Şenol Yağdı

Religiöse Wahrheitsansprüche in pluralen Schulkontexten

Eine empirische Studie zu den Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte

Der Autor

HS-Prof. Dr. Şenol Yağdı, PhD, Hochschulprofessor für Religionspädagogik und Interreligiösen Dialog an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz sowie Lehrbeauftragter am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien.

HS-Prof. Dr. Şenol Yağdı, PhD
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Lange Gasse 2
A–8010 Graz
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7443-3973
e-mail: senol.yagdi@pph-augustinum.at



Şenol Yağdı: Religiöse Wahrheitsansprüche in pluralen Schulkontexten. Eine empirische Studie zu den Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte
ÖRF 34 (2026) 2, 15–43 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.2

CC BY

Şenol Yağdı

Religiöse Wahrheitsansprüche in pluralen Schulkontexten

Eine empirische Studie zu den Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte

Abstract

Der Beitrag untersucht, wie islamische Religionslehrkräfte im schulischen Kontext mit religiösen Wahrheitsansprüchen umgehen. Grundlage bildet eine qualitativ-explorative Online-Befragung von 43 Religionslehrkräften in Österreich und Deutschland. Die Auswertung der offenen Antworten erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Die Ergebnisse zeigen, dass die Positionen der islamischen Lehrkräfte nur begrenzt durch die klassischen religionstheologischen Modelle von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus erfasst werden können. Rekonstruiert werden vielmehr unterschiedliche und teilweise hybride Umgangsweisen: die Verortung der Wahrheit bei Gott, die positive Deutung religiöser Vielfalt als gottgewollt, eine dialogische Standpunktklarheit ohne missionarischen Anspruch, die Subjektivierung bzw. Ausklammerung der Wahrheitsfrage sowie ein ethisch-pädagogischer Fokus auf Respekt und Anerkennung. Anhand der empirischen Ergebnisse kann festgestellt werden, dass religionstheologische Modelle stärker an empirische Perspektiven rückgebunden und in der Professionalisierung von Religionslehrkräften vermehrt reflexive Auseinandersetzungen mit religiösen Wahrheitsvorstellungen und professionsbezogenen Orientierungen gefördert werden sollten.

Schlagworte

Religiöse Wahrheit – Interreligiöse Bildung – Islamische Religionslehrkräfte – Qualitative Inhaltsanalyse

CC BY

Şenol Yağdı

Religious truth claims in pluralistic school contexts

An empirical study on perspectives of Islamic religious education teachers

Abstract

This article examines how Islamic religious education teachers deal with claims to religious truth in school settings. It is based on a qualitative, exploratory online survey of 43 religious education teachers in Austria and Germany. The responses were analysed according to Kuckartz's qualitative content analysis. The results show that the positions of Islamic teachers can only be captured to a limited extent by the classical models of religious theology-exclusivism, inclusivism, and pluralism. Instead, diverse and sometimes hybrid approaches can be reconstructed: the attribution of truth to God, the positive interpretation of religious diversity as God's will, a dialogically clear stance without missionary tendencies, the subjectivisation or non-consideration of the question of truth, or an ethical-pedagogical focus on respect and recognition. Based on the empirical findings, it can be concluded that models of religious theology should be more closely linked to empirical perspectives, and that the professional development of religious education teachers should promote reflective engagement with religious conceptions of truth and profession-related orientations.

Keywords
Religious truth – Interreligious education – Islamic religious education teachers – Qualitative content analysis

Şenol Yağdı: Religiöse Wahrheitsansprüche in pluralen Schulkontexten. Eine empirische Studie zu den Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte
ÖRF 34 (2026) 2, 15–43 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.2

CC BY

1. Einleitung

Religiöse Pluralität gehört zu den zentralen Signaturen vieler gegenwärtiger Gesellschaften. Sie prägt nicht nur öffentliche Debatten, sondern auch schulische Lernräume, in denen Schüler:innen und Lehrkräfte mit unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und biografischen Hintergründen aufeinandertreffen. Für den Religionsunterricht stellt sich damit zunehmend die Frage, wie religiöse Differenz, konfessionelle Positionalität und konkurrierende Wahrheitsansprüche pädagogisch verantwortet thematisiert werden können.

Eine besondere Stellung nimmt dabei die Wahrheitsfrage ein: Einerseits zählt sie zum Kern der religiösen Selbstverständigung, insofern als Religionen nicht nur durch kulturelle Praktiken oder ethische Orientierungen konstituiert sind, sondern auch Anspruch auf Wahrheit, Sinn und Geltung erheben. Andererseits kann gerade die Wahrheitsfrage im interreligiösen Kontext konflikthaft sein, nämlich dann, wenn sie exklusiv, abwertend oder missionarisch formuliert wird. Umgekehrt mag die Neigung bestehen, sie zugunsten eines konfliktarmen Miteinanders zu relativieren, zu privatisieren oder ganz auszuklammern. Zwischen diesen Polen bewegt sich religiöse Bildung in pluralen Gesellschaften.

Aus religionspädagogischer Perspektive ist daher nicht nur theoretisch zu fragen, wie religiöse Wahrheitsansprüche im Verhältnis zu Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus zu bestimmen sind – ebenso wichtig ist die empirische Frage, wie Lehrkräfte im schulischen Alltag mit solchen Ansprüchen umgehen. Die klassischen religionstheologischen Modelle sind hilfreich zur Orientierung, bleiben jedoch stark theoriegeleitet. Welche theologischen Positionierungen Religionslehrkräfte tatsächlich in konkreten interreligiösen Situationen entwickeln, wie sie Wahrheit, religiöse Vielfalt und pädagogische Verantwortung zueinander in Beziehung setzen und welche Deutungsmuster ihr professionelles Handeln leiten, ist bislang kaum bekannt.

Diese Fragen sind nicht nur aus religionspädagogischer Forschungsperspektive relevant, sondern auch vor dem Hintergrund religionspädagogischer Praxis. Im interreligiösen Lernen zeigt sich immer wieder, dass die Wahrheitsfrage nicht abstrakt bleibt, sondern in Unterrichtssituationen, Begegnungen, Fragen von Schüler:innen und Kooperationen mit Kolleg:innen aufbricht.[1] Gerade deshalb erscheint es notwendig, sie nicht nur normativ oder systematisch-theologisch zu diskutieren, sondern auch empirisch zu erschließen. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, der anhand einer qualitativ-explorativen Online-Befragung

1 Yağdı, Şenol (2024a); Yağdı, Şenol (2025) 149.

von islamischen Religionslehrkräften darlegt, welche theologischen Überzeugungen deren interreligiöse Zusammenarbeit prägen und wie sie mit religiösen Wahrheitsansprüchen im schulischen Kontext umgehen. Bei dieser Untersuchung geht es nicht darum, die Positionierungen der Lehrkräfte vollständig abzubilden; Ziel ist es, empirisch rekonstruierte Haltungen islamischer Religionslehrkräfte im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen herauszuarbeiten und deren Verhältnis zu klassischen religionstheologischen Modellen zu bestimmen. Das Zusammenspiel von Glaubensgewissheiten, theologischen Positionen und deren Auswirkungen auf den Umgang mit religiöser Vielfalt im Kontext des islamischen Religionsunterrichts steht damit im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden ein religionstheologischer und ein religionspädagogischer Referenzrahmen zur Wahrheitsfrage entfaltet. Daran schließt die Darstellung des empirischen Designs der Studie und des Vorgehens bei der Auswertung an. Der Ergebnisteil bietet eine Rekonstruktion der Positionierungen im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen. Darauf aufbauend wird eine religionspädagogische Einordnung der Befunde vorgenommen und Impulse für eine Weiterentwicklung religionstheologischer Reflexionen diskutiert. Abschließend werden Implikationen für die Praxis interreligiöser Bildung sowie Perspektiven für weitere Forschung formuliert.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Religionstheologischer Referenzrahmen

Die Frage nach religiöser Wahrheit ist im schulischen Kontext eng mit konfessioneller Identität, biografischer Verortung, der professionellen Rolle von Lehrpersonen und dem Bildungsauftrag zur Pluralitätsfähigkeit verbunden. Mit der zunehmenden religiösen Pluralisierung in unserer Gesellschaft hat sich seit der Mitte des 20. Jahrhunderts die Theologie der Religionen als eigenständiger Diskursbereich entwickelt. Sie fragt danach, wie sich der Wahrheitsanspruch der eigenen Religion im Verhältnis zu anderen Religionen theologisch bestimmen lässt.[2]

Als klassische Systematisierung dieses Verhältnisses hat sich insbesondere das Dreierschema von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus etabliert: Der Exklusivismus geht davon aus, dass die eigene religiöse Tradition in entscheidender Weise über die Wahrheit bzw. den maßgeblichen Heilsweg verfügt,

2 Vgl. Bernhardt, Reinhold (2023); Danz, Christian (2024) 153–170; Vroom, Hendrik M. / Schwöbel, Christoph / D'Arcy May, John (2018); Wrogemann, Henning (2015).

während konkurrierende religiöse Wahrheitsansprüche zurückgewiesen werden. Der Inklusivismus erkennt Wahrheit und Heil auch außerhalb der eigenen Tradition an, deutet diese jedoch aus dem Wahrheits- und Heilsverständnis der eigenen Religion heraus; paradigmatisch hierfür steht Karl Rahners Ansatz. Der Pluralismus, prominent von John Hick vertreten, versteht demgegenüber unterschiedliche Religionen als kulturell und geschichtlich geprägte Zugänge zu einer transzendenten bzw. „ultimativen" Wirklichkeit.[3]

Diese Modelle stellen idealtypische Möglichkeiten dar, um das Verhältnis zwischen eigenem Wahrheitsanspruch und religiöser Alterität zu bestimmen. Zugleich ist ihre schematische Struktur vielfach kritisiert worden: So besteht beim Exklusivismus die Gefahr, religiöse Alterität lediglich als Gegensatz von Wahrheit und Irrtum wahrzunehmen. Inklusivistische Positionen öffnen sich zwar gegenüber der Wahrheit anderer Religionen, können deren Eigenständigkeit jedoch insofern begrenzen, als das religiös Andere letztlich innerhalb des eigenen theologischen Deutungsrahmens verstanden wird. Pluralistische Modelle wiederum stehen vor der Herausforderung, religiöse Differenzen zugunsten einer vorausgesetzten gemeinsamen transzendenten Wirklichkeit einzuebnen.[4] Neuere Ansätze wie die Komparative Theologie und hermeneutische Modelle versuchen daher, religiöse Differenz stärker anzuerkennen und Innen- wie Außenperspektiven aufeinander zu beziehen.[5]

Auch für den Religionsunterricht ist diese Kritik bedeutsam. Pollefeyt und Richards weisen darauf hin, dass die drei religionstheologischen Paradigmen unterschiedliche Konsequenzen für den pädagogischen Umgang mit religiöser Alterität haben: Während exklusivistische Positionierungen den hermeneutischen Raum gegenüber anderen Perspektiven verschließen können, besteht bei inklusivistischen Zugängen die Gefahr, die Alterität des Gegenübers in den eigenen Wahrheitsrahmen zu integrieren. Ein undifferenzierter Pluralismus wiederum kann religiöse Differenzen relativieren und damit gerade jene Fragen entschärfen, die für einen ernsthaften interreligiösen Lernprozess relevant sind. Für religiöse Bildung stellt sich daher weniger die Frage nach der Wahl eines einzelnen Modells als danach, wie eigene Positionalität, Anerkennung religiöser Alterität und dialogische Offenheit miteinander vermittelt werden können.[6]

3 Pollefeyt, Didier / Richards, Michael (2019) 5; vgl. Rahner, Karl (1964); Hick, John 2017 [1982]; Race, Alan (1983); Schmidt-Leukel, Perry (2019); Wrogemann, Henning (2015).

4 Vgl. Pollefeyt, Didier / Richards, Michael (2019) 3–8; Bernhardt Reinhold (1997); von Stosch, Klaus 2021.

5 Vgl. von Stosch, Klaus (2021); Bernhardt, Reinhold (1997 bzw. 2023); Danz, Christian (2013/2024).

6 Vgl. Pollefeyt, Didier / Richards, Michael (2019).

In den letzten Jahren haben zudem islamisch-theologische Perspektiven verstärkt zur Debatte beigetragen.[7] Sie reflektieren insbesondere das Verhältnis von göttlicher Wahrheit und menschlicher Erkenntnis: Während die Einheit Gottes (*tawḥīd*) als grundlegender Wahrheitsanspruch affirmiert wird, liegt die Betonung zugleich auf der Begrenztheit des menschlichen Verständnisses.[8] El-Beziri weist in diesem Kontext darauf hin, dass der koranische Begriff *al-ḥaqq* sowohl Wahrheit als auch ein Attribut Gottes bezeichnet; Wahrheit ist demnach ihrem Ursprung nach göttliche Wahrheit, während menschliche Erkenntnis und Interpretation notwendig beschränkt bleiben.[9] In ähnlicher Weise unterscheidet El Fadl zwischen der unveränderlichen Wahrheit (*ḥaqq*) und ihrer geschichtlich bedingten menschlichen Erschließung (*ḥikma*).[10] Ein Ausgangspunkt der gegenwärtigen islamisch-theologischen Diskussion besteht nun darin, dass der Koran keine systematisch entfaltete Religionstheologie im modernen Sinne bietet. Aussagen zum Verhältnis zwischen den Religionen sind daher in ihren jeweiligen Offenbarungs- und Lebenskontexten zu verstehen, und unterschiedliche Positionen zur Wahrheitsfrage ergeben sich folglich nicht allein aus verschiedenen Koranstellen, sondern ebenso aus unterschiedlichen hermeneutischen Zugängen zu denselben Quellen. Entsprechend weist Sejdini darauf hin, dass es „keine, von allen geteilte, einheitliche islamische Position" gibt.[11]

Zugleich wird religiöse Vielfalt in zahlreichen aktuellen Ansätzen nicht als Defizit, sondern als Ausdruck göttlichen Willens interpretiert. Unter Rückgriff auf Koran 49:13 und Koran 5:48 wird die Verschiedenheit der Menschen als Voraussetzung gegenseitigen Kennenlernens und eines Wettstreits im Guten verstanden.[12] Ellethy verbindet diese Perspektive mit dem Gedanken des *tawḥīd*: Aus der Einheit Gottes folge nicht die Einheitlichkeit der Schöpfung, sondern gerade die Anerkennung ihrer Vielfalt. Daraus leitet er ab, dass die eigene religiöse Überzeugung und die Anerkennung religiöser Pluralität keinen Widerspruch bilden müssen.[13]

Islamisch-theologische Überlegungen zur Wahrheitsfrage befinden sich im europäischen Kontext noch in der wissenschaftlichen Profilbildung. Die Entwicklung eigenständiger Modelle ist nicht Gegenstand dieses Beitrags, die

7 Vgl. Falaturi, Abdoldjavad (2017); Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina (2020); Ellethy, Yaser (2022); Schweitzer, Friedrich / Ulfat, Fahimah (2022); Sejdini, Zekirija (2022); Moser, Sigrid (2024).

8 Vgl. Abou El Fadl, Khaled (2015); Yağdı, Şenol (2026).

9 El-Bizri, Nader (2017) 8.

10 Abou El Fadl, Khaled (2015) 181.

11 Sejdini, Zekirija (2022) 287; vgl. Hartmann, Angelika (2006) 131.

12 Mohagheghi, Hamideh (2014; 2021).

13 Ellethy, Yaser (2022) 78–81.

empirischen Befunde können jedoch Anhaltspunkte dafür liefern, wie bestehende religionstheologische Ansätze aus religionspädagogischer Perspektive reflektiert und weiterentwickelt werden können.

Für die nachfolgende empirische Analyse fungiert das klassische Dreierschema von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus als heuristischer Referenzrahmen, der dazu dient, die Positionierungen der befragten Lehrkräfte im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen zu analysieren und ihr Verhältnis zu den klassischen religionstheologischen Modellen zu bestimmen.

2.2 Religionspädagogischer Referenzrahmen

Vor dem Hintergrund religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung hat sich die Religionspädagogik in den vergangenen Jahrzehnten intensiv damit auseinandergesetzt, wie religiöse Wahrheitsansprüche im schulischen Kontext thematisiert und bearbeitet werden könnten. Dabei sind unterschiedliche Modelle eines religionskooperativen und pluralitätssensiblen Religionsunterrichts entwickelt worden, die auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen reagieren. Dazu zählen unter anderem konfessionell-kooperative Formate, interreligiöse Begegnungsansätze sowie mehrperspektivische Unterrichtskonzepte.[14]

Parallel dazu hat sich innerhalb der Religionspädagogik auch das Verständnis religiöser Wahrheit verändert. Statt als objektiv feststellbare Größe wird religiöse Wahrheit nunmehr eher als etwas Relationales und Subjektbezogenes gefasst, das sich im Zusammenspiel von individueller Erfahrung, biografischer Verortung und kommunikativer Auseinandersetzung herausbildet.[15] Dies macht es möglich, Absolutheitsansprüche kritisch zu reflektieren, ohne religiöse Überzeugungen in Beliebigkeit aufzulösen. In diesem Kontext weist Schlag darauf hin, dass religionskooperative und pluralitätssensible Ansätze nicht in eine Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Unterschieden münden oder in eine Abschottung innerhalb der eigenen Wahrheitsüberzeugungen führen sollen.[16]

Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus ein Spannungsfeld: Einerseits steht er unter dem Anspruch, Fragen nach religiöser Wahrheit nicht aus dem Weg zu gehen, andererseits ist er mit der pluralen Lebenswelt der Schüler:innen konfrontiert, in der religiöse Überzeugungen häufig individuell geprägt und erfah-

14 Vgl. Schambeck, Mirjam (2022) 20; Schambeck, Mirjam (2019); Boehme, Katja (2023); Gennerich, Carsten / Mokrosch, Reinhold (2016); Pohl-Patalong, Uta (2017); Weirer, Wolfgang (2024).

15 Vgl. Schlag, Thomas (2012); Schweitzer, Friedrich / Ulfat, Fahimah (2022).

16 Vgl. Schlag, Thomas (2017) 188.

rungsbezogen sind.[17] Didaktische Konzepte reagieren darauf auf je eigene Weise: So lautet etwa ein Vorschlag, zwischen einem binnendifferenzierenden Umgang mit Wahrheitsansprüchen innerhalb des Religionsunterrichts und einem religionskundlichen Austausch zu unterscheiden.[18] Aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive wird zudem betont, dass die religiöse Wahrheit nicht als durchzusetzender Besitzanspruch zu verstehen sei, sondern als Orientierung, die ethisch verantwortet reflektiert wird.[19]

In der Entwicklung religionspädagogischer Ansätze lässt sich insgesamt ein Wandel beobachten: von stärker wissensorientierten hin zu dialogischen, auf Begegnung und Perspektivübernahme ausgerichteten Zugängen. Damit rückt auch die Fähigkeit, mit Differenz umzugehen, zunehmend in den Mittelpunkt. Beispielsweise betont Dressler, dass es in religionspädagogischen Kontexten darum gehe, Lernende dazu zu befähigen, verschiedene religiöse Deutungen der Wirklichkeit und deren Wahrheitsansprüche nachzuvollziehen, kritisch zu reflektieren und begründet einzuordnen.[20] Gleichzeitig herrscht in Sachen Thematisierung der Wahrheitsfrage in der Praxis oft eine gewisse Zurückhaltung, da sie mit Exklusivität, Dogmatismus oder Konfliktpotenzial assoziiert wird.[21] Lehrkräfte üben sich im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen vielfach in Zurückhaltung, die Ausgleich und Verständigung gewährleisten soll.[22] Dies kann jedoch dazu führen, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Differenzen und inneren Spannungen religiöser Traditionen ausbleibt.

Empirische Studien weisen darauf hin, dass religiöse Wahrheit für Schüler:innen vor allem im Hinblick auf ihre persönliche Orientierung relevant ist.[23] Häufig werden Wahrheitsfragen nicht im Sinne objektiver Geltung, sondern im Horizont individueller Erfahrungen und sozialer Werte wie Toleranz verhandelt. Aus weiteren Studien geht hervor, dass Lernende im Umgang mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen mitunter keine stabilen Positionen entwickeln, sondern zwischen unterschiedlichen Deutungen oszillieren.[24] Zugleich haben Untersuchungen zum interreligiösen Lernen nachgewiesen, dass dialogische Formate dazu beitragen

17 Vgl. Englert, Rudolf (2020) 31.
18 Vgl. Boehme, Katja (2023).
19 Vgl. Badawia, Tarek (2022).
20 Vgl. Dressler, Bernhard (2017) 61.
21 Vgl. Nord, Ilona / Schlag, Thomas (2017); Möller, Rainer (2016).
22 Vgl. Reis, Oliver u. a. (2020); Weirer, Wolfgang (2022) 57; Wenig, Eva (2024).
23 Vgl. Gmoser, Agnes u. a. (2024); Weirer, Wolfgang (2022) 329; Schwarz, Susanne u. a. (2022) 337.
24 Vgl. Bloch, Alina (2018).

können, exklusive Wahrheitsansprüche zu relativieren und neue Formen der Verständigung zu ermöglichen.[25]

Ergebnisse aus einer Gruppendiskussion zum religionspädagogischen Habitus islamischer Religionslehrkräfte verdeutlichen, dass die Wahrheitsfrage von den Befragten nicht als Wettbewerb um die ‚richtige' Religion verstanden wird, sondern im Kontext eines dialogischen und wechselseitigen Lernens. Missionarische Haltungen werden dabei als Hindernis eines gelingenden interreligiösen Dialogs wahrgenommen. Wie ein Religionslehrer formuliert: „Es gibt wiederum Leute, die immer irgendwie in diese Schiene reinrutschen: Ich muss beweisen, dass meins die Wahrheit ist. Aber das ist nicht Sinn und Zweck des Dialoges. Dialog ist: Man kommt zusammen, du erzählst mir etwas über dich, ich erzähle dir etwas über mich, und so haben wir beide etwas übereinander gelernt und gehen bereichert quasi aus dieser Runde wieder raus. Und nicht, dass wir versuchen, uns gegenseitig zu missionieren. Das ist ja nicht Sinn und Zweck."[26]

Daraus folgt die Erkenntnis, dass die religionspädagogische Herausforderung nicht in erster Linie darin besteht, die Wahrheitsfrage theoretisch aufzulösen – entscheidend ist vielmehr, wie die Lehrkräfte im schulischen Alltag mit der dieser Frage immanenten Spannung umgehen und welche Perspektiven ihr Handeln leiten. Darüber hinaus zeigt sich, dass auch die Religionspädagogik weiterhin vor der Aufgabe steht, die theologischen Deutungsmuster von Religionslehrkräften im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen und deren Bedeutung für interreligiöse Bildungsprozesse systematisch zu untersuchen. Eine stärkere Verzahnung religionstheologischer und religionspädagogischer Perspektiven stellt daher ein zentrales Desiderat dar, zu dessen Bearbeitung der vorliegende Aufsatz beitragen soll.

3. Empirisches Design und Auswertung

Zur Annäherung an den Forschungsgegenstand wurde eine qualitativ-explorative Online-Befragung von Religionslehrkräften durchgeführt, mit dem Ziel, erste Einblicke in die Praxis interreligiösen Lernens sowie in damit verbundene theologische Deutungen der religiösen Wahrheitsfrage zu gewinnen. Die Datenerhebung erfolgte über ein digitales Umfragetool, die Teilnahme war freiwillig und anonymisiert.

25 Vgl. Yağdı, Şenol (2024a) 193; Yağdı, Şenol (2025) 176; Wenig, Eva (2024) 89–91.

26 Vgl. Yağdı, Şenol (2025) 145.

An der Befragung nahmen insgesamt 43 Religionslehrkräfte teil, von denen 29 weiblich und 14 männlich als Geschlecht angaben. Die Befragten unterrichten an unterschiedlichen Schulformen in Österreich und Deutschland, namentlich in Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Auch hinsichtlich der Berufserfahrung ist die Stichprobe heterogen: Zehn Lehrkräfte verfügen über weniger als fünf Dienstjahre, fünfzehn über fünf bis zehn, dreizehn über zehn bis zwanzig und fünf über mehr als zwanzig Dienstjahre.

Aus den Angaben zu bisherigen interreligiösen Erfahrungen geht hervor, dass die Befragten sehr unterschiedliche Formen interreligiösen Lernens und interreligiöser Kooperation kennen. Zur Sprache kommen vor allem gemeinsame Unterrichtsstunden mit christlichen Religionslehrkräften, Besuche von Moscheen, Kirchen, Synagogen oder Friedhöfen, multireligiöse Schulfeiern, gemeinsames Fastenbrechen, Projekte zu religiösen Festen, Frieden, Menschenwürde, Kinderrechten, Vorbildern oder religiösen Symbolen sowie Formen des Austauschs mit Kolleg:innen anderer Religionen oder Fächer. Einzelne Lehrkräfte berichten von noch fehlenden Erfahrungen oder davon, dass die interreligiöse Kooperation erst langsam aufgebaut werden musste. Insgesamt wird aus den Antworten ersichtlich, dass interreligiöses Lernen nicht nur ein theoretisches Thema darstellt, sondern bereits in vielfältigen schulischen Praxisformen vorkommt.

Neben geschlossenen Fragen zu Geschlecht, Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit, Schulform, Unterrichtsort und Dienstjahren wurden den Lehrkräften zwei offene Fragen gestellt. Die erste bezog sich auf konkrete interreligiöse Erfahrungen im schulischen Kontext. Die zweite, für diesen Beitrag zentrale Frage, lautete: „Welche theologischen Überzeugungen prägen Ihre interreligiöse Zusammenarbeit und wie gehen Sie im interreligiösen Austausch mit der Frage nach Wahrheit um?“ Insgesamt liegen hierzu 38 auswertbare Antworten vor.

Die Auswertung verlief in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz[27] und hatte zum Ziel, zentrale Themen, Begründungen und Positionierungen im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen herauszuarbeiten. Die Analyse erfolgte zunächst materialnah; dabei wurden wiederkehrende Motive, Argumentationsmuster und theologische Bezugnahmen markiert und zu vorläufigen Kategorien verdichtet. Dabei zielte die Analyse nicht auf die Bildung von Typen von Religionslehrkräften, rekonstruiert wurden vielmehr empirische Positionierungen im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprü-

27 Vgl. Kuckartz, Udo (2018) 123; Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022) 132–156.

chen, die sich auf unterschiedliche Ebenen – etwa theologische Überzeugungen, professionsbezogene Haltungen oder pädagogische Umgangsweisen – beziehen und sich innerhalb einzelner Aussagen überschneiden können.

Gleichzeitig wurde das Material mit Blick auf die religionstheologischen Modelle des Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus ausgewertet. Diese dienten jedoch nicht dazu, die Lehrkräfte festen religionstheologischen Typen zuzuordnen, sondern als heuristische Vergleichsfolie, um empirisch rekonstruierte Positionierungen im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen zu beschreiben und deren Verhältnis zu den klassischen Modellen zu bestimmen. Die in der Folge diskutierten Passagen sind exemplarisch ausgewählt, weil sie für die Sichtweisen der islamischen Religionslehrkräfte besonders aussagekräftig sind. Der Beitrag erhebt dabei keinen Anspruch, eine vollständige Analyse aller Perspektiven der befragten Lehrkräfte zu leisten – vielmehr geht es darum, auf der Grundlage ausgewählter Aussagen Positionierungen und Begründungsmuster im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen sichtbar zu machen.

4. Empirische Ergebnisse

Wie sich die Wahrheitsfrage in konkreten schulischen Situationen zuspitzen kann, soll zunächst an einem Beispiel illustriert werden. Religiöse Wahrheit kann im Religionsunterricht dann zum Thema werden, wenn Lernende eine Spannung zwischen dem eigenen Glauben und den Überzeugungen anderer wahrnehmen. Auftreten kann dies beispielsweise, wenn eine islamische Religionslehrkraft im Unterricht die Bedeutung von Jesus im Christentum und im Islam behandelt. Dabei wird besprochen, dass Christ:innen Jesus als Sohn Gottes und Teil der Trinität verstehen, während Muslim:innen ihn als bedeutenden Propheten, jedoch nicht als göttlich ansehen. Schüler:innen sind hierbei mit unterschiedlichen religiösen Wahrheiten konfrontiert, die sie zu einem Perspektivwechsel auffordern.

Auch in der interreligiösen Zusammenarbeit von Religionslehrkräften können religiöse Wahrheiten relevant werden. So berichtet ein islamischer Religionslehrer von einer gemeinsamen Unterrichtsstunde mit einem katholischen Kollegen, in der unterschiedliche religiöse Wahrheitsansprüche zum Spannungsfeld wurden. Rückblickend fragt er: „Geht es hier quasi um einen Kampf: Wer hat die richtige Religion? Wer hat die Wahrheit? Oder sind wir hier, um gemeinsam etwas übereinander zu lernen?“[28] Dieses Zitat verdeutlicht exemplarisch, dass die Wahrheitsfrage gerade in interreligiösen Unterrichtssituationen professionsbezogen relevant werden kann, wenn eigene religiöse Überzeugungen, die Positio-

28 Yağdı, Şenol (2025) 149.

nen anderer und der pädagogische Auftrag zur Verständigung aufeinandertreffen.

Die materialnahe Analyse der Antworten für die vorliegende Untersuchung zeigt vier wiederkehrende Positionierungen im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen: (1) die Verortung letztgültiger Wahrheit bei Gott, (2) die Deutung religiöser Pluralität als gottgewollt, (3) die Verbindung eines eigenen Wahrheitsanspruchs mit dem Verzicht auf missionarische Durchsetzung sowie (4) die Subjektivierung bzw. Ausklammerung der Wahrheitsfrage. Diese Positionierungen sind nicht als feste Typen von Religionslehrkräften zu verstehen, sondern als empirisch rekonstruierte Deutungs- und Argumentationsmuster. Einzelne Aussagen können daher Elemente mehrerer Positionierungen enthalten.

Ergänzend zu diesen vier Kategorien zeigt sich eine religionspädagogische Dimension, in der Wahrheitsansprüche insbesondere mit Respekt, Menschenwürde, Dialogfähigkeit und professioneller Verantwortung verbunden werden. Diese wird nach der Darstellung der vier Positionierungen gesondert betrachtet.

Positionierung	**Kurzbeschreibung**	**Umgang mit religiöser Differenz**
Verortung letztgültiger Wahrheit bei Gott	Wahrheit wird theozentrisch verstanden; menschliche Erkenntnis bleibt begrenzt.	Die Begrenztheit menschlicher Erkenntnis bedingt Zurückhaltung gegenüber abschließenden Urteilen über andere.
Deutung religiöser Pluralität als gottgewollt	Religiöse Vielfalt wird als Teil der göttlichen Schöpfung und als Anlass zum Kennenlernen gedeutet.	Religiöse Differenz wird positiv anerkannt und als Möglichkeit für Dialog und Lernen verstanden.
Eigener Wahrheitsanspruch mit dem Verzicht auf missionarische Durchsetzung	Die eigene religiöse Wahrheit wird vertreten, aber nicht missionarisch durchgesetzt.	Der eigene Standpunkt bleibt bestehen, während andere Überzeugungen respektiert werden.
Subjektivierung bzw. Ausklammerung der Wahrheitsfrage	Wahrheit wird als individuelle Überzeugung verstanden oder im Dialog zurückgestellt.	Unterschiedliche Wahrheitsansprüche können nebeneinander bestehen, werden jedoch teilweise nicht vertieft.

Tabelle 1: Rekonstruierte Positionierungen islamischer Lehrpersonen (LP[29]) im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen

29 Die Nummern neben der Abkürzung LP kennzeichnen die anonymisierten Lehrpersonen.

4.1 Verortung letztgültiger Wahrheit bei Gott

Als eine zentrale Positionierung der Lehrkräfte lässt sich jene nennen, die religiöse Wahrheit *theozentrisch* verortet. Demnach begreifen die Befragten Wahrheit nicht als vollständig verfügbares Gut, sondern als etwas, das letztlich allein Gott zukommt. So ist etwa LP 8 überzeugt, dass „die Wahrheit letztlich bei Gott liegt (‚Allah weiß es am besten') und kein Mensch oder keine Gemeinschaft sie vollständig erfassen kann". Ähnlich die Definition von LP 18: „Wahrheit bedeutet, dass nur Gott die ganze Wahrheit kennt – wir Menschen können ihr nur näherkommen." Aber um sich dieser Wahrheit überhaupt annähern zu können, müssten Menschen „einander mit Respekt begegnen und voneinander lernen" (ebd.). In diesem Satz wird also die theologische Annahme direkt mit einer dialogischen Praxis verknüpft.

In den vorliegenden Aussagen geht diese Positionierung mit einer bewussten Zurückhaltung gegenüber abschließenden Urteilen einher. Besonders deutlich wird dies in Aussagen zur Heilsfrage, wenn es etwa heißt, dass „Allah alleine weiß, wer ins Paradies und wer in die Hölle kommt" (LP 28), und menschliche Urteile darüber letztlich nicht möglich seien. Selbst dort, wo religiöse Quellen scheinbar klare Aussagen treffen, sei dies „nicht zielführend" (ebd.), da letztlich Gottes Barmherzigkeit und Beschluss entscheidend blieben. Diese Haltung wird auch auf einer stärker systematisch-theologischen Ebene reflektiert, etwa in der Aussage, dass „das letztgültige Urteil Gott vorbehalten bleibt" (LP 32). Eine Vertiefung erfährt die Position durch die Überzeugung, dass menschliche Urteile über Wahrheit und Differenz immer unter dem Vorbehalt stünden, dass Gott „über die Differenzen zwischen den Menschen richten wird" (ebd.) – daher die bewusste Zurückhaltung gegenüber Absolutheitsansprüchen.

Ausdrücklich zur Sprache kommt daneben die Begrenztheit menschlicher Erkenntnis. So heißt es etwa, dass „Gottes Essenz […] nicht erfasst werden kann" und Aussagen über Gott daher immer „durch menschliche Begrenztheit bedingt" (LP 37) seien. Diese Einsicht wird weiter ausgeführt, und zwar dahingehend, dass unterschiedliche Gottesvorstellungen letztlich nur „Gottesbilder" (ebd.) und nicht mit Gott selbst gleichzusetzen seien. Aus dieser Gewissheit heraus wird im interreligiösen Austausch auf eine Infragestellung anderer Wahrheitsansprüche häufig verzichtet, weil die „absolute Wahrheit allein bei Gott liegt" (LP 36). Im Dialog gehe es nicht darum, „die Wahrheit des Gegenübers infrage zu stellen" (ebd.), sondern vielmehr darum, zu verstehen, welche Bedeutung der Glaube für den anderen hat.

Die Aussagen legen nahe, dass die Verlagerung der Wahrheit zu Gott eine zentrale Funktion erfüllt: Sie ermöglicht es, an der eigenen religiösen Überzeugung festzuhalten und zugleich eine dialogische Offenheit gegenüber anderen Überzeugungen zu bewahren. Analytisch lässt sich diese Positionierung dahingehend rekonstruieren, dass Wahrheit nicht als Besitz einzelner Akteur:innen verstanden wird, sondern als transzendente Größe, der sich Menschen lediglich annähern können. Das Konzept der religiösen Wahrheit zeigt sich hier insgesamt als „Wahrheitsüberzeugung" (LP 22), die zwar vorausgesetzt wird, deren letztgültige Begründung jedoch menschlicher Verfügung entzogen bleibt. Unter den Bedingungen interreligiöser Verständigung wird sie daher nicht aufgegeben, sondern reflektiert begrenzt und zugunsten eines dialogischen Miteinanders zurückgenommen.

4.2 Deutung religiöser Pluralität als gottgewollt

Eine weitere zentrale Positionierung besteht darin, religiöse Vielfalt nicht als Problem, sondern als von Gott ausdrücklich gewollte Realität zu interpretieren. Den Aussagen der Lehrkräfte zufolge ist Pluralität nicht eine Abweichung von einer Norm, sondern integraler Bestandteil der Schöpfungsordnung: „Wenn er gewollt hätte, wären wir alle gleich. Unsere Unterschiede sind also im Grunde gottgewollt. D. h. es ist unsere Prüfung, wie wir miteinander umgehen" (LP 1). Aus dieser Deutung resultiert unmittelbar eine Absage an Missionierung: Es sei „nicht unsere Aufgabe, einander zu ‚missionieren'", sondern die eigene Religion „aufrichtig vorzustellen" und Unterschiede „offen" (ebd.) anzusprechen.

In diesem Zusammenhang wird auf koranische Begründungen verwiesen, die Vielfalt als günstigen Ausgangspunkt für Begegnungen verstünden: „Der Qur'an erinnert daran, dass Gott die Menschheit in Vielfalt erschaffen hat, ‚damit ihr einander kennenlernt' (Sure 49:13). Diese Vielfalt ist für mich keine Bedrohung, sondern ein Zeichen göttlicher Weisheit" (LP 8). Damit wird Vielfalt nicht bloß toleriert, sondern theologisch positiv bewertet – sie erscheint als Aufruf zu Respekt, Gerechtigkeit und „aufrichtige[m] Dialog mit allen Menschen" (ebd.). Diese Perspektive vertritt eine weitere Lehrkraft, wenn sie Vielfalt als Möglichkeit beschreibt, „Gottes Größe in der Verschiedenheit zu erkennen" (ebd.).

Auch als Lernchance wird Pluralität nicht nur akzeptiert, sondern aktiv wahrgenommen: „Diese gottgewollte Pluralität betrachte ich als eine Einladung zum Dialog und als Chance, durch die Begegnung mit allen Religionen auch den eigenen Glauben tiefer zu reflektieren und zu verstehen" (LP 25). Interreligiöse Begegnungen treten hier ausdrücklich nicht als Gefährdung der eigenen religiösen

Identität auf, sondern als Gelegenheit, den eigenen Glauben im Kontakt mit anderen bewusster wahrzunehmen.

Häufig geht diese Deutung von Vielfalt mit einer klaren religiösen Verortung Hand in Hand: Religiöse Diversität ist „Teil der von Gott geschaffenen Welt" (LP 31), während „Wahrheit im Islam an die Offenbarung gebunden bleibt" (ebd.). Eine andere Lehrperson betont zudem, dass Vielfalt ein „bewusster Teil der göttlichen Schöpfung" sei, der zum „Kennenlernen" und zu einem „Wetteifern im Guten" (LP 36) aufrufe. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte religiöse Pluralität größtenteils theologisch positiv deuten; sie sehen darin nicht eine zu bewältigende Herausforderung, sondern einen konstitutiven Bestandteil der religiösen Wirklichkeit, der Dialog ermöglicht und zur Reflexion der eigenen Glaubensüberzeugung beiträgt.

4.3 Eigener Wahrheitsanspruch mit dem Verzicht auf missionarische Durchsetzung

Eine bei den Lehrkräften ebenfalls häufig anzutreffende Haltung lässt sich als eine Form dialogischer Standpunktklarheit beschreiben. Damit ist gemeint, dass sie an ihrer religiösen Überzeugung festhalten, ohne diese im interreligiösen Kontext missionarisch durchsetzen zu wollen. Demnach kommt es nicht darauf an, die eigene Wahrheit anderen aufzuzwingen, sondern sie authentisch zu vertreten und im eigenen Handeln sichtbar zu machen.

So formuliert LP 1: „Es ist lediglich unsere Aufgabe, unsere Religion aufrichtig vorzustellen, ehrlich zu sein. Unterschiede müssen dabei nicht in den Vordergrund gestellt werden, werden aber offen angesprochen, um ehrlich zu sein." Indem diese Aussage hervorhebt, dass Unterschiede zwar nicht zentral gesetzt, aber dennoch „offen angesprochen" werden sollen, wird eine Balance zwischen Zurückhaltung und Klarheit im Wahrheitsanspruch hergestellt.

Noch deutlicher zeigt sich diese Perspektive in Äußerungen, die selbstbewusst die eigene religiöse Überzeugung vertreten, daraus aber keineswegs einen Anspruch gegenüber anderen ableiten: „Für mich ist es klar, dass meine Wahrheit die ‚richtige' ist. Aber ich versuche niemanden davon zu überzeugen. Für mich ist es wichtig, meine Dava richtig vorzuleben. Indem ich ein guter Mensch bin und in meinem Handeln die Religion ausübe" (LP 17). Die Betonung, dass vor allem das eigene Handeln die Wahrheit sichtbar machen solle, lässt ein performatives Verständnis von Wahrheit erkennen.

Eine differenzierte Reflexion des Spannungsverhältnisses zwischen Wahrheitsanspruch und dialogischer Offenheit findet sich bei LP 22: „Ich unterscheide zwischen ‚Wahrheit bezeugen' (authentisch sagen, wofür ich stehe) und ‚Wahrheit besitzen' (so tun, als wäre mein Verstehen unfehlbar)." Verdeutlichend wird hinzugefügt, dass ein exklusiver Wahrheitsbesitz „intellektuell schwach und pädagogisch gefährlich" sei. Was es vielmehr anzustreben gelte, sei „Standpunktklarheit ohne Überheblichkeit" (ebd.). Überhaupt werde im schulischen Kontext „nicht missioniert" (ebd.), sondern argumentiert, erklärt und zugehört – eine Klarstellung, in der sich die theologische Position mit der professionellen Rolle verknüpft.

Auch im Kontext interreligiöser Zusammenarbeit kommt diese Balance zur Sprache: Dialog bedeute nicht, „den eigenen Glauben zu relativieren, sondern ihn verantwortungsvoll zu vertreten" (LP 31). Ergänzend heißt es, dass unterschiedliche Wahrheitsansprüche „nebeneinander bestehen können, ohne dass sie gegeneinander ausgespielt werden müssen" (ebd.), womit LP 31 einen nicht-konfrontativen Umgang mit Differenz einfordert. Eine ähnliche Position kommt auch hier zum Ausdruck: Interreligiöse Zusammenarbeit solle „keine Verallgemeinerung dessen sein, an was man glaubt, im Sinne des Ausspruchs ‚wir glauben eh alle an das Gleiche'" (LP 33). Stattdessen könnten Unterschiede ausdrücklich benannt werden, ohne dass dadurch das Miteinander in Gefahr gerate. Das Ziel bestehe darin, sich „trotz des Unterschieds auf das gemeinsame Gute zu konzentrieren" (ebd.).

Solche Äußerungen verweisen auf eine Form der religiösen Positionierung, die sich weder im Anspruch auf Durchsetzung einer exklusiven Wahrheit noch in einer vollständigen Relativierung der eigenen Überzeugungen erschöpft. Vielmehr wird Wahrheit als etwas verstanden, das „im Gespräch präsent [ist] – aber nicht als Machtmittel" (LP 22). Die Aussagen können mithin als Hinweis auf ein reflektiertes Verständnis interreligiösen Austausches gelesen werden, in dem missionarische Durchsetzung zugunsten dialogischer Verständigung zurücktritt.

4.4 Subjektivierung bzw. Ausklammerung der Wahrheitsfrage

Neben theologisch reflektierten und dialogisch ausbalancierten Positionen finden sich im Material auch Aussagen, in denen die Wahrheitsfrage eher in den Hintergrund tritt oder bewusst ausgeklammert wird. In solchen Fällen steht nicht mehr die Wahrheit einer religiösen Position im Vordergrund, sondern die Überlegung, wie ein respektvolles Miteinander trotz unterschiedlicher Überzeugungen zu gestalten sei.

So heißt es etwa dezidiert: „Jede/r hat seine religiöse Wahrheit, hierzu soll es nicht um die Wahrheitsfrage gehen, sondern um […] Voneinander-Lernen“ (LP 9). Wahrheit erscheint hier nicht als strittige, gemeinsam zu klärende Position, sondern als individuelle Setzung, die nicht weiter verhandelbar ist. Eine ähnliche Perspektive zeigt sich hier: „Jede Religion hat ja eigentlich […] [ihre] eigene Wahrheit […]. Wir kommen ins Gespräch, freuen uns über Gemeinsamkeiten und respektieren Meinungsverschiedenheiten“ (LP 12). Die Lehrperson unterstreicht also ebenfalls die Koexistenz unterschiedlicher Wahrheitsansprüche, ohne diese inhaltlich aufeinander zu beziehen.

Besonders deutlich wird die Ausklammerung der Wahrheitsfrage in folgenden Aussagen: „Es ging […] nie um ‚die Wahrheit‘. […] Beide Seiten [haben] für sich ihre Wahrheit und wir [können] parallel existieren und glauben […], ohne dem anderen die Wahrheit abzusprechen“ (LP 13). Wahrheit wird hier nicht mehr als zentrale Frage des interreligiösen Austauschs behandelt, sondern bewusst in den Hintergrund gerückt, um ein konfliktfreies Nebeneinander zu ermöglichen. Diese Sichtweise prägt auch stärker pädagogisch orientierte Feststellungen, die die Vielfalt von Wahrheiten mit der Realität moderner Gesellschaften begründen: „Jeder Mensch hat seine eigene Wahrheit. […] Es gibt meine Wahrheit und deine Wahrheit. Die Schule ist […] ein Spiegelbild der pluralen Gesellschaft“ (LP 30). Hier wird die Subjektivierung von Wahrheit eng mit der gesellschaftlichen Pluralität verknüpft und zugleich mit dem Ziel verbunden, „Respekt und gegenseitige Wertschätzung“ (ebd.) im schulischen Kontext zu fördern.

In diesen Aussagen ist religiöse Wahrheit nicht Gegenstand einer theologischen Vertiefung oder einer dialogischen Aushandlung, sondern eher eine subjektive Überzeugung, die parallel zu anderen existiert. Damit tritt die Wahrheitsfrage in den Hintergrund oder wird bewusst vermieden, um interreligiöse Begegnungen möglichst respektvoll und spannungsarm zu gestalten. Zugleich bleibt offen, inwiefern dies eine gründliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen möglicherweise begrenzt. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang, dass der Subjektivismus als Form eines Relativismus nicht nur hinter die eigenen Wahrheitsansprüche zurückfällt, sondern auch pragmatisch kaum in der Lage ist, tragfähige Strategien für potenziell auftretende Konflikte zu entwickeln, da er dazu tendiert, bestehende religiöse Differenzen eher auszublenden, als sie konstruktiv zu bearbeiten.

5. Religionspädagogische Bearbeitung der Wahrheitsfrage

Neben diesen vier rekonstruierten Positionierungen zeigt sich im Material eine religionspädagogische Dimension des Umgangs mit religiösen Wahrheitsansprüchen. Sie stellt keine eigenständige Positionierung zur Wahrheitsfrage dar, sondern befasst sich mit der pädagogischen Übersetzung theologischer Überzeugungen unter den Bedingungen schulischer Praxis. Im Vordergrund steht für die Lehrkräfte dabei vor allem die Frage, wie religiöse Überzeugungen im schulischen Kontext verantwortungsvoll gelebt und vermittelt werden können. Dabei treten insbesondere Respekt, Menschenwürde, Dialogfähigkeit und die Ablehnung missionarischer Durchsetzung als wiederkehrende Orientierungen hervor. So wird interreligiöse Zusammenarbeit häufig mit grundlegenden ethischen Prinzipien begründet: „Die anderen Religionszugehörigkeiten […] so akzeptieren, wie sie sind […]. Respektvollen Umgang auch den Schülerinnen und Schülern vermitteln, die Wichtigkeit auch erklären“ (LP 19). LP 21 hält fest, dass „jeder Mensch als Geschöpf Gottes eine unveräußerliche Würde besitzt und mit Respekt und Ernsthaftigkeit behandelt werden muss“. Wahrheit erscheint hier nicht als ein Grund für Abgrenzung, sondern als die Voraussetzung eines respektvollen Umgangs miteinander.

Einige Lehrkräfte begründen diese ethische Orientierung explizit religiös – „Ganz wichtig ist […] die Würde des Menschen als religiös begründeter Mindestkonsens […] auch dann, wenn ich seine Weltanschauung nicht teile“ (LP 22) – und deuten sie zugleich pädagogisch, indem sie daraus konkrete Handlungsweisen ableiten: „Ich argumentiere, erkläre, höre zu – aber ich missioniere nicht im schulischen Kontext“ (ebd.). In diesem Satz tritt die Verbindung von theologischer Überzeugung und professioneller Rolle besonders deutlich zutage. Zudem begegnet uns hier explizit die Unterscheidung zwischen „Wahrheit bezeugen“ und „Wahrheit besitzen“ (ebd.) – und damit die Gewissheit, dass Wahrheit nicht als durchzusetzender Anspruch, sondern als verantwortungsvoll zu vertretende Position zu gelten habe.

Auch komplexere theologische Reflexionen münden letztlich in eine ethische Praxis. So findet sich etwa die Meinung, interreligiöse Kooperation solle „nicht als Relativierung eigener Wahrheitsüberzeugungen, sondern als deren ethisch verantwortete Repräsentation in Form von Gerechtigkeit, Barmherzigkeit und sozialem Engagement“ (LP 32) verstanden werden. In anderen Worten: Wahrheit möge nicht primär diskursiv geklärt, sondern im Handeln sichtbar werden. Dadurch rückt die praktische Dimension religiöser Wahrheit stärker in den Vordergrund.

Wohl am deutlichsten kommt der pädagogische Umgang mit der Wahrheitsfrage im schulischen Alltag zum Tragen. Dazu äußert sich eine Lehrkraft: „Ich schildere ausführlich, wie der Islam dazu steht und wie es im Christentum ist, aber ich gebe keine vorgefertigten Antworten […]. Meistens kommen die Kinder selber auf die Antworten“ (LP 35). Hier wird Wahrheit nicht vorgegeben, sondern im dialogischen Lernprozess erschlossen, wobei der Fokus auf eigenständigem Denken, Perspektivübernahme und altersgerechter Auseinandersetzung liegt. Zugänge wie dieser verfahren mit religiöser Wahrheit stark praxisorientiert; im Kontext zentraler moralischer Fragen wird deutlich, dass der Wahrheitsanspruch nicht primär diskursiv, sondern eher intuitiv bzw. pragmatisch interpretiert wird. Die rekonstruierten Positionierungen der Lehrkräfte gründen nicht allein auf einer Reflexion über die Grenzen menschlicher Erkenntnis, sondern ebenso auf einer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen pluraler Verständigung. Gerade dadurch wird der Weg zu einer gewaltfreien Form interreligiösen Austausches eröffnet. In moralischer Hinsicht fungiert dabei die Würde des Menschen als eine Art Minimalkonsens, der über konfessionelle Grenzen hinweg als zustimmungsfähig erscheint.

6. Religionstheologische und religionspädagogische Einordnung

Wie die Auswertung der empirischen Daten zeigt, lassen sich die Aussagen der Lehrkräfte nur eingeschränkt den klassischen religionstheologischen Modellen des Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus zuordnen. Vielmehr verbinden sie unterschiedliche Elemente dieser Modelle und entwickeln kontextbezogene professionsspezifische Formen des Umgangs mit religiösen Wahrheitsansprüchen. Die klassischen Modelle erweisen sich daher zwar als heuristische Vergleichsfolie für die Beschreibung religionspädagogischer Praxis, bilden aber nicht ohne Weiteres die Komplexität der schulischen Praxis ab.

An den induktiv gewonnenen Kategorien lässt sich ablesen, dass Lehrkräfte ihre Positionen nicht entlang einer einzigen Modelllogik formulieren. Vielmehr verbinden sie unterschiedliche Elemente: die Bejahung der eigenen religiösen Wahrheit, die Einsicht in die Begrenztheit der menschlichen Erkenntnis, die positive Deutung religiöser Vielfalt, die Ablehnung missionarischer Durchsetzung sowie die pädagogische Orientierung an Respekt, Würde und Dialogfähigkeit. Es zeigt sich also, dass die Modelle in der Praxis nicht in Reinform auftreten. Exklusivistische, inklusivistische und pluralistische Elemente können innerhalb derselben Aussage nebeneinanderstehen oder ineinander übergehen. Eine Lehrkraft kann

etwa an der Wahrheit ihrer Religion festhalten, zugleich aber betonen, dass die endgültige Wahrheit Gott vorbehalten bleibe und andere religiöse Überzeugungen zu respektieren seien. Solche Einstellungen verweisen auf hybride, situations- und professionsbezogene Umgangsweisen, die sich eben nicht ausschließlich einem Modell zuordnen lassen.

Die Modelle beschreiben idealtypische theologische Optionen, während die Lehrkräfte erfahrungsbezogene Aushandlungen artikulieren. Die empirische Analyse erweitert den religionstheologischen Diskurs somit nicht um ein weiteres normatives Modell, sondern um eine Perspektive auf den praktischen Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen: Im schulischen Kontext wird religiöse Wahrheit nicht einfach dogmatisch bestimmt, sondern pädagogisch verantwortet. Entscheidend ist nicht allein, welche Wahrheit vertreten wird, sondern wie sie im Gespräch, im Unterricht und in interreligiöser Kooperation zur Sprache kommt. Dieser Befund lässt sich mit Knauths Forderung verbinden, den Religionsunterricht „als Raum der Verständigung“[30] zu konzipieren, der die gemeinsame Suche nach Wahrheit ermöglicht.[31]

Aus religionstheologischer Perspektive ist festzuhalten, dass die schlichte Zuordnung zu Exklusivismus, Inklusivismus oder Pluralismus der Wahrheitsfrage nicht angemessen ist. Religionspädagogisch gefasst besagt dieser Befund, dass die Lehrkräfte religiöse Wahrheit unter den Bedingungen pluraler Lernräume praktisch transformieren: Wahrheit wird bezeugt, begrenzt, dialogisch geöffnet, teilweise zurückgestellt und ethisch-pädagogisch übersetzt. Insgesamt lässt sich anhand der Ergebnisse konstatieren, dass die klassischen Modelle ihren heuristischen Wert behalten, aber durch empirische Perspektiven ergänzt und kritisch weiterentwickelt werden müssen. Gerade die schulische Praxis demonstriert, dass religiöse Wahrheit nicht als festes Schema reproduziert, sondern als dynamische, kontextabhängige und professionell zu verantwortende Größe bearbeitet wird.

Die rekonstruierten Positionen lassen sich als unterschiedliche pädagogische Haltungen zu religiöser Wahrheit verstehen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen eigener Glaubensgewissheit und der Anerkennung religiöser Pluralität bewegen. Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass weder das Festhalten an eigenen religiösen Überzeugungen noch die Offenheit gegenüber anderen religiösen Wahrheitsansprüchen isoliert auftritt. Vielmehr werden beide Pole in unterschiedlichen Formen miteinander vermittelt.

30 Knauth, Thorsten (2016) 96.

31 Vgl. Yağdı, Şenol (2024b) 311–335.

Die folgende Abbildung stellt die vier rekonstruierten Positionierungen im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen sowie die ethisch-pädagogische Dimension zusammenfassend dar.

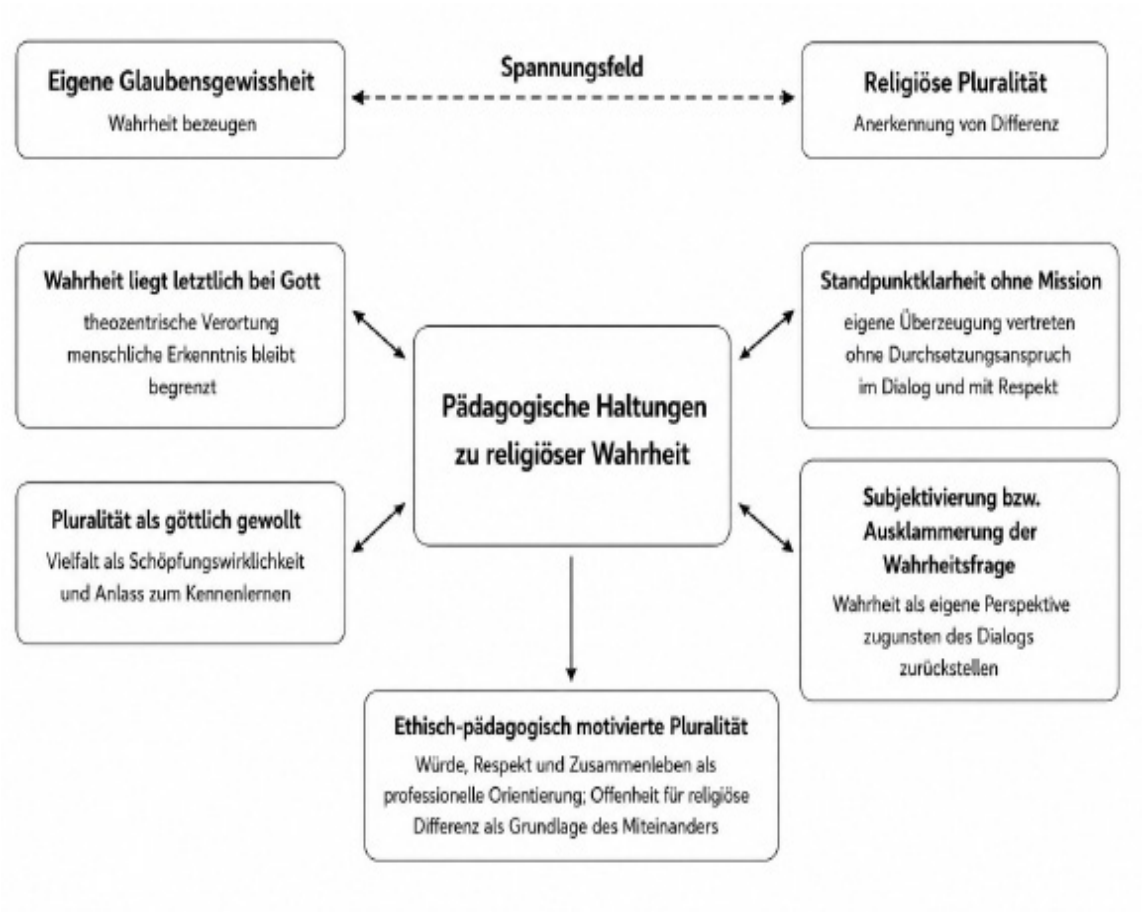


Abbildung 1: Zentrale Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen (Eigendarstellung)

7. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat untersucht, wie islamische Religionslehrkräfte mit religiösen Wahrheitsansprüchen im schulischen und interreligiösen Kontext umgehen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich ihre Positionierungen nicht eindeutig den klassischen religionstheologischen Modellen von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus zuordnen lassen. Vielmehr verbinden Lehrkräfte unterschiedliche theologische und religionspädagogische Argumentationsmuster, wenn sie eigene Wahrheitsüberzeugungen formulieren, religiöse Vielfalt deuten und ihre professionelle Rolle im Umgang mit anderen religiösen Positionen reflektieren. Die klassischen Modelle behalten damit ihren Wert als heuristischer Referenzrahmen, erfassen die situations- und professionsbezogenen Aushandlungen der Lehrkräfte jedoch nur teilweise.

Der religionspädagogische Ertrag der Untersuchung liegt insbesondere darin, den Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen als professionelle Aufgabe sichtbar zu machen. Im schulischen Kontext stellt sich nicht allein die Frage, welche religiöse Wahrheit eine Lehrkraft vertritt, sondern ebenso, wie sie ihre Überzeugungen kommuniziert, andere Wahrheitsansprüche wahrnimmt und religiöse Differenz pädagogisch bearbeitet. Die empirischen Befunde zeigen dabei ein Spannungsfeld zwischen eigener Glaubensgewissheit und dialogischer Offenheit, das weder durch die Relativierung der eigenen Überzeugungen noch durch deren missionarische Durchsetzung aufgelöst wird.

Diese Ergebnisse lassen sich an religionspädagogische Überlegungen zur Bedeutung der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen anschließen. Dressler weist darauf hin, dass die Wahrheitsfrage im Religionsunterricht weder auf konkurrierende religiöse Bekenntnisse noch auf die bloße Förderung von Toleranz reduziert werden darf. Interreligiöse Bildung zielt vielmehr darauf ab, Lernende zu befähigen, unterschiedliche religiöse Weltzugänge und ihre jeweiligen Wahrheitsansprüche zu verstehen, argumentativ zu reflektieren und verantwortlich einzuordnen.[32] Die vorgelegten Befunde unterstreichen diese Perspektive insofern, als auch die befragten Lehrkräfte eigene religiöse Überzeugung und die Anerkennung anderer religiöser Positionen nicht grundsätzlich als Gegensatz verstehen. Interreligiöse Bildung setzt demnach nicht die Aufgabe eigener Wahrheitsüberzeugungen voraus, sondern erfordert die Fähigkeit, diese reflektiert zu vertreten und zugleich andere religiöse Deutungen als ernstzunehmende Perspektiven wahrzunehmen.

Auch Schlags Überlegungen bieten einen wichtigen Bezugspunkt für die Interpretation der Ergebnisse: Er warnt sowohl vor einer Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Unterschieden als auch vor einem Rückzug auf die ausschließlich eigene Wahrheit und plädiert für dialogische Lernprozesse, in denen Toleranz, Respekt und Anerkennung nicht mit einer Ausklammerung der Wahrheitsfrage einhergehen.[33] Gerade vor diesem Hintergrund erscheint die aus dem Material rekonstruierte Subjektivierung bzw. Ausklammerung der Wahrheitsfrage religionspädagogisch ambivalent: Sie kann zwar einen respektvollen und konfliktarmen Umgang mit religiöser Differenz ermöglichen – zugleich besteht jedoch die Gefahr, dass unterschiedliche Wahrheitsansprüche nicht mehr inhaltlich zur Sprache kommen. Die Ergebnisse sprechen insofern dafür, interreligiöse Verständigung nicht mit der Vermeidung religiöser Differenz gleichzusetzen.

32 Vgl. Dressler, Bernhard (2017) 61.

33 Vgl. Schlag, Thomas (2017) 188.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Professionalisierung von Religionslehrkräften. In der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten religionstheologische Modelle nicht ausschließlich als abstrakte Kategorien behandelt, sondern mit konkreten religionspädagogischen Situationen und empirischen Positionierungen verbunden werden. Die Auseinandersetzung mit Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus kann dabei als Reflexionsfolie dienen, um eigene Wahrheitsvorstellungen, implizite Deutungsmuster und professionelle Orientierungen kritisch zu prüfen. Im Kontext interreligiöser Bildung bedarf es insofern einer reflexiven Habitusbildung, die religiöse Standpunktfähigkeit und Dialogfähigkeit nicht als Gegensätze versteht, sondern aufeinander bezieht.[34]

Die explorative Anlage der Untersuchung begrenzt zugleich die Reichweite der Ergebnisse, weshalb die rekonstruierten Positionierungen keine repräsentativen Aussagen über islamische Religionslehrkräfte insgesamt erlauben. Zukünftige Forschung sollte daher stärker untersuchen, wie religiöse Wahrheitsansprüche nicht nur in retrospektiven Selbstauskünften, sondern in konkreten Unterrichtssituationen thematisiert und bearbeitet werden. Von besonderem Interesse wären vergleichende Untersuchungen mit Religionslehrkräften unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten, etwa aus christlichen, islamischen und jüdischen Kontexten, die bereits Erfahrungen mit interreligiösen Lernsettings aufweisen. Einstellungsforschung, Habitusrekonstruktionen und komparative Studien könnten dabei näher beleuchten, welche theologischen Überzeugungen, impliziten Deutungsmuster und professionellen Orientierungen das Handeln der Lehrkräfte prägen.

Der Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen erweist sich damit als ein zentrales Spannungsfeld interreligiöser Bildung. Die Wahrheitsfrage sollte weder zugunsten eines konfliktarmen Miteinanders ausgeklammert noch als unvermittelter Geltungsanspruch in den Unterricht eingebracht werden. Religionspädagogisch entscheidend ist vielmehr, Räume zu eröffnen, in denen eigene religiöse Überzeugungen begründet artikuliert, Differenzen wahrgenommen und andere Wahrheitsansprüche ernsthaft reflektiert werden können. Die empirische Erforschung solcher Prozesse kann dazu beitragen, die Reichweite religionstheologischer Modelle genauer zu bestimmen und sie für die Professionalisierung von Religionslehrkräften sowie für interreligiöse Bildungsprozesse weiterführend zu erschließen.

34 Vgl. Grümmer, Bernhard (2009); Heil, Stefan (2017); Yağdı, Şenol (2018).

Literatur

Abou El Fadl, Khaled (2015). *The epistemology of truth in modern Islam*. *Philosophy & Social Criticism, 41*(4–5), 473–486.

Badawia, Tarek (2022). Absoluter Wahrheitsanspruch? Ein Beitrag der islamischen Religionspädagogik zur Dekonstruktion eines homogenisierenden Mythos. In Carolin Führer et al. (Hrsg.), *Relativität und Bildung: Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 109–122). Waxmann.

Bernhardt, Reinhold (1997). Prinzipieller Pluralismus oder mutualer Inklusivismus als hermeneutisches Paradigma einer Theologie der Religionen? In Peter Koslowski (Hrsg.), *Die spekulative Philosophie der Weltreligionen* (S. 17–31). Passagen.

Bernhardt, Reinhold (2023). *Religionstheologie als Religionskritik: Studien zu radikalisierter Religion und zum Christentum im Kontext von Pluralität und Säkularität*. TVZ.

Bloch, Alina (2018). *Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerausbildung: Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen*. Waxmann.

Boehme, Katja (2023). *Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten*. Herder.

Danz, Christian (2013). Religiöse Identität und gesellschaftliche Integration: Zur Funktion von Religion in gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsprozessen. In Martin Rothgangel, Ednan Aslan, & Martin Jäggle (Hrsg.), *Religion und Gemeinschaft: Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive* (S. 33–47). Vienna University Press.

Danz, Christian (2024). *The Theology of Paul Tillich: Contexts and Key Issues*. Mercer University Press.

Dressler, Bernhard (2017). Wahrheiten und Vielfalt der Weltzugänge im Kontext religionspluraler Bildung. In Ilona Nord & Thomas Schlag (Hrsg.), *Renaissance religiöser Wahrheit: Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive* (S. 55–68). Evangelische Verlagsanstalt.

Ellethy, Yaser (2022). Coping with a Qur'anic truth claim: Muslim hermeneutics of knowledge and pluralism. *Interreligious Studies and Intercultural Theology, 6*(1), 66–84.

Englert, Rudolf (2020). Kann Religion denn wahr sein? Eine Szenenfolge. *RU heute. Zeitschrift des Dezernats Bildung im Bischöflichen Ordinariat Mainz, 1*, 31–35.

Falaturi, Abdoldjavad (2017). Hermeneutik des Dialogs aus islamischer Sicht. In Ulrich Dehn, Ulrike Caspar-Seeger, & Freya Bernstorff (Hrsg.), *Handbuch Theologie der Religionen: Texte zur religiösen Vielfalt und zum interreligiösen Dialog* (S. 473–488). Herder.

Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religionskooperativen Religionsunterricht*. Kohlhammer.

Gmoser, Agnes, Kramer, Michael, Mešanović, Mevlida, Weirer, Wolfgang, Wenig, Eva, & Yağdı, Şenol (2024). Shared Religious Education through Christian-Islamic Team Teaching. *Religions, 15*(9), 1068. https://doi.org/10.3390/rel15091068.

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

Hartmann, Angelika (2006). Pluralismus und Toleranz aus der Sicht des Islam. In Christian Augustin, Johannes Wienand, & Christiane Winkler (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa* (S. 123–136). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heil, Stefan (2017). Der professionelle religionspädagogische Habitus. In Stefan Heil, & Manfred Riegger (Hrsg.), *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf* (S. 9–32). Echter.

Hick, John (2017). Auf dem Weg zu einer Philosophie des religiösen Pluralismus. In Ulrich Dehn, Ulrike Caspar-Seeger, & Freya Bernstorff (Hrsg.), *Handbuch Theologie der Religionen: Texte zur religiösen Vielfalt und zum interreligiösen Dialog* (S. 146–171). Herder.

Knauth, Thorsten (2016). Die Wahrheitsfrage als Herausforderung interreligiösen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 68*(1), 85–97. https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0009.

Kreiner, Armin (1995). Die Relevanz der Wahrheitsfrage für die Schriftauslegung. *Zeitschrift für Theologie und Kirche. Beihefte, 9*, 46–64.

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo, & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Meyer-Blanck, Michael (2016). Unterscheiden, was zusammengehört: Zum Verhältnis von Wahrheitsfrage und Wirklichkeitsdeutung im Kontext religiöser Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 68*(1), 7–18.

Mirsadri, Seyed Hassan (2024). *Islamische Theologie der Religionen: Eine Einführung und Bewertung*. *Evangelische Theologie, 84*(6), 442–455.

Mohagheghi, Hamideh (2014). Grundlagen und Ziele einer muslimisch-christlichen Kultur der Verständigung. In Havva Engin, & Michael Reder (Hrsg.), *Wandel durch Dialog: Gesellschaftliche, politische und theologische Aspekte des Dialogs zwischen Islam und Christentum* (S. 112–118). Kohlhammer.

Mohagheghi, Hamideh (2021). Impulse für das interreligiöse Begegnungslernen aus dem Koran und der Tradition. In Christian Espelage, Hamideh Mohagheghi, & Michael Schober (Hrsg.), *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung: Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs* (S. 111–121). Universitätsverlag Hildesheim; Georg Olms Verlag.

Möller, Rainer (2016). Evangelische Unterweisung. In *WiBiLex*. Abgerufen am 8. Mai 2026, von https://www.bibelwissenschaft.de.

Moser, Sigrid (2024). *Interreligiöser Dialog im Fokus: Aktuelle muslimische Positionen und Konzepte*. Springer VS.

Nord, Ilona, & Schlag, Thomas (Hrsg.). (2017). *Renaissance religiöser Wahrheit: Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive*. Evangelische Verlagsanstalt.

Pohl-Patalong, Uta (2017). Mehrperspektivischer Religionsunterricht – eine Modellidee aus Schleswig-Holstein. In Konstantin Lindner, Elisabeth Naurath, Mirjam Schambeck, & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 213–237). Herder.

Race, Alan (1983). *Christians and Religious Pluralism: Patterns in the Christian Theology of Religions*. Orbis Books.

Rahner, Karl (1964). *Theological Investigations* (Vol. 1). Helicon Press.

Reis, Oliver, Hillebrand, Matthias, Mauritz, Gerhard, Wittke, Anne, & Kamcili-Yildiz, Naciye (2020). Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität. *Theo-Web, 19*, 249–266.

Schambeck, Mirjam (2019). Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband: Auf der Suche nach neuen Passungsverhältnissen für den Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge, 80*, 33–44.

Schambeck, Mirjam (2022). Vom Karussell religionskooperativer Formate des Religionsunterrichts: Ein Vergleich in systematisierender Absicht. *Religionspädagogische Beiträge/Journal for Religion in Education, 45*(3), 17–31.

Schlag, Thomas (2012). Ist Wahrheit im Religionsunterricht sinnvollerweise kommunizierbar? Didaktische Reflexionen in interreligiöser Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 64*, 46–55.

Schlag, Thomas (2017). Nach Wahrheit fragen: Überlegungen zur theologischen Verantwortung religiöser Bildung in pluralistischen Lebenswelten. In Ilona Nord & Thomas Schlag (Hrsg.), *Renaissance religiöser Wahrheit: Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive* (S. 185–202). Evangelische Verlagsanstalt.

Schmidt-Leukel, Perry (1999). *Grundkurs Fundamentaltheologie: Eine Einführung in die Grundfragen des christlichen Glaubens*. Hueber.

Schmidt-Leukel, Perry (2019). *Wahrheit in Vielfalt: Vom religiösen Pluralismus zur interreligiösen Theologie*. Gütersloher Verlagshaus.

Schwarz, Susanne, Witten, Ulrike, Lorenzen, Stefanie, & Stockinger, Helena (2022). „Weil jeder an alles glauben kann, was er will" oder „Und ich finde, dass evangelisch stimmt"? Einstellungen von Kindern zur Wahrheitsfrage im Rahmen einer Interviewstudie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Theo-Web, 21*(2), 331–351.

Schweitzer, Friedrich & Ulfat, Fahimah (2022). Relativität und Absolutheitsansprüche in christlicher und muslimischer Bildung. In Carolin Führer et al. (Hrsg.), *Relativität und Bildung: Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 83–96). Waxmann.

Sejdini, Zekirija (2022). Religiöse Pluralität aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive. In Abbas Poya, Farid Suleiman, & Benjamin Weineck (Hrsg.), *Bildungskulturen im Islam: Islamische Theologie Lehren und Lernen* (S. 277–308). Klaus Schwarz Verlag.

Sejdini, Zekirija & Kraml, Martina (Hrsg.). (2020). *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen*. Kohlhammer.

von Stosch, Klaus (2008). Komparative Theologie als Herausforderung für die Theologie des 21. Jahrhunderts. *Zeitschrift für katholische Theologie, 130*(4), 401–422.

von Stosch, Klaus (2013). Nostra aetate. Ein Neuaufbruch in der Verhältnisbestimmung der Kirche zu den Religionen. In Philipp Thull (Hrsg.), *Ermutigung zum Aufbruch: Eine kritische Bilanz des Zweiten Vatikanischen Konzils* (S. 112–119). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

von Stosch, Klaus (2021). *Einführung in die Komparative Theologie*. Brill | Schöningh.

Vroom, Hendrik M., Schwöbel, Christoph, & D'Arcy May, John (2018). Theologie der Religionen. In *Religion in Geschichte und Gegenwart Online*. Brill.

Weirer, Wolfgang (2022). Religious Education in a Pluralistic Society: Opportunities, Challenges, and Legal Conclusions. In Josef Marko et al. (Hrsg.), *Religious Diversity, State and Law* (S. 319–338). Brill.

Weirer, Wolfgang (2024). Kooperation – ja, aber wann, mit wem, unter welchen Bedingungen und wie? Zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und der Religionspädagogik in Österreich. In Agnes Gmoser, Michael Kramer, & Wolfgang Weirer (Hrsg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching* (S. 217–232). V&R unipress.

Wenig, Eva (2024). *Christlich-Islamisches Teamteaching: Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse*. Brill.

Wrogemann, Henning (2015). *Theologie interreligiöser Beziehungen: Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Anfragen und ein methodischer Neuansatz*. Gütersloher Verlagshaus.

Yağdı, Şenol (2018). Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. Eine kritische religionspädagogische Diskussion. *ÖRF, 26*(1), 61–69. https://doi.org/10.25364/10.26:2018.1.8.

Yağdı, Şenol (2024a). „Man hat wirklich gesehen, dass die Kinder auf das Gemeinsame konzentriert sind“: Empirische Einblicke in das Teamteaching katholischer und islamischer Lehrer*innen im gemeinsamen Religionsunterricht. In Agnes Gmoser, Michael Kramer, & Wolfgang Weirer (Hrsg.), *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching* (S. 185–200). V&R unipress.

Yağdı, Şenol (2024b). Komparative Theologie zwischen Anspruch und Umsetzung. Eine mögliche hermeneutische Grundlage für interreligiöse Lehr-/Lernprozesse im pluralen Schulkontext. In Ibrahim Kocyigit, & Şenol Yağdı (Hrsg.), *Interreligiöse Hermeneutik in einer pluralen Gesellschaft: Begründungen, Herausforderungen, Chancen und Grenzen* (S. 311–335). Springer VS.

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

Yağdı, Şenol (2026). „Gott ist die Wahrheit“ (Koran 22:6): Eine islamisch-theologische Annäherung an die Wahrheitsfrage im Kontext religiöser Pluralität. In Şenol Yağdı, & Christian Danz (Hrsg.), *Die Wahrheitsfrage als Herausforderung interreligiöser Hermeneutik: Herausforderungen und Chancen in einer pluralen Gesellschaft* (S. 131–154). Vandenhoeck & Ruprecht.