkeit zum Kompetenzerwerb und welche Kompetenzen überhaupt mit Blick auf die Schule (zum interreligiösen Lernen) nötig sind. Der Blick von dem Willems-Text wird auf die Kompetenzfrage des religiösen Lernens hin grundsätzlich geweitet.

Entspricht dieser reale Verlauf auf der einen Seite in seiner Oberflächenstruktur weitgehend der Planung, so zeigen sich auf der anderen Seite deutliche Verschiebungen, die in der Sitzung implizit bleiben und auch nicht thematisiert werden. Diese werden an dem Umgang mit dem Leitmedium am leichtesten deutlich, weswegen mit diesem begonnen werden soll.

4.2 Interferenz Leitmedium

Von der Planung her fungiert als Leitmedium ganz eindeutig der Text von Joachim Willems. Er wird als vorbereitende Hausaufgabe aufgegeben, zu Beginn der Stunde sollen die in ihm enthaltenen wichtigen Thesen gesichert werden, und diese sollen dann auch als Maßstab gelten, an dem das vorzustellende Schulprojekt zu evaluieren ist. Während dieser Vorstellung nimmt nun zeitlich und von der medialen Dynamik her ein anderes Medium einen relativ großen Raum ein, nämlich das Video eines Liedes der interreligiös engagierten Gruppe *Trimum*.⁶ Dieses Lied wurde – so die Ausführung von D. – als Abschluss

des Schulprojekts von den Schüler:innen auf dem Schulhof gesungen; D. zeigt das Video deswegen in dieser Seminarsitzung.

Dieses Video sticht in mehrfacher Weise heraus: Zunächst hat es in der Planung der Seminarstunde eigentlich keinen Ort, da es gar nicht die beteiligten Schüler:innen beim Singen zeigt, sondern bei anderer Gelegenheit und an einer anderen Schule aufgenommen wurde. Dann ist das enthaltene Lied eigentlich auch nicht Teil des Projekts selbst, sondern dient eher als eine Art integrierender Kommentar nach dessen Abschluss. Und schließlich passt es von seiner Botschaft her auch nicht recht zur differenzhermeneutischen Anlage der Stunde, da der Liedtext von allen möglichen Differenzen planmäßig abstrahiert: „Egal wer du auch bist, wer du bist / ob Jude, Muslim, Hinduist / ob Christ, Buddhist, ob Atheist / das ist kein Grund für Zwist und Streit und Krieg, oh nein!“

D. zeigt sich aber nun gerade hinsichtlich dieses Liedes als in besonderer Weise engagiert:

D: Und das war. Ach, das war ganz wunderbar. Und es hat den Kindern unglaublich viel Spaß gemacht und hat die Arbeit war sehr nachhaltig, wie ich das so empfunden habe. (Datei 1, #0:16:36#)

Denkt man an die eher lose Verbindung mit der Planung, so kann vermutet werden, dass D. sowohl an ihrer eigenen Emotionalität in Bezug auf das Lied Anteil geben als auch der Botschaft des Liedes breiten Raum lassen will. Damit aber rückt das Lied in die Stelle des emotionalen Zentrums der Stunde ein. Anders gesagt: Das Lied gerät unter der Hand in eine Konkurrenz um die Position des Leitmediums mit dem Text von Willems. Während an der Oberfläche weiterhin die Auseinandersetzung mit dem Text die Stunde steuert, regieren in der Tiefenstruktur das Anliegen und die emotionale Verwickeltheit mit dem Lied:

D: Und am Ende dieses Projekts haben wir nämlich alle sechsten Klassen, das waren gesamt 150 Schüler, haben wir auf dem Schulhof diesen Refrain mehrmals hintereinander gesungen und hatten unglaublich viel Spaß dabei und deswegen spiele ich euch den jetzt einmal kurz vor. Nur dass ihr so im Hintergrund habt, was das Ziel dieser ganzen Geschichte war. (Datei 1, #0:13:50#)

Das „Ziel der Geschichte“ ist im Schulprojekt das homogenisierende Anliegen des Liedes, das zu einer größeren Schul-*Gemeinschaft* beitragen soll; es deutet sich aber an, dass auch für die faktische interreligiöse Hermeneutik der Stunde die Logik des „Egal wer du auch bist, [...] das ist kein Grund für Zwist“ das eigentliche „Ziel der Geschichte“ ist.

4.2 Interferenz Unterrichtsstrukturen

Die Seminarsitzung folgt einer typischen Unterrichtsstruktur der Motivation, Problemorientierung, Erarbeitung und Transfer und Sicherung, bei der die letzten Phasen aus Zeitgründen verkürzt werden. Die Grundstruktur des Unterrichts bestehend aus Impuls-Reply-Feedback lässt sich auf der Meso-Ebene der Gesamtartikulation in den Phasen rekonstruieren, da sowohl die Situation des Textes, die eigenen Erfahrungen als auch der Evaluationsauftrag die strukturierenden Impulse sind, auf die sich die Studierenden im Reply mit der Verknüpfung von Situation und eigenen Differenzenerfahrungen, der Darstellung der Kompetenzen nach Willems und der Bewertung des Projektes beziehen. D. evaluiert das Reply und bewertet dieses grundsätzlich positiv.

D: So. Was ist ein interreligiöser – überhaupt religiös – kompetenter Mensch? [...]

Student: Also wir haben jetzt da diese sieben Aspekte sozusagen uns rausgesucht, die es in dem Text gab. Das erste wäre jetzt die Wahrnehmung: Interreligiöse Sensibilität.

D: Die Wahrnehmung? Ja.

Student: Ja, genau. Also zuerst mal überhaupt, dass man begreifen kann, sozusagen, dass es eine Interreligiosität sozusagen gibt, überhaupt.

D: Was schreiben wir an die Tafel?

Student: Ich würde dieses „Kontakt mit realen in Anführungszeichen Menschen“. Ja weil also schon dieses ist, dieses, ah okay Person XY ... ist so und so religiös geprägt. Das habe ich jetzt. Dafür wurde ich jetzt sensibilisiert. (Datei 2, #0:25:17#)

D: Ehm. Sie bitte.

Ob D. Abweichungen im Reply erkennt oder nicht, ist nicht ersichtlich, aber in den Praktiken werden auf der Meta-Ebene die Antworten immer positiv bewertet, so dass der nächste Schritt erfolgen kann. Offenbar sind die Antworten immer noch zielführend. Nur bei dem Reply zum Projekt erfolgt ein ambivalentes Feedback.

D: Zehn Minuten. [...] Vielleicht machen wir das gruppenweise. in eurer Gruppe. Ihr habt schon ganz heiß darüber diskutiert. Was war euer Konsens? Habt ihr das Gefühl, dass sie mit so einem Projekt interreligiös kompetente junge Menschen herangezogen wurden? (Datei 3, #0:07:15#)

Studentin: [...] Also quasi so ein bisschen beides. Also wir haben schon viele von den Kompetenzen da so darin wiedergefunden in dem Projekt. Aber es gibt eben auch manche Sachen, die in so einer künstlich erzeugten Situation nicht so gut funktionieren [...]. (Datei 3, #0:08:46#)

D: Die nächste Gruppe. Was findet ihr? Was hat gut geklappt? Fangen wir doch mal mit dem Positiven an. N., würdest du das sagen? (Datei 3, #0:09:32#)

Studentin: Also, ich fange jetzt einfach mal von hinten an, jetzt. Da wurde ja auch das Lied dann gemeinsam gesungen. Und das haben wir also erst mal so hinterfragt. Warum jetzt dieses Lied? Also klar, es wird natürlich irgendwie thematisiert. So, dieses wir sind ja im Endeffekt alle irgendwie gleich, weil wir sind alles Menschen. (Datei 3, #0:10:58#)

Student: Sag das ruhig. Ich muss hier schreiben. (Datei 3, #0:10:59#)

Studentin: Ach so, okay, dann übernehme ich mal, dass wir das gut fanden. Dass halt nicht vorher schon so ja, Indoktrinen sag ich jetzt mal stattgefunden hat, dass man nicht gesagt hat So, wir gehen jetzt rein, wir machen uns erstmal hier drei Stunden Einführung. [...] Also dieses religionskundliche Wissen auf eine andere Art und Weise als sonst im Frontalunterricht, aber auf eine gute Art und Weise. (Datei 3, #0:12:22#)

D: Was fandet ihr noch gut an dem Projekt. Bevor wir in die Kritik einsteigen? [...] (Datei 3, #0:12:31#)

Studentin: Also ich fand besonders schön, dass es eine Begegnung einfach schafft, auch wenn es im künstlichen Rahmen ist, man sehr lange darüber diskutiert, was jetzt eine interreligiöse Überschneidungssituation ist, weil da waren wir uns erst unsicher, ob dazu schon immer ein Konflikt gehört, wie das jetzt in dem Text war, dass man... dass es halt keinen Konflikt braucht. Und dass man halt einfach durch die Begegnung quasi dann handlungsfähig wird und auch sozial-kommunikative Kompetenzen erlernt. Dass es dann ja gar nicht erst zu dem Problem kommt. (Datei 3, #0:14:41#)

D: Sehr schön, gut.

Hier zeigen sich untergeordnete diskursive Strukturen, die aber am Ende der zentralen instruktiven Erkenntnis zum epistemischen Zentralwert der Gleich-Gültigkeit aller religiösen Überzeugung und der normativen Toleranzerwartung in konkreten Begegnungen sowie der eigenen Entscheidung zur Wahl der Kompetenzen untergeordnet werden. Die enge, interreligiös spezifische Kompetenzstruktur des Textes wird durch die flexible allgemeine Kompetenzstruktur ersetzt. Dass die Studierenden dieser Leitung gefolgt sind, wird in einer letzten Reply-Schleife sichergestellt und den Studierenden im letzten Feedback bescheinigt.

D: Was für Inhalte möchte ich? Also möchte ich einen religionskundlichen Ansatz oder möchte ich eher den Ansatz: Ich möchte Begegnung, ich möchte Auseinandersetzung, ich möchte Austausch. Und da müssen wir für uns im Vorhinein überlegen, was wir eigentlich hinaus wollen. Also begründete Entscheidung. Wir

haben jetzt vielleicht noch fünf Minuten Zeit. Ja, vier, das soll reichen. Ich möchte, dass ihr jetzt für euch einmal in euch geht und überlegt: Wenn ich jetzt eine Reihe zum Islam machen würde, was wäre mir besonders wichtig? Dass meine sechs Sechstklässler lernen für euch. (Datei 3, #0:26:24#)

Die notwendige Zeitbeschleunigung am Ende, um im Zeitrahmen zu bleiben, sorgt dafür, dass die eigentlich vorgesehene getrennte Evaluation des Projektes und die eigene Positionierung im Umgang mit den Kompetenzen zu einer affirmativen Bejahung der Gleichgültigkeit und der individuellen Entscheidung im Umgang mit konkreten Situationen verschmelzen.

4.3 Interferenz Raum

a) Analyse der Beobachtungen zum Raum

Unter der Perspektive des dreidimensionalen Koordinatensystems handelt es sich um einen typischen Seminarraum: An einer Seite eine Tafel und die Projektionsfläche, drei Bankreihen, die durch ein U mit einer vierten Bankreihe und jeweils rechts und links einer Bankreihe begrenzt sind. Hinzu kommt ein Computertisch, der seitlich zwischen Stirnwand und 1. Bankreihe steht, sodass der Laptop fixiert ist. Da die Studierenden in U-Form sitzen, stehen zwischen ihnen und D drei unbenutzte Tischreihen.

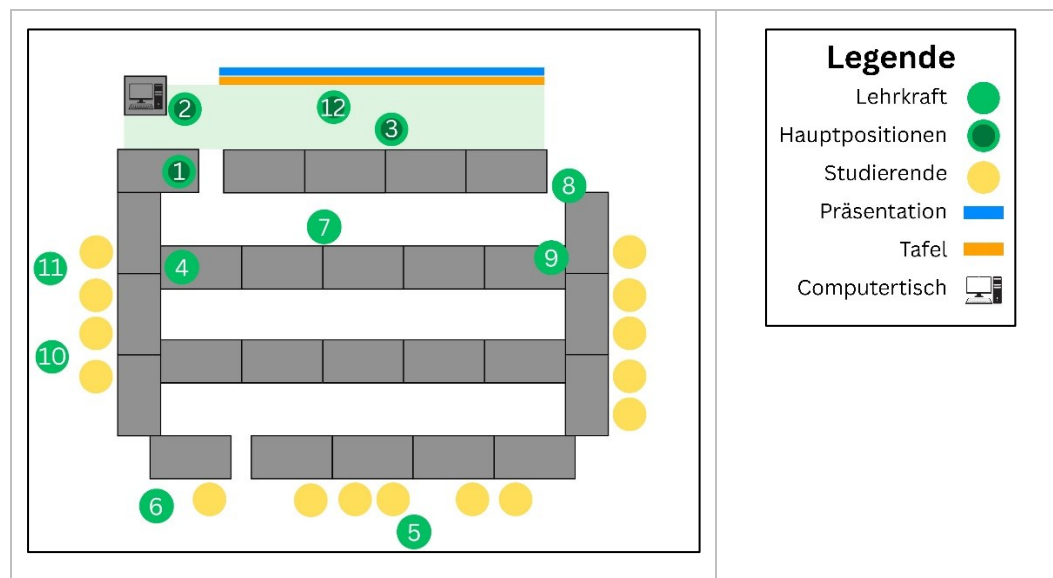


Abb. 2: Seminarraum

Unter der Perspektive des Sozialraums gibt es klare Regelungen, welche Aufgaben den Studierenden und welche D. zukommen. Den Zwischenraum zwischen Projektionsfläche und erster Bankreihe (in der Skizze hellgrün hervorgehoben) wird im Normalfall von D. bespielt, die Bankreihen sind der Ort der Studierenden.

b) Bewegungsprofil von D.

Das exemplarisch ausgewertete Video war auf D. gerichtet. Mit Hilfe von MAXQDA wurden alle Positionswechsel von D. und auch deren Körperhaltungen codiert. Im Folgenden wird nur das räumliche Bewegungsprofil von D. beschrieben. In den verschiedenen Phasen der Seminarsitzung verändert sich das Bewegungsprofil von D. Die folgenden Abbildungen zeigen die Positionen an, die D. im Raum einnimmt, und die Häufigkeit des Positionswechsels.

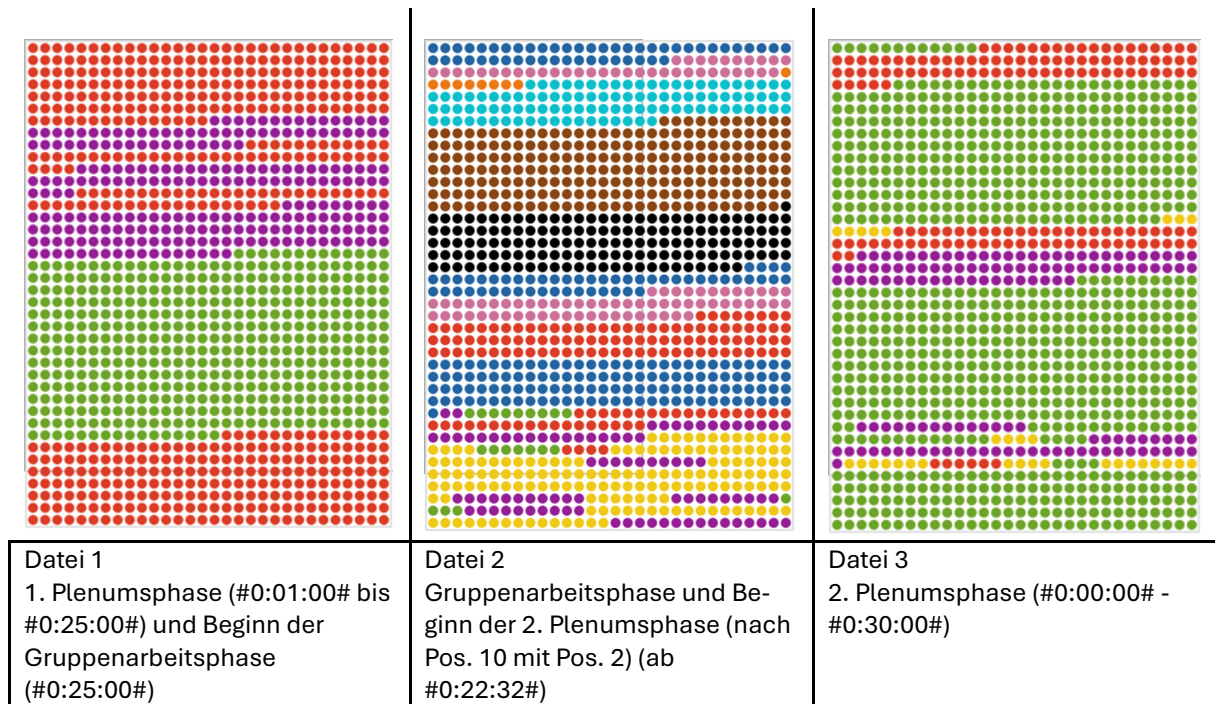


Abb. 3: Bewegungsprofil von D. im Raum

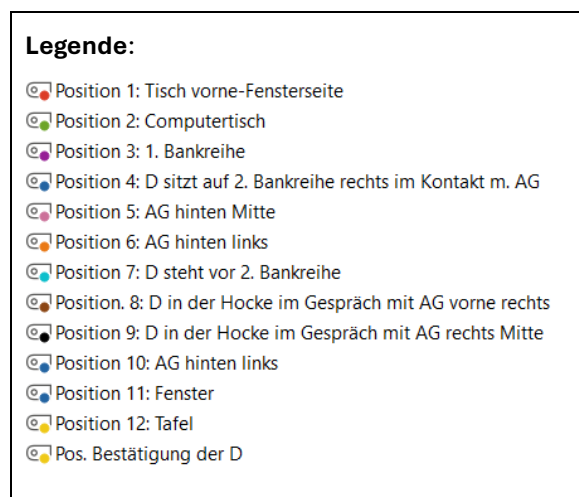


Abb. 4: Legende der Raumpositionen

Phase 1: Besprechung des Textes und Einbringen von Beispielen (Plenum) (Datei 1: #0:00:00# bis #0:25:00#)

Vor Seminarbeginn sitzt D. auf einem Tisch der ersten Bankreihe. In der Plenumsphase bewegt sich D. ständig im vorderen Bereich des Seminarraums zwischen erster Bankreihe und Computertisch (vgl. grüne Fläche in der Skizze des Seminarraums), um mit den Studierenden den Text (Willems, 2013) zu besprechen, der als Grundlage der Sitzung von den Studierenden vor der Sitzung gelesen wurde. Dies wird von einer vorbereiteten Präsentation begleitet, die am Computertisch weitergekllickt werden muss, da kein Pointer zur Verfügung steht. In dieser Phase wird die Tafel noch nicht gebraucht. Beispiele unterstreicht D. mit verdeutlichenden Körperbewegungen. Dies ist besonders eindrücklich, als D. zunächst von einem persönlichen Beispiel und dann begeistert von dem eigenen Schulprojekt berichtet. Wenn es ruhig ist oder D. Studierenden zuhört, nimmt D. über den

gesamten Verlauf der Sitzung eine typische Handhaltung ein: eine Hand am Kinn und der andere Arm vor dem Körper verschränkt.

Phase 2: Gruppenarbeit der Studierenden (Datei 1: #0:25:00# bis #0:30:00# und Datei 2: #0:00:00# bis #0:22:32#)

In der Gruppenarbeitsphase sitzt D. zunächst auf dem Tisch der ersten Bankreihe. Zunehmend ist das Bewegungsprofil kleinschrittig über den ganzen Raum verteilt (vgl. zahlreiche Farbwechsel im Portrait über kurze Zeit), denn D. sucht mit jeder Gruppe das Gespräch. Hierzu nimmt D. nicht nur sieben verschiedene Positionen im Raum, sondern auch unterschiedliche Körperhaltungen ein: D. setzt sich auf die zweite Bankreihe, um in Kontakt mit einer Gruppe zu kommen, und geht bei weiteren Gruppen für das Gespräch in die Hocke, um nicht vor den sitzenden Studierenden zu stehen. Bedingt durch die festen Bankreihen, die lediglich in der ersten Reihe links und rechts und der letzten Reihe links einen schmalen Spalt zwischen zwei Tischen lassen, zwingt sich D. mehrfach durch diese Durchgänge, um den Kontakt zu allen Gruppen herzustellen.

Phase 3: Zusammentragen der Arbeitsergebnisse aus den Gruppen und Bewertung des Beispiels aus der Schule im Plenum (Datei 2: #0:22:32# bis #0:30:00# und Datei 3: #0:00:00# bis #0:30:00#)

In Phase 3, die wieder im Plenum stattfindet, geht D. zunächst zum Computertisch, um die Präsentation zu beenden (vgl. Abb. Kamera 2, unten). Im Gespräch mit den Studierenden hält D. die Gruppenergebnisse an der Tafel fest. Im weiteren Verlauf geht es um die von D. eingeforderte Bewertung ihres/seines Schulprojektes. D.s emotionale Beteiligung zeigt sich in der Bewegung zwischen Tafel und erster Bankreihe sowie vor dieser Reihe (vgl. Abb. Kamera 3, unteres Drittel).

Deutlich ist der Unterschied zwischen den beiden Plenumsphasen, in denen sich D. zwischen Computertisch und erster Bankreihe – und damit in dem typischen Sozialraum der Dozierendenrolle – aufhält (siehe grüne Fläche in der Skizze), und der Gruppenarbeitsphase, in der sich D. im Sozialraum der Studierenden bewegt. Interessant ist in Phase 3, dass die Erarbeitung an der Tafel einigen Positionswechsel zulässt, dagegen verhindert die abschließende Erarbeitung der PowerPoint-Präsentation am Computertisch Positionswechsel weitgehend.

Insgesamt ist festzustellen, dass D. durch das leibräumliche Verhalten dazu beitragen will, den Sozialraum als Begegnungsraum zu qualifizieren. Zur Kontaktaufnahme mit den Studierenden durchbricht D. mit großem Körpereinsatz und viel Bewegung im Raum sowohl die starre Sitzordnung als auch die Statik des Computers und der damit symbolisierten Form von Unterrichtsinstruktion. Zugespitzt kann man sagen, dass die universitäre Raumordnung mit dem pädagogischen Konzept von D. interferiert; der Raum kommt ihrem pädagogischen Konzept buchstäblich *in die Quere*. Aber gerade diese Quere mit ihrem Widerstand gegen Begegnung macht es D. wiederum möglich, diese als Haltung in der Performanz aufzuführen. Deshalb ist auch der Grenzraum zwischen Lehrort vorne und unter den Studierenden (grün) der dominante von D.

4.4 Interferenz – Mindsets von D.

a) Mindset gute Hochschullehre

Die Bankreihen und die Sitzordnung der Studierenden im Raum entsprechen einer typischen universitären Seminarveranstaltung. Diese Vorgabe wird von D. nicht verändert. In Spannung zu dieser Position der Wissens- und Struktursetzung setzt D. sich schon vor Beginn der Sitzung locker auf die erste Bankreihe, begrüßt die Studierenden in dieser Position und nimmt diese Haltung auch zu Beginn der Gruppenphase ein, in der die Studierenden eigenständig an ihren Plätzen arbeiten und von der/dem auf Augenhöhe agierenden D. visitiert werden. Die akademische Wissensorientierung vorne im Raum schafft die Basis für diese Performanz, die nur dann lernproduktiv wird, wenn die Grenze hin zu den Studierenden und ihrer Professionalisierungsaufgabe überwunden wird.

Die inhaltliche Strukturierung entspricht dem Format *Seminarsitzung*: Ein Text sollte vor der Sitzung gelesen werden. Es folgen die Zusammenfassung des Textes und ein Gespräch. Danach gibt D. zwei Inputs: ein Beispiel aus ihrer/seiner Familie und Beispiel aus dem Schulalltag. Es folgt eine Gruppenarbeit mit dem Auftrag, das Beispiel aus dem Schulalltag im Blick auf *interreligiöses Lernen* unter der didaktischen Perspektive zu analysieren. Nach dem Zusammentragen der Ergebnisse folgt eine Vertiefung, in der die Kompetenzen erarbeitet werden, die im Schulbeispiel ggf. erworben werden können.

Ausgehend von der oben beschriebenen Wissensorientierung könnte vermutet werden, dass D. die Akademisierung vorantreiben will. Im Verlauf der Sitzung geschieht dies aber gerade nicht. Zum einen wird der Text nur am Anfang der Stunde kurz zusammengefasst, spielt aber im weiteren Verlauf der Stunde kaum noch eine Rolle. Zum anderen ist es D. besonders wichtig, dass die Studierenden ihr künftiges Berufsfeld im Blick haben. Daher bringt D. ein Beispiel aus dem Schulalltag ein und spricht die Studierenden in ihrer künftigen Rolle als Lehrkraft an.

D: Was müssen unsere Schüler können, damit sie als interreligiös kompetente Menschen mit ihren Kindern langfristig nicht nur für diese Einheit, nicht nur für diese paar Stunden, sondern auch in zehn Jahren? (Datei 1, #0:19:39#)

Unter dieser Perspektive sollen sie das Unterrichtsprojekt analysieren. Am Ende geht es um die Kompetenzen, die Schüler:innen erwerben sollen, und hierzu ist es notwendig, Entscheidungen zu treffen:

D: Das Projekt hat durchaus Fähigkeiten oder bringt etwas mit sich. Wir können in diesem Projekt durchaus die Wahrnehmung schulen. Wir können unsere sozialen, kommunikativen Kompetenzen schulen. Jetzt ist die große Frage: Was haben wir denn eigentlich für ein Lernziel am Anfang einer solchen Einheit formuliert. Was wollen wir, was diese Schüler am Ende dieser Einheit können? (Datei 3, #0:23:39#)

Dieses Mindset entspricht dem Habitus des „handlungsbezogenen Berufsfeldbezugs“, der darauf zielt, „die Anforderungen des Berufsfeldes zu bewältigen und sich damit im Berufsfeld bewegen zu können. Der bereits innerhalb der universitären Lehrerausbildung zu erwerbende Habitus ist der des handlungskompetenten Praktikers“ (Heil/Faust-Siehl, 2000, 139). Die ambivalente Nutzung der Raumordnung und der damit verbundenen Wissensordnung passt dazu, dass die inhaltliche Struktur eines *Seminars* mit dem Ziel der Akademisierung zugleich aufgenommen und unterlaufen wird, da dies vermutlich zu D.s Mindset der fachdidaktischen Lehre passt.

b) Mindset interreligiöses Lehren und Lernen

Der zentrale Mindsettyp interreligiöser Lehre scheint *Begegnung* zu sein. Diese wird zum Modus des Kontakts mit den Studierenden und ist passgenau dazu ein zentraler Schlüssel der inhaltlichen Auseinandersetzung mit anderen Religionen.

– Begegnung mit den Studierenden:

In der Vorphase der Sitzung stellt D. schon durch Lockerheit (auf dem Tisch sitzen) einen Kontakt auch körperlich *auf Augenhöhe* her. D. knüpft mit „ich habe euch alle schon einmal getroffen“ (Datei 1, #0:01:12#) an bereits vorhandene Begegnungen an. Im Dienst von Begegnung durchkreuzt D. auch im weiteren Verlauf die (sozial-)räumlich vorgegebene Sitzordnung, indem D. sich auf Tische setzt oder in Gruppengesprächen in die Hocke geht, um mit den Studierenden in direkte Begegnung zu kommen. Auch im Blickkontakt und in ihren/seinen Körperbewegungen geht D. auf die Studierenden zu. In den Gesprächsphasen nimmt D. häufig die Aussagen der Studierenden auf und reagiert mit „(sehr) gut“ oder „sehr schön“ immer wieder positiv verstärkend auf deren Beiträge. Indem auch dann, wenn man von der Sache her kritisch reagieren könnte, die positive Verstärkung dominiert, aktiviert sich der oben (vgl. 2.) beschriebene Gestus der Bescheidenheit.

– Begegnung auf der inhaltlichen und didaktischen Ebene:

Auch inhaltlich geht es immer wieder um Begegnung. Dies wird im Verlauf zentral, wie schon das erste Beispiel zeigt: Wenn man dem Fremden häufiger begegnet, wird es normal.

D: Also diese Selbstverständlichkeit mit dem Umgang mit, ja, mit Dingen, wenn man die regelmäßig hat. (Datei 1, #0:11:47#)

D. markiert deutlich die eigene didaktische Schwerpunktsetzung, indem D. ein eigenes Unterrichtsprojekt als Beispiel für den Umgang mit anderen Religionen einbringt:

D: Ich wollte nicht diesen religionskundlichen Teil im Fokus haben, sondern eine Begegnung. (Datei 1, #0:12:33#)

Da die Konzepte des interreligiösen Begegnungslernen von Stephan Leimgruber (2007) bzw. Katja Boehme (2020) in der Sitzung nicht genannt werden, ist offen, ob diese Konzepte ein Theoriehintergrund für D. sind. Aber in der Seminarsitzung führt D. aus: Begegnung überwindet *Überschneidungssituationen*, – d. h., Situationen, in denen sich intersektionale Logiken überlappen und in denen „unterschiedliche Deutungsmuster und Bewertungen, die weit über den unmittelbaren Kontext [...] hinausreichen“ (Willems, 2013, 17), undurchschaut und nebeneinander arbeiten.

Die Arbeit anhand der emotional eingebrachten Beispiele, in denen durch persönliche Begegnung Fremdheit überwunden wird, lassen eine präzise Arbeit am Text in den Hintergrund treten. Das Spezifikum einer Überschneidungssituation wird nicht thematisiert, sondern es geht darum, wie Wissen und mehrfache Begegnung etwas *normal* werden lassen. Auf diese Weise bettet sich die interreligiöse Lehre konsequent in das allgemeine pädagogische bzw. fachdidaktische Mindset ein.

Im Anschluss an die Positionierungsformen, die von Alina Bloch (2018, 183-184) herausgearbeitet wurden, ist am Ende der Seminarsitzung ersichtlich, dass D. und Studierende eine prinzipielle Gleichstellung annehmen: „Hier ist die Grundauffassung leitend, dass es so viele Wahrheiten wie Menschen gibt, da jede/r diese auf unterschiedliche,

subjektive Art und Weise konstruieren. Somit seien alle Wahrheiten als gleichberechtigt zu verstehen" (Bloch, 2018, 183).

c) Mindset religiöse Pluralität

Die Stunde folgt, wie dargelegt, in der Oberflächenstruktur einer Differenzhermeneutik entlang des Textes von Willems, den D. sich innerhalb dieser Struktur auch zu eigen macht. Aber für den faktischen Verlauf zeigt sich deutlich, dass die Konflikthermeneutik, welche die Planung der Stunde steuert, von der gesellschaftlichen Hermeneutik, welche die „Botschaft der Vielfalt und Akzeptanz“⁷ in den Vordergrund stellt, überlagert wird. Eine Studentin etwa bemängelt, dass das Denken in Anforderungs- oder Überschneidungssituationen, wie Willems es vorschlägt, von vornherein auf eine Logik des Konflikts abstelle, wohingegen das Schulprojekt den Vorzug habe,

Studentin: dass es halt keinen Konflikt braucht. Und dass man halt einfach durch die Begegnung quasi dann handlungsfähig wird und auch sozial-kommunikative Kompetenzen erlernt. Dass es dann ja gar nicht erst zu dem Problem kommt. (Datei 3, #0:14:20#)

D: Sehr schön, gut. (Datei 3, #0:14:26#)

Nun wird genau dieser Punkt von einem anderen Studenten problematisiert:

Student: Und ich glaube, wo wir uns so ein bisschen schwierig mit getan haben, ist diese Problemlösungsfähigkeit auch, [ob] die von dem Projekt wirklich so ausgebildet wird. Also es geht ja eher um dieses, um die Wissensvermittlung eher [...] ich weiß, was wir tun, aber ich weiß jetzt nicht, was ich mache, wenn es zu Konflikten kommt. (Datei 3, #0:21:06#)

Dies bleibt aber eine Einzelstimme. D. lässt durchaus eine kontroverse Diskussion über die Vorzüge und Nachteile des Projekts zu, geht dabei aber von der Voraussetzung aus, dass das Ziel des Projekts gewesen sei,

D: dass man dieses Problem, wie ihr das erkannt habt, ja, dass es gar kein Problem nämlich ist. Dass dieses ‚der Moslem, der Fremde‘, dass dieser Gedanke aus dem Kopf herauskommt. (Datei 3, #0:22:26#)

Dies wird im abschließenden Votum eines Studenten auch ratifiziert und in gewisser Weise durch nonverbale Zeichen von der Gruppe als eine Art Fazit der Seminarstunde akzeptiert:

Student: Also von dem, was an der Tafel steht, finde ich, glaube ich, die Perspektivübernahme und die Empathie so am wichtigsten, dass man irgendwie, ja, dass die Schüler und Schülerinnen fähig sind, Verständnis für andere Personen im Ganzen... ja zu entwickeln. Das muss ja jetzt noch nicht mal spezifisch auf eine Religion sein, so. (Datei 3, #0:30:00)

Die differenzstarke Position des Leitmediums Text wird innerhalb der Seminarstruktur mit ausreichender normativer Bestätigung von D. ‚aus dem Blick gearbeitet‘.

So lässt sich noch einmal ein bündelnder Blick auf die integrierende Praktik richten: Begegnung wird von D. im Raum selbst in der Performanz gezeigt. Gegen den Raum sucht D. die Begegnung mit den Studierenden, lässt andere Meinungen zu und sucht nach dem gemeinsamen Bezugspunkt. Diese Begegnung wird von klaren Wissensstrukturen gelöst, sie treten hinter die Überzeugung in den Hintergrund. Aber diese Botschaft wird gerahmt in den Wissensstrukturen von Hochschule bis in die Nutzung des Raumes hinein. Deshalb ist trotz des ko-konstruktiven Settings eine instruktionale IRF-Struktur leitend, die aus D.s Sicht entscheidend für den zukünftigen professionellen Umgang der Studierenden ist. Diese Praxis des gemeinsamen Findens einer toleranten Haltung vermittelt die Widerstände (Leitmedium Text und Raum) mit den passenden Faktoren (Mindset Hochschullehre und religiöse Differenz) und sorgt unter der Professionalisierungsperspektive

für ein konsistentes Erleben aller Akteur:innen. In der untersuchten Seminarstunde wirken diese Überzeugungen, die gut zu starken gesellschaftlichen Vorannahmen und schulischen Handlungsrouniten passen, letztlich stärker als die erklärten und durch die Planung eigentlich verfolgten Lernziele.

4.5 Prüfungsstrukturen

In der Stunde konnten keine expliziten oder impliziten Hinweise auf *Prüfungsrelevanz* oder Ähnliches wahrgenommen werden.

5 Diskussion der Analyseergebnisse des rekonstruierten Falls und Ausblick

Universitäre Raumstrukturen, berufliche Orientierungserwartungen von Studierenden, gesellschaftliche Leitbilder über Interreligiosität, pädagogisch breit tradierte Vorannahmen über die Vorzüge von *Begegnung* und anderes, was hier nicht berücksichtigt wurde, erzeugen eine Art in sich schwingendes System von Interferenzen, die sich bei der *Aufführung* der didaktischen Planung in die Praxis von D. und der Studierenden einschreiben. Dieses System wahrscheinlich – und das heißt: beobachtbar und beschreibbar – zu machen, war das primäre Ziel der vorherigen Ausführungen. Es ging nicht darum, die Planung, Durchführung oder die zugrundeliegenden pädagogischen und interreligiösen Konzepte zu bewerten.

Es ist nicht angebracht, von der beobachteten Einzelstunde ausgehend allzu weitreichende Schlüsse über die gegenwärtige Hochschullehre zu interreligiösen Themen ziehen zu wollen. Lehre konstituiert sich in den Interferenzen immer wieder anders. Unsere Hypothese lautet, dass sich diese Interferenzen systemischen Ursachen verdanken und/oder – im Falle der Mindsets – überindividuelle Strukturen aktualisieren, die gesellschaftlich und praxeologisch (im Hinblick auf Schule) außerordentlich wirksam sind und zu neuen integrierenden sozialen Praktiken führen. Von daher wäre es unangemessen, die beobachteten Interferenzen zu individualisieren, also D. persönlich zuzuschreiben.

Es geht vielmehr darum, die Konstitutionsbedingungen von realer interreligiös orientierter Hochschullehre genauer zu untersuchen und zu beschreiben, um die Effekte der Lehre nicht bloß an der *Konzeption* und ihrer mehr oder weniger gelungenen Umsetzung zu untersuchen. Was hieraus für die Professionalisierung von Religionlehrkräften folgt, kann erst im Anschluss an eine umfangreichere Praxisbeobachtung erwogen werden. Vielleicht ist es dann möglich, Typen von Ausgangsbedingungen und emergenten Lösungen zu identifizieren. Es seien daher abschließend lediglich einige Vorüberlegungen angestellt, die sich uns im Verlauf der Arbeit im Netzwerk aufdrängten und einen Zwischenstand in der Explikation der normativen Basis, auf der die Unterrichtsbeobachtungen beruhten, markieren.

Zu den Ergebnissen der bisherigen Forschungen zum Thema (vgl. Abschnitt 1 und 2) gehört, dass Religionlehrkräfte als Aufgabe interreligiöser Bildung vor allem den Abbau von Stereotypen durch Wissensaufbau zu den anderen Religionen verstehen. Die Arbeitsformen sind eher auf Gemeinsamkeiten bezogen, Differenzen werden privatisiert, damit eine homogene Klassengemeinschaft entsteht, in der religiöse Differenzen nicht zu Konflikten führen. Wir gehen hier davon aus, dass religiöse Differenzen faktisch eine Rolle spielen, aber weder den Schüler:innen noch den Lehrkräften jederzeit klar ist, welche und in welcher Weise genau. Es könnte nun sein, dass der Hochschulkontext dazu beiträgt,

genau diese Unklarheit zu erzeugen. Auch in der untersuchten Seminarsitzung werden die in dem fachlichen Text und den Erfahrungen der Akteur:innen eingelagerten intersektionalen Differenzenerfahrungen nicht herausgearbeitet und bearbeitet. Selbst die Methodik der Bearbeitung von Überschneidungssituationen, die der Text anbietet, wird von anderen Erwartungen des interreligiösen Lernens her gemeinsam überarbeitet. Der Hochschulkontext stellt in diesem Fallbeispiel sowohl das Widerständige der Wissensorientierung, gegen das sich die personale Begegnung wehrt, als auch die institutionelle Legitimierung der Überarbeitung bereit. Das, was Lehrpläne unter „Urteils- und Dialogfähigkeit“ sowie die gegenwärtige religionspädagogische Debatte unter reflektierter Positionalität in differenzbezogenen Auseinandersetzungen fasst (Lorenzen, 2020; Kubik, 2022), spielt in der Hochschulpraxis in diesem Fall und denen der Paderborn-Osnabrücker Forschungsgruppen (vgl. TheoWeb 1/2020; 2/2022) keine große Rolle. Vielmehr zeigt sich, dass auch an der Hochschule unter *Urteilsfähigkeit* faktisch häufig verstanden wird, die Gemeinsamkeit aller Menschen qua bloßes Menschsein zu betonen. Andere im Netzwerkkontext beobachtete Seminarsitzungen sind von anderen fachdidaktischen Mindsets geprägt; in ihnen steht gemeinsam die eher religionskundliche Wissenskonstruktion im Vordergrund. Hier wirkt der Hochschulkontext eher versachlichend und dämpft die Differenzenerfahrung auf andere Weise, aber mit dem gleichen Ergebnis ab (Reis/Wittke/Mauritz/Hillebrand, 2020). In beiden Fällen legt sich nahe, dass die Hochschullehre wenig auf die Fähigkeit einzahlt, mit religiösen Differenzen in ihrer emotionalen, kognitiven und intersektionalen Hinsicht didaktisch so umzugehen, dass die Differenz zu anderen Religionen als bildungstreibend sowohl im Umgang mit der eigenen als auch mit Akteur:innenn der anderen Religion eingespielt wird.

In dieser Beobachtung kommen also zwei Dinge zusammen, die auf eine noch ausstehende Professionalisierungsaufgabe verweisen: a) die unklare Differenzhermeneutik im Selbst- bzw. Fremdbezug und/oder b) die geringe Fähigkeit, sie in didaktischen Prozessen für die Lerngruppe einzusetzen. Die/der Lehrende der untersuchten Seminarsitzung geht schon von einem professionalisierenden Rahmen aus. Denn D. klärt mit den Studierenden den Kompetenzerwerbenauftrag an die Schüler:innen und bearbeitet auch die dafür notwendige Haltung der Studierenden als zukünftiger Lehrkräfte, sodass dem Problem b) hier durchaus abgeholfen wird. Damit geht die Sitzung darüber hinaus, den Studierenden konzeptionell bloß die Schüler:innenerfahrung von Differenz zuzumuten: Sie regt sie dazu an, in eine professionelle Lehrkraftrolle zu wechseln. *Aber die Differenzhermeneutik, die der Sitzung zugrunde liegt, kommt nicht los vom eingangs erwähnten Basisnarrativ der Schule.* Hier zeigen sich daher erste Hinweise, wie eine eigenständige Kompetenzerwartung für die Religionslehrkräftebildung zu modellieren wäre. Die bisherigen Kompetenzerwartungen sind mal mehr als interreligiöses Lernen für die Studierenden selbst, mal mehr als didaktische Aufgabe formuliert. Es fehlt aber ein integriertes Modell, das die eigenen realen emotionalen und kognitiven Differenzenerfahrungen mit einer reflektierten Differenzhermeneutik verbindet und als Basis für die künftige professionelle Gestaltung schulisch-didaktischer Designs nutzt. Auf dieses Kompetenzmodell könnten sich verschiedene Lehrkonzeptionen beziehen, und sie könnten kompetenzdiagnostisch nachweisen, was sie auf das Modell einzahlen. Parallel könnte weitere Praxisforschung – z. B. über das (weiter entwickelte) Analyseraster – immer genauer die Prozesse verstehen und im Sinne der hochschuldidaktischen Entwicklungsforschung (Reinmann, 2023) Hinweise für die feingranulare Ebene der Lehrkonzeptionen liefern, wie und mit welchen lokalen Designs auf

den Hochschulkontext reagiert werden kann, um den Kompetenzerwerb von Studierenden als angehenden Lehrkräften zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Abuzahra, Amani/Sobreira-Majer, Alfred Garcia (2014), „Man kommt seiner eigenen Religion näher, man lernt die anderen zu verstehen und zu tolerieren.“ Interreligiöses Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnen-Ausbildung. Konzept und Evaluation eines Projekts der KPH Wien/Krems und der IRPA, in: ÖRF 2, 55-64.
- Assmann, Aleida (2010), Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses (5. Aufl.), München.
- Becker, Sybille (2005), Leib – Bildung – Geschlecht, Münster.
- Bloch, Alina (2018), Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrausbildung. Dissertation, Universität Kassel.
- Boehme, Katja (2020), Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten, Freiburg.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2018), Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung, in: Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintjes, Christian (Hg.), Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung, Bad Heilbrunn, 139-156.
- Breidenstein, Georg (2021), Interferierende Praktiken. Zum heuristischen Potenzial praxeologischer Unterrichtsforschung, in: ZfE 24, 933-953, <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01037-0> [Zugriff: 24.01.2026].
- Brieden, Norbert (2022), Artikulation planen und durchführen, in: Brieden, Norbert/Büttner, Gerhard/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Stuttgart, 25-34.
- Büttner, Gerhard/Reis, Oliver (2020), Modelle als Wege des Theologisierens. Religionsunterricht besser planen und durchführen, Göttingen.
- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (2008), Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld.
- Freuding, Janosch (2022), Ordnungen des ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ in interreligiöser Bildung, Bielefeld.
- Günzel, Stephan (2009), Raumwissenschaften, Frankfurt.
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele (2000), Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim.
- Kaupp, Angela (2016, Hg.), Raumkonzepte in der Theologie. Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge, Ostfildern.
- König, Hannes/Lehdorf, Helen (2023), Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare, in: ZISU 12, 104-119.
- König, Hannes/Wenzl, Thomas (2020), Streit um Inklusion oder Über Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Überzeugungsarbeit in der (inkluisiven) Lehrer*innenbildung, in: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hg.), Kasuistik – Lehrerbildung – Inklusion, Bad Heilbrunn, 76-90.

- Knott, Kim (2008), Inside, Outside and the Space in-between: Territories and Boundaries in the Study of Religion, in: *Temenos* 44/1, 41-66, <https://doi.org/10.33356/temenos.4597> [Zugriff: 24.01.2026].
- Kubik, Andreas (2022), Zu einigen ‚blinden Flecken‘ interreligiösen Lernens. Hermeneutische Beobachtungen zur Paderborn-Osnabrücker Studie von 2021, in: *Theo-Web* 21/2, 294–313, <https://doi.org/10.23770/tw0263> [Zugriff: 13.01.2026].
- Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich (2013), *Psychologie des Unterrichts*, Paderborn.
- Kunze, K. (2017), Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar, in: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 214-227.
- Leimgruber, Stephan (2007), *Interreligiöses Lernen* (Neuausgabe), München.
- Leonhard, Silke (2006), *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart.
- Lorenzen, Stefanie (2020), *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*, Stuttgart.
- Löw, Martina (2011), *Raumsoziologie* (7. Aufl.), Frankfurt am Main.
- Lüders, Manfred (2018), Unterrichtssprache und indirekt instruierendes Lehrerverhalten, in: Schulte, Andrea (Hg.), *Sprache – Kommunikation – Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*, Leipzig, 137-156.
- Mauritz, Gerrit/Hillebrand, Miriam/Reis, Oliver/Wittke, Annika/Kamcili-Yildiz, Naciye (2020), Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung, in: *Theo-Web* 19/1, 230-248.
- Mehan, Hugh (1979), “What time is it, Denise?”: Asking known information questions in classroom discourse, in: *Theory into Practice* 18/4, 285-294.
- Mendl, Hans (2017), Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), *Religion Lernen: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik (Religiöse Pluralität 8)*, Babenhausen, 106-118.
- Merkt, Marianne/Preiß, Jennifer/Kraut, Matthias (2022), Didaktisches Design einer Lernumgebung zur Weiterbildung hochschuldidaktisch Tätiger, in: *die Hochschullehre* 8/45, 631-645, <https://doi.org/10.3278/HSL2245W> [Zugriff: 24.01.2026].
- Pollmanns, Marion/Kabel, Sascha/Leser, Christoph/Kminek, Helge (2018), Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden, in: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*, Bad Heilbrunn, 21-37.
- Rabenstein, Kerstin (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht, in: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*, Bad Heilbrunn, 319-347.
- Rabenstein, Kerstin/Wagener-Böck, Nadine/Macgilchrist, Felicitas/Bock, Annekatriin (2022), Interferenzen in digitalen Praktiken der Bereitstellung von unterrichtlichen Aufgaben. Ethnographische Beobachtungen in der Pandemie, in: *Sozialer Sinn* 23/2, 297-316, <https://doi.org/10.1515/sosi-2022-0016> [Zugriff: 24.01.2026].

- Ratzke, Christian (2021), Hochschuldidaktisches interreligiöses Begegnungslernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen, Münster.
- Rau, Susanne (2017), Räume –Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen (2., aktualisierte und erw. Aufl.), Frankfurt am Main.
- Reinmann, Gabi (2016), Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. Redemanuskript, <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf> [Zugriff: 24.01.2026].
- Reinmann, Gabi (2023), Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen, in: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld, 269-286, DOI: 10.25656/01 [Zugriff: 24.01.2026].
- Reis, Oliver (2017), Räume und ihre (Un-)Ordnung. Zur Bedeutung der Räume für ein inklusives religiöses Lernen, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annebelle (Hg.), Mach mir Platz, dass ich wohnen kann (Lebens-Räume eröffnen und Barrieren abbauen 9), Münster.
- Reis, Oliver/Potthast, Fabian (2017). Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), Religion lernen. Religiöse Pluralität (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8), Babenhausen, 89-105.
- Reis, Oliver/Hillebrand, Miriam/Mauritz, Gerrit/Wittke, Annika/Kamcili-Yildiz, Naciye (2020), Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, in: Theo-Web 19/1, 249-266, <https://doi.org/10.23770/tw0132> [Zugriff: 24.01.2026].
- Reis, Oliver/Wittke, Annika/Mauritz, Gerrit/Hillebrand, Miriam/Kamcili-Yildiz, Naciye (2020), „Dann mache ich einfach mal weiter.“ Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz, in: Theo-Web 19/1, 267-281.
- Reis, Oliver/Saß, Katharina/Borchert, Marius (2022), „Hmh, sehr sehr spannend“. Zum Umgang mit differenzstarken Positionierungen in der Hochschullehre, in: Theo-Web 21/2, 271-293.
- Reis, Oliver (2021), Digitale und digital gestützte Lehre als Verstärker der Verunterrichtlichung von Hochschullehre?, in: Barnat, Miriam/Bosse, Elke/Szczyrba, Birgit (Hg.), Forschungsimpulse für die Hochschulentwicklung im Kontext hybrider Lehre (Forschung und Innovation in der Hochschulbildung 11), Köln, 15-32.
- Reis, Oliver/Jenert, Tobias/Scharlau, Ingrid (2021), Kontaktlos lehren?. Beziehungserwartungen in der Distanzlehre, in: Neiske, Iris/Osthushenrich, Judith/Schaper, Niclas/Trier, Ulrike/Vöing, Nerea (Hg.), Hochschule auf Abstand, Bielefeld, 141-154.
- Reis, Oliver/Hasenberg, Caroline (2022), Mindsets guter Lehre und ihre Verknüpfung mit Mindsets religiöser Pluralität, in: Theo-Web 21/2, 246-270.
- Reis, Oliver/Uppenkamp, Vera/Schmidt, Rebekka/Kammeyer, Katharina (2024), „Das muss nicht besonders künstlerisch wertvoll sein“. Praktiken der Vereindeutigung von Mehrdeutigkeit im inklusiven Fachunterricht, in: Wilm, Gianna/Koßmann, Raphael/Böse, Sarah/Fabel-Lamla, Melanie/Meyer-Jain, Cara (Hg.), Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bad Heilbrunn, 83-100.
- Reis, Oliver/Hasenberg, Caroline/Kamcili-Yildiz, Naciye (2024), Zu den strukturellen Beziehungen der Mindsets guter Lehre und religiöser Pluralität angehender Religionslehrkräfte in der christlichen und islamischen Religionslehrer*innenbildung, in: Theo-Web 23/1, 250-271.

- Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (2023, Hg.), Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld.
- Schmitz, Hermann (1967), Der leibliche Raum, Bonn.
- Schmitz, Hermann (2015), Der Leib, Berlin.
- Unger, Alexander (2013), Raum und Raumerschließung aus pädagogischer Perspektive, in: Jörissen, Benjamin/Westphal, Kirstin (Hg.), Mediale Erfahrungen: Vom Straßenkind zum Medienkind, Weinheim, 197-217.
- Universität Osnabrück (2022), Modulbeschreibungen für die Lehreinheit „Evangelische Theologie/Evangelische Religion“, https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/uos/10_studieren/20_unser_studienangebot/20_abschluesse/70_ordnungen_studium/Modulbeschreibungen_EvangelischeTheologie_2022-11.pdf [Zugriff: 26.01.2026].
- Unser, Alexander (2022), Die Konstruktion der Wirksamkeit interreligiösen Lernens zwischen didaktischer Theorie und empirischer Unterrichtsforschung, in: Brieden, Norbert/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), Religion Lernen. Religionsunterricht und seine Rahmungen (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 14), Babenhausen, 46-57.
- Welling, Katharina (2020), Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse, Münster.
- Wenzl, Thomas (2014), Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht, Wiesbaden.
- Willems, Joachim (2011), Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden.
- Willems, Joachim (2013), Wie es geht. Interreligiöse Kompetenz erwerben und entwickeln, in: RelliS 1, 16-19.
- Wismath, Christina-Maria/Reuer, Claudia/Löbmann, Rebecca (2021), Studienerfolgsforschung an der FHWS: Was ist Studienerfolg und was beeinflusst ihn?, in: FHWS Science 5/1, 15-26.

Dr. Angela Kaupp ist Professorin für Praktische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Koblenz.

Dr. Andreas Kubik-Boltres ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Osnabrück.

Dr. Dr. Oliver Reis ist Professor für Katholische Religionspädagogik mit der Schwerpunkt Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

¹ Wir sprechen von interreligiös „orientierter“ Lehre, da wir den bisherigen Normalfall im deutschsprachigen Raum voraussetzen, wonach die Professionalisierung angehender Religionskräfte im Theologiestudium in religiös bzw. konfessionell homogenen Gruppen stattfindet.

² Vgl. dazu die Beiträge der Gruppen 2 und 3 in diesem Heft.

³ Vgl. hierzu auch den Beitrag der Gruppe 5 dieses Netzwerks.

⁴ Was unter „Interferenzen“ genau zu verstehen ist, wird in Abschnitt 3. ausgeführt.

⁵ Freilich ist es möglich, dass bereits das, was uns auffällt, von unserer normativen Position beeinflusst ist, weswegen wir am Schluss kurz auf sie zu sprechen kommen.

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=ePmNsjdPh24&list=RDePmNsjdPh24&start_radio=1 [Zugriff: 8.12.2025].

⁷ So in der von D. zur Verfügung gestellten Beschreibung des besprochenen Unterrichtsprojekts.