

Şenol Yağdı

Interreligiöse Bildung und Friedenspädagogik in pluralen Schulkontexten

Herausforderungen aus religionspädagogischer Perspektive

ABSTRACT

Dieser Beitrag untersucht das friedenspädagogische Potenzial interreligiöser Bildung im schulischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der Perspektiven islamischer Religionslehrkräfte. Empirische Analysen zeigen, dass interreligiöse Bildungsprozesse nicht nur zur Wissensvermittlung beitragen, sondern auch die Entwicklung von Dialogfähigkeit, Empathie und Pluralitätskompetenz fördern. Gleichzeitig offenbaren die Ergebnisse strukturelle Herausforderungen und asymmetrische Anerkennungsdynamiken, die durch Othering-Prozesse verstärkt werden. Viele islamische Religionslehrkräfte entwickeln Strategien des Gegen-Otherings, um sich gegen wahrgenommene Marginalisierung zu behaupten. Dies birgt jedoch das Risiko neuer Abgrenzungen in sich. Die Untersuchung zeigt, dass interreligiöse Bildung dann ihr volles friedenspädagogisches Potenzial entfalten kann, wenn sie nicht nur den interreligiösen Dialog ermöglicht, sondern auch gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch reflektiert. Eine interreligiöse Bildung auf Augenhöhe erfordert daher bildungspolitische Rahmenbedingungen, die strukturelle Ungleichheiten abbauen und alle religiösen Positionen gleichermaßen anerkennen.

Interreligious and peace education in plural school settings. Potentials and challenges from the perspective of religious pedagogy

This article examines the potential of interreligious education to deliver peace education in school settings, with a particular focus on the perspectives of Islamic religious education teachers. Empirical analyses indicate that interreli-

religious learning processes not only transmit knowledge but also promote the development of dialogical competence, empathy, and the ability to navigate pluralistic contexts. At the same time, the findings reveal structural challenges and asymmetric acceptance dynamics, which are reinforced by processes of othering. Many Islamic religious education teachers develop counter strategies – so-called ‘counter-othering’ – to assert themselves against perceived marginalization. However, these strategies also carry the risk of reinforcing new forms of exclusion. The study highlights that in order to realize the full potential of interreligious education to deliver peace education requires to go beyond facilitating interreligious dialogue and to critically engage with societal power structures. Achieving interreligious education at eye level thus necessitates educational policy frameworks that dismantle structural inequalities and establish the equal status of all religious traditions.

| KEY WORDS

interreligiöse Bildung; Friedenspädagogik; Othering; Gegen-Othering; Islamischer Religionsunterricht; islamische Religionslehrkräfte

interreligious education; peace education; othering; counter-othering; Islamic religious education; islamic religious education teachers

| BIOGRAPHY

Dr. [Şenol Yağdı](#) ist wissenschaftlicher Assistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien. Er unterrichtet zudem als islamischer Religionslehrer an Gymnasien in Wien. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Islamische Religionspädagogik, Interreligiöse Bildung sowie Didaktik des islamischen Religionsunterrichts. In seiner Dissertation untersuchte er den religionspädagogischen Habitus islamischer Religionslehrkräfte in Österreich unter besonderer Berücksichtigung (inter-)religiöser Lernprozesse.

ORCID  0009-0004-7443-3973

E-Mail: [senol.yagdi\(at\)univie.ac.at](mailto:senol.yagdi(at)univie.ac.at)

Frieden fällt nicht vom Himmel. Er muss erkämpft, gelebt und gehegt werden.
Friedensbüro Salzburg

1 Einleitung

Interreligiöse Bildung im schulischen Kontext besitzt ein bedeutendes friedenspädagogisches Potenzial. Sie fördert Werte wie Respekt, Empathie und Dialogfähigkeit – zentrale Voraussetzungen für ein friedliches und inklusives Zusammenleben in pluralen Gesellschaften (vgl. Lähnemann 2008). Friedenspädagogik zielt auf die Vermittlung von Haltungen und Verhaltensweisen, die Gewalt ablehnen und transformative Prozesse der Friedensbildung sowie sozialer Gerechtigkeit unterstützen (vgl. UNESCO 2008; Bueno de Faria 2019, 25). Bildungsinstitutionen können hierbei gesellschaftliche Resilienz gegenüber gewaltfördernden Einflüssen nachhaltig stärken (vgl. Abu-Nimer/Smith 2016, 395).

Religion fungiert damit nicht nur als individuelle Glaubensüberzeugung, sondern zudem als gesellschaftlich prägende Kraft, die politische und soziale Transformationsprozesse beeinflussen kann (vgl. Bueno de Faria 2019). (Inter-)Religiöse Bildung kann dabei eine Brücke zwischen verschiedenen Weltanschauungen schlagen und Räume für einen konstruktiven Dialog schaffen, der langfristig die gesellschaftliche Kohäsion stärkt (vgl. Nilsen/Moksnes 2013). Dies ist nicht zuletzt auch besonders relevant für den schulischen Kontext, wo Friedenspädagogik nicht auf reine Wissensvermittlung fokussieren, sondern vielmehr die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung bei den Schüler:innen fördern sollte. Die Herausforderung besteht dementsprechend darin, interreligiöse Bildung nicht nur als kognitiven, sondern als sozialen und emotionalen Prozess zu gestalten, der durch Begegnungen und gelebte Erfahrungen gefestigt wird (vgl. Weingardt 2016).

Zu bedenken ist jedoch, wie Gmoser feststellt, dass „interreligiöse Bildung nie unter ‚neutralen‘ Voraussetzungen stattfindet“ (2024, 75), da Schüler:innen bereits vor dem Unterricht durch ihr soziales Umfeld, mediale Diskurse und gesellschaftliche Zuschreibungen geprägt sind. Diese Vorprägungen beeinflussen nicht nur ihre Lernvoraussetzungen, sondern stellen auch Herausforderungen für die friedenspädagogische Zielsetzung interreligiöser Bildungsprozesse dar. Zielkompetenzen, wie Perspektivwechsel, kritisches Denken und der Abbau von Vorurteilen, können nur erreicht werden, wenn die Ausgangsbedingungen der Schüler:innen

pädagogisch und didaktisch genügend mitbedacht werden. Beispielsweise kann es sein, dass einige Schüler:innen aufgrund entsprechender medialer Darstellungen oder innerhalb ihrer Familie geteilter Stereotypen eine gewisse Hemmung haben, mit den Anhänger:innen bestimmter anderer Religionen in Kontakt zu treten.

Die ambivalente Rolle, die Religion in Konflikten einnehmen kann

Kritisch in diesem Prozess zu würdigen ist dabei auch die ambivalente Rolle, die Religion in Konflikten einnehmen kann. So können religiöse Lehren, Gruppenidentitäten und Führer:innen Konflikte wahlweise verschärfen oder entschärfen (vgl. Naurath 2022, 4). Religionen können auch instrumentalisiert werden, um politische oder wirtschaftliche Ziele zu erreichen (vgl. Hasenclever 2007, 180). In diesem Zusammenhang betont Owen Frazer (2020), dass eine undifferenzierte Verwendung des Begriffs der Instrumentalisierung hinderlich für die Konfliktlösung sein kann. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Welches friedenspädagogische Potenzial besitzt interreligiöse Bildung im schulischen Kontext aus religionspädagogischer Perspektive? Um diese Frage zu beantworten, werden zunächst die theoretische Grundlage der Friedenspädagogik und ihre Verbindung zur interreligiösen Bildung skizziert. Anschließend werden empirische Erkenntnisse zum religionspädagogischen Habitus islamischer Religionslehrkräfte vorgestellt, die Einblicke in (inter-)religiöse Lehr- und Lernprozesse sowie Anerkennungsdynamiken bieten. Die Ergebnisse verdeutlichen sowohl Chancen als auch Herausforderungen schulischer interreligiöser Bildungsprozesse. Abschließend werden die friedenspädagogischen Implikationen reflektiert und Perspektiven für die Weiterentwicklung interreligiöser Bildung aufgezeigt.

2 Theoretischer Rahmen: Friedenspädagogik

2.1 Begriffsbestimmung und Zielsetzung der Friedenspädagogik

Die Friedenspädagogik ist als eine spezifische Form politischer Bildung zu verstehen, die darauf abzielt, Menschen zu befähigen, Konflikte gewaltfrei auszutragen und zur Entwicklung einer Kultur des Friedens beizutragen (vgl. Wintersteiner et al. 2015; Frieters-Reermann 2021, 94; Gugel 2008, 64–65). Im Zentrum stehen dabei die kritische Auseinan-

dersetzung mit verschiedenen Formen von Gewalt – sei es physische, strukturelle oder kulturelle Gewalt – sowie die Förderung sozialer und politischer Lernprozesse zur Stärkung prosozialen Verhaltens und demokratischer Partizipation (vgl. Frieters-Reermann 2021, 95). Nach Frieters-Reermann sind friedenspädagogische Maßnahmen darauf gerichtet,

„Individuen sowie soziale Gruppen und Systeme in die Lage [zu] versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns oftmals handlungsleitend.“ (Frieters-Reermann 2021, 94)

Erfahrungsbasierte Lernmethoden, die Individuen sowohl in ihrem Denken als auch in ihrem Handeln transformieren

Die Friedenspädagogik geht dabei über eine rein theoretische Wissensvermittlung hinaus und setzt auf erfahrungsbasierte Lernmethoden, die Individuen sowohl in ihrem Denken als auch in ihrem Handeln transformieren. Besonders im schulischen Kontext kann sie einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Schüler:innen für gewaltfreie Kommunikation, Empathie und interkulturelle Verständigung zu sensibilisieren (Wintersteiner et al. 2015).

2.2 Friedenspädagogik und interreligiöse Bildung

Im schulischen Kontext in Österreich beziehen sich interreligiöse Bildungsprozesse zumeist auf Begegnungen zwischen christlichen (insbesondere katholischen und evangelischen) und islamischen Schüler:innen. Auch in der vorliegenden Studie stehen interreligiöse Kooperationen zwischen islamischen und christlichen Religionslehrkräften im Mittelpunkt – etwa im Rahmen von gemeinsamen Projekten oder Teamteaching-Formaten. Die folgenden theoretischen Überlegungen sind daher in erster Linie auf diesen christlich-islamischen Dialog ausgerichtet, wobei sie prinzipiell auch auf andere Konstellationen interreligiösen Lernens übertragbar sein können.

Wie Schweitzer (2014) betont, umfasst interreligiöse Bildung nicht nur die Vermittlung grundlegender Kenntnisse über verschiedene Religionen, sondern außerdem die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme,

zur Reflexion religiöser Vielfalt sowie zur Handlungskompetenz in multireligiösen Kontexten. Interreligiöse Bildung hat das Potenzial, gesellschaftliche Vorurteile abzubauen, da sie auf Dialog, gegenseitiges Verständnis und die Anerkennung der anderen setzt (vgl. Schweitzer 2014, 132).

Normative Zielvorstellungen vs. empirische Realität

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass interreligiöse Bildung nicht zwangsläufig die intendierten Wirkungen – wie etwa Dialogfähigkeit oder Perspektivübernahme – entfaltet. So zeigt Unser (2018), dass in der schulischen Praxis der Religionsunterricht häufig auf kognitive Wissensvermittlung reduziert bleibt und dialogisch-kommunikative Kompetenzen nur unzureichend gefördert werden. Diese Diskrepanz zwischen normativen Zielvorstellungen und empirischer Realität verweist auf die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit den strukturellen Bedingungen und damit einhergehenden begrenzten Wirksamkeiten interreligiöser Bildungsformate. Dabei bleibt insbesondere das friedenspädagogische Versprechen interreligiösen Lernens – nämlich Vorurteile abzubauen – in der schulischen Praxis oft hinter den Erwartungen zurück (vgl. Unser 2022). Dies liegt jedoch weniger am Ziel selbst als vielmehr an fehlenden oder unzureichend kontextualisierten didaktischen Konzepten, die interreligiöse Begegnungen pädagogisch einbetten und nachhaltig reflektieren. Daraus ergibt sich der dringende Bedarf nach einer fundierten fachlichen Ausbildung sowie einer praxisnahen Verankerung friedenspädagogischer und interreligiöser Ansätze im schulischen Alltag. Um die Potenziale solcher Bildungsprozesse nachhaltig zu erschließen, bedarf es einer kontinuierlichen Forschung und Weiterentwicklung, die Theorie, pädagogische Praxis und gesellschaftliche Anforderungen systematisch miteinander verschränkt – idealerweise im Sinne einer reflexiven Triangulation.

Besondere Chancen interreligiöser Bildung in Bezug zur Friedenspädagogik liegen laut Jäger (2024, 1221) in folgenden Aspekten:

- Schaffung von Räumen für den konstruktiven Dialog über religiöse Werte, um gegenseitiges Verständnis zu fördern.
- Thematisierung der Ambivalenz von Religionen in Bezug auf Gewalt, um realistische Reflexionen über die gesellschaftliche Rolle von Religionen anzustoßen (vgl. auch Hasenclever 2007).

- Hervorhebung der Friedenspotenziale von Religionen, indem positive Beispiele von religiös motivierter Friedensarbeit sichtbar gemacht werden (vgl. auch Weingardt 2007; Weingardt 2016).
- Einbeziehung aller religiösen Gemeinschaften in den interreligiösen Dialog, um eine möglichst breite Verständigungsbasis zu schaffen.

Eine Strategie zur Förderung von Dialogfähigkeit und gegenseitigem Respekt

Eine empirische Untersuchung aus dem REDCo-Projekt¹ zeigt, dass Jugendliche interreligiöse Bildung als wichtig erachten, um Vorurteile zu reduzieren und gegenseitiges Verständnis zu fördern (vgl. Rietveld-van Wingerden et al. 2012, 57). Dies bestätigt, dass interreligiöse Bildung nicht nur als Wissensvermittlung verstanden werden sollte, sondern als eine Strategie zur Förderung von Dialogfähigkeit, gegenseitigem Respekt und einer Kultur des friedlichen Zusammenlebens (vgl. Schweitzer 2014).

3 Die Verbindung zwischen Friedenspädagogik, interreligiöser Bildung und Demokratiebildung

Ein zentraler Aspekt der Friedenspädagogik ist ihre enge Verbindung zur Demokratiebildung. Diese Verbindung ergibt sich aus der gemeinsamen Zielsetzung, Menschen zu befähigen, aktiv an einer pluralistischen Gesellschaft mitzuwirken und Konflikte gewaltfrei auszutragen (vgl. Wintersteiner et al. 2015). Demokratie ist auf Bürger:innen angewiesen, die fähig sind, in einer heterogenen Gesellschaft konstruktiv mit Differenzen umzugehen – eine Fähigkeit, die Friedenspädagogik und interreligiöse Bildung gezielt fördern.

Zweigle (2008) weist darauf hin, dass interreligiöse Bildung in vielen Schulen zunehmend an Bedeutung gewinnt, insbesondere in multikulturellen Ballungsräumen. Sie argumentiert, dass interreligiöser Dialog nicht mehr nur eine Aufgabe des Religionsunterrichts sei, sondern zu einer zentralen pädagogischen Herausforderung für die gesamte Schule geworden ist (vgl. Zweigle 2008, 110). Diese Entwicklung verdeutlicht, dass interreligiöse Bildung einen direkten Bezug zur Demokratiebildung hat, da sie auf Pluralitätsfähigkeit, Anerkennung und eine dialogische Grundhaltung setzt.

¹ REDCo (*Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?*) war ein europäisches Forschungsprojekt (2006–2009), das die Rolle des Religionsunterrichts für den interreligiösen Dialog untersuchte. Basierend auf empirischen Studien in acht Ländern zeigte es, dass aktiver Dialog und die Berücksichtigung religiöser sowie nicht-religiöser Weltanschauungen zentral für eine konfliktpräventive Bildungsarbeit sind (vgl. Weisse 2011).

Friedenspädagogik trägt zur Demokratiebildung bei, indem sie die Schüler:innen befähigt,

- sich als aktive und selbstbewusste Subjekte in einer pluralen Gesellschaft wahrzunehmen (vgl. Jäger 2024, 1224),
- Konflikte konstruktiv zu lösen und demokratische Werte aktiv zu vertreten (vgl. Wintersteiner et al. 2015) und
- ihre eigene Identität in Abgrenzung und Verbindung von bzw. zu anderen Religionen reflektiert zu entwickeln (vgl. Schweitzer 2014).

Die Friedenspädagogik ist somit als ein langfristiger Bildungsprozess zu verstehen, der zur Herausbildung individueller und gesellschaftlicher „Friedensidentitäten“ (Jäger 2019, 137) beiträgt. Diese beruhen nicht nur auf der Vermittlung von Wissen über Konflikte, Gewalt, Krieg und Frieden, sondern auch auf praktischen Erfahrungen im konstruktiven Umgang mit Diversität und Differenz (vgl. Jäger 2024, 1224).

Die Friedenspädagogik ist Kernbestandteil einer demokratischen Bildung und ein zentrales Element interreligiöser Verständigung. Sie verfolgt das Ziel, Räume für Dialog und Verständigung zu schaffen, Vorurteile abzubauen und eine Kultur des Friedens zu fördern.

Aktive Gestalter:innen einer friedlichen Gesellschaft

Interreligiöse Bildung und Friedenspädagogik bilden gemeinsam eine tragende Säule für eine friedliche und pluralistische Gesellschaft. Eine verstärkte Implementierung dieser Ansätze in den schulischen Alltag kann langfristig dazu führen, dass sich junge Menschen als aktive Gestalter:innen einer friedlichen und demokratischen Gesellschaft verstehen (vgl. Jäger 2024, 1227).

4 Empirische Grundlage

Vor diesem Hintergrund rückt die Schule als zentraler Ort friedenspädagogischer Praxis in den Blick, da sich die Potenziale und Grenzen interreligiöser Bildung hier konkret zeigen. Bevor ich einige zentrale Aspekte aus meiner Dissertation *Religionspädagogischer Habitus bei islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich: Eine rekonstruktive Studie habitualisierter*

Orientierungsrahmen im Kontext religiösen und interreligiösen Lernens (Yağdı 2025) präsentiere, möchte ich zunächst deren Kontext und Zielsetzung skizzieren. In meiner Studie habe ich den religionspädagogischen Habitus islamischer Religionslehrkräfte in Österreich untersucht, wobei der Fokus auf deren professionellem Selbstverständnis und auf Denk- und Handlungsstrukturen im Kontext (inter-)religiöser Lehr- und Lernprozesse lag.

Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse der Gegenwart stellen sowohl für den etablierten christlichen Religionsunterricht als auch für den sich noch etablierenden islamischen Religionsunterricht erhebliche Herausforderungen dar. Diese betreffen insbesondere die Begründung des Selbstverständnisses (inter-)religiösen Lernens sowie die Professionalisierung des Lehrpersonals. In diesem Spannungsfeld bewegte sich meine Untersuchung, die sich mit einer zentralen und zugleich brisanten Fragestellung der modernen islamischen Religionspädagogik in Europa beschäftigt hat. Das Ziel der Studie war es, die *Orientierungsrahmen* islamischer Lehrkräfte im Kontext der sich wandelnden Anforderungen an (inter-)religiöses Lernen zu rekonstruieren. Während zu christlichen Religionslehrkräften bereits einschlägige Untersuchungen vorliegen (vgl. Grümme 2009, 83–84; Heil/Ziebertz 2005, 55; Heil 2016; Heil 2017, 21–22; Altmeyer/Grümme 2018), mangelte es bislang an theoretischen wie auch empirischen Analysen zum professionsspezifischen Habitus islamischer Religionslehrer:innen. Besonders relevant ist dies in der aktuellen Phase der Weiterentwicklung des Berufsbildes islamischer Lehrkräfte an öffentlichen Schulen.

Die Studie basiert auf einem rekonstruktiven, empirisch-qualitativen Ansatz. Dabei wurden insgesamt 41 islamische Religionslehrkräfte aus verschiedenen österreichischen Bundesländern in acht Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen, Überzeugungen und Herausforderungen im Unterricht befragt. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack analysiert, um die impliziten Sinnstrukturen und professionsspezifischen Orientierungen herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack 2014).

Dabei wurden dem Erkenntnisinteresse entsprechende Erzählimpulse entwickelt, um insbesondere handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf (inter-)religiöses Lernen zu rekonstruieren. In die Gruppendiskussionen flossen zentrale Aspekte ein, wie die durch Sozialisation und Ausbildung geprägte Religiosität, das professionelle Selbstbild sowie Erfahrungen im Umgang mit interreligiösen Lehr-/Lernsituationen. Bei der

Zusammensetzung der Gruppen wurde auf eine möglichst große Heterogenität hinsichtlich Ausbildungshintergrund, Berufserfahrung, Schultyp und interreligiöser Praxis geachtet, um vielfältige Perspektiven zu erfassen und gleichzeitig einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum – die Rolle als islamische Religionslehrkraft im österreichischen Schulsystem – zu gewährleisten.

Vielfältige Perspektiven in einem gemeinsamen Erfahrungsraum

Die Auswertung erfolgte in drei methodischen Schritten gemäß der Dokumentarischen Methode: Zunächst wurden thematisch relevante, interaktiv dichte Sequenzen formulierend interpretiert und thematisch kategorisiert. In der anschließenden reflektierenden Interpretation wurde das implizite Orientierungswissen rekonstruiert. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, welche Deutungsmuster und habitualisierten Handlungsweisen sich in den Erzählungen zeigen. Abschließend wurden im Rahmen einer komparativen Analyse kollektive Orientierungsrahmen herausgearbeitet, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gruppendiskussionen kontrastiv gegenübergestellt wurden. Dafür wurden die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch den systematischen Vergleich mit weiteren Textpassagen überprüft, zueinander in Beziehung gesetzt, miteinander kontrastiert und daraus Schlüsse gezogen. Die zentralen Erkenntnisse der Studie sind in sechs Vergleichsdimensionen gebündelt dargestellt, die die Herausforderungen (inter-)religiöser Bildung in der Gesellschaft systematisch reflektieren. Diese sind:

- Die Herausforderungen religiöser Bildung in der Gesellschaft
- Subjektorientierung als religionspädagogischer Anspruch
- Rollenbilder und -zuschreibungen islamischer Religionslehrpersonen
- Der institutionelle und strukturelle Rahmen als Grundbedingung gelingenden Unterrichts
- Die Bedeutung und das Potenzial interreligiöser Lehr- und Lernprozesse
- Anerkennungsdiskurs und Othering-Strukturen in interreligiösen Begegnungen

Die Ergebnisse zeigen, dass islamische Religionslehrkräfte sich nicht nur als Wissensvermittler:innen verstehen, sondern auch als Vermittler:in-

nen zwischen den Kulturen. Die Studie macht zudem deutlich, dass für viele Lehrkräfte die gesellschaftliche Anerkennung ihres Berufs eine wesentliche Rolle spielt und sie sich häufig mit *Othering*-Prozessen² konfrontiert sehen.

Für den vorliegenden Beitrag werden zwei zentrale Perspektiven aus den empirischen Ergebnissen aufgegriffen: zum einen die Bedeutung und das Potenzial interreligiöser Lehr- und Lernprozesse, zum anderen die Anerkennungsdiskurse und *Othering*-Strukturen in interreligiösen Begegnungen.

Beide Befunde diskutiere ich im Folgenden mit Blick auf die Friedenspädagogik. Zu den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten ziehe ich exemplarische Passagen aus den Gruppendiskussionen heran und analysiere sie. Dabei zeige ich, inwiefern interreligiöse Bildungsprozesse zur Friedensbildung beitragen und welche Herausforderungen sich insbesondere durch Anerkennungs- und Differenzierungsdynamiken ergeben.

5 Ergebnisse der Studie

5.1 Interreligiöse Bildungsprozesse im Schulkontext

5.1.1 Interreligiöse Zusammenarbeit im Religionsunterricht

Ein bedeutender Bestandteil des Religionsunterrichts ist das interreligiöse Lernen, das den Blick über den eigenen konfessionellen Tellerrand hinaus erweitert. Dabei gibt es verschiedene Organisationsformen, die interreligiöse Lehr- und Lernprozesse ermöglichen. Während interreligiöses Teamteaching eine Form der Zusammenarbeit darstellt, können auch kleinere Projekte oder punktuelle Begegnungen zwischen Schüler:innen unterschiedlicher religiöser Hintergründe wichtige Impulse für Verständigung und Respekt setzen.

Ein konkretes Beispiel hierfür ist ein schulisches Projekt, bei dem Volksschüler:innen sakrale Orte des Christentums und des Islam besuchten:

„Im vorherigen Jahr haben wir auch ein Projekt, ein interreligiöses Projekt, gemacht. Wir haben die Kirche besucht und auch die Moschee besucht. Und ab dieser Zeit haben sie Interesse über Islam und so. Und sie haben gesagt, wir haben nicht so gedacht, so ist eine Moschee, so ist die Moschee. Sie haben viele Fragen zum Imam gestellt. Und sie haben einen guten Eindruck von diesem Besuch bekommen.“ (Teilnehmer [TN] 5)

² *Othering* bezeichnet die Markierung von Individuen oder Gruppen als *anders* oder *fremd* im Verhältnis zu einer als *normal* definierten Mehrheit. Ursprünglich durch Edward Said (1978) im Kontext des Orientalismus geprägt, wurde das Konzept in der kritischen Rassismusforschung und Migrationspädagogik weiterentwickelt (vgl. Riegel 2016). Besonders Religion dient als Differenzkategorie, wobei der Islam häufig als „die Religion der anderen“ konstruiert wird (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011).

Diese Aussage zeigt, dass direkte Begegnungen mit anderen religiösen Traditionen zentrale Impulse für Perspektivwechsel setzen können. Der Besuch religiöser Stätten geht über rein kognitive Wissensvermittlung hinaus, da er emotionale und soziale Lernprozesse anregt. Die Reflexion des Lehrers (TN 5) verdeutlicht zudem, dass interreligiöse Lernprozesse nicht nur über die eigene Perspektive erfolgen sollten, sondern auch eine Sensibilisierung für das Othering – also die Konstruktion von Anderssein – notwendig ist. Die Schüler:innen haben durch den Moscheebesuch ihr Bild vom Islam überdacht, was zeigt, dass Vorurteile oft durch fehlende Begegnungsmöglichkeiten entstehen, durch interreligiösen Dialog aber aktiv abgebaut werden können.

Zugleich muss kritisch reflektiert werden, dass derartige interreligiöse Begegnungen – etwa im Rahmen von Moscheebesuchen – nicht zwangsläufig nachhaltige Veränderungen nach sich ziehen müssen. Die Panelstudie von Janzen et al. (2023) zeigt etwa, dass interreligiöse Kontakte zwar kurzfristig Vorurteile reduzieren können, deren langfristiger Effekt jedoch ohne begleitende pädagogische Reflexion begrenzt bleibt. Damit wird deutlich, dass interreligiöse Bildungsprozesse stärker kontextualisiert und durch kontinuierliche Lernimpulse unterstützt werden müssen, um ihr friedenspädagogisches Potenzial dauerhaft zu entfalten. In diesem Sinne ist interreligiöse Bildung nicht nur eine Frage der Vermittlung von Sachwissen über andere Religionen, sondern bildet zudem einen Beitrag zur Friedenspädagogik.³ Sie ist in der Lage, Stereotype zu hinterfragen, den Umgang mit religiöser Vielfalt einzuüben und damit langfristig zu einer Kultur des Respekts und der Verständigung beizutragen – wenn sie zugleich pädagogisch wertvoll begleitet wird.

5.1.2 Interreligiöses Lernen außerhalb des Religionsunterrichts

Der schulische Religionsunterricht nimmt im Alltag der Schüler:innen nur einen begrenzten Raum ein. Doch interreligiöse Lernprozesse sind nicht ausschließlich auf diesen Unterricht beschränkt, sondern finden ebenso in alltäglichen Interaktionen zwischen den Schüler:innen statt:

„Wir sind mit manchen nur eine Stunde die Woche in der Klasse. Die sind aber jeden Tag sieben Stunden zusammen. Das heißt, die reden viel öfter über religiöse Inhalte, über Unterschiede, über andere Sachen, als wir jemals mit ihnen in diesen acht Jahren vielleicht Gymnasium oder was hinbekommen werden. Wir können nur Denkanstöße geben.“ (TN 4)

³ In meiner Dissertation finden sich weitere Passagen, die diese Lesart mit Blick auf eine friedenspädagogische Perspektive vertiefen und unterstützen (vgl. Yağdı 2025).

Diese Aussage macht deutlich, dass interreligiöses Lernen nicht allein auf den Religionsunterricht begrenzt ist, sondern in einem breiteren sozialen Raum geschieht. Die Lehrkräfte sehen ihre Rolle nicht nur in der reinen Wissensvermittlung, sondern vielmehr darin, Impulse zur Reflexion zu geben. Dies entspricht einer friedenspädagogischen Perspektive, in der die Förderung von Dialogfähigkeit, kritischem Denken und Empathie im Mittelpunkt steht. Die Aussage illustriert ebenso, dass die Schüler:innen durch eigenständige Gespräche mit ihren Peers religiöse Vielfalt und Unterschiede oft viel unmittelbarer erfahren als im formellen Unterricht. Interreligiöse Bildung wird hier als ein Prozess sichtbar, der sich nicht allein über curriculare Vorgaben steuern lässt, sondern stark von sozialen Interaktionen abhängt. Dies verdeutlicht den Stellenwert des informellen Lernens: Die Schüler:innen treten täglich in interkulturelle und interreligiöse Begegnungen, die über den formalen Unterricht hinaus einen erheblichen Einfluss auf ihre Wahrnehmungen und Einstellungen haben.

Informelle interreligiöse Lernprozesse wahrnehmen und gezielt fördern

Interessanterweise findet diese Form der interreligiösen Verständigung im öffentlichen Diskurs oft nur wenig Beachtung. Häufig liegt der Fokus auf Herausforderungen oder Konflikten im interreligiösen Zusammenleben, während das alltägliche Miteinander in den Schulen – das oft von gegenseitigem Austausch und Verständigung geprägt ist – kaum thematisiert wird. Die friedenspädagogische Perspektive legt nahe, dass diese zwischenmenschlichen Begegnungen eine entscheidende Grundlage für den Abbau von Vorurteilen und die Förderung einer Kultur des Dialogs sind. Indem die Lehrkräfte diese informellen interreligiösen Lernprozesse wahrnehmen und gezielt fördern, können sie zur Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit und interkulturellem Verständnis beitragen.

5.1.3 Bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen

Während interreligiöse Begegnungen wie Moschee- oder Kirchenbesuche positive Impulse für Perspektivwechsel und das Hinterfragen von Stereotypen bieten können, ist zugleich darauf zu achten, dass solche Begegnungen nicht unbeabsichtigt stereotype Differenzierungen reproduzieren können. Freuding und Lindner (2022, 95) weisen darauf hin, dass gerade die Konstruktion des „Fremden“ im Modus des „Verstehenwollens“ eine

subtile Othering-Praxis darstellen kann – etwa dann, wenn Angehörige anderer Religionen primär als erklärungsbedürftig oder als Repräsentant:innen einer homogenen Gruppe erscheinen. In solchen Fällen besteht die Gefahr, dass Differenz stärker betont wird als Gemeinsamkeit und Schüler:innen unbewusst ein Bild vom „Anderen“ verinnerlichen, das Vorurteile eher stabilisiert als abbaut (vgl. auch Stockinger 2021). Gleichzeitig zeigen die Aussagen der Lehrkräfte, dass Begegnungen auch zu einer aktiven Korrektur medial vermittelter Stereotypen führen. Ein Beispiel hierfür liefert die folgende Passage:

„Und was auf eine Art und Weise verletzlich war für den Schüler, dann haben die anderen Mitschüler, die katholischen und so weiter, haben ihn verteidigt. Nein, im Islam ist es nicht SO, und so weiter, oder Islam ist nicht SO. Und sie sagen, wir sind befreundet, sie wissen, wie wir sind, was Islam ist und so weiter. Und das ist nicht, wie es in den Medien dargestellt ist.“ (TN 2)

Während die öffentliche Debatte häufig von negativen Stereotypen geprägt ist, zeigt sich in der Schule ein differenzierteres Bild: Persönliche Beziehungen tragen dazu bei, Vorurteile abzubauen und ein realistischeres Verständnis füreinander zu entwickeln.

Aufbau von Resilienz gegen diskriminierende und polarisierende Narrative

Friedenspädagogisch betrachtet liegt hierin eine zentrale Erkenntnis: Der Aufbau von Resilienz gegen diskriminierende oder polarisierende Narrative erfolgt maßgeblich durch persönliche Begegnungen und direkte Interaktion.

Jedoch bleibt die Herausforderung bestehen, dass die Bildungspolitik und öffentliche Diskurse diesen positiven Dynamiken nicht immer Rechnung tragen. Die Diskussionsteilnehmer:innen kritisieren, dass politische Entscheidungen oft ohne ausreichende Kenntnisse des schulischen Alltags erfolgen:

„Die Politiker, die den Schulalltag beeinflussen, sollten ein bisschen mehr vom Schulalltag lernen als umgekehrt. Die versuchen quasi die Norm der Gesellschaft in die Schule zu tragen.“ (TN 4)

Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen schulischer Praxis und politischer Einflussnahme. Während interreligiöse Begegnungen in der Schule

als gelebte Realität stattfinden, werden sie in bildungspolitischen Debatten oft auf abstrakte Konzepte reduziert. Aus friedenspädagogischer Perspektive wäre es essenziell, dass die Politik diese Erfahrungen stärker in ihre Entscheidungsprozesse integriert, um realitätsnahe und wirkungsvolle Maßnahmen zu fördern. Damit sie ihr volles friedenspädagogisches Potenzial entfalten können, bedarf es einer umfassenden Reflexion darüber, welche Strukturen und Rahmenbedingungen den interreligiösen Dialog in den Schulen tatsächlich fördern – und welche ihn möglicherweise einschränken.

5.1.4 *Individuelle Haltung als Bedingung des Gelingens interreligiöser Bildungsprozesse*

Interreligiöse Lehr- und Lernprozesse verlaufen selbst im geschützten Raum Schule nicht immer ohne Herausforderungen. Besonders in Teamteaching-Projekten sowie im alltäglichen Umgang mit Kolleg:innen erleben islamische Religionslehrkräfte häufig strukturelle Ungleichheiten und Spannungen:

„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es sehr stark auf die Person ankommt, mit der man das macht. Weil ich habe Kollegen erlebt, da war es wirklich eine extreme Bereicherung, diese gemeinsamen Einheiten. [...] Und da gab es andere Schulen, wo ein Kollege mich zwei-, dreimal eingeladen zu einer gemeinsamen Stunde hat. Und dann haben wir gesagt, okay, machen wir dieses und dieses Thema, und haben das dann gemacht. Und er hat dann mitten in der Stunde begonnen, quasi irgendwie den Islam kleinzumachen. Und ich habe gemerkt, das geht in eine falsche Richtung. Die Schüler waren auch verwundert.“ (TN 4)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass jene Lehrkräfte, die bereit sind, ihre eigene Position kritisch zu reflektieren und eine dialogische Grundhaltung einzunehmen, einen nachhaltigen Beitrag zur Friedensbildung leisten können. Umgekehrt dürfte eine dominante oder herabsetzende Haltung den interreligiösen Dialog erschweren und bestehende Machtstrukturen reproduzieren.

Besonders in kooperativen Lehrsettings, wie dem Teamteaching, stellt sich heraus, dass die interreligiöse Bildungsarbeit nur dann ihr volles Potenzial entfalten kann, wenn alle Beteiligten sich als gleichwertige Akteur:innen im Bildungsprozess begreifen. Die in den Gruppendiskussionen geschilderten Erfahrungen verdeutlichen, dass es nicht nur auf

fachliche, sondern auch auf soziale und kommunikative Kompetenzen ankommt.

Das kontinuierliche Ringen um Anerkennung

Ein zentrales Thema, das sich durch die Aussagen der Lehrkräfte zieht, ist das kontinuierliche Ringen um Anerkennung – sowohl in der schulischen Umgebung als auch in der Gesellschaft insgesamt. Die Frage der Gleichberechtigung und Wertschätzung interreligiöser Bildung ist somit ebenso eine didaktische Herausforderung wie eine friedenspädagogische Notwendigkeit. Die interreligiöse Zusammenarbeit in der Schule kann dann gelingen, wenn sie von einer Kultur der gegenseitigen Wertschätzung getragen wird, in der alle Akteur:innen als gleichberechtigte Dialogpartner:innen auftreten.

5.2 Othering und Gegen-Othering im Rahmen der Friedenspädagogik

5.2.1 Handlungsstrategien im Ringen um Anerkennung

Ein wesentliches Ziel friedenspädagogischer Ansätze ist die Förderung einer Kultur der Anerkennung, in der alle Beteiligten gleichberechtigt an Bildungsprozessen teilhaben können. Dies schließt insbesondere die aktive Auseinandersetzung mit Othering-Prozessen ein, um Strukturen der Ausgrenzung zu überwinden. Ein zentraler Aspekt in den Aussagen der Religionslehrkräfte sind der aktive Abbau von Vorurteilen sowie die Schaffung von Akzeptanz in der schulischen Gemeinschaft. Dies drückt die folgende Aussage aus:

„Wie schafft man es als islamischer Religionslehrer vielleicht, Vorurteile abzubauen oder eben akzeptiert zu sein im Kollegium? Aus eigener Erfahrung ist das Wichtigste einmal Kommunikation. Man muss kommunizieren, ohne Kommunikation funktioniert gar nichts. Ich kann nicht immer von den anderen erwarten, dass sie das und dies über mich wissen, sondern ich muss auf sie zugehen und das mitteilen. Es ist aber auch [so], dass wir selber uns eingestehen müssen, akzeptieren müssen, hey, ich bin Teil dieser Schule, ich bin Teil dieses Kollegiums. Ich nehme teil an den Elternsprechtagen, an den Kollegiumssitzungen, an das und das.“ (TN 4)

Diese Reflexion bringt zum Ausdruck, dass der Aspekt der Selbstverantwortung von den Lehrkräften als zentral wahrgenommen wird: Die Ini-

tiative, Anerkennung einzufordern und sichtbar am schulischen Leben teilzunehmen, wird als wesentlicher Bestandteil der eigenen Rolle als Lehrkraft wahrgenommen.

Aus friedenspädagogischer Perspektive zeigt sich hier die enge Verbindung zwischen Anerkennung und Dialogfähigkeit: Um sich als gleichwertiges Mitglied der Schulgemeinschaft zu etablieren, gilt die Bereitschaft zur interaktiven Auseinandersetzung mit den Kolleg:innen als notwendig. Dies korrespondiert mit grundlegenden Prinzipien der Friedenspädagogik, die darauf abzielt, durch den Abbau von Stereotypen und die Förderung von Empathie nachhaltige Verständigungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Abu-Nimer/Smith 2016).

Eine ungleiche Verteilung der Verantwortung kann das Gefühl der Differenzierung verstärken.

Die Analyse bringt jedoch auch eine strukturelle Herausforderung zutage: Die Verantwortung für die Integration und die Überwindung von Vorurteilen liegt primär bei den islamischen Religionslehrkräften selbst. Während friedenspädagogische Ansätze grundsätzlich auf einen wechselseitigen Prozess der Verständigung setzen, zeigen die Berichte der Lehrkräfte, dass diese oft als alleinige Akteure wahrgenommen werden, die sich um Anerkennung bemühen müssen. Diese ungleiche Verteilung der Verantwortung kann zu einer zusätzlichen Belastung führen und das Gefühl der Differenzierung verstärken.

5.2.2 Differenzkonstruktionen und Gegen-Othering

Ein Diskussionsteilnehmer beschreibt eindrücklich, wie sich eine signifikante Kluft in der Wahrnehmung religiöser Praktiken im schulischen Umfeld manifestiert:

„Und dann ist auch bei den Kindern, die sehen es dann, wow, aber in der Moschee war es so lustig (lacht), da kann man frei sein, da ist es nicht so streng wie in der Kirche. Also diese Unterschiede vergleichen sie dann auch und man sieht, sie sind sich gar nicht fremd da, sie überwinden diese Hemmungen, die schon vorher da waren. Aber ich habe auch in einem Jahr, wo wir Lehrausgang gemacht haben, ein Kind gehabt, das katholisch war, nein, orthodox war, und die Eltern hineingeschrieben haben, mein Kind darf nicht in die Moschee. Und dann kommt die Lehrerin und sagt, was machen wir jetzt? Aber ich habe gesagt, das ist für mich kein

Problem, er bleibt dann weiter in der Schule. Aber stellt euch nur vor, das habe ich in der Runde von den Kollegen gesagt, wenn es ein muslimisches Kind wäre und der Papa gesagt hätte, mein Kind darf nicht in die Kirche. Das wäre zur Bildungsdirektion gemeldet worden wahrscheinlich. Und die Eltern werden in die Schule geholt. Aber für mich ist das klar, wenn der Papa sagt oder Mutter, vielleicht sind sie nicht religiös oder wollen sie nicht. Sie haben ihre Gründe. Und das muss man, diese Sensibilisierung, glaube ich, muss man von allen Seiten haben.“ (TN 1)

Diese Aussage veranschaulicht, dass aus der Perspektive der islamischen Lehrkraft eine Asymmetrie der Wahrnehmung und Bewertung religiöser Praxis besteht. Die Schüler:innen zeigten sich vom Besuch der Moschee positiv überrascht und nahmen sie als einen offenen und einladenden Raum wahr, während sie die Kirche als strenger empfanden. Dabei wurde eine Differenz zwischen den religiös gelesenen Orten konstruiert. Diese Beobachtung macht deutlich, dass interreligiöse Begegnungen nicht nur das Verständnis für andere religiöse Traditionen fördern, sondern auch neue Differenzwahrnehmungen erzeugen können. Dies kann dazu führen, bestehende Stereotype nicht nur zu hinterfragen, sondern auch unbewusst neue zu formen.

Eine asymmetrische Wahrnehmung religiöser Praktiken

Die geschilderte Situation mit dem orthodoxen Kind illustriert eine strukturelle Problematik: Während die Entscheidung orthodoxer Eltern, ihr Kind nicht an einem Moscheebesuch teilnehmen zu lassen, zu respektieren ist, würde laut TN 1 eine vergleichbare Entscheidung muslimischer Eltern möglicherweise kritisch hinterfragt werden. Dies verweist auf eine asymmetrische Wahrnehmung religiöser Zugehörigkeiten und Praktiken innerhalb der schulischen Strukturen.

Friedenspädagogisch betrachtet, zeigt diese Erfahrung die Notwendigkeit einer konsequenten Gleichbehandlung aller religiösen Positionen. Eine Schule, die sich als inklusiver Bildungsraum versteht, muss die Entscheidung der Eltern unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit respektieren und gleichzeitig Reflexionsräume schaffen, in denen die Schüler:innen sich aktiv mit religiösen Unterschieden auseinandersetzen können. Dies setzt eine kritische Sensibilisierung aller schulischen Akteur:innen voraus, um bestehende Machtasymmetrien abzubauen und ein gleichberechtigtes Miteinander zu fördern.

Die Diskussionsteilnehmerin plädiert für eine erhöhte Sensibilisierung, um die gleichwertige Anerkennung unterschiedlicher elterlicher Entscheidungen sicherzustellen. Implizit deutet TN 1 auf eine strukturelle Benachteiligung hin, indem sie vermutet, dass muslimische Eltern stärker mit offiziellen Maßnahmen konfrontiert würden, falls sie einem Kirchenbesuch widersprechen. Dies führt zu einer Art *Gegen-Othering*, indem angenommen wird, dass andere sofort eine Eskalation durch die Bildungsdirektion herbeiführen würden.

„Eine Sache, was natürlich für die Atmosphäre in der Schule sehr betäubend ist, ist ja dieser Doppelmaßstab. Das heißt, es kommen manchmal Kollegen und sagen [TN 4 (m)], die Schülerin trägt seit gestern Kopftuch, was ist los? Naja, sie ist in der fünften Klasse und nach den Sommerferien hat sie halt angefangen zu tragen, ihrem Alter entsprechend ist das normal. Wenn sie diese Entscheidung für sich getroffen hat, dann kann sie tragen. Wenn aber jetzt ein katholischer Schüler plötzlich religiöser ist und spiritueller, dann ist das was Schönes. Die muslimischen Schüler müssen sich ständig rechtfertigen, warum sie das machen und wieso wie beten und warum das und dies. Und werden auch zum Teil von manchen Kollegen, Kolleginnen zur Rechenschaft gezogen. Da kommt man immer und sagt, stimmt bei dir alles zu Hause? Und ist das eh freiwillig? Es sind dann solche Sachen, die so dramatisiert werden. Das betrübt eben diesen Dialog. Wenn die Schüler danach das Gefühl haben, okay, wir werden da und dort diskriminiert oder ungerecht behandelt, dann beginnen sie, sich zu verschließen. Und dann führt das zu noch mehr Vorurteilen. Und das ist eben dieser Teufelskreis, der immer wieder eintritt, bis jemand kommt und das durchbricht. Um das geht es ja.“ (TN4)

TN 4 greift die von TN 1 angesprochene ungleiche Behandlung verschiedener religiöser Gruppen auf. Der Begriff „Doppelmaßstab“ verweist auf eine Ungleichbewertung religiöser Praktiken, je nachdem, ob sie einer Mehrheits- oder einer Minderheitenreligion zugeordnet werden. Dadurch entstehen erneut Differenzierungen zwischen „uns“ und „den Anderen“, deren Verhalten anhand unterschiedlicher Maßstäbe bemessen wird. Die Schilderungen des islamischen Religionslehrers verdeutlichen seine Wahrnehmung, dass fehlende Sensibilisierung seitens einiger nicht-muslimischer Kolleg:innen eine gleichberechtigte Interaktion erschwert. Indem muslimische Lehrkräfte, die sich dieser Ungleichbehandlung bewusst sind, sich selbst als „Insider“ positionieren und nicht-muslimische Lehrkräfte als *Außenseiter*, wird eine Form des *Gegen-Otherings* geschaffen.

Die von TN 1 und TN 4 geschilderten Erfahrungen machen deutlich, dass islamische Lehrkräfte nicht nur Othering erfahren, sondern gelegentlich auch auf eine Art Gegen-Othering zurückgreifen – etwa indem sie Mehrheitsangehörigen pauschal mangelnde Sensibilität zuschreiben (vgl. Weirer et al. 2024, 108). Freuding und Lindner (2022) sprechen in diesem Zusammenhang von einem doppelten Differenzierungsprozess: Einerseits werden muslimische Lehrkräfte gesellschaftlich als „Andere“ markiert, andererseits ziehen sie in der Reaktion darauf selbst eine neue Differenzlinie – zwischen „uns Muslim:innen“ und „den christlichen Kolleg:innen“. Diese Dynamik birgt die Gefahr neuer Abgrenzungen, wenn strukturelle Machtasymmetrien nicht zugleich kritisch reflektiert und bearbeitet werden. Dabei ist von Bedeutung, dass alle Betroffenen ihre eigene Rolle und ihre eigenen vielleicht unreflektierten Vorannahmen kritisch hinterfragen.

6 Resümee

Die Untersuchung zeigt, dass interreligiöse Bildung im schulischen Kontext ein erhebliches friedenspädagogisches Potenzial besitzt. Sie eröffnet Räume für Begegnungen, fördert Empathie und Dialogfähigkeit und stärkt die Wahrnehmung religiöser Pluralität als Chance für gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Wissensvermittelnde und Brückenbauer:innen

Besonders deutlich wurde die doppelte Rolle islamischer Religionslehrkräfte: Sie verstehen sich nicht nur als Wissensvermittelnde, sondern auch als Brückenbauer:innen zwischen unterschiedlichen kulturellen und religiösen Identitäten. Diese Vermittlungsfunktion ist jedoch mit spezifischen Herausforderungen verbunden, insbesondere mit Blick auf gesellschaftliche Anerkennung und institutionelle Gleichbehandlung. Die empirischen Ergebnisse verweisen auf wiederkehrende Erfahrungen von Othering, die zu asymmetrischen Machtverhältnissen und verletzlichen Anerkennungsdynamiken führen.

Einige Lehrkräfte begegnen diesen Erfahrungen mit Formen des Gegen-Otherings, indem sie Differenzlinien zwischen „uns Muslim:innen“ und „den Anderen“ ziehen – teils gestützt auf reale, teils auf antizipierte Erfahrungen. Solche Strategien können ein Versuch sein, sich gegen Margi-

nalisation zu behaupten, bergen jedoch das Risiko neuer Abgrenzungen und Reaktanz. Interreligiöse Bildungsprozesse müssen deshalb nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch als Räume zur Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Differenzkonstruktionen konzipiert sein. Friedenspädagogik ist in diesem Sinne nicht auf Wertevermittlung oder Konfliktlösungstechniken zu reduzieren. Sie ist als langfristiger, prozessorientierter Bildungsansatz zu verstehen, der Schüler:innen und Lehrkräfte befähigt, mit Differenz konstruktiv umzugehen und aktiv an der Gestaltung eines pluralitätsfähigen, gerechten Bildungssystems mitzuwirken. Interreligiöse Begegnungen – insbesondere im Rahmen schulischer Projekte und informeller Dialoge – zeigen sich dabei als besonders wirksam: Sie fördern Perspektivwechsel, bauen Vorurteile ab und stärken die dialogische Haltung. Direkte persönliche Kontakte erweisen sich hierbei als deutlich nachhaltiger als rein kognitive Zugänge. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, interreligiöse Bildung als gemeinsame Aufgabe von Friedenspädagogik und Demokratieforschung zu begreifen. Nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit lässt sich das volle friedenspädagogische Potenzial interreligiöser Bildungsprozesse ausschöpfen. Welche konkreten Rahmenbedingungen und didaktischen Maßnahmen hierfür notwendig sind, bleibt eine zentrale Frage zukünftiger Forschung und Praxis.

Literatur

Abu-Nimer, Mohammed / Smith, Renáta Katalin (2016), Interreligious and Intercultural Education for Dialogue, Peace and Social Cohesion, *International Review of Education* 62, 4, 393–405. DOI: 10.1007/s11159-016-9583-4.

Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard (2018), Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik, in: Kreutzer, Ansgar / Sander, Hans Joachim (Hg.), *Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie*, Freiburg i. Br.: Herder, 248–267.

Bohnsack, Ralf (2014), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen: Leske + Budrich.

Bueno de Faria, Rudelmar (2019), Religion, Development and Ecumenical Diakonia, in: *Ethics for Life. Voices from Ecumenical Partners on a New Paradigm of Life and Society*, Brot für die Welt, Actalliance, <https://actalliance.org/wp-content/uploads/2019/07/Religion-Development-and-Ecumenical-Diakonia.pdf> [15.02.2025].

Frazer, Owen (2020), What Does it Really Mean to ‘Instrumentalize Religion’? An Interview with Owen Frazer, *Religion & Diplomacy*, 25. Juni 2020, <https://religionanddiplomacy.org/2020/06/25/what-does-it-really-mean-to-instrumentalize-religion-an-interview-with-owen-frazer/> [27.01.2025].

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

Frieters-Reermann, Norbert (2021), Friedenspädagogik, in: Lang-Wojtasik, Gregor / Klemm, Ulrich (Hg.), *Handlexikon Globales Lernen*, Ulm: Klemm + Oelschläger, 94–98.

Gmoser, Agnes (2024), Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen, in: Gmoser, Agnes / Kramer, Michael / Weirer, Wolfgang (Hg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung*, Göttingen: V&R unipress, 75–100.

Grümme, Bernhard (2009), Der Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrkompetenzen, *Münchener Theologische Zeitschrift* 60, 2, 76–89.

Gugel, Günther (2008), Was ist Friedenserziehung?, in: Grasse, Renate / Gruber, Bettina / Gugel, Günther (Hg.), *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 61–82.

Hasenclever, Andreas (2007), *Religion, Krieg und Frieden*, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.

Haynes, Jeffrey (Hg.) (2008), *Routledge Handbook of Religion and Politics*, London/New York: Routledge.

Heil, Stephan (2016), Habitus, in: WiReLex, DOI: 10.23768/wirelex.Habitus.100196 [11.02.2025].

Heil, Stephan (2017), Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: Heil, Stephan / Riegger, Martin (Hg.), *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*, Würzburg: Echter, 9–32.

Heil, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (2005), Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, Hans-Georg / Heil, Stephan / Mendl, Hans / Simon, Werner (Hg.), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*, Münster: LIT, 41–64.

Janzen, Olga / Diekmann, Isabell / Tsolak, Dorian / Salentin, Kurt (2023), Do Guided Mosque Tours Alleviate the Prejudice of Non-Muslims against Islam and Muslims? Evidence from a Quasi-Experimental Panel Study from Germany, *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, 1, 129–159. DOI: 10.1007/s41682-023-00161-4.

Jäger, Uli (2019), Friedenspädagogik, in: Gießmann, Hans J. / Rinke, Bernhard (Hg.), *Handbuch Frieden*, Wiesbaden: Springer VS, 133–146.

Jäger, Uli (2024), (Inter)religiöse Bildung und Friedenspädagogik, in: Werkner, Ines-Jacqueline (Hg.), *Handbuch Religion in Konflikten und Friedensprozessen*, Wiesbaden: Springer VS, 1219–1229.

Lähnemann, Johannes (2008), Vom Unterricht über Fremdreigionen zum interreligiösen Lernen, in: Schweitzer, Friedrich / Elsenbast, Volker / Scheilke, Christoph Th. (Hg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 107–120.

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

Nilsson, Eva Christina / Moksnes, Heidi (2013), Faith in Civil Society. Religious Actors as Drivers of Change, in: Moksnes, Heidi / Melin, Mia (Hg.), *Faith in Civil Society*, Uppsala: Uppsala University, 3–7.

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

Rietveld-van Wingerden, Marjoke / ter Avest, Ina / Westerman, Wim (2012), Interreligious Learning as a Precondition for Peace Education. Lessons From the Past: John Amos Comenius (1592–1670), *Religious Education* 107, 1, 57–72. DOI: 10.1080/00344087.2012.641456.

Said, Edward W. (2009), *Orientalismus*, Frankfurt a. M.: Fischer [Orig.: *Orientalism*, New York 1978].

Schweitzer, Friedrich (2014), *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Stockinger, Helena (2021), Folgerungen aus der Vorurteilsforschung für interreligiöse Bildungsprozesse, *Pädagogische Horizonte* 4, 1, 141–154, <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/174> [16.07.2025].

UNESCO (2008), *UNESCO's Work on Education for Peace and Non-Violence. Building Peace Through Education*, Paris: UNESCO.

Unser, Alexander (2018), Interreligiöses Lernen. In: Schambeck, Martin / Riegel, Ulrich (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft: Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg: Herder, 270–285.

Unser, Alexander (2022), Über Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Vorurteilen und Stereotypen durch interreligiöses Lernen, in: Khorchide, Mouhanad / Lindner, Karsten / Roggenkamp, Andreas / Sajak, Christoph Paul / Simojoki, Heike (Hg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, Göttingen: V&R unipress, 147–164.

Weingardt, Markus (2007), RELIGION MACHT FRIEDEN. Das Friedenspotenzial von Religionen in politischen Konflikten, Stuttgart: Kohlhammer.

Weingardt, Markus (2016), Frieden durch Religion? Das Spannungsverhältnis zwischen Religion und Politik, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

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

Weisse, Wolfgang (2011), Reflections on the REDCo project, British Journal of Religious Education 33, 2, 111–125. DOI: 10.1080/01416200.2011.543589.

Wintersteiner, Werner / Grobbauer, Heidi / Diendorfer, Gertraud / Reitmair-Juárez, Susanne (2015), Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft, in Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission, Klagenfurt/Salzburg/Wien, 2. Aufl., https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/10/Unesco-Broschüre15_1_12_15_Online.pdf [09.02.2025].

Yağdı, Şenol (2025), Der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrer*innen. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens, Wiesbaden: Springer VS.

Zweigle, Birgit (2008), Religionspädagogik angesichts interreligiöser Herausforderungen, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60, 2, 104–118. DOI: 10.1515/zpt-2008-0202.