



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 1

ISSN 1863-0502

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-
theologischen Studien“**

Reis, O., Wittke, A., Mauritz, G., Hillebrand, M. & Kamcili-Yildiz, N. (2020).
„Dann mache ich einfach mal weiter.“ – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die
Indifferenz. *Theo-Web*, 19(1), 267–281.

<https://doi.org/10.23770/tw0133>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

„Dann mache ich einfach mal weiter.“ – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz

von

Oliver Reis, Annika Wittke, Gerrit Mauritz,
Miriam Hillebrand & Naciye Kamcili-Yildiz

Abstract

Das Ziel des vorliegenden Beitrags liegt darin darzustellen, inwiefern in der Lehre vorliegende Mindsets, praxistheoretische Zugänge und zusätzliche Faktoren einen Einfluss auf das Lehrverhalten nehmen und die Steuerung der Lehre bestimmen. Dazu wurde ein Fall mit der Dichten Beschreibung nach Clifford Geertz dokumentiert und im theoretischen Rahmen der Artikel des Projekts praxeologisch analysiert, um im Anschluss daran zu beschreiben, wie sich reale Lehrpraktiken in fremdreligiösen Studienanteilen als soziale Aushandlungsprozesse der Curriculavorgaben, Handlungsprogrammatiken der Akteure und der konkreten Lehrsituation ergeben.

The aim of the present article is to show the extent to which mindsets, practical theoretical approaches and additional factors influence teaching behaviour and determine the taxonomy of teaching. For this purpose, one case with the dense description according to Clifford Geertz was documented and analysed in the theoretical framework of the other project papers in a praxeological way, in order to subsequently describe how real teaching practices in foreign-religious parts of studies result as social negotiation processes of the curriculum specifications, action programmes of the actors and the concrete teaching situation.

Schlagwörter: Mindset, islamische Religionslehrer/innenausbildung, Fallanalyse, Praxistheorie, Curricular

Keywords: Mindset, Islamic religious teacher training, case analysis, practical theory, curriculum

1 Rahmen und Vorgehen der Untersuchung

Der Beitrag von Naciye Kamcili-Yildiz (2020) in dieser Ausgabe thematisiert den Umgang mit den fremden Religionen als große Herausforderung für die islamische Religionslehrer/innenausbildung. Der Beitrag von Mauritz, Hillebrand, Reis, Wittke und Kamcili-Yildiz (2020) hat die Untersuchungsergebnisse zu den „Mindsets“ der religiösen Pluralität bei verschiedenen Lehrenden von solchen Lehrveranstaltungen an sechs Hochschulstandorten vorgestellt. Der Beitrag von Reis, Hillebrand, Mauritz und Wittke (2020) stellt einen Zusammenhang zwischen den Mindsets religiöser Pluralität und den Mindsets guter Lehre her. Sie stellen heraus, dass es schon auf der Ebene der Mindsets und deren Adaption in den individuellen Überzeugungssystemen zu relevanten Verschiebungen kommen kann. Insbesondere die Dominanz der Instruktion in Relation zu dialogischen Interaktionsmustern fällt auf, die dafür sorgt, dass *erstens* komplexere Interaktionsformen, die eigentlich zum gewünschten Umgang mit religiöser

Pluralität passen würden – Begegnungslernen, Positionierung und Selbsterkennen – an den Rand gedrängt werden. *Zweitens* wird deutlich, dass bei den Mindsets religiöser Pluralität der Typ 2 „emotional neutral/gesellschaftlich konform“ mit Lehr-Option 2 „Instruktion in Verbindung mit Dialog“ korreliert. Auf diese Weise wird bereits deutlich, dass die Aufgabe der Lehre schon intrapersonal für ein Mainstreaming sorgt.

Der folgende Beitrag widmet sich nun der Frage, ob und wie diese beiden Mindset-Arten in der Lehrpraxis zum Tragen kommen. Auf diese Weise sollen erste Hinweise möglich werden, welchen Beitrag die fremdreligiösen Lehrveranstaltungen als Praxis dazu beitragen können, die Studierenden und ihre Überzeugungen zu den anderen Religionen positiv weiter zu entwickeln – wie es die Studie von Stein, Ceylan und Zimmer (2017) fordert. In dem begrenzten Rahmen des Projektes wurden zwei Sitzungen von zuvor in Experteninterviews befragten Lehrenden videographiert und praxistheoretisch untersucht; dargestellt wird in diesem Beitrag aus Platzgründen nur eine Sitzung. Denn die jeweilige Lehrpraxis soll als eigenständige Praxis wahrgenommen werden, die durch verschiedenste Handlungsprogrammatiken der Akteure und Raum-Zeit-Konfigurationen bestimmt sein kann (Schäfer, 2019, S. 20). Die Mindsets können als solche Programmatiken beschrieben werden, die auf das reale Bündel an Praktiken einwirken. Diese Praktiken bilden die realen Lehrveranstaltungen, ohne die Verbindung automatisch kausal gerichtet zu denken (Schäfer, 2019/ Schatzki, 1996). Die Praxistheorie kann solche Praxisgeflechte aufbrechen und wechselseitige zirkuläre Bezugnahmen von Akteuren, Artefakten und eben den Praktiken zueinander darstellen (Belliger, 2014, S. 89–96). Grundannahme ist, dass sich Situationen ihre Akteure suchen und deshalb eben die Situationen nicht als intentionales Feld von den ‚leitenden‘ Akteuren her gedacht werden (Schäfer, 2019, S. 25–29/ Dinkel, 2000, S. 120). Leitung ist selbst eine Praktik, die die ganze Situation umgreift und in die alle Akteure ihre Kompetenzen einbringen können (Schäfer, 2019, S. 24). Der Bezug zur Praxistheorie verhindert so einen vorschnellen unterstellten linearen Zusammenhang zwischen den Mindsets und der Lehrpraxis. Außerdem bietet die Praxistheorie einen theoretischen Rahmen, um reale Praktiken mit den Überzeugungssystemen als Basis für mentale Operationen zu verbinden (Cress, 2019, S. 20f.). Genau auf diese Weise sollen interpretativ die Mindsets bzw. die zuvor analysierten Profile (Mauritz et al., 2020) als Akteure selbst eingespielt werden. Zudem wollen wir auf die Unterscheidung von performativer Logik und propositionaler Logik verweisen (Bohnsack, 2017, S. 51–56/ Tesch, 2018, S. 51–72). Dabei geht es darum, dass in Praktiken theoretische Normen des richtigen Handelns in der Praxis auf andere Logiken treffen, die die Normen unterlaufen bzw. sie anders einflechten. So gibt es in den Mindsets erste Ablagerungen propositionalen Wissens, es gibt aber auch Praxisformen, die in der Realität die Normen überformen und zwar meist an kontingenten Situationen.

Im Folgenden der Forschungsrahmen: Es wurde jeweils eine Sitzung von zwei Lehrveranstaltungen verschiedener Dozierenden aus der Gruppe der zuvor Interviewten gefilmt. Aus dem Material wurden Sequenzen ausgewählt, die sich für die obige Fragestellung als relevant anboten, und in Dichten Beschreibungen gefasst (Geertz, 1987). Dabei interessiert die Umsetzung der Methode nicht als ethnographischer Forschungsansatz, sondern als Dokumentationsform, die möglichst einen 360°-Blick erreicht, ohne dass die beobachtenden Personen und ihre Wahrnehmungen selbst Teil des Geschehens werden (Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2011, S. 49). Die Dichten Beschreibungen erreichen so eine große Nähe zu Vignetten, die auch in der qualitativen Unterrichtsforschung praxisbezogene Interpretationen ermöglichen (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012). Für die Interpretation greifen wir auf ein zweistufiges Verfahren zurück. Zunächst wird die Beschreibung anhand einer *sequentialisierten Case Summary* (Kuckartz, 2016, S. 58–59) im praxistheoretischen Rahmen rekonstruiert.

Zwei Prinzipien sind hier dominant: Zum einen wird die Szene in ihrer Interaktionsstruktur nachgezeichnet und zum anderen wird das Verhalten der Lehrkraft jeweils von den Profilen her als mentales Bezugssystem plausibilisiert. Die Studierenden bleiben zunächst eine Blackbox, über ihre Motive ist nichts bekannt. Aber gleichzeitig kann aus dem Zueinander der Handlungsformen und bei der praxistheoretischen Unterstellung, dass die gemeinsam produzierte Praxis davon lebt, dass alle Akteure ihre Kompetenz einbringen, auch die Handlungsprogrammatisierung der Studierenden in Aktion und Reaktion durchaus nachgezeichnet werden. Zu den Handlungsprogrammatisierungen, die die Lehrkräfte in die Lehre mitbringen, gehören die in Profil und Option bearbeiteten Mindsets religiöser Pluralität und guter Lehre. Jedoch geht die Praxistheorie davon aus, dass die Kontingenz der Situation erst den Kontext schafft, so dass eine spezifische Variante der möglichen Praxisbündel sich realisiert. Die Praxistheorie sucht deshalb auch die varianzerzeugenden Faktoren, welche das spontane, flexible Handeln der Dozierenden zur Performanz bringen und dabei auch die für diese Situation notwendigen Programmatisierungen in Verbindung setzen. Dieser letzte Aspekt ist sehr bedeutsam für diese Untersuchung, da wir davon ausgehen, dass sowohl die Interview- als auch die Lehrsituation entscheidende Kontexte sind, in denen sich die individuellen Profile zu beiden Arten von Mindsets überhaupt bilden. Wir verzichten in dieser Untersuchung auf eine Substantialisierung der Person, untersuchen – im Sinne von bewerten – hier also nicht die individuellen Kompetenzen für interreligiöse Lehre. Das Untersuchungsziel besteht vielmehr darin, Muster zu entdecken, die die interreligiöse Lehre im Zueinander varianter Programmatisierungen angesichts kontingenter Momente ausbildet. Diese kontingenten Momente, das können Artefakte, Aktanten oder sozialer Praktiken sein, nennen wir in der Untersuchung Faktor X; auch deshalb, weil dieser Faktor X alleine in den beiden untersuchten Lehrveranstaltungen verschieden war und sich selbst nicht eindeutig determinieren lässt.

Im zweiten Schritt, nach der ganzen Case-Summary, verdichten wir die Rekonstruktion in einem weiteren Wissensrahmen. Wie lassen sich die rekonstruierten Handlungsstrategien im curricularen Rahmen des Moduls, Erkenntnissen zur fachunabhängigen Hochschulbildung und den Herausforderungen interreligiöser Bildung interpretieren? Trotz der kleinen Stichprobe – und der Konzentration in diesem Beitrag auf einen Fall – lassen sich dabei Tendenzen erkennen, die relevant für die weitere Entwicklung fremdreligiöser Lernangebote in der (islamischen) Religionslehrer/innen-ausbildung sind.

2 Lehrpraxis fremdreligiöser Lehrveranstaltung im praxistheoretischen Blick auf die Handlungsprogrammatisierungen

Für die Lehrperson, deren Lehrveranstaltungen im Folgenden analysiert werden, liegt zum einen das analysierte Mindset religiöser Pluralität und zum anderen Aussagen aus dem Experteninterview zu den Vorstellungen von guter Lehre zu religiöser Pluralität vor (Reis & Hillebrand et al., 2020). In den folgenden Abschnitten wird bei der Rekonstruktion der Lehrsituation direkt auf die Ergebnisse des Beitrages zugegriffen; für die Herleitung sei auf diesen verwiesen. Auf diese Weise bleibt der Fokus auf die Situation erhalten, die als Verflechtung der Mindsets mit den Lehrpraktiken und einem jeweils unterschiedlichen Faktor X rekonstruiert wird.

2.1 Case-Summary Lehrveranstaltung 1

Die Situation spielt sich in der folgenden räumlich-zeitlichen Rahmung ab: Die vorliegende Seminarsitzung findet in einem knapp 20m² großen, rechteckigen Raum statt. Die Tische sind in einem Rechteck aufgestellt. Es ist 09.15 Uhr. Die Dozentin betritt als

erste den Raum und positioniert sich an der kurzen Seite zur Tür hin. Die Studierenden, die nach ihr den Raum betreten, setzen sich rechts und links an die langen Seiten, jedoch nahe bei der Dozentin, hin. Es sind ca. zehn Studierende da. Vier sitzen rechts von der Dozierenden, 6 haben sich links einen Platz gesucht. Somit ist aus den anwesenden Personen ein sitzendes „U“ geworden.

2.1.1 Situation 1 | Die Hausaufgaben sind nicht gemacht

Es findet eine kurze Auseinandersetzung über die Erledigung der Hausaufgaben statt. Danach fragt die Dozentin: „Ja, was ist hier nochmal dabei rausgekommen. Hier bei den Vergleichen von dem biblischen Text und dem koranischen Text?“ Dabei dreht sie einen Stift in ihrer Hand und guckt nach rechts und links zu ihren Studierenden. Am Ende der Aussage nimmt sie einen Zettel auf, der vor ihr liegt, und hebt ihn leicht an. Ihr Blick fällt auf das angehobene Blatt, welches den vorzubereitenden inhaltlichen Text beinhaltet. Ihr Blick wechselt zwischen dem Blatt und den Studierenden. Keiner sagt etwas. Nach ein paar Sekunden sagt die Dozentin: „Naja, ich hatte den Text ja hochgeladen.“

1. Schritt: Die eröffnende Sequenz der Situation beginnt mit der Fortsetzung einer in der letzten Sitzung begonnenen Praxis der Textarbeit. Die Lehrkraft hatte eine bestimmte Praxis geplant, die gelesenen Texte nun in einer Seminarkultur entlang von bestimmten Leitfragen zu besprechen, die einen Vergleich der Texte erlauben. Die Texte sind hochgeladen. Es gibt eine starke, auch durchaus materiale Struktur: Texte, eine Plattform, Hochladen, das mit Herunterladen korrespondiert, eine Aufgabenstellung, vorausgesetzte Praktiken, einen Text an sich zu nehmen, aufgabengeleitet zu lesen, die Gedanken dabei zu dokumentieren und in der nächsten Sitzung mitzubringen. Wo die Studierenden in der Produktion des Beitrags von der vorgeplanten Handlungskette abgewichen sind, ist nicht transparent, wird aber auch nicht gefragt. Vielleicht variieren die Bearbeitungsgrade. Aber es gibt die stille Übereinkunft, dass niemand seinen Stand oder ein Ergebnis preisgibt. Aus Sicht der Studierenden ist eine lange Strecke zu planen gewesen. Es gibt keine Zwischenevaluationen der Studierenden untereinander oder mit der Lehrperson. Das macht die so selbstverständliche Praxis instabil. Die Lehrperson erfährt erst zu Beginn der nächsten Lehrveranstaltung die Wirkung der Aufgabe, aber nicht deren interne Verarbeitung.

In dieser Sequenz selbst eröffnet die Lehrende die Sitzung sichtlich mit der *Erwartung* der Antwort als Response. Sie hat sich darauf vorbereitet, Äußerungen zu erhalten, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Koran und Bibel festgestellt wurden. Auf diese Erwartung bekommt sie als *Reaktion* nur das Schweigen. Die Lehrperson gibt noch einen *non-verbalen Impuls* und eröffnet so die Praxis des Zeigens in einer triadischen Struktur zwischen Blatt, den Studierenden und sich. Sie erhöht damit die Bindung und die Erwartung. Auch dieser *Impuls bleibt ohne Resonanz*. Mit Blick auf die räumliche Anordnung entsteht ein homogenes, sich in Differenz zur Lehrperson setzendes U – alle Studierenden können einander ansehen. Die Lehrperson kann das U mit sich zu einer Lerngemeinschaft erweitern, dafür muss sie die Bindung intensivieren oder sie kann die eigene isolierte Position verstärken und die Bindung abschwächen. In der letzten Intervention dieser Sequenz *verstärkt die Lehrkraft die legitime Erwartung* und gibt damit den Studierenden die Verantwortung für die Blockade. Die fragile Praxis der Hausaufgabe ohne begleitendes Controlling ist zunächst gescheitert.

2. Schritt: In dieser Sequenz ist die Praxis der Hausaufgaben basal und sie wird von dem Lehrformat des Seminars in einer geisteswissenschaftlichen Fachkultur schon ausreichend motiviert. Sie folgt der von Wenzl erhobenen Elementarstruktur von Unterricht, die sich erstens durch eine lehrerzentrierte Ordnung im Rederecht auszeichnet und zweitens durch eine spezifische Kette in der Interaktion: Impuls-Response-

Evaluation (2014, S. 15–43). Idealtypisch besitzt die Lehrperson hier unhinterfragt das Rederecht und kann dieses zeitweise überlassen. Dass die Studierenden in der ersten Sequenz die Redepflicht verweigern, ist nach Wenzls Elementarstruktur eher ungewöhnlich (2014, S. 113), die Redeerwartung bleibt aber für die nächsten Sequenzen erhalten. Die Logik ‚Impuls-Response-Evaluation‘ beginnt in der Aufgabenerteilung der letzten Sitzung (*Impuls*), die Bearbeitung der Aufgabe ist der *Response*, die Erledigung der Aufgabe wird *evaluiert*. Die Evaluation ist nun genau diese erste Sequenz.

Diese so geformte Hausaufgabenpraxis ist zugleich kongruent zu der Vorstellung „erst Instruktion, dann Dialog“, die Hillebrand et al. für die Lehrperson 1 als Mindset guter interreligiöser Lehre herausgearbeitet haben (Wenzl, 2014, S. 15-43). Denn auch wenn hier die Instruktion selbstinstruktiv erfolgt, so dient sie doch in der rekonstruierten Praxis als Vorbereitung auf ein Gespräch über die beiden Texte und dann auf einen Dialog mit dem fremden Text. Die spezifische Zuschreibung der Verantwortung für den Lernprozess an die Studierenden durch die Aufgabe zu Hause die Textarbeit zu erledigen, passt auch zu der Vorstellung der Lehrperson 1, die Studierenden selbst zu Erkenntnissen kommen zu lassen (Reis & Hillebrand et al., 2020).

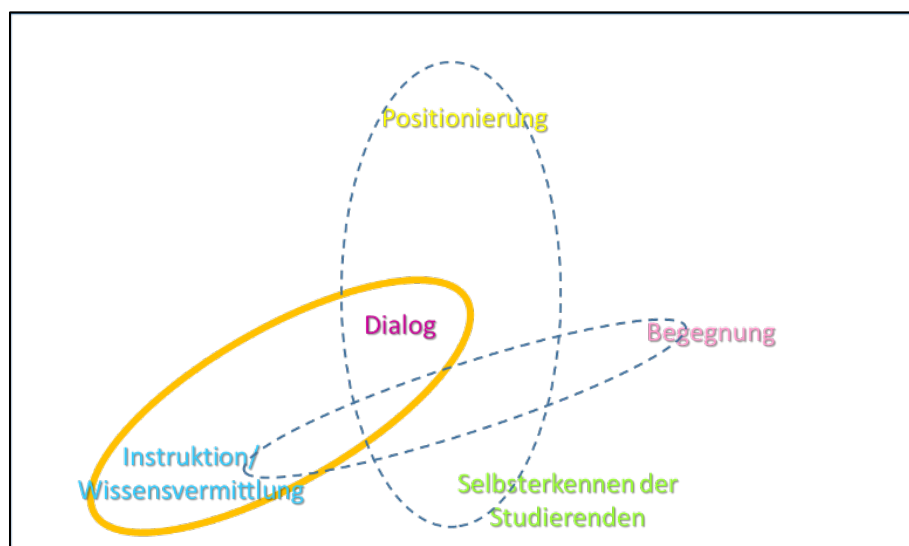


Abb. 1: Die Mindsets guter (interreligiöser) Lehre von Lehrperson 1 (Reis & Hillebrand et al., 2020)

Schaut man sich die Aufgabe aber genauer an, dann fallen auch Inkongruenzen zu den Mindsets auf: So wird erstens in die Hausaufgabenpraxis eine Vergleichsaufgabe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hineingelegt, die aber genau dem Typ 2: „emotional neutral und gesellschaftlich konform“ (gelb) bei Mauritz et al. (2020) entspricht. Zweitens ist diese Aufgabe lerntaxonomisch eher unteren Taxonomiestufen wie dem Verstehen oder Anwenden zugeordnet. Diese Aufgabe entspricht damit dem curricularen Rahmen an dem Hochschulort (Kamcili-Yildiz, 2020), ist jedoch zugleich wenig personeninvolvierend (Reis, 2015, S.96) und verstärkt damit den Eindruck, dass die mit der Aufgabe vorbereitete Lernumgebung eher eine ‚kalte‘ Bearbeitung erzeugt, die wenig konfrontativ angelegt ist und die Studierenden nicht positional herausfordert – was Lehrperson 1, aber von ihrem Mindset religiöser Pluralität eigentlich zu tun bereit ist (Reis & Hillebrand et al., 2020). Die Hausaufgabenpraxis nimmt so stattdessen die starke Kopplung von Instruktion und Dialog auf, die sich schon auf der Ebene der Mindsets gezeigt hat.

Setzt man voraus, dass die Lehrperson mit der Aufgabe ein vergleichendes Gespräch inszenieren will, um so die Studierenden in einen Dialog mit einem für sie fremden Text zu führen, dann ist die Rückkopplung der häuslichen Textarbeit an die Gesprächsphase, die wir in dieser Sequenz beobachten können, noch aus einem anderen Grund interessant. Denn um wirklich zu einem Dialog zu kommen, müssen zwei Übersetzungen gelingen: Die Studierenden müssen die stark *unterrichtliche* Situation meistern, ihre eigenen Leseerfahrungen öffentlich vorzutragen und asymmetrisch evaluieren zu lassen. Diese Ergebnisse müssen danach von der Lehrperson so gerahmt werden, dass der biblische Text ein fremder, eigenständiger Akteur bleibt, zu dem sich die Studierenden einzeln und untereinander in eine symmetrische Beziehung setzen. Sonst entsteht kein *Dialog*. Schon die erste Transformation ist für die Studierenden herausfordernd und die zweite können die Studierenden gar nicht sehen, um die erste vielleicht auszuhalten. Als die Studierenden die erste nicht meistern, fällt auf, dass die Lehrperson darauf im Modus der Evaluation enttäuscht mit „Naja, ich hatte...“ reagiert und den Studierenden einseitig die Verantwortung für die Störung zuschreibt. Das ist nach der Unterrichtslogik konsequent. Sie unterläuft damit aber das für den nachfolgenden Dialog vorausgesetzte Beziehungsschema, was den Eindruck einer isolierten unterrichtlichen Situation noch verstärkt. Die Aufgabe und deren Bearbeitung in der Unterrichtslogik manipulieren so die Vorstellung „erst Instruktion, dann Dialog“. Die Instruktionserwartung dominiert die Sequenz – blau führt zu blau –, der Dialog rückt in die Ferne und damit auch die Voraussetzung, dass Positionierung und Begegnung am Horizont aufscheinen, wie es das Profil zur guten interreligiösen Lehre nahelegt:

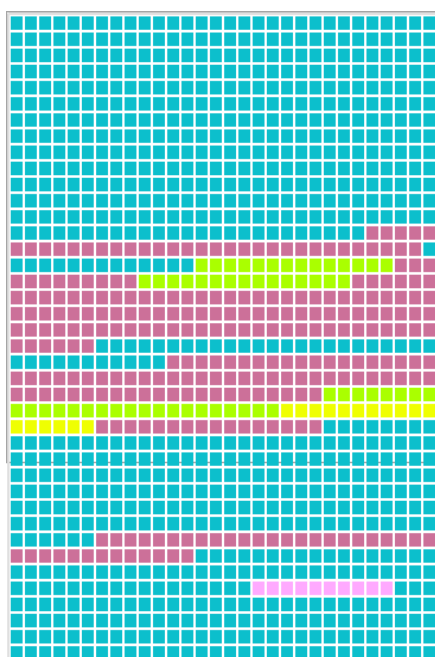


Abb. 2: Profil von Lehrperson 1 zur guten interreligiösen Lehre

Das liegt auch an der konkreten Gestaltung der Lernumgebung, da die Aufgabe des Textvergleichs aus studentischer Perspektive den Blick auf die kommende Dialog-Situation eher verstellt: Für einen wirklichen Dialog ist die christliche Position nicht besetzt und die Aufgabe fordert auch niemanden auf, diese Position zu besetzen. Die Aufgabe des Vergleichs legt eher eine Meta-Position nahe, von der aus geordnet wird. So ist die Aufgabe zwar auf der einen Seite auf ein Gespräch *mit* einer fremden Position angelegt, aber auf der anderen Seite legt die konkrete Aufgabengestaltung eher ein Gespräch *über* eine fremde Position nahe. Die eingeschliffene Selbstverständlichkeit der Hochschulpraxis im Umgang mit Texten erklärt am stärksten, warum die Aufgabe nicht differenzierter gestellt wird. Allerdings macht die Analyse darauf aufmerksam,

dass die Hausaufgabenpraxis eben eine Seminareröffnung mit präkonfiguriert, die nicht zwangsläufig für komplexere Praxen wie einen Dialog durchlässig ist.

Die Evaluation erbringt, dass die Gruppe die Response nicht vorlegen kann. Dadurch dass bei der Aufgabe keine Zwischenevaluation angelegt ist und die Lehrperson erst in der Sitzung die Response erfragt, wird sie nun von der Lücke in der Interaktionskette selbst überrascht. Die damit einhergehende Kontingenz muss nun im weiteren Verlauf bewältigt werden. Möglich wäre ein Szenarium, in dem die Lehrkraft die Sitzung abbricht, sie könnte die Hausaufgabe nun erledigen lassen, sie könnte auch eine ganz andere Aufgabe setzen oder es kann sich auch von der Studierendenseite ein Impuls in der Lücke ergeben. Wie wäre die Sitzung weitergegangen, wenn die Studierenden die Aufgabe erledigt hätten? So löst dieser Faktor eine Neuordnung aus, die einen Raum für unterschiedliche Fortsetzungen bietet.

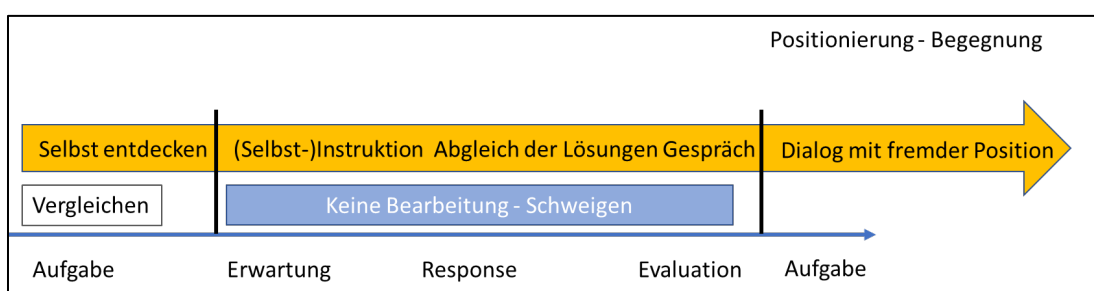


Abb. 3: Geflecht von Praxen und Mindsets

2.1.2 Situation 2 | Neustart Verständnisfragen

„Waren da Fragen zum biblischen Text?“ Dabei sieht sie erneut von rechts nach links zu ihren Studierenden. 10 Sekunden vergehen. Die Dozierende dreht den Kopf nach links und sagt: „Ja.“ Eine Studentin entgegnet: „Ich wollte das andere, das du gesagt hast, beantworten. Also, dass die Bibel aus Propheten-Geschichten besteht, die ausführlicher sind und dass die im Koran nur ne Erinnerung dessen sind.“ Die Dozentin antwortet zögernd: „Jaa.“ Dabei lehnt sie sich in ihrem Stuhl zurück und betont: „Ja, das ist wichtig, wenn man diese Texte vergleicht.“ Sie streckt beide Zeigefinger aus und hält sie parallel nebeneinander, die Fingerspitzen zeigen nach vorne. „Dass die Geschichten von prophetischen Persönlichkeiten und anderen, dass die in der Bibel natürlich viel ausführlicher sind und der Koran praktisch als ‚Anschlussband‘ sozusagen,“ in diesem Moment nimmt sie die Zeigefinger hoch, auf Höhe ihres Kopfes und bewegt die Spitzen von oben nach unten, „wieder daran erinnert, anstatt die alle nochmal zu wiederholen.“

1. Schritt: Die Lehrperson verlängert die Rückkoppelungsphase und eröffnet die zweite Sequenz mit einer Frage, die den Studierenden die Chance gibt, Verständnisfragen zu stellen. Sie gibt den Studierenden viel Zeit und sie nimmt intensiven Blickkontakt mit den einzelnen Studierenden auf. Die Studierenden schauen sie an, aber nicht ihre Unterlagen. Eine Studierende meldet sich, wird drangenommen und rahmt ihre Aussage als Statement zur vorangegangenen Frage. Zwei Praxen kreuzen sich in diesem Augenblick: Wird eine Frage nicht beantwortet, ist es eine Möglichkeit, die Frage in Teilfragen zu zerlegen, was den Zugang erleichtern kann. Diese Option stellt die Lehrperson zur Verfügung. Die Studierende knüpft dagegen auf den ersten Blick an die vorherige Praxis an und verlängert sie damit. Gleichzeitig antwortet sie nicht auf die erste Frage, weil sie nicht die Texte vergleicht, sondern auf der Meta-Ebene einen Systemvergleich anbietet, den die Lehrperson offenbar schon einmal angeboten hat. Sie legt ihr ein Zitat

von ihr selbst vor, das für sie die ganze Aufgabe zusammenfasst. Die Studierende stellt keine Frage, aber die Aussage ist eine Response, mit dem sich die Lehrperson nun für eine Evaluation auseinandersetzen muss. Die Lehrperson zögert hierbei. Folgt sie der Spur, die die Studierende aufmacht und reagiert sie auf das eigene Zitat, hat sie erstens die gerade eröffnete Runde der Verständnisfragen wieder geschlossen. Zweitens ist es danach nicht mehr einfach möglich, in den Vergleich einzusteigen. Stattdessen wird sie auf die Meta-Ebene geführt, die sehr schnell auch den Dialog mit dem fremden Text beendet. Die studentische Frage erweist sich als zweiter Faktor X, der die gerade neu gefasste Handlungsstruktur schon wieder unterläuft. Die Lehrperson folgt der Anmerkung der Studierenden und springt damit zum einen in eine vorherige Unterrichtssituation, zum anderen wird eine Unterrichtssituation aktiviert, in der die Lehrperson etwas erklärt hat. Das studentische Statement löst so eine Paraphrase der früheren Instruktion aus, die nun aber als Antwort auf die erste Frage gesetzt wird. Diese Paraphrase funktioniert ebenfalls auf der Meta-Ebene im Systemvergleich Bibel (Christentum) – Koran (Islam).

2. Schritt: Die Lösung der ersten Störung lässt sich über die Unterrichtspraxis erklären, eine Aufgabe im Schwierigkeitsgrad zu senken, um die Zugänge zu erhöhen. Hat die erste Aufgabe die Studierenden zu einer eigenständigen Wissenskonstruktion aufgefordert, reicht es jetzt schon, über reproduzierte Wissensfragmente eine Frage zu formulieren. Die Kompetenzerwartung ist damit deutlich gesunken. Diese Strategie erfüllt zwei Funktionen: 1. Der gesamte Fahrplan kann als Struktur erhalten bleiben, auch wenn ein Teil in der Präsenzlehre kompensiert wird, der in der Hausaufgabe erfolgen sollte. 2. Sie zeigt damit ein diagnostisches Interesse: Lag die Störung am Text oder lagen die Schwierigkeit beim Vergleich? Das hilft, um die Beziehung zu verstärken. Dass die Lehrperson diese Option wählt, die die Beziehung zu den Studierenden wahrt und die Anbindung an ihr Denken sucht, hat auch mit ihrer starken Dialogorientierung zu tun, die sich hier hochschuldidaktisch als Eingehen auf Andere zeigt, die ihr vom Lernverhalten deutlich fremd sind. Die Lehrperson – so könnte man sagen – zeigt eine Haltung des interreligiösen Lernens in ihrer Person, auch wenn sie sich mit der Option vom fachlichen Dialog mit dem Unterrichtsgegenstand noch weiter entfernt. Umso erstaunlicher, wie lange die Studierenden auf diesen Impuls auch nicht reagieren, was nahelegt, dass sich die Studierenden aus Zeitgründen nicht mit der Aufgabe beschäftigt haben oder der biblische Text eine solche Fremdheitserfahrung ausgelöst hat, dass sie sich mit dem Text nicht beschäftigen konnten bzw. wollten. In das lange Schweigen hinein übernimmt eine Studierende die Führung, die zweierlei tut: Sie unterläuft die Frage und die ursprüngliche Aufgabe. Die Lehrperson geht auf diese Intervention trotzdem ein, weil die Dialoghaltung und die Lehrrolle es nahelegen, auf das Interesse der Studierenden einzugehen und zugleich die eigene Expertise zu demonstrieren. Außerdem legt es auch das Profil zur interreligiösen Lehre nahe, dem Mindset „erst Instruktion, dann Dialog“ zu folgen. Und sie interpretiert mit ihrer Reaktion die Situation so, dass eine aktualisierende Wiederholung der früheren Instruktion hier passt. Gleichzeitig folgt sie damit dem Steuerungsimpuls der Studierenden, die aus einem an die Studierenden gerichteten Aktivierungsimpuls einen für die Lehrperson macht. Die Studierende rahmt damit die Lehrende.

Für den Unterrichtsgegenstand, den interreligiösen Textvergleich und den Dialog über den fremden Text, verändert sich mit der Instruktion das ganze Setting. 1. Die Meta-Ebene wird als Reflexionsform etabliert, was den angezielten Dialog erheblich stört, da der fremde Text beobachtet wird. 2. Auf der Meta-Ebene etabliert sich hier das homogene islamische Setting als Reflexionsbeobachtung, weil die christliche Position nicht besetzt ist. Die vorgenommene Parallelisierung, die körperlich noch verstärkt wird, geschieht hier aus einer Inklusionsperspektive, wie sich an der Metapher des Korans als

„Anschlussband“ zeigt. Auf diese Weise wird die Differenz des Vergleichs unterlaufen. Diese Lösung passt zum Mindset der religiösen Pluralität, das solche Momente der interreligiösen Vereinnahmung kennt. Nur werden in dem Interview solche Momente immer wieder von klaren Momenten der Begegnung und Selbstdestruktion ausbalanciert. Das geschieht hier nicht, dafür sind die Studierenden zu passiv und sie fordern die Lehrperson nicht zu einem Perspektivwechsel heraus.

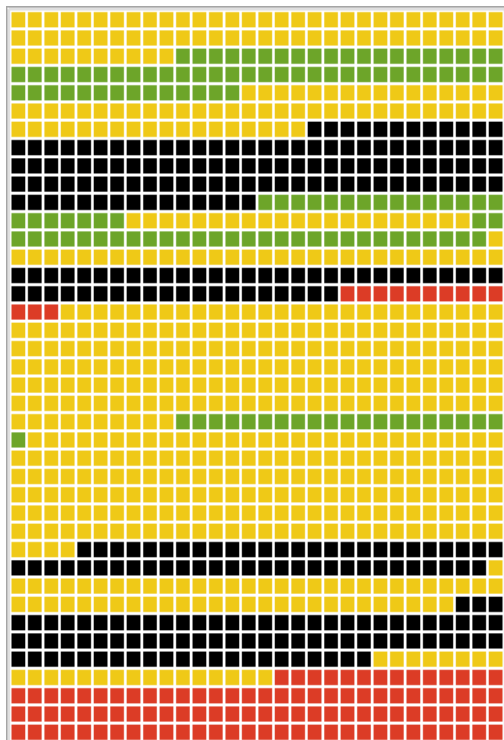


Abb. 4: Profil im Umgang mit den Mindsets zur religiösen Pluralität

Während also die Lehrperson ihre dialogische Haltung trainiert, ist der Gegenstand inklusivistisch gerahmt worden und die Studierenden können ihre eigene Position und ihr eigenes Wissen weiter verdeckt halten.

2.1.3 Situation 3 | Übersetzungsfragen aus der Metaperspektive

„Ja, was ist da aufgefallen an Einzelheiten, an Schwerpunkten in der biblischen Erzählung und in der koranischen Erzählung?“ Eine Studentin äußert: „Ich habe zu der biblischen eine Frage.“ Die Dozentin reagiert mit einem „Ja.“ Die Studentin sagt: „In dem Text steht „Herrin“ wo ist davon zu hören? Von wem spricht er da? Spricht er trotzdem... ? Die Dozentin entgegnet innerhalb der Äußerung der Studentin: „Ja, ich sage doch, man hat versucht es geschlechtergerecht zu übersetzen.“ Die Studentin äußert ein „Ah!“ Die Dozentin redet weiter: „Das ist einer von den Punkten. Dabei kommt es dann auch dabei rum, dass man Gott nicht einem Geschlecht zuordnen kann. Weil Gott ja jenseits von männlich und weiblich ist. Und das hat man dort versucht zu lösen, indem man da einmal männliche Formen genutzt hat und einmal eine weibliche Form genutzt hat, also grammatisch: feminine Formen benutzt hat.“

1. Schritt: Nach den einigen Anläufen gelingt der Lehrperson die Überleitung zum inhaltlichen Vergleich zwischen den beiden Texten. Die Studierende, die sich meldet und der das Rederecht erteilt wird, erfüllt zunächst die Anforderung, sich zu den Texten zu äußern. Allerdings äußert sie keine Frage oder vergleichende Beobachtung der beiden Texte, sondern sie hat eine Verständnisfrage zum biblischen Text. Sie nimmt damit die vorherige Praxis der Verständnisfrage wieder auf, die Lehrperson bezieht sich auf den

Exkurs zur Übersetzung, um die Abweichung zu erklären. Die Lehrperson ist sichtlich unzufrieden mit der Schleife, die sie drehen muss. Sie unterbricht die Studierende und der Ton wird etwas schärfer, trotzdem wählt sie wieder die Meta-Ebene, auf der die christlichen geschlechtersensiblen Übersetzungsstrategien inhaltlich angemessen referiert werden. Damit ist die Verständnisfrage geklärt, aber die inhaltliche Auseinandersetzung mit den beiden Texten, die Auseinandersetzung mit einem fremden Text, Positionierungen, Begegnungen oder selbstproduzierte Erkenntnisse wurden in den Praktiken nicht vollzogen. Die Frage der Studierenden hat vielmehr erneut die Instruktion ausgelöst, die einen christlichen Sachverhalt aus der Distanz der Nichtbetroffenheit darstellt. So wird zum zweiten Mal eine studentische Frage zum Faktor X, der begünstigt, dass statt des Einstiegs in das vergleichende Gespräch auf dem Weg zum Dialog wieder die Instruktion vollzogen wird. Da es keine beobachtbare Praxis des Widerstands gegen diese Instruktion gibt, scheint es eher so zu sein, dass die Studierenden in den spezifischen Fragen ein eigenes Anliegen verfolgen, so dass sich die Praxis nicht weiter entwickeln kann, sondern die Interaktion immer wieder auf den Ausgangspunkt zurückgeworfen wird.

2. Schritt: Verbindet man diese Beobachtungen mit den Mindsets, so fällt auf, dass die Lehrperson ihren instruktiven Stil nach der persönlichen Sequenz nun versachlicht, wenn sie über christliche Übersetzungspraktiken und die Beziehungsintensität (kein Lachen, die Unterbrechung des Redebeitrags, Sachthema statt Personenthema) abnimmt. Jetzt soll es wieder um die Sache gehen, sprich das Gespräch über den Vergleich. Als diese Strategie mit der Verständnisfrage erneut unterlaufen wird, verfestigt sich in der Reaktion auf die Frage erneut die Grundstruktur „erst Information, dann Dialog“. Und wenn die notwendigen Informationen eben zu lange Zeit fehlen, dann wird länger Instruktion notwendig sein. Das ist die Konsequenz. Die Abschwächung der Emotionalisierung in der Bibelübersetzung der fremden Religion verstärkt die Differenz in der persönlichen Bedeutung der Texte. Eine komplexere Lesart des biblischen Textes nach einem Perspektivwechsel legt sich nach diesen Sequenzen nicht mehr nahe. Im Gegenteil, mit der Rekursion zur Ausgangssituation ist eher damit zu rechnen, dass im weiteren Verlauf, die Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden zunimmt, ohne dass dies unterhalb der Oberflächeninteraktion Frage-Gegenfrage-Instruktion-Frage bearbeitet wird.

2.2 Fall-Fazit Lehrveranstaltung 1

Es fällt *erstens* auf, dass die Lehrpraxen die Sitzung über die verschiedenen Situationen hinweg strukturieren: Hausaufgabenpraxis, Rückkopplungspraxis, Unterrichtspraxis, Downgrading des Schwierigkeitsgrades, ‚Instruktion der Lehrenden füllt Lücken der Interaktion‘ oder ‚für spannende Fragen der Studierenden wird der Fahrplan verlassen‘.

Die mit diesen Praktiken evozierte Lehre spielt sich *zweitens* weitgehend auf der Meta-Ebene ab und erreicht weder das Gespräch zum Vergleich, noch einen Dialog mit dem fremden Text, die das eigene Textverständnis beeinflussen würden. Auf der sachlichen Ebene lässt sich am Anfang eher eine inklusivistische Perspektive mit einem starken Fokus auf das Gemeinsame erkennen. In der selbst eingebrachten Differenz der Heiligen Texte in Bezug auf die Übersetzungsfrage tritt dann eine nicht-thematisierte Inkommensurabilität der Systeme an deren Stelle, die eine Facette im Profil zum Umgang mit religiöser Pluralität ist (Mauritz et al., 2020). Auf der Beziehungsebene bleibt die Lehrperson dialogisch, auch wenn sie mit dem Verlauf unzufrieden ist. Sie setzt sich selbst der Fremdheit des studentischen Verhaltens aus, ohne diese Haltung auf der inhaltlichen Arbeitsebene von den Studierenden mit Blick auf die Bibel einzufor-

dern. Die Studierenden drängen die Lehrperson mit der Verschiebung der Interventionen in die Instruktion aus der Meta-Perspektive *über* die andere Religion. So wird die inhaltliche Inkommensurabilität in der spezifischen Interaktion von beiden Seiten hervorgebracht, obwohl die Lehrperson von den Profilen zur religiösen Pluralität und der interreligiösen Lehre statt dieses *interaktionalen Gleichflusses* (Krummheuer & Fetzer, 2005, S. 144–147) eigentlich eine personnahe, differenzbezogene und konfrontative Lehre suchen könnte (Reis & Hillebrand et al., 2020) (vgl. Abb. 5). Die in den Mindsets erkennbaren komplexeren Strukturen, die die Lehrperson individuell und als Modell interessant machen, werden in der Lehre durch die starken Unterrichtspraktiken auch an der Hochschule abgeschliffen.

Das gleiche Phänomen zeigt sich *drittens* auch auf der Ebene der methodischen Lehrsteuerung: Die Vorstellung der Lehrperson, dass sie die Studierenden diskutieren lässt, „aber ich mache dann meistens Moderation“ (Reis & Hillebrand et al., 2020), lässt sich nicht bestätigen. Selbst in den weiteren Sequenzteilen, die hier nicht besprochen werden und in denen es durchaus zu inhaltlichen Vergleichen kommt, bleibt das Schema erhalten: Die Lehrperson fragt, bekommt keine oder fragmentarische Antworten und füllt die Lücken über Instruktion.

Dies liegt *viertens* nicht zuletzt an den Studierenden, die die Lehre mitsteuern und ihre eigenen Ziele verfolgen. Sie erhalten Informationen über fremde Religionen, bei denen sie lediglich zuhören müssen. Die untersuchte Lehrperson erinnert die Studierenden mit ihrem kompensierenden Verhalten immer wieder an ihre Verantwortung und sie unternimmt verschiedene Anläufe, um die Studierenden in eine aktive Rolle zu führen. Da die untersuchte Lehrperson aber immer wieder auf die Studierenden als Faktor X reagiert, erreichen diese die eigenen Handlungsziele, sodass nicht absehbar ist, dass sich in anderen Sitzungen das Verhalten grundsätzlich ändert.

Hochschulmethodisch macht die Untersuchung der Lehrveranstaltung *fünftens* klar, dass die Passivität nicht an der schlecht gewählten Hausaufgabe liegt, sie ist Teil eines Spiels, das durch wenig Positionalität, Dialog und Differenzbezug die theologische sowie lern-taxonomische Komplexität und die personale Beteiligung geringhalten kann. Diese studentische Strategie ist für Hochschule an sich nicht ungewöhnlich (Reis, Corves, Hoyer & Nyquist, 2018) und beide Strategien – Reduktion der Schwierigkeit oder Fortsetzung der Instruktion für den Dialog – kommen nicht ans Ziel, sondern vermehren die Instruktion. Genau mit diesem Ziel passen sie zum Curriculum der Hochschule (Kamcili-Yildiz, 2020), was die Lehrperson entlastet.

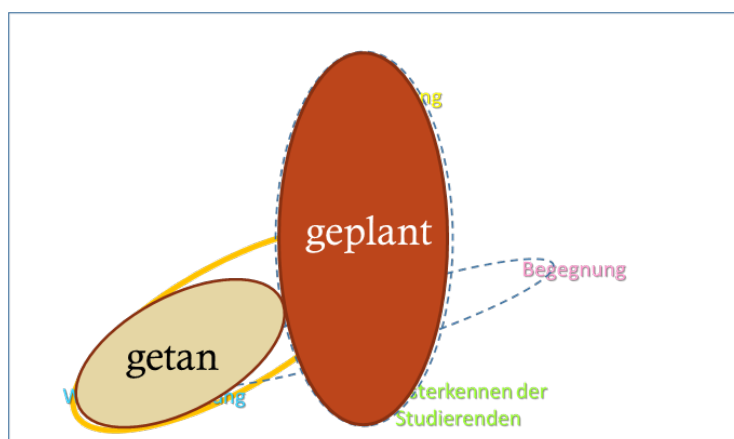


Abb. 5: Differenz zwischen der geplanten und der durchgeführten Lehre vor dem Hintergrund der Vorstellung guter interreligiöser Lehre

3 Ertrag der Untersuchung

Das Gesamtprojekt erhebt zum einen das Profil religiöser Pluralität und das Profil guter Lehre in interreligiösen Lehrveranstaltungen. Werden beide Profile zueinander in Beziehung gesetzt, fällt schon auf der Ebene der Mindsets auf, dass trotz großer individueller Unterschiede in den Vorstellungen zur religiösen Pluralität die Vorstellung guter Lehre stark gemainstreamt ist und sich die stark abweichenden Optionen 1 und 3 kaum zeigen. Die konkrete Lehrsituation reduziert die Präkonzepte in ihrer faktischen Wirkung noch weiter im Kern auf die instruktiven Anteile. Ausgelöst wird dies durch die Rahmung der Praxis in den Curricula, den Vorstellungen, von wissenschaftlicher Hochschullehre, den konkreten Unterrichtspraktiken und schließlich den Vorstellungen von religiöser Pluralität und interreligiösem Lernen der Studierenden, die ihren Anteil daran haben, dass eher indifferente Muster in der Beanspruchung erzeugt werden. Diese Ergebnisse stehen im Zusammenhang mit anderen empirischen Ergebnissen: Die Idee von Toleranz und Glaubensfreiheit als „sympathische“ (Mauritz et al., 2020) Grundhaltung von Studierenden gegenüber anderen Religionen ermittelte Bloch (2007, S. 285) bereits in ihrer Studie und bestätigt damit die Orientierung der Lehre an den Studierendenhaltungen mithilfe des „emotional-neutralen, gesellschaftlich-konformen“ Typen. Wenn also die Lehre in fremdreligiösen Lehrveranstaltungen ein problematischer Ort in der Religionslehrer/innenausbildung ist, dann nicht weil hochproblematische Mindsets für den Gegenstand und dessen Lehren übernommen werden; im Gegenteil: weil die Lehre mit ihren konkreten Anforderungen gerade die Lehrkonzeption und die Vorstellung vom Gegenstand bei aller Varianz zielgerichtet kaltstellt und die in den curricularen Vorstellungen formulierten Ziele nur auf der Kenntnisebene erreichen lässt. Wie stark in der Lehrer/innenausbildung durch die Erwartungen der Studierenden multimodale Kompetenzansätze, die neben den Kenntnissen z.B. auch Fähigkeiten wie das interreligiöse Dialogisieren als fachdidaktische Praxis vorsehen, auf stark religionskundliche Instruktionsphasen verkürzt werden, beschreiben eindrücklich Höger, Ourghi und Petzold-Hussein (2018, S. 275–279). Schon bei ihnen wird dieser Effekt durch einen Faktor X ausgelöst: 1. die Prüfungsanforderungen, 2. die passiven Seniorenstudierenden und 3. das Ungleichgewicht zwischen muslimischen und christlichen Studierenden. Auch dort wird die Reduktion in den Praktiken durch die Orientierung an den curricularen Vorgaben gestützt, die primär die Wissensvermittlung im Blick haben.

Entscheidend wird sein, dass auf drei Ebenen Weiterentwicklung stattfindet. 1. *Makro-Ebene*: Die Ziele in den Curricula sind unterkomplex formuliert, was zum einen die Lernzieltaxonomie angeht und zum anderen die mit den Lernzielen angestrebten Praktiken. So ist es notwendig, dass die Befähigung zum Dialog am Mindset Typ 1 ‚emotional involviert‘ entlang beschrieben wird und dass sich die Beschreibung von Lehre an Option 3 orientiert, damit beides kongruent wird. 2. *Meso-Ebene*: Dafür sind in den Lernumgebungen multimodale Adressierungen – also auch der Einstellungen – der Studierenden notwendig, die in der beobachteten Lehrveranstaltung fehlten (Bloch, 2017, S. 315f.). Diese war kognitiv-instruktiv, minimal diskursiv, textlastig auf geringen Taxonomiestufen und vor allem im Lernen homogenisierend ausgerichtet, so dass Differenzen bestenfalls nach außen, aber nicht zum Beispiel innerhalb der Lerngruppe sichtbar wurden. So sind interreligiöse, aber intrareligiöse Begegnungen, Positionierungen, selbstreflexive und erkenntnisgeleitete Lernprozesse nicht erwartbar. Wie in der Lehrer/innenausbildung insgesamt steht auch der islamischen Religionslehrer/innenausbildung ein Innovationsschub in Richtung Kompetenzorientierung bei der Lernzielbildung und der Entwicklung der Lernumgebungen noch aus. 3. *Mikro-Ebene*: Wenn beides gelungen ist, dann macht es Sinn, die Profile der Lehrenden noch einmal

genau anzuschauen und den Lehrenden durch theologiepädagogische Weiterbildungen zu helfen, die an den Strukturen der Komparativen Theologie angelehnt sein können, sodass rote Vorstellungen in den Mindsets zur religiösen Pluralität reflektiert und Lernumgebungen erprobt werden, die sicherstellen, dass unter verschiedenen kontingenten Bedingungen über die Instruktion hinaus an der Dialogkompetenz gearbeitet wird. Idealerweise erfolgen auf allen drei Ebenen Impulse zur Weiterentwicklung, damit die zu entwickelnden Praktiken nicht durch die inkonsistente Rahmung einer anderen Ebene gestört werden. Wir bedanken uns bei den an der Studie teilnehmenden Lehrenden für die wichtigen Einblicke in die Profile und die Lehre!

Literaturverzeichnis

- Belliger, A. & Krieger, D. J. (2014). Netzwerke von Dingen. In S. Samida, M. K. H. Eggert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 89–96). Stuttgart u. a.: Metzler.
- Bloch, A. (2018). *Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen*. Berlin: LIT Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M (2011³). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Cress, T. (2019). *Sakrotope. Studien zur materiellen Dimension religiöser Praktiken*. Bielefeld: Transcript.
- Dinkel, C. (2000). *Was nützt der Gottesdienst? Eine funktionale Theorie des evangelischen Gottesdienstes*. Gütersloh: Chr. Kaiser Gütersloher Verlagshaus.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beitrag zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höger, C., Ourghi, A.-H. & Petzold-Hussein, A. (2018). Lehramtsstudierende zur Gestaltung interreligiöser Bildungsprozesse im Religionsunterricht befähigen. Christlich-islamische Kooperation an der PH Freiburg hochschuldidaktisch reflektiert. In H. J. Riedl & A.-H. Ourghi (Hrsg.), *Interreligiöse Annäherung. Beiträge zur Theologie und Didaktik des interreligiösen Dialogs* (S. 251–284). Berlin: Peter Lang.
- Kamcili-Yildiz, N. (2020). „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung. N.N.
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Klutznick, P. (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien*. Münster u.a.: Waxmann.
- Krummheuer, G. & Fetzer, M. (2005). *Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten. Verstehen. Gestalten*. München: Spektrum Akademischer Verlag.

- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mauritz, G., Hillebrand, M., Reis, O., Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). *Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung*. N.N.
- Reis, O. (2014). *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*. Münster: LIT Verlag.
- Reis, O., Corves A., Hoyer I., Nyquist E. (2018). Reziprozität zwischen Lehrenden und Studierenden als Kern der Kompetenzorientierung – eine Grundsatzklärung. In B. Berendt, (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. [Teil] A. Lehren und Lernen. 1. Hochschuldidaktik*. (S. 1–18). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus
- Reis, O., Hillebrand, M., Mauritz, G., Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). *Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität*. N.N.
- Schäfer, H. (2019). Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10: Praxis des RU* (S. 19–29). Babenhausen: LUSA.
- Schatzki, T. R. (2001). Practice Theory. In Ders., K. Knorr-Cetina & E. v. Savigny (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory*. (S. 1–14). London: Routledge.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlison, Mike Rose u. a.* Innsbruck: Studienverlag.
- Stein, M., Ceylan, R. & Zimmer, V. (2017). Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland. *HIKMA*, 8(1), (S. 48–63).
- Tesch, B. (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), S. 51–71.
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Zimmer V., Ceylan, R. & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(2), S. 347–367.

Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn

Annika Wittke, Wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn

Miriam Hillebrand, Wissenschaftliche Hilfskraft in der AIWG-Projektwerkstatt „Islam und religiöse Vielfalt“ an der Universität Paderborn

Gerrit Mauritz, Wissenschaftliche Hilfskraft am Seminar für Islamische Theologie an der Universität Paderborn

Naciye Kamcili-Yildiz, islamische Religionspädagogin am Seminar für Islamische Theologie an der Universität Paderborn