

Religion(en) im Klassenzimmer

Liebe, Sexualität und Beziehungen als Themen interreligiöser Bildungsprozesse

1. Einleitung

Liebe, Sexualität und Beziehungen sind Themen, die in verschiedenen Unterrichtsfächern mit unterschiedlichen Fokussierungen behandelt werden – ob im Biologie-, im Philosophie-, im Ethik- oder im Religionsunterricht. Je nach Unterrichtsfach und den angestrebten Lernzielen lassen sich dabei unterschiedliche Zugangsweisen zu den Themen festmachen. Daneben beeinflussen die Jahrgangsstufe, die jeweilige Lehrer:innenpersönlichkeit oder die bisher aufgebaute Beziehung der Klasse zur unterrichtenden Lehrperson¹, wie der Unterricht zu diesen sensiblen bis hin zu intimen Themen verläuft.

Die österreichische Schulgesetzgebung sieht vor, dass die Unterrichtsprinzipien „Sexualpädagogik“ sowie „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ auf den verschiedenen Handlungsebenen des schulischen Lehrens und Lernens als überfachliche Kompetenzen berücksichtigt und gefördert werden sollen.²

Für den Religionsunterricht ergibt sich dadurch einerseits die Chance, Aufklärungsarbeit zu leisten, zugleich jedoch die Herausforderung, religiöse Deutungen von Liebe, Sexualität und Beziehungen

1 Vgl. Marcus Damm, *Guter Unterricht braucht Beziehungen: Schemapädagogik – ein Ansatz zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern* (Seelze: Klett-Kallmeyer, 2018), 12.

2 „Unterrichtsprinzipien“, Bundesministerium für Bildung, Zugegriffen am 26.11.2025, <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>; Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Zugegriffen am 26.11.2025, <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=793>.

sowohl in einem Sammelband⁴ als auch in fünf in diesem Kontext entstandenen Dissertationen⁵ und einer Masterarbeit⁶ zu lesen.

2. Forschungsfrage und methodischer Zugang

Die interreligiösen Unterrichtseinheiten wurden von den Lehrpersonen im Team vorbereitet, wobei ihnen seitens des Forschungsteams bezüglich der Themen keine Vorgaben oder Einschränkungen gemacht wurden. Ein Lehrerteam (zwei Männer) wählte für seine Stunden in einer sechsten Klasse eines Gymnasiums (10. Schulstufe) das Thema ‚Religion und Beziehungen‘. In diesem Beitrag wird nun der Forschungsfrage nachgegangen, welche Aspekte der Beziehung von Religion, Sex und Gender sich in den Begegnungen von katholischen und muslimischen Schüler:innen im schulischen Setting zeigen. Wo dies zu erkennen ist, soll zudem danach gefragt werden, inwiefern individuelle Vorstellungen von Schüler:innen in Wechselwirkung mit religiösen Normen stehen.

Dafür werden zum einen besonders dichte Stellen aus den video-grafierten und transkribierten Einheiten herangezogen und ausgewertet, da sich an diesen ablesen lässt, welche Aspekte die Schüler:innen selbst als besonders interessant, irritierend oder diskussi-

4 Vgl. Agnes Gmoser et al. (Hg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung* (Göttingen: V&R Unipress, 2024).

5 Vgl. Agnes Gmoser, *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse* (Göttingen: V&R Unipress, 2023); Michael Kramer, *Ein Österreichischer Islam für Schulen? Rechtssoziologische Erkenntnisse zum Islam und Islamischen Religionsunterricht in Wiener Mittelschulen* (Wiesbaden: Springer VS, 2023); Mevlida Mešanović, *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften* (Stuttgart: Kohlhammer, 2023); Şenol Yağdı, *Der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrer*innen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens* (Wiesbaden: Springer VS, 2025); Eva Wenig, *Christlich-Islamisches Teamteaching: Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtsetting als Basis interreligiöser Lernprozesse* (Göttingen: V&R Unipress, 2024).

6 Vgl. Johanna Spiegel, „Wir lernen die Werte und man sollte nicht nur in seine Religion eingeschlossen sein.“ Analyse der Schüler:innenperspektive christlich-islamischer Unterrichtseinheiten“, (Masterarbeit, Universität Graz, 2023).

enswert empfanden. Zum anderen werden ausgewählte Passagen aus Gruppendiskussionen mit muslimischen Schüler:innen zu ihrem Zugang zu Religion ausgewertet, die ebenfalls im Rahmen des Gesamtprojekts durchgeführt wurden und in denen über den Themenkomplex Liebe, Sexualität und Beziehungen gesprochen wurde. Ergänzend zu diesem Material dienen Erfahrungen aus interreligiösen Workshops mit dem Titel *Religion(en) erleben*⁷, die von zwei Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt wurden, als dritte Quelle für die vorliegende Auswertung.

Drei Themenschwerpunkte haben sich aus dem vorliegenden empirischen Material ergeben; diese strukturieren auch den Beitrag: Zunächst geht es generell um den Zusammenhang von Liebe und Religion aus der Sicht katholischer und muslimischer Schüler:innen (3.1). Noch konkreter wurde ein Fokus auf das Thema religionsübergreifender Beziehungen gelegt (3.2). Als ein dritter Aspekt besonderer Relevanz wurde darüber hinaus der Blick auf Homosexualität aus religiösen Perspektiven ausgemacht (3.3).

Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem darauf eingegangen wird, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen dieser Analysen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse zum Themenkomplex Religion, Sex und Gender ergeben (4).

3. Liebe, Sexualität und Beziehungen als Themen des interreligiösen Lernens – exemplarische Perspektiven aus der Praxis

Fragen rund um Liebe, Beziehungen und Sexualität gehören zu jenen Themenfeldern, die Jugendliche besonders beschäftigen, zugleich jedoch in Schule und Familie oft nur eingeschränkt besprochen werden – besonders dann, wenn sie als Tabuthemen wahrgenommen werden.

Schüler:innen sind auf der Suche nach sicheren Räumen, in denen Fragen, Herausforderungen, Unsicherheiten, persönliche Erfah-

7 Eva Wenig et al., „Religion(en) erleben! Eintauchen in einen interkulturellen/interreligiösen Dialog“, Bundesministerium Bildung, Zugegriffen am 26. November 2025, <https://extremismuspraevention.oead.at/ep/angebote?angebot=P3G9otcvxQ6YgePz2M5x>.

rungen und unterschiedliche Wertvorstellungen zur Sprache kommen dürfen. Viele von ihnen erleben gerade den Religionsunterricht als Oasen, in welcher existenzielle Fragen und lebensweltliche Anliegen nicht nur erlaubt, sondern Teil der pädagogischen Auseinandersetzung sind.⁸

3.1 Liebe und Religion?!

Dies zeigt sich auch in den christlich-islamischen Teamteaching-Einheiten des genannten Projekts, in denen Schüler:innen wiederholt grundlegende Fragen zur Beziehung zwischen Liebe und Religion aufwarfen. In einer dieser Sequenzen reagierte der katholische Lehrer (LK) sichtbar irritiert auf die Aussage einer muslimischen Schülerin (SⁱⁿI1). Als diese andeutete, dass religiöse Vorschriften und Beziehungsthemen eng miteinander verknüpft seien, fragte der Lehrer nach: „Das interessiert mich jetzt ernsthaft: Wieso sollte Liebe oder überhaupt ein Gefühl etwas mit Religion zu tun haben?“ Die SⁱⁿI1 antwortete prompt mit einer Gegenfrage und mit einem gewissen Selbstbewusstsein: „Ja, wie soll man unsere Religion leben, wenn wir keine Gefühle für unsere Religion haben?“. Gleichzeitig vertraten viele der Schüler:innen jedoch die Ansicht, Liebe sei grundsätzlich unabhängig von Religion, wie das eine weitere muslimische Schülerin in ihrer Aussage schildert: „Wenn du jemanden liebst, hat das nichts mit Religion zu tun.“ (SⁱⁿI2) Auf die Frage des katholischen Lehrers: „Wäre Liebe denkbar komplett ohne Religion?“ antwortete SⁱⁿI3 knapp und bestimmt: „Hä? Menschen, die kein Bekenntnis haben, lieben ja auch.“ Auch mehrere katholische Schüler:innen betonten, dass Religion ihnen keine Vorgaben mache, wen sie lieben dürften, weil „das nichts mit Religion zu tun hat“ und „Die Religion beeinflusst ja nicht, wen man lieben soll und wen nicht.“ Eine weitere katholische Schülerin (SⁱⁿK1) ergänzte, die Liebe sei „unabhängig von äußerlichen Faktoren“ und hänge nicht „von Geschlecht oder Religion ab“.

Diese Aussagen verdeutlichen, dass Schüler:innen eigene Wertvorstellungen und Deutungsmuster entwickeln und diese kritisch

8 Vgl. Mevlida Mešanović, *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften* (Stuttgart: Kohlhammer, 2023), 201.

mit religiösen Traditionen in Beziehung setzen. Sie zeigen zugleich, dass der Religionsunterricht ein Ort ist, an dem solche Aushandlungsprozesse stattfinden können. Vor diesem Hintergrund weist Friedrich Schweitzer darauf hin, dass die religionspädagogische Forschung bislang eine deutliche Leerstelle in der systematischen Auseinandersetzung mit dem Thema Liebe aufweist.⁹ Zwar finde sich das Thema im Religionsunterricht selbst wieder – etwa in Schulbüchern oder in empirischen Studien zu den Interessen von Schüler:innen –, jedoch fehle eine vertiefte religionspädagogische Reflexion darüber, wie Liebe im Zusammenspiel von Glauben, Ethik und individueller Lebensgestaltung verstanden und pädagogisch verantwortet thematisiert werden kann. Analysiert man die gängigen Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht in Österreich (Islamstunde), so zeigt sich, dass diese Themen trotz ihrer Relevanz nur selten vertieft behandelt werden,¹⁰ obwohl entsprechende Vorgaben in den Lehrplänen vorhanden sind.

Die Aussagen aus dem interreligiösen Unterricht zeigen, dass Schüler:innen Fragen von Liebe und Beziehung auch im Spannungsfeld religiöser Orientierungen verhandeln. Religionspädagogisch ergibt sich daraus die Aufgabe, diesen Themen Raum zu geben und religiöse Traditionen nicht als normative Vorgaben, sondern als deutungsoffene Ressourcen zugänglich zu machen. Dadurch können Schüler:innen eigene Beziehungsvorstellungen reflektieren, religiöse Sinnangebote kritisch einordnen und Ambivalenzen zwischen persönlichen Erfahrungen und religiösen Leitbildern aktiv bearbeiten. Ein dialogisch angelegter Unterricht fördert dabei die Fähigkeit, vielfältige religiöse und ethische Perspektiven im Hinblick auf Liebe, Sexualität und Beziehungsgestaltung miteinander ins Gespräch zu bringen.

9 Vgl. Friedrich Schweitzer, „Keine Liebe (mehr) in Religionspädagogik und Religionsunterricht? Theoretische Vernachlässigung und praktisches Interesse“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, Nr. 1 (2022): 5. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0002>.

10 Vgl. Elif Medeni, „Islamische Religionsbücher gendersensibel betrachtet: Die Stellung von Frauen und Mädchen in islamischen Religionsbüchern aus Deutschland und Österreich“, in *Jahrbuch für Islamische Theologie und Religionspädagogik 1*, Hg. Mouhanad Khorchide et al. (Freiburg im Breisgau: Kalam Verlag, 2012), 35–56.

3.2. Religionsübergreifende Beziehungen aus Sicht von Schüler:innen

Die im Projekt erhobenen Daten machen deutlich, dass interreligiöse Beziehungen für viele Schüler:innen ein zentrales Thema darstellen, im Rahmen dessen persönliche Gefühle, religiöse Normen und familiäre Erwartungen in ein Spannungsfeld treten. Die Diskussionen in den Unterrichtseinheiten und auch in den Gruppendiskussionen eröffnen einen Einblick in komplexe Aushandlungsprozesse, die Jugendliche im Kontext von Liebe und Religion führen, und zeigen, welche Spannungen, Fragen und Unsicherheiten sich dabei ergeben.

In der gemeinsamen Unterrichtseinheit von muslimischen und katholischen Schüler:innen wird das Thema religionsübergreifende Beziehungen explizit aufgegriffen und von den Jugendlichen selbst weitergeführt. Bereits die einleitende Frage der islamischen Lehrperson – „Was würdest du tun, wenn du dich in eine ‚Christin‘ verlieben würdest?“ – zeigt, dass interreligiöse Partnerschaften als relevanter Konfliktraum wahrgenommen werden. Die Reaktionen der Schüler:innen verdeutlichen, wie stark familiäre Loyalitäten und religiöse Zugehörigkeiten die eigene Positionierung prägen. Ein muslimischer Schüler (S11) antwortet zunächst unsicher: „Keine Ahnung“, stellt jedoch unmittelbar klar: „Wenn das meine Eltern dann wüssten, dann würde ich das sofort abbrechen.“ Diese Aussage verweist auf ein ausgeprägtes Bewusstsein für familiäre Erwartungen, die als normativ bindend erlebt werden, und markiert damit eine zentrale Spannungslinie im Umgang Jugendlicher mit Liebe, Religion und Zugehörigkeit.

Unter den muslimischen Schüler:innen entsteht daraufhin eine lebhafte Debatte über Hierarchien zwischen familiärer und partnerschaftlicher Liebe. Während eine muslimische Schülerin (SⁱⁿI2) spontan „Trennung! Trennung!“ ruft und lacht, argumentiert SⁱⁿI3: „Das ist dann nicht Liebe!“ S15 versucht zu differenzieren: „Die Liebe zu deinem Partner hat ja nichts mit der Liebe zu deinen Eltern zu tun.“ Diese heterogenen Positionen zeigen, dass die Jugendlichen religiöse und kulturelle Normen nicht einfach reproduzieren, sondern aktiv verhandeln.

Demgegenüber betonen einige katholische Schüler:innen stärker die individuelle Autonomie und die Unverfügbarkeit von Gefühlen. Ein katholischer Schüler (SK1) stellt fest: „Warum sollten die Eltern

etwas verbieten, was du gerne möchtest? [...] Zwingen können sie dich ja nicht.“ Für ihn bleibt das Gefühl bestehen, unabhängig von der elterlichen Zustimmung. Die Wahl, sich heimlich zu treffen – „Dann sagst du, du triffst dich mit Freunden, und triffst ihn trotzdem.“ (SK1) – zeigt, dass Jugendliche Strategien entwickeln, um normative Erwartungen zu umgehen und stattdessen ihren eigenen Bedürfnissen nachzugehen.

Besonders aufschlussreich ist die metareflexive Einschätzung der SⁱⁿI2, die den Einfluss migrationsbezogener Familienkulturen thematisiert: „Ausländische Eltern sind manchmal Rassisten. [...] In ihrer Heimat haben sie gelernt, dass man jemanden heiraten soll, der aus diesem Land kommt, die gleiche Sprache spricht und die gleiche Religion.“ Diese Aussage verweist auf eine klare Wahrnehmung kulturell-religiöser Grenzziehungen innerhalb der Familie und verdeutlicht, dass religiöse Differenz nicht isoliert, sondern intersektional – mit Herkunft, Sprache, Kultur – gedacht wird. Bemerkenswert ist die Reaktion der katholischen Lehrperson auf die Aussage der SⁱⁿI2. Die Lehrperson greift humorvoll auf einen Vergleich mit der Oststeiermark zurück – einer Region, in der sie ähnliche Reaktionen auch bei nicht-migrantischen Eltern wahrnimmt oder erwartet. Durch diese Selbstrelativierung gelingt es ihr, stereotype Zuschreibungen zu durchbrechen und die Diskussion weg von einer problematisierenden „Wir-Sie“-Dichotomie hin zu einer gemeinsamen Alltagserfahrung zu öffnen. Durch diesen spontanen Bezug relativiert die Lehrperson die zuvor hergestellte Differenz und verweist darauf, dass auch in bestimmten österreichischen Regionen traditionelle oder konservative Erwartungshaltungen hinsichtlich Beziehungsgestaltung vorkommen können. Dieser Vergleich erfüllt mehrere Funktionen: Einerseits entschärft die Lehrperson die situative Spannung, indem sie eine leichte, nicht verletzende Form der Selbstironie einbringt. Andererseits signalisiert sie den Jugendlichen, dass normative Familienvorstellungen nicht ausschließlich als *migrantisches* Merkmal zu interpretieren sind. Vielmehr existieren auch innerhalb der Mehrheitsgesellschaft kulturelle Räume, in denen Partnerwahl, religiöse Zugehörigkeit oder Herkunft ähnlich stark reguliert werden. Damit erweitert die Lehrperson das Gesprächsfeld und verschiebt die Perspektive von einer kulturellen Zuschreibung („unsere Eltern sind so“) hin zu einer gesamtgesellschaftlichen Beobachtung familiärer Normen.

Auch die Analyse einer Gruppendiskussion, die mit sechs muslimischen Schüler:innen eines Grazer Gymnasiums im Alter von 11 und 12 Jahren geführt wurde, verdeutlicht, wie stark Vorstellungen von religionsübergreifenden Beziehungen durch familiäre Normen und geschlechtsspezifische Erwartungen geprägt sind. Die Sequenz setzt an einer Aussage von SⁱⁿI3 an, die berichtet hatte, dass ihre eigene Religionszugehörigkeit von den Eltern bestimmt worden sei. Auf die Nachfrage der Moderatorin, wie Religionszugehörigkeit entsteht oder weitergegeben wird, entwickelt die Gruppe eine intensive Debatte über Partnerwahl und religiöse Bindung. Auffällig ist zunächst die klare Geschlechtersymmetrie, die mehrere Schüler:innen formulieren. Sⁱⁿ3 erklärt, ein muslimischer Mann könne mit einer christlichen Frau zusammen sein, für muslimische Frauen hingegen sei dies nicht möglich. S5 bestätigt dies deutlich: „Das geht nicht.“ Dem widerspricht S4 zunächst, bevor er präzisiert: „Du darfst nicht mit einem christlichen Mann zusammen sein, aber wir dürfen anscheinend mit einer christlichen Frau.“ (S4) Diese Aussagen zeigen, dass die Schüler:innen religionsübergreifende Beziehungen nicht primär als persönliche Entscheidung verstehen, sondern als durch geschlechtsspezifische religiöse und kulturelle Normen reguliertes Feld.

Zentral ist in diesem Zusammenhang das hartnäckige Verständnis von Religion als patrilineare Kategorie. Mehrere Schüler:innen betonen übereinstimmend, dass Religion „vom Vater kommt“. Sⁱⁿ2 formuliert dies exemplarisch und erklärt: „Der Vater wird dem Kind seine Religion geben und nicht die von der Frau.“ Sⁱⁿ1 bestätigt die Aussage ihrer Mitschülerin und erklärt der Moderatorin: „Die Religion geht vom Vater. Wenn der Vater Christ ist, bist du Christ; wenn der Vater Muslim ist, bist du Muslim.“ Diese Sichtweise verweist auf ein tief verankertes soziales Modell religiöser Zugehörigkeit, das stark kulturell-familiär begründet ist. Die Sequenz zeigt insgesamt, dass religionsübergreifende Beziehungen von den Jugendlichen primär als Orte sozialer Grenzziehung verstanden werden. Die wiederkehrenden Kategorien „dürfen“ und „nicht dürfen“ machen deutlich, dass familiäre Erwartungen eine zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig zeigen die Widersprüche und Unsicherheiten in den Aussagen – etwa S4s zögernde Suche nach einer Begründung oder die Einwürfe von S1 – dass die Jugendlichen diese Normen nicht nur reproduzieren, sondern auch aushandeln.

Monika Jacobs hat aus der Sicht feministischer Religionspädagogik aufgezeigt, dass Mädchen im Religionsunterricht häufig keine ausreichenden Identifikationsangebote finden. Sie kritisiert die einseitige Darstellung religiöser Traditionen und fordert, weibliche Perspektiven, Erfahrungen und Rollenmodelle stärker sichtbar zu machen. Diese Einsichten sind auch in diesem Rahmen wichtig und anschlussfähig: Auch hier wird deutlich, dass insbesondere Mädchen Fragen stellen, die sich auf ihre eigene Position, auf normative Erwartungen und auf religiöse Beschränkungen beziehen – und dass ihnen oft geeignete Räume fehlen, um diese Fragen offen zu verhandeln.¹¹ In den interreligiösen Workshops, der dritten Datenquelle dieses Beitrags, thematisierten besonders Schülerinnen häufig Fragen nach Liebe, Partnerschaft und insbesondere nach religionsübergreifenden Beziehungen. Diese Themen spiegeln das große Bedürfnis der Jugendlichen wider, sich mit den Fragen der eigenen Identität und religiösen Zugehörigkeit in Beziehungen auseinanderzusetzen.

Die Aussage, dass die Religion vom Vater weitergegeben werde, wurde häufig als allgemein bekannte Regel wiedergegeben, jedoch selten kritisch hinterfragt oder theologisch reflektiert, von den Schülerinnen aber als ungerecht empfunden. Es wurde deutlich, dass hier eine Kluft zwischen traditionell gelebten religiösen Normen und der Wahrnehmung der Jugendlichen hinsichtlich der Gleichberechtigung in religionsübergreifenden Beziehungen bestand.

Auffällig war zudem, dass vor allem muslimische Mädchen nach den Workshops das persönliche Gespräch mit der muslimischen Workshopleiterin suchten, um ihre individuellen Fragen zu stellen – etwa, ob eine muslimische Frau oder ein muslimisches Mädchen einen nichtmuslimischen Freund haben dürfe. Dies verdeutlicht, dass die Jugendlichen zunehmend nach persönlichen Lösungen suchen, die religiöse Werte mit ihren eigenen Erfahrungen und Wünschen in Einklang bringen.

Die Auswertung des empirischen Materials zeigt, dass Schüler:innen religionsübergreifende Beziehungen nicht primär als theologische Frage, sondern vor allem im Horizont ihrer kulturellen, sozialen und emotionalen Lebenswirklichkeit verhandeln. Diese Partnerschaften werden zu einem zentralen Reflexionsraum, in dem sich

11 Vgl. Monika Jacobs, „Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik“, *Theo-Web 2*, Nr. 2 (2003): 74.

religiöse Zugehörigkeit, familiäre Loyalität und individuelle Positionierungsprozesse kreuzen. Konfliktlinien entstehen insbesondere dort, wo individuelle Gefühle, religiöse Zugehörigkeiten und normative Erwartungen – vor allem seitens der Eltern – aufeinandertreffen.

Religionsübergreifende Beziehungen werden vor allem von muslimischen Schüler:innen aktiv thematisiert. Während katholische Schüler:innen diese Thematik kaum aufgreifen und nicht als problematisch wahrnehmen, äußern muslimische Jugendliche ein deutlich größeres Bedürfnis, über damit verbundene Herausforderungen zu sprechen.

Auffällig ist zudem, dass muslimische Schüler:innen im Unterricht wiederholt Regeln oder kulturelle Praktiken erläutern, die aus ihrer Sicht religionsübergreifende Beziehungen betreffen. Vor allem Schüler formulieren normative Aussagen – etwa zur „Erlaubtheit“ bestimmter Beziehungskonstellationen oder zur „richtigen“ religiösen Weitergabe an die nächste Generation. Muslimische Schülerinnen hingegen suchen häufiger geschützte Gesprächsräume (*safe spaces*) – oft im Anschluss an die Workshops und bevorzugt im Austausch mit einer muslimischen Lehrperson –, um eigene Fragen zu stellen, Unsicherheiten zu artikulieren oder den Positionen männlicher Mitschüler zu widersprechen. Diese geschlechtsbezogene Dynamik verweist auf unterschiedliche Deutungsmuster und Kommunikationsstrategien innerhalb der formal selben religiösen Gruppe (von muslimischen Schüler:innen).

Eine immer wiederkehrende Argumentationsfigur der muslimischen Schüler:innen betrifft die patrilineare Weitergabe von Religion. Die Vorstellung, dass die Religion der Kinder zwingend der des Vaters entsprechen müsse, bildet den zentralen Bezugspunkt ihrer Überlegungen zu religionsübergreifenden Beziehungen. Andere Aspekte – etwa mögliche Konflikte im Alltag, unterschiedliche religiöse und kulturelle Feiertage oder Herausforderungen gemeinsamer Lebensgestaltung – werden demgegenüber kaum thematisiert.

Darüber hinaus wird deutlich, dass Herkunft, Kultur, Sprache und Religion aus Sicht der muslimischen Schüler:innen – und vor allem ihrer Eltern – eng miteinander verschränkt sind. In vielen Familien scheint Religion in der Diaspora-Situation eine besonders schützenswerte Rolle zu übernehmen: Sie soll bewahrt und an die nächste Generation weitergegeben werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen religionsübergreifende Beziehungen als potenzielle Ge-

fährdung der Stabilität religiöser und kultureller Traditionen. Diese Perspektive prägt die Einstellungen der muslimischen Jugendlichen in hohem Maße und strukturiert ihre Argumentationen. Demgegenüber zeigt sich bei katholischen Schüler:innen ein deutlich anderer Umgang: Religionsübergreifende Beziehungen werden weder als zentrales Thema noch als konflikträchtig wahrgenommen. Diese Asymmetrie verweist darauf, dass die Relevanz solcher Beziehungen maßgeblich von familialer Sozialisation, religiöser Normativität und migrationsbezogenen Erfahrungen abhängt.

Aus religionspädagogischer Perspektive eröffnen solche Situationen die Chance, reflexive Lernprozesse anzuregen, in denen Schüler:innen Herkunft, Plausibilität und Wirkung ihrer Vorstellungen hinterfragen. Ziel ist nicht, Glaubensüberzeugungen zu relativieren, sondern eine Haltung der Ambiguitätsakzeptanz zu fördern – also die Fähigkeit, Spannungen zwischen religiöser Tradition, persönlicher Erfahrung und gesellschaftlichen Normen konstruktiv auszuhalten. Der Religionsunterricht ist daher gefordert, diese Aushandlungsprozesse sichtbar zu machen, Ambivalenzen nicht vorschnell zu glätten und Lernräume zu schaffen, in denen unterschiedliche Perspektiven dialogisch reflektiert werden können, ohne familiäre Normen pauschal zu bestätigen oder zu delegitimieren.

3.3 Religion(en) und Homosexualität

Homosexualität ist bereits im monokonfessionellen Religionsunterricht ein sensibles Thema, weil es auch innerhalb der einzelnen Konfessionen und Religionsgemeinschaften kontrovers besetzt ist: Explizit religiöse Perspektiven der Schüler:innen dazu können mit individuellen Sichtweisen der Lehrpersonen kollidieren, was diese von vornherein davon abhalten kann, Homosexualität bzw. non-binäre Beziehungen zu thematisieren. Insofern könnte man davon ausgehen, dass die Thematik in interreligiösen Unterrichtssequenzen noch heikler ist, da potenziell noch mehr Perspektiven aufeinander treffen.

Im hier analysierten Projekt zeigte sich, dass Homosexualität ein Thema ist, das für die Kinder und Jugendlichen von hohem Interesse ist und wozu sie Redebedarf haben. Diese Ausgangslage sollte in (inter-)religiösen Lernprozessen genutzt werden, um der

Lebensrealität der Schüler:innen gerecht zu werden und ihnen einen Raum zur Klärung heikler Fragestellungen zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus ist es der Anspruch von interreligiösem Lernen, Schüler:innen auf ein Leben in einer pluralen Gesellschaft vorzubereiten bzw. sie dabei zu begleiten – verschieden sind Menschen jedoch nicht nur aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit, sondern auch aufgrund ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung und aufgrund vielfältiger kultureller und gesellschaftlicher Prägungen.

In den christlich-islamischen Teamteaching-Einheiten wurde in einer Unterrichtsstunde das Thema „Homosexualität“ zunächst von den Lehrpersonen ins Spiel gebracht. Der islamische Religionslehrer wollte offensichtlich provozieren, indem er behauptete, in den katholischen Religionslehrer verliebt zu sein. Die Schulklasse stieg rasch auf die Thematik ein, wobei es zu sehr unterschiedlichen Reaktionsmustern kam. Vor allem wurde darauf hingewiesen, und zwar sowohl von christlichen als auch von muslimischen Schüler:innen, dass eine Reaktion auf eine gleichgeschlechtliche Beziehung stark vom jeweils normativ geprägten Umfeld und von gesellschaftlichen Gewohnheiten abhängt, z. B.: SI1: „Weil für die einfach Liebe zwischen Mann und Frau ist.“ Darauf SK1: „Weil sie es nicht anders kennen von ihrem Umfeld und so.“ [...] SI2: „Ich denke, sie können es sich einfach nicht vorstellen, wie sie das machen.“ Ein anderer muslimischer Schüler bringt aber rasch ein: „Ich glaub, weil es verboten ist.“ (SI3) Auf die Nachfrage des islamischen Religionslehrers, ob er sich dabei auf religiöse Verbote beziehe, ergänzt der Schüler, dass Homosexualität durch die Religion und in bestimmten Ländern verboten sei – er verknüpft somit religiöse und ethnisch-kulturell verankerte Verbote bestimmter geschlechtlicher Orientierungen.

Ein weiteres Argumentationsmuster, das im Laufe der sich rege entwickelnden Diskussion etabliert wird, ist die zunehmende Anzahl und steigende Präsenz von gleichgeschlechtlichen Beziehungen:

SI4: „Ja, von früher haben sie das nicht gekannt und jetzt (unv.) also ich find, das ist alles auf einmal gekommen.“

SI5: „Ja, es ist was Neues, auf einmal.“

SK2: „Naja.“

LI: „Also die gleichgeschlechtliche Liebe?“

SI5: „Doch! Für manche Menschen schon!“

SI4: „Früher auch, wenn es zum Beispiel Lesben und Schwule gab, gab es nicht so viele wie jetzt.“

SK2: „Ja schon, nur mussten sie sich verstecken, weil sie sonst umgebracht worden wären. Deswegen weiß man nicht, dass es sie gab.“

SI4: „Trotzdem sind es jetzt auf einmal zu viele. Deswegen ist es für die anderen neu.“

Ein weiterer muslimischer Schüler bringt einen zusätzlichen Aspekt ins Spiel:

SI6: „Ja, ich finde, es ist egal. Du kannst selber entscheiden. Jede Person kann selber entscheiden, wen diese Person halt mag und in wen sie sich verliebt oder nicht. Und wenn das jetzt halt zwei Frauen sind, dann ist das egal. Nur für, zum Beispiel für Muslime jetzt/ in unserer Rel/ also bei uns ist es ja verboten.“

Die Frage, ob lesbische Beziehungen religiös toleriert, aber männliche Homosexualität verboten sei, nimmt in weiterer Folge einigen Raum ein. SⁱⁿI6 reflektiert anschließend detailliert die Spannung zwischen persönlicher Sichtweise und (scheinbar) religiösen Vorgaben:

SI6: „Deshalb, wenn wir das dann so sehen, dann denken wir vielleicht, dass es/ ja, dass es so verboten ist, dass die vielleicht nicht so gute Menschen sind. ... Sowas denken viele Menschen. Ähm/ Aber zum Beispiel, wenn man jetzt die Religion jetzt einfach so vergisst, also wenn das nicht verboten wäre, dann ist es doch egal, es ist nur halt jetzt nichts so/ Wie soll ich sagen? Nicht so ein/ Es ist halt neu. Und viele Menschen, wenn es etwas Neues gibt oder wenn etwas Neues passiert, dann sind alle so/ naja so eher/ ... Also sie halten sich eher zurück. Ja, sie denken, naja, vielleicht ist es etwas Schlechtes, und vielleicht deshalb denken die Menschen so negativ über diese Sache.

LI: Darf ich daraus schließen: Also Religion ist in dem Thema ein Problem?

SI6: Also ja. Weil es ist ja/ in vielen Religionen ist es ja verboten, dass Mann und Mann zusammen miteinander leben.“

Ein ähnliches Dilemma ergibt sich für eine elfjährige muslimische Schülerin im Rahmen einer moderierten Gruppendiskussion an einer Grazer Mittelschule. Den Schüler:innen wurde die Frage gestellt, ob es für sie wichtig sei, dass ihre Freund:innen derselben Religion angehören wie sie selbst. Die dargestellten Gesprächsausschnitte folgten auf diese Frage.

S6: „Ja, aber halt im Qur'an steht auch, dass wir halt andere Menschen nicht hassen dürfen, nur weil sie eine andere Re/ an einen anderen

Gott glauben oder so und wir müssen einfach ALLE respektieren. Auch Leute, die halt zum Beispiel in der LGBTQ-Community sind, die sollen wir respektieren, aber wir dürfen die halt nicht unterstützen.“

Eine andere muslimische Schülerin im Alter von zehn Jahren ergänzt in weiterer Folge:

S5: „Im Islam darf man zum Beispiel nicht mit einem/ Zum Beispiel, wenn sich zwei Jungs mögen, in Österreich können die zusammen sein, aber im Islam darf man das nicht.“

An dieser Stelle fällt die Gegenüberstellung „in Österreich“ und „im Islam“ auf.

S6 meint in weiterer Folge auf die Frage, ob eine solche Diskrepanz auch in anderen Religionen existiere:

„Naja, es ist halt anders, aber vielleicht, es gibt auch zum Beispiel Christen, die daran denken, dass zwei Buben nicht zusammen sein dürfen oder zwei Mädels. Aber es gibt auch Christen, die halt anders oder halt denken, es ist egal oder (unv).“

Analysiert man die hier wiedergegebenen Gesprächsausschnitte, so lassen sich folgende Feststellungen und Wahrnehmungen zusammenfassen:

Die Thematik „Homosexualität“ wird – auch – von den Schüler:innen in interreligiöse Lehr-/Lernprozesse als ein für den Lebensalltag relevanter religiöser Sachverhalt eingebracht. Vor allem wird dabei der Stellenwert von Homosexualität im Islam thematisiert, in seiner Relevanz stark abgestuft auch in christlichen Kontexten. Sehr deutlich wird eine Differenz zwischen den offenen und toleranten persönlichen Einstellungen der Schüler:innen beider Religionen zu Homosexualität und den religiösen Normen zu sexueller Orientierung erkennbar. Wie auch bei anderen Themen werden die Differenzkategorien Religion und Nation/Ethnie einander gegenübergestellt. Es ist ein Wertekonflikt erkennbar: Menschen sollen einerseits genauso, wie sie sind, respektiert werden, andererseits werden Menschen seitens religiöser Traditionen abgewertet, wenn ihre sexuelle Orientierung nicht den jeweiligen normativen Vorgaben entspricht. Homosexualität tritt in der Wahrnehmung mancher Schüler:innen in letzter Zeit vermehrt auf, ist also ein „neues“ Phänomen. Die Kluft zwischen moderner Gesellschaft und religiösen Traditionen wird in der Wahrnehmung der Schüler:innen größer.

Zwei Schülerinnen aus der Gruppendiskussion schreiben dem Islam eine eindeutigere Position in Bezug auf Homosexualität zu als dem Christentum. Die religiöse Norm (Verbot von Homosexualität durch eine religiöse Tradition) wird in den einzelnen Argumentationsmustern konstatiert, jedoch an keiner Stelle weiter begründet.

An verschiedenen Stellen wird von Schüler:innen kritisch thematisiert, dass religiöse Normen in Bezug auf sexuelle Orientierung tendenziell zu einer Abwertung von Menschen führen, die ihr Leben nicht an diesen Normen orientieren.

4. Konsequenzen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse zum Themenkomplex Religion, Sex und Gender

4.1 Verhältnis von Religion, Sexualität und Beziehungen ist ein relevantes Thema für Schüler:innen

Aus dem analysierten Material wird ersichtlich, dass das Verhältnis von Religion, Sexualität und Beziehungen für viele Schüler:innen ein relevantes und zugleich sensibles Thema darstellt. Insbesondere aus muslimischer Perspektive wird Religion im Kontext von Liebesbeziehungen häufig als potenzielle Grenze oder als konfliktbehafteter Faktor wahrgenommen. Religion erscheint damit nicht nur als Orientierungssystem, sondern auch als etwas, das – zumindest in der Wahrnehmung der Jugendlichen – trennende oder regulierende Funktionen übernimmt.

Für religiöse Bildung ergibt sich daraus die zentrale Aufgabe, dieses Themenfeld zunächst aus dem Tabubereich herauszulösen und für die Schüler:innen in einer dialogischen, nicht normativ aufgeladenen Form bearbeitbar zu machen. Erst wenn das Thema offen angesprochen werden darf, ohne dass Jugendliche soziale oder religiöse Sanktionen befürchten, wird eine differenzierte Auseinandersetzung möglich. Dabei zeigt sich, dass Fragen rund um Gender und Geschlechterrollen von den Jugendlichen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden und ein erhebliches Konfliktpotenzial bergen. Dies deckt sich mit Lehner-Hartmanns Hinweis, dass Fragen

Herausforderungen in diesem Bereich reflektiert und begleitet werden können. Besonders in interreligiösen Lernsettings eröffnet sich die Chance, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen muslimischen und christlichen Eheverständnissen sichtbar zu machen. Eine solche vergleichende Perspektive kann dazu beitragen, stereotype Vorstellungen abzubauen, normative Annahmen zu reflektieren und ein vertieftes Verständnis von Partnerschaft, Verantwortung und religiöser Zugehörigkeit zu entwickeln.

4.2 Chancen des (islamischen) Religionsunterrichts als „safe space“ erkennen

Die empirischen Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen und Workshops zeigen, dass der Religionsunterricht – insbesondere der islamische Religionsunterricht – für viele muslimische Schüler:innen einen geschützten Reflexionsraum eröffnen kann. Themen wie Liebe, Beziehung, familiäre Erwartungen und religiöse Normen werden von ihnen häufig nicht in anderen Unterrichtsfächern, sondern gezielt im Religionsunterricht angesprochen. Dies verweist auf ein hohes Vertrauen in diesen Lernort sowie auf das Bedürfnis nach einem Raum, in dem persönliche, kulturelle und religiöse Fragestellungen ohne Angst vor Stigmatisierung oder Missverständnissen thematisiert werden können.

Gerade muslimische Mädchen suchen in besonderer Weise solche *safe spaces*, um Unsicherheiten zu artikulieren, Fragen zu stellen oder Positionen zu ihren männlichen Mitschülern zu entwickeln. Fahima Ulfat betont, dass die islamische Religionspädagogik eine wesentliche Funktion darin übernehmen kann, emanzipatorisch-theologische Perspektiven auf Geschlechtergerechtigkeit als grundlegendes Prinzip des Qur'ans und im Islam kritisch zu erschließen.¹⁴ Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung innerhalb muslimischer Traditionen schafft ein Bewusstsein sowohl für die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit von Veränderungsprozessen. Während Jungen häufig normative Vorstellungen aus ihrem familiären Kontext reproduzieren – etwa die patrilineare

14 Vgl. Fahimah Ulfat et al. (Hg.), *Sexualität, Gender und Religion in gegenwärtigen Diskursen* (Wiesbaden: Springer VS, 2021), 121–23.

Weitergabe der Religion oder geschlechtsspezifische Regeln zu religionsübergreifenden Beziehungen –, nutzen Mädchen häufiger vertrauliche Gespräche, um alternative Sichtweisen auszuloten, Widersprüche zu benennen oder eigene Deutungen zu entwickeln. Der islamische Religionsunterricht wird hier zu einem Ort, an dem Geschlechterrollen, familiäre Traditionen und persönliche Wünsche zur Sprache kommen können.

Aus religionspädagogischer Perspektive eröffnet dieses Spannungsfeld wichtige Chancen für den Unterricht. Indem Jugendliche ermutigt werden, eigene Positionen zu entwickeln und zwischen familiären, religiösen und persönlichen Erwartungen zu navigieren, wird ihre Selbstwirksamkeit gestärkt. Dialogische Gesprächsformen tragen dazu bei, Ambiguitätstoleranz zu fördern, denn Schüler:innen lernen, unterschiedliche Deutungsmuster auszuhalten und zu reflektieren, ohne sie vorschnell zu bewerten. Durch die Einbettung theologischer, kultureller und lebensweltlicher Zugänge entsteht schließlich ein multiperspektivischer Dialog, der Reflexion ermöglicht, ohne normative Vorgaben zu setzen, und die Komplexität jugendlicher Lebenswirklichkeiten ernst nimmt.

4.3 Religiöse Bildung relativiert und erweitert Halbwissen

Eine fundamentale Aufgabe religiöser Bildung ist es, auf einer kognitiven Ebene den Lernenden Wissen über Religion und Religionen zu vermitteln und damit auch Halbwissen oder vermeintlichem Wissen mit gesicherten Fakten entgegenzutreten. Bezugnehmend auf unsere Wahrnehmungen ist es im Kontext des Themenkomplexes Religion, Sex und Gender vonnöten, genuine religiös begründete Traditionen zu Sexualität und zu sexueller Orientierung zu thematisieren und damit gegebenenfalls vermeintliche Gewissheiten zu relativieren oder aufzuklären. Religiöse Bildungsprozesse haben bei der Wissensvermittlung allerdings zugleich eine oft wahrnehmbare Schwarz-Weiß-Logik gezielt und argumentationsgestützt zu durchbrechen und auf die Kontextgebundenheit religiös-theologischer Aussagen hinzuweisen. Im Sinne der Entwicklung von Pluralitätskompetenz der Lernenden sind auch binnen-religiöse Differenzen in der Positionierung nicht auszublenden. So gibt es auch innerhalb unterschiedlicher Ausrichtungen des Islam durchaus unterschiedli-

che Ansichten und Zugänge zu Themen, die mit Sexualität zu tun haben.

4.4 Kritische Funktion religiöser Bildung in Bezug auf religiöse Normen ist gefragt

Religiöse Bildung ist aber nicht reine Wissensvermittlung, sondern hat darüber hinaus u. a. auch eine kritische Funktion zu erfüllen. So sollen die Schüler:innen nicht dabei stehen bleiben, religiöse Normen wiederzugeben, sondern auch hinterfragen können, woher religiöse Normen kommen oder in welchen Kontexten und unter welchen Umständen sie entstanden sind. Ebenso sollen wenig lebensförderliche Formen von Religion aufgedeckt und kritisiert werden können. Dies kann die Schüler:innen in weiterer Folge z. B. dabei unterstützen, Diskriminierungsprozesse, die aus der rigorosen Durchsetzung religiöser Normen entstehen, zu durchschauen und zu durchbrechen.

Dies ist nicht nur für einen wertschätzenden Umgang im gesamtgesellschaftlichen Kontext wichtig, für den die Schule vorbereiten soll, sondern zuallererst schon deshalb, weil damit zu rechnen ist, dass auch am Unterricht teilnehmende Schüler:innen von Diskriminierungserfahrungen – beispielsweise aufgrund ihrer sexuellen Orientierung – betroffen sein können. Diese sollen im Religionsunterricht (wie auch in der Schule generell) einen sicheren Raum vorfinden, in dem sie nicht fürchten müssen, für Identitätsmerkmale be- und verurteilt zu werden.

4.5 Emanzipatorische Funktion religiöser Bildung wahrnehmen und stärken

In Feldern wie Gender, Religion, Erziehung und Bildung zeigen sich immer wieder Spannungsverhältnisse, die eine kritische Reflexion erfordern und in vielen Fällen Anlass geben, emanzipatorische Entwicklungen zu fördern.¹⁵ Religiöse Bildung hat in diesem Zu-

15 Vgl. Reinhold Boschki, „Frauen im Koran: Eine katholisch-religionspädagogische Lektüre der Koranexegetin Amina Wadud“ in *Schlüsseltexte der Religions-*

sammenhang zugleich den Auftrag, die Autonomie und damit die Selbstbestimmung junger Menschen zu fördern und sie darin zu begleiten, unabhängig und verantwortungsvoll Entscheidungen zu treffen. Dies kann bedeuten, sich bewusst für oder gegen religiöse Normen und Traditionen auszusprechen oder angesichts einer Vielzahl von religiösen Ausdrucksformen einen eigenen, stimmigen Weg zu entwickeln. Emanzipatorische religiöse Bildung versteht sich nicht primär als Vermittlung normativer Glaubensinhalte, sondern als Prozess der Selbstwerdung im Dialog mit religiösen Traditionen. Jugendliche werden ermutigt, eigene Fragen zu formulieren, Ambivalenzen auszuhalten und sich mit unterschiedlichen religiösen, kulturellen und gesellschaftlichen Deutungen auseinanderzusetzen.

Eine solche Perspektive setzt auf Partizipation und Dialog. Sie nimmt die Lebenswelt der Schüler:innen ernst und stärkt zugleich ihre Fähigkeit, kritisch und selbstbestimmt mit religiösen Ressourcen umzugehen. Gerade in interreligiös konzipierten Settings zeigt sich dieses Potenzial besonders deutlich: Wenn Schüler:innen erleben, dass Fragen nach Liebe, Geschlecht, Beziehung und Verantwortung in einem wertschätzenden Rahmen verhandelt werden dürfen, wird religiöse Bildung zu einem Ort der Ermächtigung.

4.6 Klärung potenzieller Probleme oder Konflikte in religionsübergreifenden Beziehungen

Im Kontext religiöser Bildung darf es bei der Thematisierung religionsübergreifender Beziehungen nicht primär um die Frage gehen, ob solche Partnerschaften „erlaubt“ oder „verboten“ sind. Eine solche normative Engführung greift zu kurz und entspricht nicht der Lebensrealität junger Menschen, die Beziehungen als komplexe soziale, emotionale und kulturelle Aushandlungsräume erleben. Aufgabe religiöser Bildung ist es daher, den Blick zu weiten und Lernräume zu eröffnen, in denen Jugendliche reflektieren können, was es bedeutet, eine religionsübergreifende Beziehung einzugehen und verantwortungsvoll zu gestalten. Dazu gehören Überlegungen zu Alltagsgestaltung, religiöser Praxis, Fest- und Feiertagen, zum

pädagogik „quer“ gelesen: Interreligiöse und interkonfessionelle Zugänge, Hg. Reinhold Boschki et al. (Münster: Waxmann, 2025), 235.

Umgang mit Differenzen und zur Frage der religiösen Erziehung von Kindern. Für viele dieser Bereiche existieren bislang nur wenige pädagogische Materialien oder systematische Reflexionsangebote. Genau hier eröffnet sich ein wesentliches Potenzial: Die gemeinsame Auseinandersetzung mit solchen Herausforderungen kann Empathie, Perspektivenübernahme, Kommunikationsfähigkeit und Ambiguitätsakzeptanz fördern und Jugendliche darin unterstützen, Unterschiede als Lernanlässe wahrzunehmen. So entsteht ein Bildungsraum, in dem religionsübergreifende Beziehungen nicht bewertet, sondern als Erfahrungsfelder verstanden werden, in denen Vielfalt, Verantwortung und gemeinsame Zukunftsvorstellungen ausgehandelt werden.

Religiöse Bildung ist in diesem Verständnis weder primär normativ noch auf Wissensvermittlung beschränkt, sondern ein hermeneutischer Prozess, in dem Jugendliche religiöse Traditionen, Texte und Symbole als Ressourcen für eigenes Deuten und Handeln erschließen. Diese Ressourcen dienen nicht der Vorgabe bestimmter Lebensmodelle, sondern unterstützen die Lernenden dabei, eigenständige und verantwortliche Haltungen im Blick auf Liebe, Beziehung und Verantwortung zu entwickeln. Subjektorientierte Religionspädagogik versteht solche Prozesse als Beitrag zur Förderung von Pluralitätsfähigkeit – der Fähigkeit, unterschiedliche religiöse, kulturelle und ethische Positionen wahrzunehmen, zu beurteilen und konstruktiv einzubringen.

Gerade in interreligiös und konfessionell-kooperativ konzipierten Lernsettings wird dies besonders sichtbar. Hier entstehen dialogische Lernprozesse, in denen unterschiedliche Traditionen, Bezugssysteme und Praxisformen miteinander ins Gespräch kommen. Solche Lernsettings ermöglichen es Jugendlichen, religiöse und ethische Perspektiven zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten und eigene Positionen im Spannungsfeld pluraler Wertehorizonte zu entwickeln. Damit trägt der Religionsunterricht zur Herausbildung jener Kompetenzen bei, die für das Leben in einer divers strukturierten Gesellschaft zentral sind – darunter Ambiguitätsakzeptanz, Urteilsfähigkeit, Perspektivenübernahme und verantwortliches Handeln.

- Madl, Alexandra. „Geschlecht ist bei uns (k)ein Thema: Geschlechterwissen, (De)Thematisierung und Relevanzsetzung von Geschlecht in Erzählungen von Primarpädagog*innen“ in *PerspektivenBildung*, Hg. Nikolaus Janovsky, Elisabeth Ostermann, Ursula Rapp, Georg Ritzer und Petra Steinmair-Pösel, 181–90. Münster, New York: Waxmann, 2021.
- Medeni, Elif. „Islamische Religionsbücher gendersensibel betrachtet: Die Stellung von Frauen und Mädchen in islamischen Religionsbüchern aus Deutschland und Österreich“ in *Jahrbuch für Islamische Theologie und Religionspädagogik 1*, Hg. Mouhanad Khorchide und Milad Karimi, 35–56. Freiburg im Breisgau: Kalam Verlag, 2012.
- Mešanović, Mevlida. *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften*. Stuttgart: Kohlhammer, 2023.
- Schweitzer, Friedrich. „Keine Liebe (mehr) in Religionspädagogik und Religionsunterricht? Theoretische Vernachlässigung und praktisches Interesse.“ *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 74, Nr. 1 (2022): 4–16. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0002>.
- Spiegel, Johanna. „Wir lernen die Werte und man sollte nicht nur in seine Religion eingeschlossen sein.“ Analyse der Schüler:innenperspektive christlich-islamischer Unterrichtseinheiten.“ Masterarbeit, Universität Graz, 2023.
- Ulfat, Fahimah und Ali Ghandour (Hg.) *Sexualität, Gender und Religion in gegenwärtigen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS, 2021.
- Wenig, Eva. „Christlich-Islamisches Teamteaching. Empirische Einblicke in das religionskooperative Unterrichtsetting“ in *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung*, Hg. Agnes Gmoser, Michael Kramer, und Wolfgang Weirer, 141–62. Religiöse Bildung kooperativ 3. Göttingen: V&R Unipress, 2024.
- Wenig, Eva. *Christlich-Islamisches Teamteaching: Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtsetting als Basis interreligiöser Lernprozesse*. Religiöse Bildung kooperativ 4. Göttingen: V&R Unipress, 2024.
- Yağdı, Şenol. *Der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrer*innen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens*. Wiener Beiträge zur Islamforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2025.