Jonas Maximilian Hüster

„Also, ich möchte dazu schnell etwas sagen …“

Leerstellen in der reflexiven Auseinandersetzung mit Unterricht und Möglichkeiten, diese zu füllen

Der Autor

Jonas Maximilian Hüster ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Pastoraltheologie / Religionspädagogik an der Universität Osnabrück und widmet sich im Besonderen der Unterrichts- und Professionsforschung von Religionslehrkräften.

Jonas Maximilian Hüster
Universität Osnabrück
Institut für katholische Theologie
Fachbereich Pastoraltheologie / Religionspädagogik
Schloßstraße 4
D–49074 Osnabrück
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8397-3237
e-mail: jonas.maximilian.huester@uni-osnabrueck.de



Jonas Maximilian Hüster: „Also, ich möchte dazu schnell etwas sagen …“. Leerstellen in der reflexiven Auseinandersetzung mit Unterricht und Möglichkeiten, diese zu füllen
ÖRF 34 (2026) 2, 169–191 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.9

CC BY

Jonas Maximilian Hüster

„Also, ich möchte dazu schnell etwas sagen …“

Leerstellen in der reflexiven Auseinandersetzung mit Unterricht und Möglichkeiten, diese zu füllen

Abstract

Schulen und ihre Ordnungen konstituieren sich in Abhängigkeit der Transformationsprozesse einer „superdiversen Klassengesellschaft“ (El-Mafaalani, 2023, 27), wodurch Unterricht zu einer Art „Contact Zone“ (Pratt, 1991, 33) wird, in der sich Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen, Voraussetzungen, Sozialisationen und Identitätsvorstellungen begegnen. Als Konsequenz kommt es im Unterricht zu religiösen Otheringdynamiken, die unterschiedliche Praktiken der (religiösen) Positionierung, Adressierung und Zuschreibung von Gruppenzugehörigkeiten auslösen. Wenn Lehrkräfte als Gesellschaftsmitglieder gleichzeitig Opfer und Mittäter hegemonialer Diskurse und Machtzusammenhänge sind, schleichen sich aufgrund der Verflochtenheit gesellschaftlicher und schulischer Systeme ebenfalls differenz- und ungleichheitsstiftende Denk- und Handlungsmuster innerhalb schulischer Praktiken ein. Die darauf gründenden, binären und paradoxen Wirkungsgefüge unterrichtlicher Praxis sollen im folgenden Beitrag zum Anlass genommen werden, vor dem Hintergrund einer empirischen Pilotstudie die Methode der rekonstruktiven Fallarbeit als Baustein einer reflexiven Lehrkräftepraxis weiterzuentwickeln.

Schlagworte

Religiöses Othering – Repräsentationslogiken – Adressierungspraktiken – Praxistheorie – Kontraintentionalität – Reflexive Lehrkräfteprofessionalisierung – Rekonstruktive Fallarbeit

CC BY

Jonas Maximilian Hüster

"Well, I'd just like to say a few words about this..."

Gaps in the critical examination of teaching and ways to fill them

Abstract

Schools and their rules are shaped by transformative processes of a „superdiverse class society" (Übers.d . Verf. El-Mafaalani, 2023, 27), turning the classroom into a kind of „contact zone" (Pratt, 1991, 33), where people with different beliefs, backgrounds, socialisations and conceptions of identity come together. As a consequence, dynamics of religious othering arise, leading to different practices of (religious) positioning, addressing, and assigning group affiliations. However, if teachers, as members of society, are simultaneously victims and accomplices of hegemonic discourses and power relations, patterns of thought and action that foster differentiation and inequality crawl into school practices due to the intertwining of social and educational systems. Against the backdrop of an empirical pilot study, the resulting binary and paradoxical structures of educational practices will be used as a basis for further developing the method of reconstructive case work as an element of a reflective teaching practice.

Keywords

religious othering – addressing practices – theory of practice – counter-intentionality – reflexive teacher professionalization – reconstructive case work – logics of representation

Jonas Maximilian Hüster: „Also, ich möchte dazu schnell etwas sagen …". Leerstellen in der reflexiven Auseinandersetzung mit Unterricht und Möglichkeiten, diese zu füllen
ÖRF 34 (2026) 2, 169–191 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.9

CC BY

1. Ausgangslage

Der institutionelle Raum der Schule bleibt als Teil des gesellschaftlichen Systems nicht unberührt von dessen transformativen Entwicklungen, wodurch gesellschaftliche Dynamiken bis in schulische und unterrichtliche Strukturen hineinwirken. Der gegenwärtige Religionsunterricht sieht sich demnach mit neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, bei denen man nicht mehr auf eine konfessionell und religiös homogene, sondern säkulare und religiös plurale Schülerschaft trifft, konfrontiert. Schulen und ihre Ordnungen konstituieren sich deshalb in Abhängigkeit der Transformationsprozesse einer „superdiversen Klassengesellschaft."[1] Die dadurch im Klassenraum vorzufindende, religiös vielfältige Schülerschaft lässt den Unterricht zu einer Art „Contact Zone"[2] werden, in der sich Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen, Voraussetzungen, Sozialisationen und Identitätsvorstellungen begegnen. Als Konsequenz kommt es im Unterricht zu unterschiedlichen Praktiken der (religiösen) Positionierung, Adressierung und Zuschreibung von Gruppenzugehörigkeiten. Da Religion als Differenzmarker von solchen Zuschreibungsprozessen nicht unberührt bleibt, besteht immer auch die Gefahr eines religiösen Otherings. Daher müssen nicht nur Adressierungspraktiken, sondern auch Erfahrungen des Adressiertwerdens mitberücksichtigt werden. Speziell interreligiöse und begegnungspädagogische Ansätze sind dann einer paradoxen Wirkung ausgesetzt, indem religiöse Differenzen künstlich inszeniert und erzeugt werden, um auf sie reagieren zu können. Entgegen der spezifischen Programmatik solcher Ansätze, zu einem sensiblen Umgang mit religiöser Differenz zu befähigen, tragen diese zur Herstellung von Differenzen und gleichzeitig zur Re-Produktion religiöser Othering-Dynamiken bei.[3] Besonders eine unreflektierte und differenzenunsensible Sprachnutzung kann zu Hierarchisierungs- und Unterscheidungspraktiken zwischen einem imaginierten ‚Wir' und ‚Anderen' führen, da gerade in der Verwendung von Sprache spezifische und subjektiv gefärbte Muster, Einstellungen, Überzeugungen oder Erfahrungen transportiert werden.[4] Schüler:innen werden dann durch Adressierungs- und Repräsentationspraktiken ihrer Subjektivität beraubt und nur noch auf ihre vermeintliche Religionszugehörigkeit reduziert.[5] Für die Schüler:innen der „Religion der Anderen"[6] hat dies zur Folge, dass sie als Expert:innen und

1 El-Mafaalani, Aladin (2023) 27.
2 Pratt, Mary Louise (1991) 33.
3 Vgl. Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024) 12–14.
4 Vgl. Ratzke, Christian / Meyer, Guido (2024) 49–50.
5 Vgl. Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024) 12–14.
6 Ebd. 5.

Anschauungsobjekt ihrer Religion instrumentalisiert werden.[7] Sie werden augenblicklich als anders, exotisch und fremd exponiert und exkludiert.[8] So wird nicht nur ein spezifisches Wissen über ‚die Anderen' erzeugt, sondern auch im Unterricht vermittelt und auf die Schüler:innen projiziert. Schule, Bildungs- und Unterrichtsprozesse spielen daher eine große Rolle bei der (Re-)Produktion von Differenzen und damit einhergehend sozialen Ungleichheiten. Innerhalb der Schule wird eine gesellschaftliche Unterscheidungspraxis fortgeführt, die Schüler:innen in binäre Gruppen einteilt.[9] Denn Heterogenität als Abweichung zu einer imaginierten mehrheitsgesellschaftlichen Norm[10] trägt auf der Grundlage eines vermeintlichen Zusammenhangs zwischen Herkunftsländern, religiösen Überzeugungen und schulischen Leistungen zur Bildung von Kategorien bei, die Schüler:innen in normale und nicht-normale, in normerfüllende und normabweichende sowie in fremde und dazugehörige Schüler:innen einteilen.[11]

Dieser Beitrag widmet sich einer in diesem Zusammenhang vielfach bedienten Adressierungspraktik: Die Instrumentalisierung von Schüler:innen als (religiöse) Expert:innen. Hierzu wird an der Herausforderung und spezifisch religionsunterrichtlichen Problemanzeige des religiösen Otherings und einer dadurch oftmals im RU ausgelösten Repräsentationslogik angeknüpft (Kap. 2), um daraus, vor dem Hintergrund einer zweifachen Binarität schulischer Praxis (Kap.3), professionsorientierte Konsequenzen (Kap. 4) zu ziehen. Diese münden in einer methodischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Fallarbeit, welche anhand eines eigenen empirischen Feldzugangs verdeutlicht wird (Kap. 5 und 6). Der Beitrag schließt daraufhin mit pointierten Schlussfolgerungen für eine reflexive Lehrkräftepraxis (Kap. 7).

2. Religiöse Adressierungspraktiken und Repräsentationslogiken als Konsequenz religiöser Othering-Dynamiken

Multireligiöse Lernräume als Realisierung solcher Kontaktzonen können auf Seiten der Lehrkräfte schnell zu einem Gefühl der religiösen Überforderung führen. Die Irritation eigener religiöser Vorstellungen und Ordnungen und die dadurch ausgelösten Fremdheitserfahrungen können eine Flucht in eine leichter zu bewältigende Homogenität motivieren, die dann durch binäre Gruppenkonstruk-

7 Vgl. Gasser, Nathalie (2019) 11–14.

8 Vgl. Brandstetter, Bettina (2023) 101.

9 Vgl. Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2018) 65–89.

10 Vgl. Konz, Britta / Gärtner, Claudia (2024) 15–16.

11 Vgl. Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2018) 81–84.

tionen realisiert und aufrechterhalten wird.[12] Auch wenn dies zu einem gewissen Grad ein alltägliches Phänomen jeder zwischenmenschlichen Interaktion widerspiegelt, wird sich, trotz post-kolonialer Zeiten, oftmals kolonialer Denkmuster bedient, wodurch identitäre und hegemoniale Machtansprüche verfestigt und Ungleichheiten stetig fortgeführt werden. Aus solchen Fremdheitserfahrungen können dann schnell Praktiken des „Different-Machen[s]"[13] entstehen, bei denen mithilfe von binären Gegensatzpaaren scheinbar miteinander unvereinbare Gruppen zuerst künstlich erzeugt und dann unterschieden werden. Othering nimmt nicht nur in stereotypen Unterscheidungspraktiken, gruppenspezifischen Konkurrenzkämpfen oder Aushandlungsprozessen zwischen In- und Outgroup Gestalt an. Vielmehr ist es eine auf kolonialen Denkmustern fußende und im post-kolonialen Zeitalter fortgesetzte Praktik hegemonialer und globaler Machtausübung.[14] Das ‚Eigene' wird aufgewertet und das ‚Fremde' als das „Außerordentliche"[15] und von der eigenen Norm abweichend abgewertet.[16] Othering realisiert sich so in „Strategien des Fremdmachens bzw. der Veranderung […], die eine ‚eigene' (Gruppen-)Identität einer ‚fremden' gegenüberstellen. Othering versucht ‚Fremdes' *fremder* zu machen, um das ‚Eigene' *eigener* zu machen."[17]

In diesem Kontext markiert Religion „wie auch Sprache oder Kultur einen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitscode."[18] Menschen werden dann anhand einer imaginierten Verflechtung zwischen Religionszugehörigkeit, sozialem Status und territorialer Verortung unterschieden.[19] „‚Religiöses Othering' besteht im Wesentlichen darin, dass bestimmte (selbstartikulierte oder zugeschriebene) religiöse Zugehörigkeiten als Ausdruck gesellschaftlichen Andersseins und als Hinweis auf die Legitimität spezifischer Behandlungsweisen interpretiert werden."[20]

Bezogen auf den Unterricht erfolgt auf der Grundlage solcher Dynamiken und einer dadurch proklamierten spezifischen Wesenhaftigkeit oftmals, ohne ein Wissen über die tatsächliche Religiosität zu haben, eine religiöse Adressierung und Reduktion auf eine vermeintliche religiöse Identität von Schüler:innen.[21] Eine

12 Vgl. Foroutan, Naika (2016) 98–102.
13 Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005) 60.
14 Vgl. Freuding, Janosch (2023) 1.
15 Freuding, Janosch (2022) 378.
16 Vgl. Riegel, Christine (2016) 52–53.
17 Freuding, Janosch / Lindner, Konstantin (2022) 89.
18 Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024) 6.
19 Vgl. ebd.
20 Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2021) 109.
21 Vgl. Meyer-Magister, Hendrik (2012) 168–183.

eigentlich intendierte Anerkennung des ‚Anderen' läuft dann Gefahr, Schüler:innen nicht mehr als Individuum, sondern als Repräsentant:innen einer religiösen Gruppe und infolgedessen als religiöses und exotisches Anschauungsobjekt im Unterricht einzusetzen. Der Unterricht wird so auf Stereotypen und Differenzordnungen begründet, indem Differenzen – meist künstlich – hervorgerufen und machtvolle Mehrheitspositionen fortgeführt werden.[22] Eine so bezeichnete Logik der Repräsentation kann dann am Beispiel muslimischer Schüler:innen nachvollzogen werden, welche als Expert:innen des Islams religiöses Wissen in den Unterricht einspielen oder religiöse Praktiken, wie z. B. das Gebet, im Unterricht vormachen sollen. Nicht nur Zugehörigkeiten, sondern auch religiöse Überzeugungen und Lebensweisen werden so anhand einer Gruppenzugehörigkeit vorausgesetzt.[23] Besonders, wenn Lehrkräfte über ein mangelndes Wissen über verschiedene Religionen verfügen, werden Schüler:innen als Expert:innen, authentische Glaubenszeug:innen oder als ‚Lerngegenstand' instrumentalisiert. Diese didaktisch fehlgeleitete, aber nutzbar gemachte Repräsentationslogik und Erwartungshaltung führt dann auf Seiten der Schüler:innen zu einem Erwartungs-, Rechtfertigungs- und Legitimierungsdruck, wovon – im Unterschied dazu – Kinder und Jugendliche, die mit der Religion der Lehrkraft übereinstimmen, nicht betroffen zu sein scheinen.[24] Bestimmte Schüler:innen erscheinen durch fremdbestimmte Identifikationsprozesse als ‚die Fremden' und ‚die Anderen'. Es wird eine religiöse Identität künstlich erzeugt, wodurch sie nicht mehr zur Gruppe der ‚normalen' Schüler:innen gehören. Anstelle der Anerkennung kommt es zur Bloßstellung und Exklusion.[25]

3. Eine zweifache Binarität schulischer Praxis

Im „operativen Kerngeschäft"[26] der Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktion können die dort vollzogenen pädagogischen Praktiken als Konglomerat des Zeigens und (Re-)Adressierens verstanden werden. Adressierungen werden dabei immer auf Grundlage von unterrichtsspezifischen Ordnungen, Normen und Verhaltensregeln vollzogen und legen Subjekte auf Positionen und Identitäten fest.[27] Der Adressat „wird dabei als ein Besonderer, als Subjekt anerkannt, bestätigt, konstituiert, aber auch negiert und transformiert."[28] Praktiken vollziehen sich in Inter-

22 Vgl. Woppowa, Jan (2021) 114.
23 Vgl. Grümme, Bernhard (2017) 192.
24 Vgl. Gasser, Nathalie (2019) 11–12.
25 Vgl. Grümme, Bernhard (2017) 192.
26 Breuer, Anne / Idel, Till-Sebastian / Schütz, Anna (2019) 308.
27 Vgl. Reh, Sabine / Rabenstein, Kerstin / Idel, Till-Sebastian (2011) 214–215.
28 Reh, Sabine / Rabenstein, Kerstin (2013) 295.

aktionen und sind auf ein gegenüber gerichtet, weshalb sie explizit oder implizit auf die Öffentlichkeit hin ausgerichtet sind. Mit jeder Praxis wird ein öffentlich wirksames Wissen transportiert, egal ob die Akteur:innen der Praxis dies beabsichtigen.[29] Gestützt auf praxistheoretische Überlegungen folgen (unterrichtliche) Praktiken als Organisationen „of doings and sayings"[30] einem impliziten Wissen, welches kein kommunizierbares Wissen bedarf und erst im Vollzug ersichtlich wird.[31] Praktiken gründen auf gemeinsamen Ansichten, Regeln und Erwartungen, die dem Zweck dienen, den sozialen Raum zu strukturieren.[32] Praktiken sind demnach ein kultureller und gesellschaftlicher Code eingeschrieben, der mithilfe von kollektiven Bedeutungs-, Sinn-, und Wissenseinheiten die Verständlichkeit untereinander ermöglicht.[33] Weil Praktiken dadurch immer auch Ausdruck gesellschaftlicher und sozialer Ordnungen und der dort vollzogenen historischen Tradierung von Ungleichheits- und Machtverhältnissen sind, verfestigen sich diese Ungleichheiten ebenfalls innerhalb des impliziten Wissens einer Gemeinschaft und somit innerhalb der Praktiken im sozialen Raum. Da alle Gesellschaftsmitglieder infolgedessen ein hegemoniales Wissen erwerben, nehmen Ungleichheitsverhältnisse in der Lebenswelt aller Menschen einen konstitutiven Part ein. Da Praktiken auch immer auf Erfahrungen in diesen Ordnungsgefügen basieren, werden ebenfalls die den gesellschaftlichen Ordnungen inhärenten Differenz- und Machtstrukturen in einen individuellen Sinn- und Bedeutungszusammenhang aufgenommen und durch die Routinisierung von Praktiken fortgeführt.[34] Weil sich eigene Einstellungen und Überzeugungen in Abhängigkeit zu diesen Ordnungsgefügen entwickeln, produzieren Lehrkräfte „durch ihre milieubedingten Vorannahmen bis in didaktische und methodische Entscheidungen"[35] hinein Differenzen und provozieren Ungleichheiten. Da Subjekten solche Prozesse oftmals nicht mehr reflexiv zugänglich sind,[36] kann schulischen Praktiken zusätzlich eine gewisse Unverfügbarkeit und Unvorhersehbarkeit zugesprochen werden.[37] Schulische Akteur:innen sind als Gesellschaftsmitglieder somit sowohl Empfänger:in als auch unterrichtliche Vermittler:in des mehrheitsgesellschaftlichen Wissens und dessen inhärenten Differenz-, Gruppen- und Machtstrukturen. „(Re-)Produktionen von Differenzen vollziehen sich dabei in der Inter-

29 Vgl. Röhl, Tobias (2016) 330–331.
30 Schatzki, Theodore R. (2012) 14.
31 Vgl. Reckwitz, Andreas (2003) 282–301.
32 Vgl. Bittner, Martin / Budde, Jürgen (2018) 35–39.
33 Vgl. Reckwitz, Andreas (2003) 290–299.
34 Vgl. Grümme, Bernhard (2021a) 26–27.
35 Grümme, Bernhard (2021b) 54.
36 Vgl. Brandstetter, Bettina (2023) 91.
37 Vgl. Grümme, Bernhard (2021a) 66–67.

aktion zwischen Lehrenden und Lernenden (und auch innerhalb der Gruppe der Lernenden), sie sind aber auch in Schulkulturen und curriculare Bestimmungen eingeschrieben."[38]

Weil die eigene Involviertheit in ein gesellschaftliches und vor allem hegemoniales System oftmals nicht mitbedacht wird, entsteht eine hegemoniale Deutungshoheit, die solche Denk- und Handlungsmuster nicht problematisiert und hinterfragt. Ohne kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis, der Involviertheit in gesellschaftliche Strukturen und den dort inhärenten Machtstrukturen ist es daher schwer, sich diesen Ordnungen zu entziehen.[39] Wenn daraufhin aus Haltungen und Praktiken des Otherings Adressierungspraktiken, die Schüler:innen als (religiöse) Expert:innen instrumentalisieren, resultieren, kann von einer zweifachen Binarität gesprochen werden. Zum einen fördert Othering an sich Ausgrenzung und Ungleichheitsverhältnisse. Zum anderen werden diese Verhältnisse durch eine verkennende Anerkennung, die eigentlich Ausgrenzung entgegenwirken möchte, verstärkt. Die Institution Schule, schulische Akteur:innen und in Folge auch Bildungsprozesse wirken daher kontraintentional zu den eigenen Zielvorstellungen und Postulaten, indem sie selber einen großen Beitrag zur Bildungsungerechtigkeit, Exklusion und Diskriminierung leisten.[40]

4. Professionsorientierte Anforderungen

Wenn Lehrkräfte als Gesellschaftsmitglieder gleichzeitig Opfer und Mittäter hegemonialer Diskurse und Machtzusammenhänge sind, schleichen sich aufgrund der Verflochtenheit gesellschaftlicher und schulischer Systeme ebenfalls differenz- und ungleichheitsstiftende Denk- und Handlungsmuster innerhalb schulischer Praktiken ein. Lehrkräfte scheinen im Unterricht daher nicht nur die Kompetenz besitzen zu müssen, Othering, Machtstrukturen und Diskriminierungen entgegenzuwirken. Vielmehr muss auch die eigene Re-Produktion solcher Strukturen nicht nur mitbedacht, sondern zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden.

Wenn allerdings aufgrund hegemonialer Deutungshoheiten eine reine Selbstreflexion bei der Enttarnung hegemonialer Strukturen an ihre Grenzen stößt, braucht es zusätzlich Möglichkeitsräume einer otheringsensiblen sowie rassismuskritischen Wissensaneignung, die für die Reflexion und das Aufdecken der eigenen Involviertheit in Macht- und Otheringstrukturen als notwendige Voraus-

38 Konz, Britta / Gärtner, Claudia (2024) 16.

39 Vgl. Fereidooni, Karim / El, Meral (2017) 480–481.

40 Vgl. Grümme, Bernhard (2021a) 57–59.

setzung erscheint. Innerhalb einer Professionalisierung von Lehrkräften braucht es daher eine Kombination aus Wissensaneignung und Wissensreflexion, die die Institution Schule als machtvollen Raum sowie die eigene Involviertheit in diese machtvollen Strukturen bedenkt. Konkret bedeutet dies, dass es, um gesellschaftliche Ordnungen und darauf gründende schulische Praktiken auf ihre inhärenten Differenzen, Ungleichheiten und grenzstiftenden Potentiale hin zu untersuchen, zuallererst ein fachwissenschaftlich fundiertes Wissen über Othering und Rassismus, dessen Theorien, Genese, Wirkmächtigkeit und Orte braucht.[41] Ziel dieser Wissensaneignung muss es sein, ein (reflexives) Analyseinstrument etablieren zu können, mit dem das Schulsystem sowie die eigenen schulischen Praktiken auf machtvolle Zuschreibungs- und Adressierungspraktiken hin befragt werden können. Gerade aufgrund der eigenen Involviertheit in solche Strukturen benötigen Lehrkräfte zusätzlich Möglichkeitsräume der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung, um „etwas zu verlernen oder umzulernen und angelernte Prinzipien zumindest in Frage stellen zu können."[42] Besonders vor dem Hintergrund einer Widersprüchlichkeit pädagogischer Praktiken müssen im Sinne einer „Kultur der kritischen Selbstreflexivität"[43] daher sowohl eigene Überzeugungen als auch darauf gründende didaktische Entscheidungen sowie Praktiken auf verdeckte Normativitäten, Hierarchien und Othering-Mechanismen hin untersucht und reflektiert werden. Diese reflexive Haltung darf nicht nur eine personen- oder praxisbezogene Ebene tangieren. Vielmehr braucht es zusätzlich metareflexive Interventionen, die die eigene Person, den eigenen Unterricht und ihre Wechselwirkungen berührt.

5. Rekonstruktive Fallarbeit als reflexive Antwort?

Helfen kann die rekonstruktive Fallarbeit im Sinne einer „differenzierten Beobachtung"[44], welche erlaubt, die Komplexität unterrichtlicher Praxis und dessen Ordnungssysteme sowie Ambivalenzen zu erfassen.[45] Irritationen der je eigenen Ordnungen, Normen, Erwartungen und Vorstellungen – wozu ebenfalls Fremdheitserfahrungen gezählt werden – führen dazu, dass ein Fall begründet wird.[46] Eine unterrichtspraktische Situation wird dann zum Fall, wenn „im Besonderen etwas Allgemeines aufscheint und […] ein Vorgang […] nicht mehr völlige Selbst-

41 Vgl. Freuding, Janosch / Lindner, Konstantin (2022) 97–98 und Fereidooni, Karim (2016) 11.

42 Messerschmidt, Astrid (2016) 8.

43 Grümme, Bernhard (2021a) 423.

44 Idel, Till-Sebastian / Reh, Sabine / Rabenstein, Kerstin (2014) 85.

45 Vgl. ebd. 84–86.

46 Vgl. Hummrich, Merle (2016) 1–2.

verständlichkeit genießt“[47], woraufhin Routinen und Haltungen überdacht wie reflektiert werden können. Die Arbeit mit Fällen bietet hierbei einen Möglichkeitsraum der reflexiven und verlangsamten Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit unterrichtlicher Praxis. Bedeutungen und Sinngehalte sowie Normen und Ordnungen, die im Unterricht vollzogen werden, können so rekonstruiert werden.[48] Es geht demnach mehr „um die Rekonstruktion der vorliegenden Praxis und der Praktiken der Akteurinnen und Akteure“[49], als um die Projektion vorhandener didaktischer Theorien auf den Fall. „Normen werden also nicht schon an das Feld herangetragen, sondern im Feld entdeckt und rekonstruiert.“[50] Verdeckte Ambivalenzen, normierte Machtförmigkeiten und hegemoniale Strukturen können so aufgedeckt werden und zur Etablierung eines reflexiven Habitus beitragen.[51] Durch den Einsatz rekonstruktiver Fallarbeit kann daraufhin eine Relation zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden, indem ein die Praxis wahrnehmendes und rekonstruktives Vorgehen mit einem konkreten Anwenden religionspädagogischer und religionsdidaktischer Konzepte verzahnt wird. Nicht nur, dass Theorien auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft werden können. Vielmehr wird am konkreten Fall mithilfe von fachdidaktischem Wissen nach Handlungsalternativen gesucht, wodurch der Unterricht und die je eigenen professionellen Handlungskompetenzen weiterentwickelt werden können.[52]

6. Wie in Fällen mit Leerstellen umgegangen werden kann

6.1 Methodisches Design einer Pilotstudie

In einer empirischen Pilotstudie wurden eine katholische und eine muslimische Religionslehrkraft, welche sich in Folge eines dafür angelegten Fortbildungsmoduls in einer professionellen Lerngemeinschaft (PLG)[53] zusammengefunden haben, bei der gemeinsamen Planung, Durchführung, Beobachtung und Reflexion einer Unterrichtsreihe zum Thema Schöpfung begleitet. Diese Unterrichtsreihe wurde daraufhin in einer multireligiös zusammengesetzten sechsten Klasse eines Gymnasiums durchgeführt. Mit einem Gruppeninterview am Ende der Planungsphase sollten die didaktischen Entscheidungen und dessen Begründungen, welche während der Planungsprozesse getroffen wurden, eruiert wer-

47 Wernet, Andreas (2006) 112.

48 Vgl. Hummrich, Merle (2016) 13.

49 Woppowa, Jan (2021) 109.

50 Ebd.

51 Vgl. ebd. 110–111.

52 Vgl. Woppowa, Jan / Caruso, Carina (2023) 587–590.

53 Vgl. z. B. Kansteiner, Katja / Stamann, Christoph / Buhren, Claus G., et al. (2020).

den. Anknüpfend an die Planungsphase wurden die jeweiligen Unterrichtsstunden durchgeführt, videographiert und beobachtet. In der daran anschließenden Phase erfolgte mithilfe eines Stimulated Recalls[54] die Reflexion einzelner, vorher ausgewählter Unterrichtssequenzen.

Da auch in der rekonstruktiven Fallarbeit die Herausforderung der interpretativen Leerstellen, gerade im Hinblick auf didaktische Entscheidungen, die dem Beobachtungsauge verborgen bleiben, besteht, sollte die Methode in dieser Pilotstudie weiterentwickelt werden. Ziel war es, drei unterschiedliche Perspektiven auf ein religionspädagogisches Thema zu erhalten. Hierzu wurden sowohl Transkripte des Planungs- sowie des Reflexionsinterviews als auch eine dichte Beschreibung einer videographierten Unterrichtssituation angefertigt. Dadurch sollten sowohl subjektive Erfahrungsberichte als auch der tatsächliche Unterricht miteinander verknüpft und in einer Fallvignette, die im Folgenden vorgestellt wird, zusammengeführt werden. Durch Einblicke in die didaktische Entscheidungsfindung, in die unterrichtliche Umsetzung und in die Reflexion sollten der intentionale Gedanken- und Entscheidungsprozess der Lehrkräfte, dessen Begründungsstrukturen sowie potentielle Leerstellen und Widersprüche reflexiv nachvollzogen werden. Hierbei gilt es, gerade die Praktiken und Prozesse sowie dessen Konsequenzen für den Unterricht, die der Reflexion der Lehrkräfte verborgen bleiben, aufzudecken.

6.2 Fallvignette

a) Interview-Transkript zur Unterrichtsplanung

Die erste Interviewsequenz ist eingebettet in die Schilderung der Planung einer Gruppenarbeit, die im Zuge der Unterrichtseinheit zum Thema „Schöpfung“ durchgeführt werden soll.

I: Ja vielen Dank. Ich habe eine Nachfrage. In dieser Gruppenarbeit, die Ergebnisse sollen ja präsentiert werden. Wie soll das realisiert werden? (30:12 – 30:41)

L2: Ja es geht ja darum, dass sie in diesen Rollenspielen die religiöse Seite nochmal darstellen werden […]. Was ich aber jede Stunde auch mache auf jeden Fall, das ist diese wichtige Seite, dass zum Beispiel muslimische Schüler […], diese Islam-Gruppen sozusagen über islamische Schöpfung, wenn wir sprechen, wenn die Fragen da sind, die Muslime zum Beispiel zusammenkommen und die Fragen allgemein verständlicher machen, was sie unter zum Beispiel Schöpfungs-

54 Vgl. Messmer, Roland (2015).

geschichte verstehen. Also sie sagen dann immer, das sind die Experten, die berichten dann über die Einzelheiten zum Beispiel in welcher Sure, wieso wird diese Sure so benannt und in welcher Sure haben sie was anderes noch und diese Expertise, dieser Austausch. Wenn christliche Fragen sind, dass christliche Schüler kommen und Antworten dann geben. Das ist diese Dialogfähigkeit, sodass sie diesen Dialog entwickeln. […] Wie bei einer Talkshow. Sie kommen in Rollen, dass Sie Experten sind. Das ist ein Experte, ein Islamexperte, der ist eingeladen zu einer Talkshow. Der andere ist Judentum und so dann geben sie sich immer so Namen Professor so was weiß ich und so. (30:41 – 33:40)

L1: Ja so ähnlich mache ich das ja dann auch. Der Experte erzählt den anderen, was er so weiß. Oder eben mit Karteikarten, dass man den fragt, sozusagen wie in so einem Interview. (33:40 – 33:56)

b) Dichte Beschreibung der Unterrichtssequenz

Die folgende Unterrichtssequenz wurde an einem Gymnasium in einer religiös plural zusammengesetzten sechsten Klasse durchgeführt. Bei der beschriebenen Unterrichtssequenz handelt es sich um eine Gruppenarbeit innerhalb der ersten Doppelstunde, welche Teil der Unterrichtsreihe zum Thema „Schöpfung" ist und von L1 durchgeführt wird.

Nach erfolgtem Einstieg und Überleitung zur Gruppenarbeit stellt die Lehrkraft das Material und die religiösen Perspektiven, welche in der Gruppenarbeit bearbeitet werden sollen, vor: „Und wenn wir Texte lesen, habe ich noch eine andere Religion immer mit drin. Wir haben uns ja hauptsächlich nicht mit Buddhismus und Hinduismus beschäftigt, sondern wir haben ja auch noch Alevitentum. Und ich habe jetzt hier fünf Texte. Nummer eins bis fünf. Da ist das Alevitentum dabei, das Christentum, der Hinduismus und der Islam und dann natürlich die Naturwissenschaft." Innerhalb der Gruppenarbeit sollen die Schüler:innen Plakate zur Entstehung der Welt aus der Perspektive einer dieser Religionen oder der Naturwissenschaft erstellen. Nachdem sich die Schüler:innen in Dreier- oder Vierer-Gruppen eingefunden haben, bekommt jede Gruppe eine dieser Perspektiven zugeteilt. Die Lehrkraft geht von Gruppe zu Gruppe und fragt die Schüler:innen nach einer Nummer von eins bis fünf, bei der jede Nummer für eine Perspektive steht. Ohne, dass die Schüler:innen die Relation zwischen Nummer und Perspektive kennen, sollen so die Perspektiven per Losverfahren zugeteilt werden. Hierbei versucht die Lehrkraft, die Schüler:innen so zu lenken, dass sie am Ende genau die Nummer auswählen, die die Lehrkraft für jede Gruppe vorgesehen hat. „L: welchen Umschlag wollt ihr, 1, 2, 3, 4 oder 5? S: Was nehmen wir? 3! L: Ihr

wollt die drei? Ihr wollt nicht die fünf? S: Wir nehmen die drei! L: Ich find die fünf besser. Ihr wollt die fünf? Ihr wollt die Fünf! Wusste ich es doch, dass ihr die fünf wollt.“ Als die Gruppe dadurch das Alevitentum zugeteilt bekommt, freuen sie sich erleichtert. Dieses Nummernspiel wird mit jeder Gruppe vollzogen, sodass jede Gruppe die (religiöse) Perspektive erhält, die aus Sicht der Lehrkraft durch mindestens eine Person und ihre Religionszugehörigkeit in der Gruppe vertreten wird. Nach dieser Logik sitzt z. B. in der Gruppe zum Islam mindestens ein muslimisches Kind und in der Gruppe zum Alevitentum ein alevitisches Kind. Die Lehrkraft lässt die Gruppenarbeitsphase mit folgender Aussage beginnen: „Lesen, markieren, wenn ihr eine Frage in der Gruppe habt, ihr habt immer einen Experten in der Gruppe, der euch helfen kann. Die einzige Gruppe, die auf sich gestellt ist, ist die Hinduismus-Gruppe.“ Daraufhin fangen die Gruppen an, zu arbeiten und beschäftigen sich mit dem Material.

c) Interview-Transkript zur Reflexion

Die nun nachfolgenden Aussagen der Lehrkräfte erfolgen als Reaktion auf die Videosequenz, in der L1 auf die jeweiligen Expert:innen innerhalb der Gruppen verweist.

L1: Ja ich bin zufrieden (lacht). Warum ich das so gemacht habe, war ja, vorher durften sie ja ihre Gruppe selbst entscheiden, also ich habe nicht die Gruppen so zusammengestellt, dass bestimmte Religionen zusammensitzen, sondern sie durften sich selbst einteilen und dadurch, also ich weiß ja, wer welche Religion hat, aber dadurch war es halt so, dass zum Beispiel die sich nachher abgeklatscht haben. [Namen von zwei Schülerinnen] sind beide Muslima und [Name einer Schülerin] gehört gar keiner Religion an, die haben sich gefreut, die haben die richtige Nummer gewählt, die sie gerne wollten. Aber ich hab halt die Erfahrung gemacht, wenn man jetzt freistellt ‚was wollt ihr haben?‘ dann kommt da ein anderer Drive rein. Also dann ist es so ‚wir sind die Besseren, wir nehmen das‘ und das und so war es, dass sie sich erst in der Gruppe zusammengesetzt haben und dann hab ich sie schon gelenkt mit den Nummern, weil [Namen von drei Schülern] saßen zusammen und da wollte ich natürlich, dass sie den Alevitentum bekommen, allerdings haben die sehr wenig Ahnung von ihrer Religion, muss ich gestehen. Und die Naturwissenschaftler, wo [Name von einem Schüler] saß, da sind einige evangelisch, aber die sind halt sehr clever, deshalb wollte ich da das hinhaben. Und bei der Truppe, die vorne saß, ähm das sind nicht gerade fleißige Schüler, die gerne lesen, sondern die eigentliche eher Quatsch machen und deshalb durften sie sich das dann aussuchen ja. Also von daher fand ich

das so am gelungensten, mit erst wünschen und dann so ein bisschen nachsteuern, dass das doch irgendwie so hinkommt, dass die Leute, wo immer einer auch dabei ist, der die Religion hat, dann dazwischen ist als Experte. (26:50 – 29:03)

I: Dankeschön. Was würden Sie sagen, was das mit einem Schüler oder einer Schülerin macht, wenn sie wirklich ganz klar als Experte oder als Expertin adressiert wird? (31:57 – 32:42)

L2: Also ich möchte äh dazu schnell etwas sagen […]. Meine Kinder waren ja als muslimische Kinder in den Schulen jeweils und das hat sie belastet, also das hat sie unter Druck gesetzt, also wie eben gerade auch [Name der Lehrkraft] meinte, beide [Namen von zwei Schülern] sind zwar alevitisch, aber haben kaum eine Ahnung von ihrer Religion. […] Sie wollten nicht als muslimische Experten benannt werden, das haben sie immer bis zur achten Klasse oder so über sich ergehen lassen sozusagen, aber in der Oberstufe wollten sie damit überhaupt nicht identifiziert werden, das haben sie dann auch zur Sprache gebracht. Ich wusste das von meinen Kindern, dass sie das sehr belastete, deswegen vermeide ich das sehr häufig. Aber es ist nur so, dass in manchen Klassen, zum Beispiel in meiner Klasse [Name einer Schülerin] zum Beispiel, die sehr islamisch und expertenhaft sein möchte. Dann gibt es zum Beispiel eine Klasse, in der sie dann wirklich auch in den Vordergrund kommt, das verstärkt sie, das motiviert sie. Dann muss man denen diesen Raum geben, dann muss man sagen: ‚ok du bist Experte.' Also sie wollen in den Vordergrund, das muss man als Lehrkraft selbst immer situativ herausstellen und herausarbeiten und gucken, diese Personen werden unter Druck gesetzt damit und diese Personen wollen aber damit präsent sein. Da muss man selbst unterscheiden. Manchmal kann das tatsächlich motivierend wirken tatsächlich, wie es bei [Name der Schülerin] zum Beispiel der Fall ist. (32:42 – 35:36)

L1: Okay also ich muss das jetzt nicht wiederholen, aber genauso ist es. Die werden damit groß, dass es immer Experten gibt. Der eine ist Zeitmesser, also das ist ja eine methodische Form. Der eine ist Zeitmesser, der nächste ist Moderator, der nächste ist Experte so und so war es auch gemeint. Es wurde ja auch nicht gesagt ‚du bist jetzt der Experte, sondern es gibt einen Experten' so und das konnte man annehmen oder auch lassen. (35:36 – 36:15)

6.3 Exemplarische Analyse

Das Skript der ersten Interviewsequenz gibt sowohl Aufschluss über die didaktische Entscheidungsfindung als auch über die Ziele, die für die geplante Unter-

richtsreihe verfolgt wurden. Die Lehrkräfte bauen ihren Unterricht auf der vermeintlich religiösen Perspektive ihrer Schüler:innen auf, indem diese aufgrund einer Religionszugehörigkeit zu religiösen Expert:innen gemacht werden, um scheinbar authentisches Wissen in den Unterricht einzuspielen. Laut L2 wird dadurch eine Dialogfähigkeit angestrebt. Dass gerade L2, die als muslimische Lehrkraft durchaus in der Lage sein sollte, authentisches Wissen über den Islam in den Unterricht einzuspielen, die Verantwortung an die Schüler:innen abgibt, erscheint besonders interessant. Durch die Verknüpfung mit den methodischen Arrangements der Talkshow oder des Interviews werden bei bestimmten Schüler:innen eine gruppenspezifische Religiosität und Auskunftsfähigkeit vorausgesetzt. Es entsteht eine Erwartungshaltung an die Schüler:innen, die dadurch nochmals verstärkt wird, dass man an diese Schüler:innen bei den vermeintlich ihre Religion betreffenden Fragen herantreten soll. Durch das Voraussetzen einer religiösen Expertise und Auskunftsfähigkeit wird die Unterrichtsreihe und das Einspielen religiösen Wissens auf die Schüler:innen verlagert, wodurch Lernende zu Lehrenden gemacht werden. Die religiös adressierten Kinder werden somit als für den Unterricht notwendiges und ‚exotisches' Anschauungsmaterial und als Lerngegenstand instrumentalisiert, wodurch sie im Weiteren nicht mehr zu den ‚normalen' bzw. ‚die Norm' darstellenden Kindern gehören können.

Der Unterricht von L1 baut dann genau auf diesen Vorstellungen auf. Die didaktische Entscheidung der Lehrkraft, sowohl durch die Zuteilung der Gruppenthemen als auch die zum Schluss getätigte verbale Äußerung, führt dazu, dass einzelne Schüler:innen auf eine vermeintliche religiöse Identität reduziert und daher als religiöse Expert:innen instrumentalisiert werden. Dass die Gruppe mit der Perspektive zum Hinduismus scheinbar keine:n Expert:in hat und „auf sich gestellt ist", zeigt, dass sich die Lehrkraft an den von ihr angenommenen Religionszugehörigkeiten ihrer Schüler:innen orientiert und diese für die Adressierungspraktiken zum Anlass nimmt. Weil die Zuteilung der Themenzuweisung sehr bewusst geschieht, kann durchaus von einer absichtlichen Inszenierung gesprochen werden. Eine Sprachhandlung führt daraufhin dazu, dass bestimmte Schüler:innen als ‚die Anderen' adressiert werden, weil sie, im Vergleich zu den ‚normalen' Schüler:innen, eine religiöse Sonderrolle zugewiesen bekommen. Auf der Seite der nicht adressierten Schüler:innen kann dies zusätzlich zu einem Motivationsabfall führen, da man indirekt gespiegelt bekommt, es gäbe jemanden in der Gruppe, der es ohnehin (besser) weiß.

Interessant ist nun, wie auf diese Unterrichtssituation reagiert wird. Zuallererst scheint der Stimulated Recall ein erklärungsbedürftiges Wissen bei L1 auszulö-

sen, da zunächst Begründungen für das didaktische Arrangement angeführt werden. So wollte die Lehrkraft durch ein Losverfahren verhindern, dass die Schüler:innen aufgrund hierarchischer Denkprozesse die eigene, weil vermeintlich bessere, Religion auswählen. Paradox daran ist, dass es gerade die Lehrkraft ist, die das scheinbare Losverfahren so steuert, dass am Ende die Schüler:innen die religiöse Perspektive erhalten, mit der sie qua vermeintlicher Zugehörigkeit übereinstimmen. Wo allein auf der Grundlage der dichten Beschreibung nur über die Intention und Adressaten der Adressierungspraktik von L1 spekuliert werden konnte, gibt die Reflexion Aufschluss über die Beweggründe. Die Reduktion einzelner Schüler:innen auf ihre religiöse Zugehörigkeit und die künstlich inszenierte Expert:innenrolle scheinen hierbei beabsichtigt. Ebenfalls interessant ist, dass die zugewiesene Expert:innenrolle und dadurch implizierte religiöse Expertise gar nicht auf die Schüler:innen zuzutreffen scheint, indem z. B. die alevitischen Schüler:innen „allerdings […] sehr wenig Ahnung von ihrer Religion" haben. Die didaktische Inszenierung und Instrumentalisierung von Schüler:innen als religiöse Repräsentant:innen führt demnach nicht nur zu einem Erwartungsdruck. Vielmehr scheinen die Schüler:innen diesen Erwartungen wissentlich nicht gerecht werden zu können, was sicher nicht zu einem gesteigerten Selbstwirksamkeitsgefühl beiträgt. Zusätzlich bekommt jede Gruppe, je nach Leistungsstand, eine andere Perspektive zugewiesen. Die Schüler:innen werden hierbei in störende/unproblematische sowie lernstarke/lernschwache Kategorien eingeteilt, was Gruppen- und Otheringbildung zumindest einmal begünstigt. An den Aussagen der Lehrkraft zeigt sich, dass die Schüler:innen fortan in diesen stereotypen Kategorien verharren werden. Interessant ist zusätzlich, dass sich in den Augen der Lehrkraft Religiosität und Cleverness scheinbar widersprechen, indem „einige evangelisch [sind; JH], aber die sind halt clever […]." Auffällig ist, dass gerade die hierbei vorgenommene und beabsichtigte Instrumentalisierung von Schüler:innen als religiöse Expert:innen von der Lehrkraft nicht als problematisch oder erklärungsbedürftig bemerkt oder angesprochen, sondern „am gelungensten" wahrgenommen wird. Gerade hier zeigen sich die binären und paradoxen Wirkungsgefüge pädagogischer Praktiken sowie die Grenzen einer reinen Selbstreflexion. Eine reflexive Lehrkräftebildung, die hierauf reagieren möchte, muss demnach berücksichtigen, dass zuvor ein fachwissenschaftliches Wissen über Othering erworben werden muss, bevor solche Mechanismen dekonstruiert, reflektiert und überhaupt wahrgenommen werden können. Auf Seiten von L1 ist demnach in der didaktischen Entscheidungsfindung, Umsetzung und Reflexion ein deutlicher Hang zu religiösen Adressierungspraktiken zu identifizieren, durch die bestimmte Schüler:innen auf ihre religiöse Zugehörigkeit

reduziert und als religiöse Expert:innen instrumentalisiert und exkludiert werden. Besonders interessant ist, dass L2 die religiöse Expert:innen-Rolle in der Reflexion dekonstruiert und vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen kritisch einordnet, obwohl sie diesen Zugang im ersten Interview selbst als didaktische Methode vorschlägt. Am Beispiel ihrer Kinder eruiert sie die persönlichen Konsequenzen einer solchen Repräsentationslogik und Adressierungspraktik. Aus einer persönlichen Betroffenheit heraus stellt sie hierbei die Belastung heraus, die ihre Kinder durch eine solche, als Drucksituation attribuierte, Praxis empfunden haben. Interessant ist nun, dass sie eine didaktische Inszenierung der Expert:innenrolle allerdings nicht kategorisch ausschließt, sondern abhängig von den Schüler:innen einordnet. Hierbei entsteht insofern ein sehr differenzierter Blick bzw. eine sich diametral widersprechende Einordnung, als eine Expert:innenrolle daher entweder als didaktisches Empowerment[55] oder als Belastung eingeordnet wird. Die Konsequenzen religiöser Repräsentationslogiken und Adressierungspraktiken geraten hierbei aus dem Blick, was ebenfalls die erneute Reaktion von L1, die eine Expert:innenrolle nur mit einer didaktischen Methode in Verbindung bringt, zeigt. Auch wenn sie zu bedenken gibt, dass man diese Adressierung als Expert:in „annehmen oder auch lassen" konnte, geht aus ihrer zuvor getätigten Einordnung der Situation eindeutig hervor, dass die Gruppen und die Themenzuweisung absichtlich so strukturiert waren, „dass das doch irgendwie so hinkommt, dass die Leute, wo immer einer auch dabei ist, der die Religion hat, dann dazwischen ist als Experte." Dies scheint dann genauso ihrer Wahrnehmung zu entgehen, wie die religiösen Zuschreibungen, die damit einhergehen. Es lässt sich zudem eine Diskrepanz sowohl zwischen der Wahrnehmung und Wirkung ihrer eigenen Sprachhandlungen sowie der dadurch ausgelösten Adressierungspraktiken als auch zwischen den Bewertungen von L1 und L2 derselben Sprachhandlung erkennen. Daran zeigt sich, dass es, insbesondere in multireligiösen Unterrichtsformaten und interreligiösen Teams, sprachbezogene Kompetenzen und Übersetzungsleistungen benötigt, um, auf der Basis einer „gemeinsame[n] Sprachbasis zur Verständigung"[56], differenzensensible Lernarrangements gewährleisten zu können.[57] Auszubilden wäre demzufolge eine „Fähigkeit, die Vielfalt unterschiedlicher religiöser Sprechweisen kooperativ und moderierend aufeinander beziehen zu können."[58]

55 Vgl. z. B. Mohseni, Maryam (2020).

56 Hild, Christian (2025) 5.

57 Vgl. ebd. 1–10.

58 Altmeyer, Stefan (2017) 110.

Es braucht daher gezielte sowie praxisorientierte Unterstützungsangebote, die einerseits durch eine Wissensvermittlung über hegemoniale und ungleichheitsbefördernde Strukturen sowie über die eigene Involviertheit in solche Macht- und Otheringstrukturen aufklären. Andererseits braucht es zusätzlich Möglichkeitsräume der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit eben solchen Dynamiken.

7. Schlussfolgerungen

Es zeigt sich, dass gerade interreligiös zusammengesetzte PLGen in der Lage sind, mehrere Perspektiven einzuspielen, die, vor dem Hintergrund einer anzustrebenden religiösen bzw. religionsbezogenen Differenzensensibilität, bei der Irritation, Dekonstruktion und Reflexion didaktischer Handlungen helfen können. Ein Stimulated Recall als Reflexionsmedium scheint dann besonders dazu geeignet, ein erklärungsbedürftiges Wissen zu provozieren, wodurch besonders die Verbalisierung unterrichtspraktischer und didaktischer Beweggründe motiviert wird. Es lassen sich so Einblicke in Gedankenprozesse hinsichtlich der eigenen didaktischen Handlungen und Entscheidungen bis hinein in handlungsleitende Intentionen gewinnen. Dass es für eine Reflexion eigener Haltungen, Überzeugungen und Konzepte sowie von Machtstrukturen und Othering zusätzlich andere reflexive Korrektive sowie zuvor geleistete Wissensaneignungen bedarf, hat das Reflexionspotential des zweiten Interview-Transkripts gezeigt. Gerade hier könnte die Methode der rekonstruktiven Fallarbeit, die – wie hier exemplarisch vorgestellt – mehrere Praxiszugänge miteinander vereinen kann, eine hilfreiche Ergänzung darstellen. Durch diese methodische Weiterentwicklung – Interview zur Unterrichtsplanung, dichte Beschreibung des Unterrichtsprozesses, Stimulated Recall – kann das Potential der rekonstruktiven Fallarbeit, verdeckte Normativitäten und Ambivalenzen aufzudecken sowie zu einer stetigen (selbst-) reflexiven Praxis und Haltung beizutragen, noch besser ausgeschöpft werden. Leerstellen der Unterrichtsstunde, die Beobachter:innen verborgen bleiben, können dadurch gefüllt werden. Dies trägt dann nicht nur zu einer lückenlosen Einordnung des Falls bei, sondern offeriert ebenfalls aus einem praxistheoretischen Blickwinkel Einblicke in implizite Wissensstrukturen und durch den Vollzug von Praktiken transportierte Sinn- und Bedeutungszusammenhänge. Den hier vorgestellten Problemanzeigen kann so mithilfe einer Wissensaneignung und -reflexion begegnet und methodisch durch die rekonstruktive Fallarbeit zusammengeführt werden. Innerhalb von PLGen könnten dann z. B. kollektive Dialog- und Reflexionsräume entstehen, die einerseits mit der Praxis verzahnt und methodisch durch eine Theorie-Praxis-Relation im Sinne der rekonstruktiven Fallarbeit aufgefangen werden. Im besten Fall werden dadurch zugleich Möglichkeits-

räume geboten, die zu einer praxisnahen und praxisreflexiven Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtens sowie der eigenen Professionalität beitragen können. Besonders vor dem Hintergrund stetig neu geführter Modelldiskurse, unterrichtlicher Kooperationsformate und immer heterogener werdender Lerngruppen scheinen mir dies daher wichtige Impulse zu sein, um dem Anliegen einer reflexiven Lehrkräftebildung einschließlich der Ausbildung einer differenzensensiblen Unterrichtspraxis Rechnung zu tragen.

Literatur

Altmeyer, Stefan (2017). Unbeglichene Übersetzungen (Bruno Latour). Reflexionen über die exklusive und inklusive Sprache der Kirche. *Zeitschrift für Pastoraltheologie, 37*(2), 103–114.

Bittner, Martin, & Budde, Jürgen (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In Jürgen Budde, Martin Bittner & Andrea Georg-Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–51). Beltz Juventa.

Brandstetter, Bettina (2023). Die Migrationsandere und ihre Religion. Eine diskurssensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 31*(1), 87–105. https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.6

Breuer, Anne, Idel, Till-Sebastian, & Schütz, Anna (2019). Professionsentwicklung im Ganztag. Verschiebungen im Spiegel praxeologischer Forschung. In Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein & Joachim Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 307–325). Springer VS.

Castro Varela, María do Mar, & Dhawan, Nikita (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). Transcript.

Dirim, Inci, & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine Differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Julius Klinkhardt.

El-Mafaalani, Aladin (2023). Rassismus(kritik) in der superdiversen Klassengesellschaft. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 2*(1), 23–39. https://doi.org/10.3224/zem.v2i1.03

Fereidooni, Karim (2016). Rassismuskritik: (K)ein Thema für die Lehrer*innen(aus)bildung? *Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung*, (2), 11–13.

Fereidooni, Karim, & El, Meral (2017). Rassismus im Lehrer_innenzimmer. In Karim Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 477–493). Springer VS.

Foroutan, Naika (2016). Nationale Bedürfnisse und soziale Ängste. In María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen* (S. 97–107). Transcript.

Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung*. Transcript.

Freuding, Janosch (2023). Othering. *WiReLex*. Abgerufen am 6. März 2026, von https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/7-inhalte-iv-didaktik-der-religionen/othering

Freuding, Janosch, & Lindner, Konstantin (2022). Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Claus Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 89–107). Vandenhoeck & Ruprecht.

Gasser, Nathalie (2019). „Frau Ibrahimi, was sagt der Islam dazu?" Die Differenzkategorie „Muslimin" als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde, 7*, 7–17. https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.066

Grümme, Bernhard (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.

Grümme, Bernhard (2021a). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Herder.

Grümme, Bernhard (2021b). Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses. In Ulrich Kropac & Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 51–57). W. Kohlhammer.

Hild, Christian (2025). Übersetzungsprozesse, intralingual, intersemiotisch. *WiReLex*. Abgerufen am 23. Juli 2026, von https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/3-methoden-und-medien/uebersetzungsprozesse-intralingual-intersemiotisch

Hummrich, Merle (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Idel, Till-Sebastian, Reh, Sabine, & Rabenstein, Kerstin (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In Irene Pieper, Peter Frei, Katrin Hauenschild & Barbara Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–88). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kansteiner, Katja, Stamann, Christoph, Buhren, Claus G., et al. (Hrsg.). (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Beltz Juventa.

Konz, Britta, & Gärtner, Claudia (2024). *Kunst im Religionsunterricht – Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse*. Transcript.

Mecheril, Paul, & Thomas-Olalde, Oscar (2021). Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 109–123). W. Kohlhammer.

Mecheril, Paul, & Thomas-Olalde, Oscar (2024). Die Religion der Anderen. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education, 47*(2), 5–15. https://doi.org/10.20377/rpb-312

Messerschmidt, Astrid (2016). Rassismuskritik als Perspektive für die politische Bildung. *Polis. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung*, (2), 7–11.

Messmer, Roland (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1).

Meyer-Magister, Hendrik (2012). Lernen in der Identitätsfalle? Zur Zuschreibung sozialer Identität im interreligiösen Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11*(2), 168–183.

Mohseni, Maryam (2020). *Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis*. Springer VS.

Pratt, Mary Louise (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33–40.

Ratzke, Christian, & Meyer, Guido (2024). Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung – Potenziale subjektorientierter Lernprozesse am Beispiel von Erklärvideos. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education, 47*(2), 49–59. https://doi.org/10.20377/rpb-301

Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.

Reh, Sabine, & Rabenstein, Kerstin (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(3), 291–307. https://doi.org/10.25656/01:11939

Reh, Sabine, Rabenstein, Kerstin, & Idel, Till-Sebastian (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–223). Julius Klinkhardt.

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

Röhl, Tobias (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–345). Transcript.

Schatzki, Theodore R. (2012). A Primer on Practices. In Joy Higgs, Ronald Barnett, Stephen Billett, Maggie Hutchings & Franziska Trede (Hrsg.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (S. 13–26). Sense Publishers.

Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung* (2. Aufl.). W. Kohlhammer.

Woppowa, Jan (2021). Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung. In Carina Caruso, Christian Harteis & Alexander Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 103–121). Springer VS.

Woppowa, Jan, & Caruso, Carina (2023). An eigenen Fällen lernen. Überlegungen zur lern- und entwicklungsorientierten Fallarbeit in der Religionslehrer:innenbildung. In Martin Hailer, Andreas Kubik & Mathias Otte (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 579–592). Evangelische Verlagsanstalt.