Şenol Yağdı

Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht

Empirische Rekonstruktion professioneller Orientierungen 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



CC BY

Şenol Yağdı

Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht

Empirische Rekonstruktion professioneller Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte

Abstract

Der Beitrag untersucht die Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht aus religionspädagogischer und islamisch-theologischer Perspektive. Ausgehend von gegenwärtigen Diskussionen um religiöse Bildung, Mündigkeit, Lebensweltorientierung und Pluralitätsfähigkeit wird auf der Basis empirischen Datenmaterials der Frage nachgegangen, welche subjektorientierten religionspädagogischen Orientierungen dem professionellen Selbstverständnis islamischer Religionslehrkräfte zugrunde liegen. Die Grundlage der Analyse bilden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertete Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrkräften. Die Rekonstruktionen verweisen auf ein Verständnis religiöser Bildung, das bei den Erfahrungen, Fragen und religiösen Orientierungen der Schüler:innen anknüpft und religiöses Lernen als reflexiven, dialogischen und lebensweltbezogenen Prozess versteht. Zugleich zeigen sich Spannungsfelder zwischen normativer Religionsvermittlung, subjektorientierter Begleitung und gesellschaftlicher Pluralität.

Schlagworte

Subjektorientierung – Islamischer Religionsunterricht – Islamische Religionslehrer:innen – Dokumentarische Methode

CC BY

Şenol Yağdı

Subject-oriented approaches in Islamic religious education

Empirical reconstruction of the professional orientations of Islamic religious education teachers

Abstract

This article examines subject-oriented approaches in Islamic religious education from the perspectives of religious pedagogy and Islamic theology. Drawing on current discussions regarding religious education, maturity, lifeworld orientation, and the capacity for pluralism, the author uses empirical data to examine which subject-oriented approaches in religious education underlie the professional self-understanding of Islamic religious education teachers. The analysis is based on group discussions with Islamic religious education teachers, which were analyzed using the Documentary Method. The reconstructions point to an understanding of religious education that builds on the students' experiences, questions, and religious orientations and views religious learning as a reflective, dialogical, and lifeworld-oriented process. At the same time, areas of tension emerge between normative religious instruction, subject-oriented guidance, and social plurality.

Keywords

Subject orientation – Islamic religious education – Islamic religious education teachers – Documentary Method

CC BY

1. Einleitung

Subjektorientierung gehört heute zu den zentralen Leitbegriffen religionspädagogischer Theorie und Praxis. Kaum ein religionspädagogischer Ansatz reduziert Schüler:innen zu bloßen Adressat:innen religiöser Normen oder institutioneller Erwartungen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralisierung, Individualisierung und Digitalisierung stellt sich jedoch verstärkt die Frage, wie religiöse Bildung so gestaltet werden kann, dass die Schüler:innen als Subjekte religiöser Bildungsprozesse ernst genommen, ihre Erfahrungen einbezogen und religiöse Lehr- und Lernprozesse konsequent an ihren Lebenswelten ausgerichtet werden.

Die Diskussion um die Subjektorientierung war im deutschsprachigen Raum bislang vor allem bildungswissenschaftlich sowie christlich-religionspädagogisch geprägt. Auch die Islamische Religionspädagogik greift viele dieser Diskussionen auf und entwickelt sie im Kontext der Islamischen Theologie und Religionsdidaktik weiter. Dabei zeigt sich jedoch, dass die subjektorientierte religiöse Bildung im islamischen Religionsunterricht unter komplexen Bedingungen verhandelt wird, etwa im Spannungsfeld zwischen religiöser Tradition, gesellschaftlicher Pluralität, migrationsgesellschaftlichen Erfahrungen und heterogenen religiösen Selbstverständnissen muslimischer Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund wird eine ausgeprägte Diversität deutlich, denn die Lernenden bringen sehr unterschiedliche religiöse Prägungen, familiäre Traditionen, Gottesvorstellungen, Wissensbestände und biografische Erfahrungen in den Unterricht ein. Während einige Schüler:innen stark religiös sozialisiert sind, begegnen andere der Religion eher distanziert oder sie verstehen sich nur vage als religiös. Hinzu kommen Schüler:innen, die den Religionsunterricht besuchen, ohne sich ausdrücklich mit einer religiösen Praxis oder konfessionellen Identität zu identifizieren.

Aus diesen Beobachtungen speist sich mein Erkenntnisinteresse. Als islamischer Religionslehrer begegne ich seit vielen Jahren Schüler:innen mit sehr unterschiedlichen Zugängen zu Religion. Zugleich erlebe ich in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und im wissenschaftlichen Diskurs, dass viele theoretische Grundlagen einer subjektorientierten Islamischen Religionspädagogik aus christlich-religionspädagogischen Quellen stammen. Dies wirft die Frage auf, wie die Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht unter seinen spezifischen theologischen, didaktischen und gesellschaftlichen Bedingungen verstanden und akzentuiert wird. Das Anliegen dieses Beitrags besteht daher darin, diese Diskussion wissenschaftlich-empirisch zu untersuchen.

Der Artikel geht zunächst auf zentrale religionspädagogische Diskurse zum Begriff des Subjekts und zur Subjektorientierung ein und skizziert anschließend islamisch-theologische sowie islamisch-religionspädagogische Perspektiven auf eine subjektorientierte religiöse Bildung. Ich untersuche zudem islamisch-theologische Schriften daraufhin, welche Positionen zur Subjektorientierung sich daraus ableiten lassen. Ich konzentriere mich jedoch darauf, wie islamische Religionslehrkräfte ihre Schüler:innen als Subjekte religiöser Bildungsprozesse wahrnehmen. Nach der Darstellung des zugrunde liegenden Datenmaterials werden ausgewählte empirische Rekonstruktionen aus Gruppendiskussionen mit islamischen Religionslehrkräften analysiert. Herausgearbeitet wird hierbei, welche Bedeutung Lehrende den Lebenswelten, Erfahrungen und religiösen Orientierungen der Lernenden zuschreiben und welche Spannungen, Ambivalenzen und Herausforderungen sich dabei für einen subjektorientierten islamischen Religionsunterricht zeigen.

2. Subjektorientierung aus religionspädagogischer Perspektive

2.1 Zum Begriff Subjekt und Subjektorientierung

Der moderne Subjektbegriff ist eng mit der europäischen Aufklärung verbunden. Bei Immanuel Kant steht der Mensch als vernunftfähiges Wesen im Zentrum, das sich seines Verstandes bedienen und aus der Unmündigkeit heraustreten soll. Mündigkeit meint nicht bloß Selbstständigkeit, sondern die Fähigkeit, eigenständig zu urteilen und Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen.[1] Der Begriff Subjekt gehört aber ebenso zu den zentralen Grundbegriffen der modernen Bildungs- und Religionspädagogik. In Letzterer markiert die Subjektorientierung einen Perspektivenwechsel. Nicht mehr die bloße Weitergabe religiöser Inhalte steht im Zentrum, sondern die Frage, wie Menschen religiöse Bildungsprozesse eigenständig, reflexiv und verantwortet vollziehen können. Reinhold Boschki beschreibt die Subjektorientierung deshalb als ein nahezu konsensuales Prinzip religionspädagogischer Theorie, Forschung und Praxis.[2]

Bildungstheoretisch steht der Subjektbegriff in einem unmittelbaren Bezug zur Mündigkeit. Denn das Subjekt gilt nicht als passiver Empfänger von Wissen, sondern als denkendes, urteilendes und handelndes Wesen. Allerdings greift ein Verständnis zu kurz, das Subjektsein ausschließlich mit Autonomie und Selbst-

1 Vgl. Kant, Immanuel (1784) 481.

2 Vgl. Boschki, Reinhold (2017).

bestimmung verbindet. Neuere subjektkritische und religionspädagogische Ansätze betonen stärker die Verletzlichkeit, Fragmentierung, biografische Prägung und Scheiternsanfälligkeit des Menschen.[3] Hans-Rüdiger Müller weist darauf hin, dass sich Menschen über ihre Lebensgeschichte definieren und „autobiographisch leben“[4], indem sie sich selbst und anderen fortlaufend Versionen ihres Lebens erzählen. Biografische Identität entstünde somit nicht unabhängig von sozialen und kulturellen Zusammenhängen, sondern wird in lebensgeschichtlichen Deutungsprozessen hervorgebracht.[5] Die Subjektorientierung nimmt Schüler:innen daher nicht idealisiert als bereits autonome Individuen wahr, sondern als Menschen, die in sozialen, kulturellen, religiösen und biografischen Bezügen zu Subjekten werden.

Dieser relationale Aspekt der Subjektwerdung ist für die Religionspädagogik entscheidend. Menschen sind dialogische und beziehungsorientierte Wesen, die nicht isoliert, sondern in Auseinandersetzung mit Mitmenschen, Traditionen, gesellschaftlichen Ordnungen und religiösen Deutungsangeboten zu Subjekten werden.[6] Für Norbert Ricken ist Individualität keine naturgegebene Eigenschaft, sondern eine historisch und gesellschaftlich hervorgebrachte Form menschlicher Selbstdeutung. Das Subjekt entwickele sich grundsätzlich in sozialen Beziehungen.[7]

Vor diesem Hintergrund bedeutet die Subjektorientierung im Religionsunterricht somit nicht, religiöse Inhalte zu relativieren oder aufzugeben. Sie fragt vielmehr danach, wie die Inhalte für konkrete Subjekte bedeutsam, befragbar und aneignungsfähig werden. Jörg Zirfas schreibt dabei der Identität eine zentrale Rolle zu, nicht als fester Kern, sondern als das Ergebnis von Selbst- und Fremdidentifizierungen, die sich in sozialen Beziehungen, Erzählungen und Erfahrungen vollziehen.[8] Erfahrungen seien nicht zu vernachlässigen, denn sie seien es oft, die das Denken, Fühlen und Handeln nachhaltig prägen und damit wesentlich an der Entwicklung von Persönlichkeit und Selbstverhältnis beteiligt sind.[9] Es ist also von zentraler Bedeutung, die Schüler:innen im Religionsunterricht mit ihren

3 Vgl. ebd.

4 Müller, Hans-Rüdiger (2014) 541.

5 Vgl. ebd., 541–543.

6 Vgl. Boschki, Reinhold (2005) 58–64; Boschki, Reinhold (2017).

7 Vgl. Ricken, Norbert (2014) 559–564.

8 Vgl. Zirfas, Jörg (2014) 567–575.

9 Vgl. Morasch, Gudrun (2014) 550–557.

Erfahrungen, Fragen, Zweifeln, Deutungen und biografischen Voraussetzungen ernst zu nehmen.[10]

2.2 Religionspädagogische Zugänge zur Subjektorientierung

Die religionspädagogische Diskussion versteht Subjektorientierung heute als ein zentrales Leitprinzip. Einigkeit besteht darüber, religiöse Lernprozesse nicht primär von den zu vermittelnden Inhalten her zu denken, sondern von den Lernenden als Subjekten. Subjektorientierung zielt damit auf Prozesse der „Subjektwerdung[11]" und gilt als „Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns" [12]. Laut Friedrich Schweitzer reicht es „nicht (mehr) aus, einfach von Subjektorientierung der Religionsdidaktik zu sprechen, ohne dabei deutlich zu machen, was genau damit gemeint sein soll"[13]. Zugleich zeigt die aktuelle Diskussion die Uneinigkeit darüber, was unter Subjektwerdung konkret zu verstehen ist. Während einige Ansätze vor allem die Lebenswelten der Lernenden in den Mittelpunkt rücken, betonen andere stärker Identitätsprozesse oder erweitern Subjektorientierung um gesellschafts- und machtkritische Perspektiven. Allerdings stellt die Subjektorientierung kein voraussetzungsloses Leitprinzip dar, sondern ist als religionspädagogisches Narrativ kritisch auf ihre impliziten Annahmen, normativen Setzungen und möglichen Ausschlüsse hin zu reflektieren.[14]

2.2.1 Subjektorientierung als Erfahrungs- und Lebensweltorientierung

Ein gemeinsamer Ausgangspunkt vieler religionspädagogischer Ansätze besteht in der Annahme, dass religiöses Lernen nicht losgelöst von den Lebenswelten der Lernenden zu verstehen ist. Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits beschreiben gegenwärtige Lebenswelten als geprägt von Leistungsdruck, gesellschaftlichen Krisenerfahrungen, Digitalisierung und zunehmender Pluralisierung. Gerade junge Menschen bewegten sich in digitalen Kommunikations- und Informationsräumen, die neue Möglichkeiten der Selbstinszenierung und Selbstwirksamkeit eröffneten, zugleich jedoch Unsicherheit, Überforderung und Vereinzelung verstärken.[15]

Vor diesem Hintergrund stellt sich die religionspädagogische Frage, wie Lernende ihre lebensweltlichen Erfahrungen deuten und sprachfähig werden kön-

10 Vgl. Biehl, Peter (2001) 421; Kolb, Jonas (2024) 47.

11 Schröder, Bernd (2012) 232; siehe auch Stockinger, Helena (2021) 31–38.

12 Schröder, Bernd (2012) 232; siehe auch Mendl, Hans (2023) 53–64.

13 Schweitzer, Friedrich (2022) 32.

14 Vgl. Reis, Oliver (2021).

15 Vgl. Lehner-Hartmann, Andrea / Novakovits, David (2025) 359–360.

nen. Erfahrungen entstehen nicht unmittelbar aus Erlebnissen, sondern erst durch Reflexion, Versprachlichung und Symbolisierung. Der Religionsunterricht erhält dadurch die Aufgabe, Diskursräume zu eröffnen, in denen z. B. Krisenerfahrungen, Neugier oder Unsicherheiten erzählt und mit religiösen Traditionen in eine Beziehung gesetzt werden können.[16]

Joachim Kunstmann versteht subjektorientierte Religionspädagogik nicht primär als Einführung in vorgegebene religiöse Inhalte, sondern als Unterstützung bei der religiösen Deutung eigener Erfahrungen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen somit die Überzeugung, dass religiöse Bildung nicht bei der Vermittlung von Glaubenswissen beginnt, sondern bei den Deutungsprozessen der Lernenden.[17]

Eine besondere Bedeutung kommt dabei narrativen Zugängen zu. So beschreibt Martina Kumlehn das Erzählen als grundlegende Form menschlicher Sinnbildung. Menschen verbinden einzelne Erlebnisse erst durch das Erzählen zu biografischen Zusammenhängen und verleihen ihnen dadurch eine Bedeutung. Religiöse Bildung eröffne die Möglichkeit, diese Lebensgeschichten mit theologischen Narrationen in Beziehung zu setzen. [18] Konstantin Lindner hebt ergänzend die Bedeutung von Erinnerungsprozessen hervor. Erinnerungen strukturieren Erfahrungen, verorten Menschen in sozialen und kulturellen Zusammenhängen und wirken identitätsbildend.[19]

Eine solche Erfahrungs- und Lebensweltorientierung darf jedoch nicht mit der bloßen Bestätigung vorhandener Deutungen gleichgesetzt werden. Für Bernhard Grümme ist religiöse Bildung angehalten, ebenso Differenz-, Fremdheits- und Irritationserfahrungen zu eröffnen, durch die vertraute Selbst- und Weltdeutungen kritisch hinterfragt und erweitert werden können. Subjektorientierung bedeute daher nicht nur, an den Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen, sondern diese auf religiöse Traditionen zu beziehen, die bestehende Deutungsmuster herausfordern und neue Perspektiven eröffnen.[20]

2.2.2 Subjektorientierung als Identitätsbildung

Neben der Erfahrungs- und Lebensweltorientierung wird Subjektorientierung religionspädagogisch häufig als Identitätsbildung verstanden. Allerdings zeigt sich gerade hier eine deutliche Entwicklung innerhalb der Diskussion. Während Erik

16 Vgl. ebd. 360–361.

17 Vgl. Kunstmann, Joachim (2017) 374.

18 Vgl. Kumlehn, Martina (2018) 293–306.

19 Vgl. Lindner, Konstantin (2025) 374–376.

20 Vgl. Grümme, Bernhard (2022).

Erikson Identität noch als Entwicklung einer inneren Einheitlichkeit und Kontinuität des Ichs beschrieb,[21] kritisiert Heiner Keupp dieses Verständnis eines stabilen Selbst. Sein Konzept der „Patchwork-Identität" betont, dass Identität aus unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Erfahrungen hervorgehe und unter Bedingungen gesellschaftlicher Pluralisierung immer wieder neu zusammengesetzt werde.[22]

Henning Luthers Konzept der „fragmentarischen Identität"[23], das besonders einflussreich für die Religionspädagogik wurde, wendet sich ebenfalls gegen die Vorstellung einer einheitlichen und stabilen Persönlichkeit. Die menschliche Identität bleibe vielmehr grundsätzlich unabgeschlossen und sei von Brüchen, Verlusten und offenen Entwicklungsprozessen geprägt. Gerade dieser Fragmentcharakter eröffnet jedoch auch Möglichkeiten von Hoffnung, Beziehung und Veränderung.[24]

2.2.3 Subjektorientierung als gesellschafts- und machtkritische Perspektive

Neuere religionspädagogische Ansätze erweitern den subjektorientierten Zugang um gesellschafts- und machtkritische Perspektiven. Bernhard Grümme kritisiert Konzepte, die subjektive Erfahrungen lediglich affirmieren und dadurch gesellschaftliche Macht und Ungleichheit ausblenden. Subjekte entwickelten sich keineswegs unabhängig von ihrer sozialen Umwelt, sondern innerhalb von Anerkennungs-, Macht- und Ausschlussverhältnissen.[25] Die Religionspädagogik dürfe sich deshalb nicht auf individuelle Erfahrungsorientierung beschränken, sondern solle Bildungsprozesse ermöglichen, die Fremdheit, Alterität und gesellschaftliche Konflikte sichtbar machen. Das Ziel sei es, Lernende zu befähigen, gesellschaftliche Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und Verantwortung für Gerechtigkeit und Solidarität zu übernehmen.[26] In diesem Zusammenhang wies Janosch Freuding darauf hin, dass eine subjektorientierte Religionspädagogik ihre eigenen Formen der Sinnstiftung und Ordnung nicht ausblenden darf, sondern diese als potenziell wirksame Macht- und Deutungsstrukturen mitreflektieren müsse.[27]

21 Vgl. Erikson, Erik (2002) 107.
22 Vgl. Keupp, Heiner (1989) 64.
23 Luther, Henning (2014) 164.
24 Ebd.; vgl. Pirker, Viera (2022) 65–69; Gojny, Tanja (2020) 148–154.
25 Vgl. Grümme, Bernhard (2022) 33–49.
26 Vgl. Grümme, Bernhard (2023) 213–248.
27 Vgl. Freuding, Janosch (2024).

Diese Perspektive wird durch intersektionale Ansätze weiter differenziert. Für Ulrike Witten sind Subjekte niemals nur durch ein einzelnes Distinktionskriterium geprägt. Geschlecht, Religion, soziale Herkunft, Behinderung und kulturelle Zugehörigkeit überschneiden sich und beeinflussen wechselseitig Bildungs- und Teilhabechancen. Subjektorientierung bedeutet daher auch, vereinfachende Zuschreibungen zu vermeiden und die komplexen Lebenslagen der Lernenden wahrzunehmen.[28]

Die skizzierte religionspädagogische Diskussion macht deutlich, dass Subjektorientierung kein einheitliches Konzept darstellt. Während einige Ansätze vor allem die Erfahrungen und Lebenswelten der Lernenden in den Mittelpunkt stellen, verstehen andere Subjektwerdung stärker als Prozess narrativer Identitätsbildung oder erweitern sie um gesellschafts- und machtkritische Dimensionen. Gemeinsam ist ihnen die Abkehr von einem Verständnis religiöser Bildung, das sich auf die Vermittlung religiöser Inhalte beschränkt. Unterschiede bestehen jedoch in der Frage, was Subjektwerdung fördert und welche Bedeutung Erfahrungen, Identität, Anerkennung und gesellschaftliche Machtverhältnisse dabei erhalten. Der vorliegende Beitrag versteht Subjektorientierung deshalb als religionspädagogische Perspektive, die subjektive Erfahrungen, biografische Identitätsprozesse sowie gesellschaftliche Anerkennungs- und Differenzverhältnisse berücksichtigt. Diese Arbeitsdefinition bildet den theoretischen Rahmen für die anschließende Analyse der empirischen Rekonstruktionen.

3. Subjektorientierung in der Islamischen Religionspädagogik

3.1 Islamisch-theologische Grundlagen

Um der Frage nachzugehen, wie die Islamische Religionspädagogik das Thema Subjektorientierung diskutiert und wie islamische Religionslehrer:innen damit umgehen, ist es vorab notwendig, einen Blick auf islamisch-theologische Schriften zu werfen, da diese Quellen eine wichtige Grundlage für Lehrkräfte darstellen, mit der sie ihre Ansichten und Handlungen rechtfertigen. Im Folgenden kann keine vertiefte islamisch-theologische Anthropologie geboten werden. Stattdessen soll ein skizzenhafter Zugang eröffnet werden, der einige für die Fragestellung relevante Perspektiven sichtbar macht.

Festzuhalten ist zunächst, dass eine islamisch-theologische Begründung der Subjektorientierung nicht einfach vorbehaltlos den neuzeitlichen Subjektbegriff übernehmen kann. Sie muss vom koranischen Menschenbild ausgehen; der Aus-

28 Vgl. Witten, Ulrike (2025) 414–420.

gangs- und Referenzpunkt dieser Überlegungen ist die Offenbarung im Koran. Allerdings enthält der Koran keine systematisch ausgearbeitete Anthropologie. Laut Asmaa El Maaroufi gelte es daher auf der Grundlage der koranischen Texte stets zu fragen, „wie der Mensch koranisch gedacht werden könnte“[29].

Der Subjektbegriff lässt sich islamisch-theologisch dort begründen, wo der Mensch als Träger von Würde, Vernunft, Freiheit und Verantwortung auftritt.[30] Als zentraler Ausgangspunkt erweist sich hierfür die koranische Vorstellung der Würde des Menschen. So spricht der Koran davon, dass Gott den „Kindern Adams Würde verliehen“[31] habe. Diese Würde gelte nicht nur für Angehörige einer bestimmten religiösen Gruppe, sondern für alle Menschen. Sie hänge daher nicht vom Grad der Religiosität ab, sondern wird als göttliche Auszeichnung verstanden.[32] Damit besitze der Mensch einen Wert, der jeder (religions-)pädagogischen Reflexion vorausgeht.

Mit dieser Würde verbindet sich im islamischen Denken die besondere Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung. Die Literatur beschreibt dies häufig mit dem Ausdruck „*ašraf al-maḫlūqāt*“[33], der Mensch als edelstes bzw. würdevollstes Geschöpf. Er bleibe dennoch ein Geschöpf Gottes und stehe in einer Beziehung zu seinem Schöpfer. Seine Freiheit sei daher nicht absolut, sondern eine verantwortete Freiheit vor Gott, sich selbst, den Mitmenschen und der Schöpfung.[34]

Zugleich erscheint der Mensch im Koran als ein erkenntnis- und verantwortungsfähiges Wesen, das die Zeichen Gottes in Schöpfung und Offenbarung deuten soll. Vernunft und Reflexionsfähigkeit gehören wesentlich zur menschlichen Verantwortung.[35] Müfit Selim Saruhan beschreibt den Menschen im islamischen Denken als intelligentes Wesen, das Wissen aufnehmen und in verantwortliches Handeln übersetzen könne. Der Mensch gewinne seine Würde nicht durch bloße Selbstbehauptung, sondern dadurch, dass er seine Freiheit moralisch nutzt und sein Leben an Gerechtigkeit, Verantwortung und *taqwā* (Gottesbewusstsein) ausrichtet.[36]

29 El Maaroufi, Asmaa (2021) 45.

30 Für interreligiöse Perspektiven auf das Menschenbild in Christentum und Islam vgl. Hock, Klaus / Khorchide, Mouhanad / Schwöbel, Christoph / Takim, Abdullah (2016) 82–108; Tautz, Monika (2007) 167–201.

31 Vgl. Koran 17:70, übersetzt nach Asad, Muhammad (2017) 544.

32 Vgl. Kamali, Mohammad Hashim (2011) 11.

33 Vgl. Takım, Abdullah (2017) 106.

34 Vgl. Polat, Mizrap (2010) 188–189.

35 Vgl. Djamaluddin, Ahdar (2016) 97–99.

36 Vgl. Saruhan, Müfit Selim (2020) 123–130.

Eine weitere theologische Grundlage bildet die Vorstellung der *fiṭra*. Der Mensch besitzt nach koranischem Verständnis eine ursprüngliche Veranlagung, die ihn auf Gott hin ausrichtet. Diese Veranlagung kann man als die innere Fähigkeit verstehen, Wahrheit, Gut und Böse sowie die Beziehung zu Gott wahrzunehmen. Gleichwohl ist der Mensch ambivalent. Er könne seiner Veranlagung folgen, sich aber auch gegen sie entscheiden. Gerade diese Möglichkeit zeigt, dass der Mensch nicht als ein bloß determiniertes Wesen gedacht wird, sondern als ein verantwortliches Subjekt, wie es im Koran in Sure 30:30 heißt.[37]

Die islamisch-theologische Anthropologie versteht den Menschen zudem häufig als Einheit von Körper, Vernunft und Geist. Religiöse Bildung muss daher den Menschen in seiner Ganzheit ansprechen und darf sich weder auf bloße Wissensvermittlung noch auf reine Spiritualität reduzieren.[38]

Eng damit verbunden ist die koranische Rede vom Menschen als *ḫalīfa*. Der Begriff wird unterschiedlich übersetzt, etwa als Nachfolger, Sachwalter oder Statthalter.[39] Gedeutet wird dies so, dass der Mensch die Aufgabe erhält, in der Welt gerecht zu handeln, die Schöpfung zu bewahren und seine Fähigkeiten nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere einzusetzen.[40]

Auch der Begriff *amāna* ist für eine islamisch-theologische Annäherung an die Subjektorientierung bedeutsam. Er verweist auf ein dem Menschen anvertrautes Gut, das als Vernunft, Willen, Entscheidungsfähigkeit und moralische Verantwortung verstanden wird.[41] Der Mensch könne zwischen verschiedenen Handlungswegen wählen und muss für seine Entscheidungen einstehen. Damit wird seine religiöse und ethische Zurechnungsfähigkeit begründet.

Darüber hinaus versteht der Koran den Menschen als ein Wesen der Entwicklung und Vervollkommnung. Seine Existenz bewegt sich zwischen unterschiedlichen Seinsstufen und Möglichkeiten. In diesem Zusammenhang verweist die islamische Tradition auf das Konzept des *al-insān al-kāmil*, des „vollkommenen Menschen". Er sei dazu aufgerufen, sich nicht den niederen Seinsweisen zuzuwenden, sondern sich ethisch, geistig und spirituell weiterzuentwickeln. Der Koran deutet damit eine Dynamik der Selbstwerdung an, in der der Mensch seine Fähig-

37 Vgl. Asad, Muhammad (2017) 776.

38 Vgl. Djamaluddin, Ahdar (2016) 98–100.

39 Vgl. Asad, Muhammad (2017) 34.

40 Vgl. Takım, Abdullah (2017) 104–105.

41 Vgl. Asad, Muhammad (2017) 812–813.

keiten entfaltet und sich schrittweise einer höheren Form verantworteter Existenz annähert.[42]

Vor dem Hintergrund islamisch-theologischer Positionen lässt sich eine subjektorientierte Religionspädagogik grundsätzlich begründen, da zentrale koranische Aussagen ein Menschenbild erkennen lassen, das die Würde, Vernunft, Freiheit und Verantwortungsfähigkeit des Menschen hervorhebt. Auf dieser Grundlage erscheint religiöse Bildung nicht als bloße Anpassung an vorgegebene Normen, sondern als ein Prozess, der die Erfahrungen, Lebenswelten und Fragen der Lernenden ernst nimmt. Koranische Quellen können insofern als Ausgangspunkt für ein Verständnis religiöser Bildung gelesen werden, das eine reflektierte religiöse Identität fördert. Religiöse Bildungsprozesse sind damit offen für Diskurs, persönliche Sinnsuche und verantwortliche Urteilsbildung. Betont werden diese Zugänge auch von neueren islamisch-religionspädagogischen Ansätzen, die einen Paradigmenwechsel von einer inhaltsorientierten hin zu einer subjekt- und kontextorientierten Korandidaktik vollziehen. Der Koran erscheint nicht primär als Gegenstand instruktionistischer Wissensvermittlung, sondern als Offenbarung, die in einen dialogischen Deutungsprozess mit den Lebenswelten der Lernenden tritt.[43]

3.2 Islamisch-religionspädagogische Zugänge zur Subjektorientierung

Die gegenwärtigen Diskurse der Islamischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum orientieren sich in vielen Grundfragen sowohl an islamisch-theologischen Grundlagen als auch an allgemeinen religionspädagogischen Diskussionen, die maßgeblich durch die christliche Religionspädagogik geprägt wurden. Dabei zeigen sich zahlreiche gemeinsame Herausforderungen und Zielvorstellungen religiöser Bildung, etwa hinsichtlich Mündigkeit, Subjektorientierung, Reflexivität, Pluralitätsfähigkeit und Lebensweltbezug. Auch wenn islamisch-theologische Zugänge eigene hermeneutische und theologische Akzente setzen, weisen die Diskussionen in zentralen Fragen religiöser Bildung deutliche Gemeinsamkeiten auf.

3.2.1 Reflektierte Religiosität und religiöse Mündigkeit

Hervorzuheben ist zunächst, dass die Islamische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum religiöses Lernen zunehmend als Prozess der Subjektwerdung versteht, in dessen Zentrum die Ausbildung einer reflektierten Religiosi-

42 Vgl. Arnaldez, Roger (1971).

43 Vgl. Çaviş, Fatima (2021; 2022).

tät steht. Dabei wird die religiöse Bildung nicht primär als Einübung vorgegebener Glaubensformen verstanden, sondern als die Befähigung zu eigenständiger Urteilsbildung, verantwortlichem Handeln und selbstreflexiver Auseinandersetzung mit Religion und Lebenswelt.[44]

Bülent Uçar unterscheidet Erziehung und Bildung. Während Erziehung stärker auf Einübung und Einführung ziele, richte sich Bildung auf Selbstverantwortung.[45] Religiosität dürfe daher nicht das Ergebnis von Zwang oder unreflektierter Nachahmung sein, sondern müsse aus einer freien Entscheidung hervorgehen.[46]

Ähnliche Akzente finden sich bei Harry Harun Behr, der den islamischen Religionsunterricht nicht als Ort einer ‚Erziehung zum Glauben', sondern als einen Raum reflektierter Auseinandersetzung mit Glauben versteht.[47] Zentral sei die Förderung von Urteilskraft und Diskursfähigkeit, aber weniger, ob die Schüler:innen glauben oder nicht glauben, sondern ob sie ihre Position begründen können.[48]

3.2.2 Lebensweltorientierung und Kontextsensibilität

Ein zentrales Merkmal der Islamischen Religionspädagogik besteht darüber hinaus in der starken Orientierung an den Lebenswelten der Schüler:innen. Religiöse Bildung sei daher nicht losgelöst von gesellschaftlichen, kulturellen und biografischen Kontexten zu denken.[49] So beschreibt Yasemin Karakaşoğlu die Identitätsbildung als einen dynamischen Prozess, der pädagogischer Begleitung bedarf, ohne dabei die Subjekte zu bevormunden oder normativ festzulegen.[50] Die Einbindung konkreter Lebenswirklichkeiten in den Religionsunterricht fungiere hierbei als zentrales didaktisches Prinzip.[51]

Zekirija Sejdini entwickelt religionspädagogische Konzeptionen auf der Grundlage einer islamisch-theologischen Anthropologie.[52] Der Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Religion als dynamischer und lebensweltbezogener Deutungszusammenhang. Tradition erscheint dabei als ein lebendiges Gefüge, das sich in

44 Vgl. Uçar, Bülent (2008) 125–127; Behr, Harry Harun (2008) 55–61; Polat, Mizrap (2010) 186–192.
45 Vgl. Uçar, Bülent (2008) 125.
46 Vgl. ebd. 126.
47 Vgl. Behr, Harry Harun (2008) 55–61.
48 Vgl. ebd. 61; Polat, Mizrap (2010) 186, 192.
49 Vgl. Yağdı, Şenol (2015) 273.
50 Vgl. Karakaşoğlu, Yasemin (2010) 133.
51 Vgl. ebd.
52 Vgl. Sejdini, Zekirija (2022).

der Entfaltung konkreter Lebenssituationen aktualisiert. Die Subjektorientierung beginnt bereits bei der Auslegung der religiösen Quellen, die stets das Subjekt und dessen Lebenswirklichkeit berücksichtigen müsse.[53]

Tuba Isik und Naciye Kamcili-Yildiz knüpfen daran an und konkretisieren die Subjektorientierung mit Blick auf die religiöse, kulturelle und soziale Heterogenität der muslimischen Schüler:innen. So würden die Lernenden unterschiedliche Zugänge zum Islam, verschiedene familiäre Traditionen, religiöse Praktiken, Gottesvorstellungen und biografische Erfahrungen einbringen. Subjektorientierter islamischer Religionsunterricht setze daher bei diesen Voraussetzungen an und mache sie zum Ausgangspunkt religiöser Lehr- und Lernprozesse. Die Lehrkraft habe folglich die Aufgabe, solche Zugänge wahrzunehmen, anzuerkennen, herauszufordern und die Schüler:innen in ihrer religiösen Urteilsbildung zu begleiten.[54]

Eine vergleichbare Verbindung von Subjekt- und Lebensweltorientierung nimmt Said Topalović vor. Ausgehend von der Annahme, der Mensch sei „das Subjekt und nicht das Objekt der Offenbarung“[55], versteht er islamisch-religiöse Bildung als einen Prozess, der Schüler:innen auf dem Weg zu einer selbstbestimmten und reflektierten Position gegenüber ihrer Religion begleitet. Ein solcher Islamunterricht müsse daher die unterschiedlichen religiösen, kulturellen und biografischen Voraussetzungen der Lernenden zum Ausgangspunkt religiöser Bildungsprozesse machen.[56]

3.2.3 Pluralitätsfähigkeit und diskursives religiöses Lernen

Eng verbunden mit subjektorientierten Ansätzen ist die Förderung von Pluralitätsfähigkeit und dialogischer sowie diskursiver Kompetenz. Der islamische Religionsunterricht wird als Bildungsprozess verstanden, in dem die Schüler:innen lernen, mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt umzugehen.[57] Ednan Aslan beschreibt den Religionsunterricht als einen Ort der ‚Selbstverortung‘ muslimischer Schüler:innen in der europäischen Gesellschaft. Die Entwicklung einer reflektierten religiösen Identität sei mit der Fähigkeit verbunden, sich aktiv und verantwortungsvoll in pluralen gesellschaftlichen Kontexten zu positionieren. Pluralität erscheint hiermit nicht bloß als eine Gegebenheit, sondern als ein

53 Vgl. Sejdini, Zekirija (2015) 22–24.

54 Vgl. Isik, Tuba / Kamcili-Yildiz, Naciye (2023) 23–34.

55 Topalović, Said (2024) 183.

56 Ebd.; vgl. Badawia, Tarek / Topalović, Said / Tuhčić, Aida (2023) 184.

57 Ebd.

Bestandteil subjektiver Bildungsprozesse, die Selbstreflexion und gesellschaftskritisches Denken erforderten.[58]

3.2.4 Religiöses Lernen zwischen Wissen, Reflexion und Handlung

Mehrere islamisch-religionspädagogische Ansätze betonen zudem die Verbindung von Wissen, Reflexion und Praxis. Religiöses Lernen erschöpfe sich demnach nicht in kognitivem Wissenserwerb, sondern ziele auf die Ausbildung von ethischen Orientierungen durch selbstverantwortliches Handeln ab. Mouhanad Khorchide betont in diesem Kontext, dass der islamische Religionsunterricht Schüler:innen dazu ermutigen solle, ihre Religiosität selbstverantwortlich zu entwickeln und religiöse Inhalte individuell zu reflektieren. Die Voraussetzung dafür sei die Abkehr von autoritären und rein instruktiven Unterrichtsformen zugunsten dialogischer Lernprozesse.[59]

Von zentraler Bedeutung seien dialogische Lernprozesse, weil sich das Lernen nicht auf bloßen kognitiven Wissenserwerb reduzieren solle. Vielmehr sei religiöses Lernen, worauf İsmail Bağrac hinweist, als ein Prozess der Ausbildung eines reflektierten und verantwortungsfähigen Menschen zu verstehen, in dem Wissen und Handeln untrennbar miteinander verbunden seien.[60] Religiöse Bildung müsse daher Lernprozesse ermöglichen, die kritisches Denken, Selbstreflexion und verantwortliches Handeln miteinander verbinden.[61]

Darüber hinaus wird religiöses Lernen zunehmend als narrativer und hermeneutischer Prozess verstanden. Der islamische Religionsunterricht soll seine Schüler:innen dazu befähigen, religiöse Narrative wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und sprachfähig über Religion zu werden. Von zentraler Bedeutung sei hier die Fähigkeit, zwischen religiöser Rede und reflektiertem Sprechen über Religion zu unterscheiden.[62]

Die in der Islamischen Religionspädagogik geführten Debatten um Subjektorientierung spiegeln sich auch in den konzeptionellen Weiterentwicklungen des islamischen Religionsunterrichts wider. So meint beispielsweise Irka-Christin Mohr, dass sich die Diskussion um den islamischen Religionsunterricht zunehmend von einer bloßen Glaubensunterweisung entfernt habe. Stattdessen rücke die eigenverantwortliche Auseinandersetzung der Schüler:innen mit Religion,

58 Vgl. Aslan, Ednan (2017) 411–425; Müller, Rabeya (2010) 175–177.

59 Vgl. Khorchide, Mouhanad (2013) 10.

60 Vgl. Bağrac, İsmail (2018) 136; siehe hierzu auch Uçar, Bülent (2008) 123–127.

61 Vgl. Ulfat, Fahimah (2020) 58.

62 Ebd.

Tradition und Lebenswelt in den Vordergrund. Die Schüler:innen gelten nicht mehr als passive Empfänger religiöser Wahrheiten, sondern als handelnde Subjekte, die ihre religiöse Orientierung reflexiv entwickelten.[63]

Dass subjektorientierte Ansätze inzwischen auch curricular verankert sind, zeigt nicht zuletzt der österreichische Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht von 2011. Er hält ausdrücklich fest, dass „die Schülerin und der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichtes“ [64] stehen. Die Lehrkräfte sollen die Inhalte „mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbinden“[65] sowie „schüleraktivierende und handlungsorientierte Methoden anwenden“[66]. Zudem schreibt der Lehrplan vor, dass die Schüler:innen „zur Mündigkeit erzogen“ werden sollen, indem sie befähigt werden, „Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und selbstständig einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und zu begründen“.[67]

Die dargestellten Ansätze verdeutlichen, dass sich die Islamische Religionspädagogik in ihren grundlegenden Zielen vielfach an den allgemeinen religionspädagogischen Diskussionen orientiert. Auch hier stehen Mündigkeit, Reflexionsfähigkeit, Lebensweltorientierung und die Begleitung subjektiver Bildungsprozesse im Mittelpunkt. Dieser Zugang wird ebenso islamisch-theologisch begründet, da zentrale koranische Aussagen ein Bild des Menschen erkennen lassen, das seine Würde, Vernunft, Freiheit und Verantwortungsfähigkeit hervorhebt. Zugleich vollzieht sich subjektorientierter Islamischer Religionsunterricht unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen. Während die christliche Religionspädagogik vielfach vor der Herausforderung steht, religiöse Sprachfähigkeit und religiöse Sozialisation unter den Bedingungen fortschreitender Säkularisierung und Konfessionslosigkeit zu fördern, ist der Islamische Religionsunterricht zusätzlich mit gesellschaftlichen Diskursen über den Islam, Integration, Zugehörigkeit und demokratischer Teilhabe konfrontiert.[68] Islamische Religionslehrkräfte formulieren daher häufig Erwartungen, die über den eigentlichen Bildungsauftrag hinausgehen und sie zugleich als Integrationsakteur:innen oder Repräsentant:innen des Islam adressieren.[69] Subjektorientierung erweist sich vor diesem Hintergrund nicht als selbstverständlich umsetz-

63 Vgl. Mohr, Irka-Christin (2015) 191–202.

64 Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen, Fassung vom 09.05.2026.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd.

68 Vgl. Peters, Fabian / Ilg, Wolfgang / Gutmann, David (2019) 196–207; Pickel, Gert (2011; 2017).

69 Vgl. Behr, Harry Harun (2008) 49–65; Yağdı, Şenol (2015) 136.

bares didaktisches Prinzip, sondern als professioneller Orientierungsrahmen, der unterschiedliche pädagogische, religiöse und gesellschaftliche Anforderungen vermitteln muss.

4. Methodischer Zugang

Vor dem Hintergrund der religionspädagogischen sowie islamisch-theologischen Perspektiven auf die Subjektorientierung untersucht dieser Abschnitt, inwiefern islamische Religionslehrkräfte Schüler:innen als Subjekte religiöser Bildungsprozesse wahrnehmen. Zurückgegriffen wird hierfür auf empirisches Material, das ich im Rahmen meiner Dissertation erhoben habe. Im Zentrum stand die Rekonstruktion professionsbezogener Orientierungsrahmen (bzw. des Habitus) islamischer Religionslehrkräfte im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung.[70] Das Material wird mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet. Während in der Dissertation der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrkräfte umfassend rekonstruiert wurde, richtet dieser Beitrag den Blick gezielt auf jene Passagen, in denen sich die Subjektorientierung implizit als handlungsleitende Orientierung zeigt.

Die empirische Grundlage bilden acht Gruppendiskussionen mit 41 islamischen Religionslehrkräften aus verschiedenen österreichischen Bundesländern und unterschiedlichen Schultypen. Die Teilnehmenden wurden über ein „Schneeballverfahren“[71] gewonnen. Bei der Zusammenstellung der Gruppen wurde auf Heterogenität hinsichtlich Schultyp, Ausbildungsweg, Berufserfahrung sowie religiöser und interreligiöser Unterrichtserfahrungen geachtet. Zugleich verband die Teilnehmenden ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum, nämlich ihre Tätigkeit als islamische Religionslehrkräfte in Österreich. Die Gespräche fanden zwischen 2019 und 2021 statt. Die Gruppengrößen lagen zwischen vier und sechs Personen, die Gesprächsdauer zwischen eineinhalb und zweieinhalb Stunden.[72]

Für die Datenerhebung wurde das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack gewählt.[73] Es eignet sich besonders zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen, weil es nicht nur individuelle Positionen erhebt, sondern auch sichtbar macht, wie Erfahrungen im Gespräch geteilt, bestätigt, kontrastiert oder weitergeführt werden. Die Diskussionen wurden durch offene Erzählimpulse angesto-

70 Vgl. Yağdı, Şenol (2025).

71 Helfferich, Cornelia (2005) 176.

72 Für weitere Informationen zur methodischen Anlage der Erhebung siehe: Yağdı, Şenol (2025) 95–114.

73 Vgl. Bohnsack, Ralf (2014) 107–129.

ßen und an einem narrativ offenen Leitfaden orientiert. Die Einstiegsfrage lautete: „Ich lade euch ein, mir davon zu erzählen, wie ihr dazu gekommen seid, den Beruf der islamischen Religionslehrkraft zu wählen." Weitere Impulse bezogen sich auf das professionelle Selbstverständnis, religiöse Bildungsprozesse, Erfahrungen mit Schüler:innen sowie interreligiöses Lernen.

Die Auswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode. Diese fragt nicht nur danach, *was* gesagt wird, sondern auch, *wie* Erfahrungen dargestellt und gedeutet werden.[74] In einem ersten Schritt wurden relevante Passagen *formulierend* interpretiert. Dabei ging es darum, den thematischen Gehalt zu erfassen. Daraufhin wurden sie *reflektierend* interpretiert, um die impliziten Orientierungsrahmen herauszuarbeiten. Anschließend wurden die rekonstruierten Muster innerhalb einzelner Gruppendiskussionen und zwischen den Gruppen komparativ analysiert.[75]

Im Zuge dieser Analyse wurden verschiedene zentrale Dimensionen des kollektiven Orientierungsrahmens rekonstruiert.[76]Dieser Beitrag greift die Dimension ‚Subjektorientierung als religionspädagogischer Anspruch' auf und unterzieht ausgewählte Passagen unter der beschriebenen Analyseperspektive einer Relektüre. Im Zentrum steht daher, wie islamische Religionslehrkräfte ihre Schüler:innen als Subjekte wahrnehmen, welche Bedeutung sie deren Lebenswelten, Fragen, Erfahrungen und religiösen Suchbewegungen zuschreiben und wie sich daraus ein subjektorientiertes Verständnis rekonstruieren lässt.

5. Empirische Rekonstruktionen

Die folgenden Rekonstruktionen untersuchen ausgewählte Sequenzen daraufhin, welche Vorstellungen von Schüler:innen, religiöser Bildung und professionellem Handeln darin dokumentiert sind. Im Zuge der Relektüre ließen sich vier Orientierungsdimensionen herausarbeiten: „Schüler:innen als mündige Subjekte", „Religionsunterricht als lebensweltlicher und geschützter Gesprächsraum", „Kontextsensibilität und differenzorientierte Religionsdidaktik" sowie „Reflexion statt bloßer Normvermittlung".

Diese Dimensionen bezeichnen keine unmittelbar beobachtbaren Unterrichtspraktiken. Sie erfassen zunächst professionsbezogene Selbstdeutungen und implizite Orientierungen der befragten Lehrkräfte. Aus den Aussagen lässt sich

74 Vgl. Bohnsack, Ralf (2018) 195–120.

75 Vgl. Bohnsack, Ralf (2014) 135.

76 Für eine detaillierte Darstellung der Dimensionen siehe: Yağdı, Şenol (2025) 272–284.

daher nicht unmittelbar ableiten, ob und in welchem Umfang die angestrebte Subjektwerdung der Schüler:innen im Unterricht tatsächlich ermöglicht wird. Die Analyse fragt vielmehr danach, welches Verständnis subjektorientierter religiöser Bildung den Äußerungen zugrunde liegt, welche Spannungen, Grenzen oder Ambivalenzen dieser Orientierungen erkennbar sind.

5.1 Schüler:innen als mündige Subjekte

Die folgende Sequenz folgt auf die Frage nach den grundlegenden Anliegen islamischer Religionslehrkräfte im Religionsunterricht sowie nach ihrem professionellen Selbstverständnis. Die Beteiligten sprechen über Bildungsziele, gesellschaftliche Teilhabe, Vorbildfunktionen und den Umgang mit ihren Schüler:innen in schwierigen Lebenssituationen.

TN10 (m)[77]: „Grundanliegen sind mehrere Sachen. Erstens, dass wir den Kindern Wissen vermitteln. Dass wir versuchen, sie zu motivieren, dieses Wissen umzusetzen. Und die dritte Sache, das ist das größte Anliegen überhaupt, dass diese Kinder irgendwie etwas in der Gesellschaft werden. Teilhabe an der Gesellschaft. Und sie nehmen uns als Vorbild, das heißt, jemand auch mit Migrationshintergrund, eine Person, die das auch schaffen kann. Wir vermitteln Bilder dadurch."

TN7 (w): „Ich bin fest davon überzeugt, dass wir durch das Bildungssystem die Gesellschaft positiv beeinflussen können. Wir können die Schülerinnen und Schüler ermutigen, an sich persönlich weiterzuarbeiten, sich zu entwickeln. Aber nicht vergessen, dass sie mündige Menschen sind. Unabhängig davon, was sie sind, dann müssen sie wissen, dass sie Menschen sind und dass die anderen um sie auch Menschen sind. Dass sie einem Menschen mit Würde begegnen. Ein Satz, ein Wort kann einen Schüler dazu bewegen, dass er die Schule abbricht. Und was machen wir sehr häufig, wenn wir sehen, dass jemand im Dreck schwimmt? Dann kommen wir und drücken ihn fester rein, anstatt ihm die Hand zu geben. Aber da ist ein Mensch wichtig, dem muss ich helfen."

Bereits auf der formulierenden Ebene fällt auf, dass die Teilnehmer:innen den Religionsunterricht nicht primär über die Vermittlung religiösen Wissens definieren. Zwar nennt TN10 die Wissensvermittlung zunächst als einen Bestandteil, er verschiebt die Perspektive jedoch unmittelbar zugunsten gesellschaftlicher Teilhabe und persönlicher Entwicklung. Der Fokus liegt damit weniger auf der Repro-

77 TN steht für Teilnehmer:in; die Zahl bezeichnet die jeweilige Person innerhalb der Gruppendiskussion. m steht für männlich, w für weiblich.

duktion religiöser Inhalte als auf der Unterstützung der Schüler:innen in ihrer Lebensführung und gesellschaftlichen Positionierung.

Auf der reflektierenden Ebene deutet sich ein Orientierungsrahmen an, in dem die Schüler:innen nicht primär als Adressat:innen religiöser Normen erscheinen, sondern als entwicklungsfähige und anerkennungswürdige Subjekte. Besonders die wiederkehrenden Begriffe „Teilhabe", „Entwicklung", „mündige Menschen" und „Würde" verweisen auf ein Verständnis religiöser Bildung, das stark subjekt- und beziehungsorientiert ist. Ob und wie daraus im Unterricht tatsächlich Prozesse der Subjektwerdung hervorgehen, ist auf der Grundlage der professionsbezogenen Selbstbeschreibungen jedoch nicht zu bestimmen.

Auffällig ist zudem, dass TN10 die eigene Migrationsbiografie als bedeutsame Ressource markiert. Die Aussage, die Schüler:innen bräuchten „Bilder" von Personen „mit Migrationshintergrund", die gesellschaftliche Teilhabe erreicht haben, verweist auf einen konjunktiven Erfahrungsraum zwischen Lehrkraft und Schüler:innen. Die Lehrperson erscheint dadurch nicht nur als Wissensvermittler:in, sondern als biografisch anschlussfähige Orientierungsperson. Die Vorbildfunktion erhält damit eine existenzielle und gesellschaftliche Dimension. Professionalität wird nicht ausschließlich über fachliche Kompetenz konstruiert. Vielmehr wird die eigene Biografie zu einer professionsbezogenen Ressource, über die gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe für die Schüler:innen vorstellbar werden.

TN7 konstruiert die Beziehung zu den Schüler:innen ebenfalls nicht hierarchisch-distanzierend, sondern relational und fürsorglich. In ihrer Metapher des „die Hand Gebens" gegenüber Menschen, die „im Dreck schwimmen", artikuliert sich ein Orientierungsrahmen, der von Verantwortung, Anerkennung und pädagogischer Unterstützung geprägt ist. Implizit wird dabei ein Gegenhorizont sichtbar. Kritik gibt es für eine Praxis des Beschämens, Ausgrenzens oder vorschnellen Verurteilens. Demgegenüber erscheint der Religionsunterricht als ein Raum, in dem die Schüler:innen gerade in vulnerablen Situationen ernst genommen und unterstützt werden.

Die Passage verweist auf ein professionsbezogenes Selbstverständnis, das die religiöse Bildung eng mit Anerkennung, Beziehungsarbeit und der Förderung der subjektiven Entwicklung verbindet.

5.2 Religionsunterricht als lebensweltlicher und geschützter Gesprächsraum

Die folgende Passage steht im Kontext einer Diskussion über Fragen, mit denen die Schüler:innen an die Lehrkräfte herantreten. Die Beteiligten sprechen insbesondere über alltagsbezogene, intime oder tabuisierte Themen sowie über die Rolle des Religionsunterrichts als Ort des Austauschs und der Orientierung.

TN7 (w): „Ja, ich muss mich mit dem Alltag, mit der Realität, mit dem Leben meiner Schülerinnen und Schüler beschäftigen. Weil wenn ein Schüler zu mir kommt und sagt: ‚Frau Professor, darf ich mich neben meine Freundin hinlegen?' Das sind Sachen, die sie beschäftigen. Schülerinnen und Schüler möchten miteinander reden und dann versuchen sie, von uns irgendwie Rat zu holen. Es gibt Fragen über Verhütung oder –"

TN8 (m): „Genau."

TN7 (w): „Über alles."

TN10 (m): „Diese Themen, die die Schüler beschäftigen, und sie können nicht mit ihren Eltern darüber sprechen. Das Thema Sexualität ist ein Tabuthema und die eine Möglichkeit, wo sie darüber sprechen würden, ist entweder Biologie- oder Religionsunterricht."

TN7 (w): „Geschützten Rahmen."

TN10 (m): „Wir sind schon da, um diese alltäglichen Fragen zu beantworten und die Kinder in ihrem Leben zu unterstützen. Unsere Aufgabe ist nicht, dass wir sagen: Ja, bete da, tue das, dann faste. Das ist irgendwie komische Pädagogik. Man schaut nicht auf die Spiritualität, man schaut nicht auf den Sinn der Sache, sondern ist das halal, ist das haram?"

TN7 (w): „Sie haben viel Wissen, man soll ihnen nur die Richtungen ein bisschen im Kopf sortieren. Und sie sollen selbst entscheiden."

Bereits auf der formulierenden Ebene zeigt sich, dass die Lehrkräfte den Religionsunterricht stark an den Lebensfragen der Schüler:innen orientieren. Der Ausgangspunkt religiöser Bildung sind in dieser Passage nicht primär dogmatische oder ritualbezogene Inhalte, sondern Themen des Alltags und der Lebensführung. Besonders Fragen zu Beziehungen, Sexualität und persönlichen Unsicherheiten beschreiben die Lehrkräfte als legitime Bestandteile ihres Unterrichts.

Auf der impliziten Ebene zeigt sich ein Orientierungsrahmen, in dem der Religionsunterricht als lebensweltlicher Gesprächs- und Reflexionsraum verstanden wird. Die wiederkehrenden Bezugnahmen auf „Alltag", „Realität", „geschützten

Rahmen“ und „Unterstützung“ verweisen darauf, dass die religiöse Bildung eng mit Erfahrungen und biografischen Fragen der Schüler:innen verbunden ist. Die Lehrkräfte positionieren sich dabei weniger als reine Vermittler:innen religiöser Vorschriften, sondern vielmehr als Gesprächspartner:innen und Begleiter:innen in Orientierungsprozessen.

Auffällig ist zudem der implizite Gegenhorizont, der sich in der Kritik an einer bloß normativen Religionsvermittlung manifestiert. Insbesondere TN10 grenzt sich mit der Aussage „Das ist irgendwie komische Pädagogik“ davon ab, Religion primär über Gebote, Verbote oder ritualisierte Praxis zu vermitteln. Demgegenüber wird ein Verständnis religiöser Bildung sichtbar, das stärker auf Spiritualität, Sinnorientierung und lebenspraktische Unterstützung ausgerichtet ist.

Gleichzeitig erscheint die Beziehung zu den Schüler:innen deutlich subjektorientiert. TN7 beschreibt die Schüler:innen als Personen, die bereits Erfahrungen, Fragen und Wissen mitbringen. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht demnach weniger darin, fertige Antworten vorzugeben, als darin, Orientierungs- und Reflexionsprozesse zu begleiten. Die Aussage, man müsse „die Richtungen ein bisschen im Kopf sortieren. Und sie sollen selbst entscheiden“, verweist auf ein pädagogisches Selbstverständnis, das die Entwicklung der eigenständigen Urteilsfähigkeit unterstützt.[78] Zudem zeigt sich durch die Einbindung konkreter Lebenswirklichkeiten wie alltäglicher Fragen, dass die Religionslehrkräfte Subjekte bei ihrer Identitätsbildung unterstützen, ohne dabei die Lernenden zu bevormunden.[79]

Diese Passagen verweisen auf ein Verständnis des Islamischen Religionsunterrichts, das lebensweltliche Nähe, Gesprächsoffenheit und subjektive Begleitung in den Mittelpunkt stellt. Die Schüler:innen erscheinen darin als reflexionsfähige Subjekte, deren Fragen, Erfahrungen und Unsicherheiten in Bildungsprozesse integriert werden.

Gleichzeitig macht die Passage eine zentrale Spannung subjektorientierter Religionspädagogik sichtbar. Der Anspruch, einen geschützten Gesprächsraum zu eröffnen, ist nicht voraussetzungslos. Auch in offenen Gesprächen verfügt die Lehrkraft über institutionelle, pädagogische und religiöse Autorität. Damit stellt sich die Frage, wer bestimmt, welche Themen, Deutungen oder religiösen Positionen im Unterricht als legitim gelten und wie mit Äußerungen umgegangen wird, die den Erwartungen der Lehrkraft oder religiösen Traditionen widersprechen.

78 Vgl. Ulfat, Fahimah (2020) 58.

79 Vgl. Karakaşoğlu, Yasemin (2010) 133.

Gesprächsoffenheit allein gewährleistet noch keine gleichberechtigte Beteiligung aller Schüler:innen.

5.3 Kontextsensibilität und differenzorientierte Religionsdidaktik

In einer Gruppendiskussion über Unterrichtsmaterialien und Herausforderungen der Unterrichtspraxis in unterschiedlichen Schulkontexten kam es zu einem Wortwechsel über einen gelungenen Religionsunterricht. Im Zentrum stand die Erfahrung von TN7, die ausführlich auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen, kulturelle Hintergründe sowie auf die Notwendigkeit eines lebensweltbezogenen Unterrichts eingeht.

TN7 (w): „Gelungener Unterricht ist für mich erst dann gelungen, wenn ich merke, es sind noch viele Fragen durch diese Religionsstunde entstanden. […] Sie verbinden alle Inhalte mit ihrem Leben, mit ihrer Realität. Ich habe in einem Gymnasium und im BAKIP [Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Anm. d. Verf.)] gearbeitet. Das sind vier unterschiedliche Bereiche, und dementsprechend musste man auch den Religionsunterricht vorbereiten. Ich hatte viele Schülerinnen, die noch nie in ihrem Leben Religionsunterricht besucht haben. Und auf der anderen Seite habe ich jetzt eine Schülerin, die die Hälfte vom Koran auswendig kann. Wie mache ich das? Schülerinnen und Schüler leben hier. Wie feiern wir das hier? […] Ich brauche Beispiele auch aus Österreich."

TN7 denkt, was bereits auf der formulierenden Ebene klar wird, den Religionsunterricht stark von den Lebenswelten und Voraussetzungen der Schüler:innen her. Gelingender Unterricht wird nicht primär über das Erreichen curricularer Inhalte definiert, sondern darüber, ob die Schüler:innen eigene Fragen entwickeln und religiöse Inhalte „mit ihrer Realität" verbinden können. Unterricht erscheint damit als ein dynamischer Prozess, der an Erfahrungen und lebensweltliche Relevanzen anschließen soll.

Implizit zeigt sich hier ein Orientierungsrahmen, der durch hohe Kontextsensibilität und Differenzwahrnehmung geprägt ist. Die wiederholten Hinweise auf verschiedene Schultypen, heterogene Wissensbestände und kulturelle Hintergründe verweisen darauf, dass die Schüler:innen implizit nicht als homogene religiöse Gruppe konstruiert werden. Vielmehr erscheint religiöse Bildung als ein Prozess, der unterschiedliche biografische, kulturelle und religiöse Ausgangslagen berücksichtigen muss.

In der Gegenüberstellung einer Schülerin ohne jegliche Erfahrungen mit Religionsunterricht und einer anderen, „die die Hälfte vom Koran auswendig kann",

wird diese Heterogenität besonders deutlich. „Wie mache ich das?“ verweist weniger auf ein didaktisches Problem der Unterrichtgestaltung als auf eine grundlegende Herausforderung der subjektorientierten Religionspädagogik. Heterogenitätssensibler Unterricht steht vor der Herausforderung, unterschiedliche Voraussetzungen, Erfahrungen und Zugänge in eine Beziehung zu setzen.

Zudem deutet TN7 einen lebensweltlich-kontextuellen Zugang zur Religion an, wenn sie fragt: „Wie feiern wir das hier?“ Hier wird ein impliziter Gegenhorizont sichtbar, der sich gegen eine rein traditions- oder herkunftsbezogene Vermittlung religiöser Praxis richtet. Religiöse Bildung soll offenbar nicht losgelöst von der österreichischen Lebensrealität stattfinden, sondern an den konkreten sozialen und kulturellen Kontext anschlussfähig sein. Die Forderung nach „Beispielen auch aus Österreich“ verweist auf das Bedürfnis nach einer kontextbezogenen und lebensweltlich verankerten Religionsdidaktik.

Die Orientierung an unterschiedlichen Voraussetzungen ist ambivalent. Differenzsensibilität kann dazu beitragen, individuelle Lernwege zu eröffnen; sie kann Unterschiede jedoch auch verfestigen, wenn Schüler:innen dauerhaft über ihre religiöse Sozialisation, ihre Herkunft oder ihr Vorwissen kategorisiert werden. Das Material zeigt, dass Heterogenität wahrgenommen wird, es erlaubt aber keine Aussage darüber, wie Zuschreibungen im Unterricht vermieden oder bearbeitet werden.

5.4 Reflexion statt bloßer Normvermittlung (halal-haram-Logik)

Die folgende Passage thematisiert Ziele des Religionsunterrichts sowie den Umgang mit religiösen Fragen und normativen Erwartungen im Unterricht. Die Teilnehmer:innen sprechen über ihre Rolle im Umgang mit den Erfahrungen, Emotionen und religiösen Vorverständnissen der Schüler:innen.

TN12 (m): „Im Zentrum meines Unterrichtes stehen die Schüler. Nicht die Eltern, nicht die Inspektoren, sondern selbst die Schülerinnen und Schüler.“

TN11 (m): „Die Religion geht vom Menschen aus und nicht von der Gesellschaft oder von den Regeln und Gesetzen.“

TN12 (m): „Wir werden mit der Psychologie der Schüler, mit den Emotionen der Schüler, mit den Alltagserlebnissen der Schüler auch konfrontiert.“

TN16 (m): „Ich beantworte manche Fragen auch nicht direkt. Ich stelle immer so Fragen, damit sie selber bewusst nachdenken können, damit sie selber mal zum Nachdenken kommen. Nicht immer so gleich in Bezug zum Beispiel auf halal-

und haram-Fragen, ja. Ich fühle mich manchmal – ich habe keinen Stempel in der Hand, ja, so halal und haram, halal, haram. Ich öffne das Thema noch mehr, damit wir diskutieren können, kritisieren können."

TN19 (m): „Dieses halal-haram-Denken ist sehr stark bei unseren Schülern verankert. Dieses Schwarz-Weiß-Bild ist einfach sehr einfach."

TN21 (w): „Die Kinder bringen so vieles Wissen von zu Hause mit in die Schule. Solche Ansätze müssen wir beginnen mit dem Unterricht, damit sie weiterkommen."

Bereits auf der formulierenden Ebene fällt auf, dass die Beteiligten die Schüler:innen konsequent als Ausgangspunkt religiöser Bildungsprozesse markieren. Wiederholt betonen sie, dass nicht institutionelle Erwartungen, gesellschaftliche Vorgaben oder reine Stoff- und Regelvermittlung im Zentrum stehen sollen, sondern die Erfahrungen, Emotionen und Lebenssituationen der Schüler:innen. Religiöse Bildung erscheint dadurch eng mit subjektiven Deutungs- und Entwicklungsprozessen verbunden.

Damit wird ein handlungsleitender Deutungsrahmen sichtbar, in dem der Religionsunterricht deutlich subjekt- und reflexionsorientiert verstanden wird. Besonders die Aussagen von TN12 und TN11 artikulieren ein Verständnis von Religion, das nicht primär über Regeln strukturiert, sondern vom Menschen und dessen Lebenswirklichkeit her gedacht ist. „Die Religion geht vom Menschen aus" deutet auf einen impliziten Gegenhorizont zu einer rein normativen Religionsvermittlung hin.

Zugleich wird die Rolle der Lehrkraft nicht als autoritative Instanz absoluter Antworten konstruiert. Besonders deutlich zeigt sich dies bei TN16. Die Strategie, Fragen nicht unmittelbar zu beantworten, sondern Gegenfragen zu stellen, verweist auf ein pädagogisches Selbstverständnis, das auf Reflexion, eigenständiges Nachdenken und die Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit abzielt. Die metaphorische Distanzierung vom „Stempel" für „halal und haram" markiert die Abgrenzung von einem Religionsunterricht, der sich auf die Vermittlung dogmatischer Einordnungen in „erlaubt" und „verboten" beschränkt. Deutlich wird ferner, dass die Lehrkräfte ein stark dichotomes Religionsverständnis bei ihren Schüler:innen wahrnehmen. Implizit deutet sich hier ein Gegenhorizont zwischen reflexiver religiöser Bildung und schematischer Normorientierung an.

Dadurch erscheint religiöses Lernen als ein Prozess, der an vorhandene Wissensbestände und familiäre Prägungen der Schüler:innen anschließt. TN21

erwähnt, dass Kinder religiöse Vorstellungen und Deutungen „von zu Hause“ mitbrächten. Diese Vorverständnisse werden nicht zurückgewiesen, sondern sie bilden den Ausgangspunkt weiterer Lernprozesse. Religiöse Bildung wird damit als ein dialogischer Prozess sichtbar, der vorhandene Deutungsmuster aufgreift und weiterführt.

Diese Passage deutet auf ein Verständnis des islamischen Religionsunterrichts hin, das weniger auf schematische Normvermittlung als auf reflexive Begleitung und subjektive Auseinandersetzung gerichtet ist. Die Lehrkräfte entwerfen damit ein professionelles Selbstverständnis, das auf die Unterstützung eigenständiger Urteile zielt. Ob dies in der Unterrichtspraxis tatsächlich eingelöst wird, bleibt mit dem vorliegenden Material offen.

Die Abkehr von halal-haram-Zuordnungen bedeutet allerdings nicht, dass religiöse Bildung normfrei erfolgt. Bereits die Auswahl der Fragen, die Gesprächsführung und die Entscheidung darüber, welche Deutungen weitergeführt werden, enthalten normative Setzungen. Die Lehrkraft gibt zwar keine unmittelbare Antwort, strukturiert aber weiterhin den Deutungsraum. Offen bleibt daher, wie weit die angestrebte Reflexion tatsächlich ergebnisoffen ist und wie mit religiös distanzierten oder widersprechenden Positionierungen umgegangen wird.

6. Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich in den Passagen ein professionsbezogener Orientierungsrahmen, in dem eine subjektorientierte religiöse Bildung insbesondere mittels Anerkennung, Lebensweltbezug, Reflexion, Gesprächsoffenheit und differenzorientierter Begleitung konstruiert wird. Zugleich verweisen die Diskussionen auf unterschiedliche Spannungsfelder, innerhalb derer die Religionslehrkräfte ihren Unterricht verorten.

Abbildung 1 verdichtet die zentralen empirisch rekonstruierten Dimensionen einer subjektorientierten religiösen Bildung.

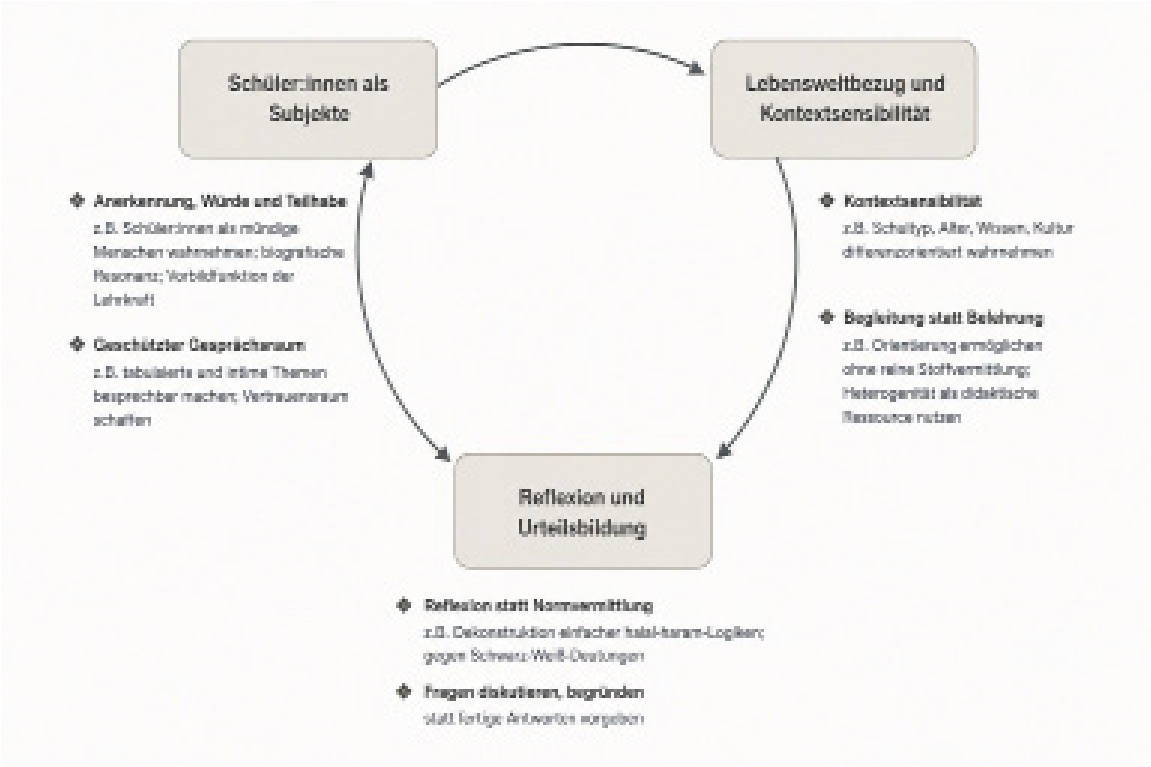


Abbildung 1: Dimensionen subjektorientierter religiöser Bildung im professionellen Selbstverständnis islamischer Religionslehrkräfte (Eigendarstellung)

Abbildung 1 fasst die empirisch rekonstruierten Dimensionen subjektorientierter religiöser Bildung im professionellen Selbstverständnis islamischer Religionslehrkräfte zusammen. Die zyklische Anordnung der drei Dimensionen „Schüler:innen als Subjekte", „Lebensweltbezug und Kontextsensibilität" sowie „Reflexion und Urteilsbildung" verdeutlicht, dass diese nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern sich wechselseitig bedingen und in einem kontinuierlichen Bildungsprozess aufeinander bezogen sind. Die den Dimensionen zugeordneten Aspekte – etwa Anerkennung, Kontextsensibilität und Reflexion statt Normvermittlung – konkretisieren zentrale theoretische Leitkategorien wie Subjektwerdung, Lebensweltorientierung und diskursive Religiosität.

Gleichzeitig macht die Abbildung sichtbar, dass subjektorientierte religiöse Bildung nicht als lineares Modell, sondern als dynamischer und spannungsreicher Orientierungsrahmen zu verstehen ist. Die empirischen Rekonstruktionen in den Abschnitten 5.1 bis 5.4 zeigen verdichtet, dass Subjektorientierungen im professionellen Selbstverständnis eine zentrale Rolle spielen. Diese weisen in mehrfa-

cher Hinsicht Anknüpfungspunkte an die dargestellten theoretischen Perspektiven auf.

Zunächst wird in allen vier empirischen Dimensionen deutlich, dass die Schüler:innen als aktive, reflexionsfähige und entwicklungsbedürftige Subjekte verstanden werden. Die rekonstruierte Orientierung an „mündigen Menschen" (TN7) sowie die Betonung von Würde, Teilhabe und biografischer Entwicklung korrespondieren eng mit dem religionspädagogischen Subjektverständnis. Das Subjekt erscheint nicht als passiver Empfänger religiöser Inhalte, sondern als sich entwickelnde Instanz, die im Sinne von Harry Harun Behr im Zuge einer reflektierten Auseinandersetzung mit Glauben eine religiöse Diskursfähigkeit in sozialen Beziehungen und biografischen Prozessen ausbildet.

Die Deutung des Religionsunterrichts als lebensweltlicher und geschützter Gesprächsraum lässt sich unmittelbar an die Konzepte von Andrea Lehner-Hartmann, David Novakovits sowie Joachim Kunstmann anschließen. Religiöses Lernen beginnt bei den Erfahrungen der Schüler:innen und vollzieht sich in Prozessen der Versprachlichung und Reflexion. Die Aussagen der Lehrkräfte bestätigen die theoretische Annahme, dass religiöse Bildung Diskursräume eröffnen soll, in denen subjektive Erfahrungen gedeutet und Lernende bei ihrer religiösen Urteilsbildung begleitet werden.

Bei der Kategorie der Kontextsensibilität und Differenzwahrnehmung zeigen sich wiederum Anknüpfungspunkte an intersektionale Ansätze. Die Lehrkräfte konstruieren ihre Schüler:innen nicht als homogene Gruppe, sondern nehmen unterschiedliche religiöse Sozialisationen, Bildungsbiografien und kulturelle Kontexte wahr. Dies entspricht der von Ulrike Witten hervorgehobenen Perspektive, Subjekte als durch multiple Zugehörigkeiten geprägt zu verstehen. Gleichzeitig wird eine Sensibilität für gesellschaftliche Bedingungen und Bildungsvoraussetzungen erkennbar, die an Bernhard Grümmes Forderung nach einer machtkritisch erweiterten Subjektorientierung anschließt.

Zugleich zeigt sich jedoch eine Spannung zwischen der Förderung eigenständiger Urteilsbildung und der fortbestehenden religiösen Positionalität der Lehrkräfte. Auch wenn sie fertige Antworten vermeiden, bleiben sie eine religiöse Autorität, die Diskurse strukturiert und Orientierungen anbietet. Subjektorientierung bedeutet daher nicht den Verzicht auf religiöse Positionierung, sondern deren pädagogisch reflektierte Gestaltung.

Die kritische Distanzierung vom „halal-haram-Denken" (TN19) bestätigt die von Bülent Uçar, Harry Harun Behr und Mizrap Polat formulierte Forderung nach einer

reflektierten Religiosität, die auf eigenständige Urteilsbildung abzielt. Ebenso wird der Religionsunterricht – ganz im Sinne von Mouhanad Khorchide und Zekirija Sejdini – als dialogischer Raum verstanden, in dem religiöse Deutungen gemeinsam ausgehandelt werden. Die Strategie, Fragen offenzuhalten und zur eigenständigen Reflexion anzuregen, lässt sich zudem mit Fahimah Ulfats Verständnis religiöser Sprachfähigkeit und narrativer Kompetenz verbinden. Dies zeigt sich im Anliegen der Lehrkräfte, Diskussionen zu eröffnen, Perspektivenwechsel anzuregen und eigenständige Urteilsbildung zu fördern. Ambiguitätstoleranz, Dialogfähigkeit und Reflexion erhalten damit einen zentralen Stellenwert. Hierbei zeigt sich ein religionspädagogischer Paradigmenwechsel, den die Lehrkräfte teilweise selbst als bewusste Abkehr von einem stark inhalts- und normzentrierten Religionsunterricht beschreiben.

Über die religionspädagogischen Bezüge hinaus lassen sich die empirischen Befunde auch theologisch rahmen. Die wiederholte Betonung von Würde, Verantwortung, Vernunft und Entscheidungsfähigkeit verweist auf zentrale Aspekte der islamisch-theologischen Anthropologie. Die Anerkennung der Schüler:innen als eigenständig denkende und entscheidende Subjekte entspricht dem koranischen Verständnis des Menschen als Träger von Würde und *amāna* sowie als verantwortliches Wesen vor Gott. Zugleich wird die Prozesshaftigkeit der religiösen Entwicklung sichtbar, die mit dem Konzept einer dynamischen menschlichen Vervollkommnung (*al-insān al-kāmil*) korrespondiert.

Theoretische Konzepte wie relationale Subjektwerdung, Fragmentarität, Anerkennung, Kontextsensibilität und Pluralitätsfähigkeit erhalten folglich durch die empirischen Rekonstruktionen eine konkrete professionsbezogene Dimension. Die Rekonstruktionen zeigen vielmehr, dass subjektorientierte religiöse Bildung islamisch-theologisch unterschiedlich begründet werden kann und ihre konkrete Ausgestaltung stets professionsbezogene Aushandlungsprozesse voraussetzt. Damit bestätigt sich zugleich die von Janosch Freuding formulierte Herausforderung, Subjektorientierung nicht als machtfreien Zugang zu verstehen, sondern ihre eigenen Deutungs- und Ordnungsleistungen kritisch mitzudenken.[80]

7. Fazit und Ausblick

Die Analysen dieses Beitrags machen deutlich, dass die Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht weit über eine allgemeine Schüler:innenorientierung hinausgeht. Sie erscheint hier nicht als bloßes programmatisches Postulat, sondern als implizit handlungsleitende Orientierung im professionellen Selbst-

80 Vgl. Freuding, Janosch (2024).

verständnis vieler Lehrkräfte. Im Zentrum steht ein Verständnis religiöser Bildung, das die Schüler:innen als eigenständig denkende Individuen wahrnimmt, deren religiöse Bildung eng mit ihren biografischen Erfahrungen, sozialen Kontexten und Lebenswelten verbunden ist. Die theoretischen Perspektiven erweisen sich zwar als anschlussfähig, die Rekonstruktionen machen jedoch zugleich deutlich, dass Subjektorientierung in der Praxis kein widerspruchsfreies Leitprinzip darstellt. Vielmehr bewegen sich die Lehrkräfte fortwährend in Spannungsfeldern zwischen religiöser Positionalität, pädagogischer Verantwortung, institutionellen Erwartungen und der Offenheit subjektiver Bildungsprozesse.

Die Befunde legen nahe, Subjektorientierung weniger als fest umrissenes religionspädagogisches Konzept denn als professionellen Orientierungsrahmen zu verstehen, der in der Unterrichtspraxis immer wieder neu zwischen Anerkennung, Positionalität, pädagogischer Verantwortung und gesellschaftlichen Erwartungen ausgehandelt werden muss. So lässt sich im Selbstverständnis vieler Lehrkräfte ein subjekt- und lebensweltorientierter religionspädagogischer Habitus erkennen. Religiöse Bildung wird nicht primär über die Vermittlung normativer Inhalte definiert, sondern über die Begleitung von Entwicklungsprozessen. Die Lehrkräfte knüpfen an Fragen, Erfahrungen und Unsicherheiten der Schüler:innen an und verstehen den Religionsunterricht als einen Raum, in dem persönliche, gesellschaftliche und religiöse Themen offen verhandelt werden können. Gesprächsoffenheit allein gewährleistet noch keine gleichberechtigte Beteiligung. Die Lehrkraft bleibt an der Strukturierung des Gesprächs beteiligt. Ihre eigene Glaubensbiografie, konfessionelle Einbindung und professionelle Rolle beeinflussen, welche Themen aufgegriffen und welche Deutungen als anschlussfähig wahrgenommen werden.[81]

Dabei rückt die Heterogenität der Schüler:innen deutlich in den Vordergrund. Unterschiedliche religiöse Sozialisationen, familiäre Prägungen, kulturelle Hintergründe und Nähe- oder Distanzverhältnisse zur Religion gehören zur Unterrichtsrealität. Subjektorientierung bedeutet unter diesen Bedingungen, die religiöse Bildung kontextsensibel zu gestalten und religiöse Traditionen mit den konkreten Lebenswelten junger Menschen in eine Beziehung zu setzen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich dieser subjektorientierte Habitus nicht losgelöst von gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen entwickelt. Professionalisierung erscheint vielmehr als ein dynamischer Prozess der Habitusbildung, der durch migrationsgesellschaftliche Erfahrungen, Anerkennungs-

81 Vgl. Fabricius, Steffi (2022).

konflikte, schulische Strukturen und gesellschaftliche Erwartungen mitgeprägt wird. Die Lehrkräfte bewegen sich dabei in komplexen Spannungsfeldern zwischen religiöser Tradition, schulischem Bildungsauftrag, pluralen Lebenswelten und gesellschaftlichen Zuschreibungen. Hinzu kommen konkurrierende Erwartungen von Eltern, Kollegien, Institutionen oder öffentlichen Diskursen, die den professionellen Handlungsspielraum beeinflussen.

Darüber hinaus erweitert der subjektorientierte Habitus das professionelle Selbstverständnis islamischer Religionslehrkräfte deutlich über die klassische Wissensvermittlung hinaus. Die Lehrkräfte verstehen sich vielfach auch als Vertrauenspersonen, Begleiter:innen, Vermittler:innen und Vorbilder für ihre Schüler:innen. Damit verbunden ist ein hohes Verantwortungsbewusstsein, aber auch die Erfahrung permanenter Anforderungen und Grenzverschiebungen innerhalb der eigenen Rolle.

Die Analysen legen nahe, dass ein subjektorientierter islamischer Religionsunterricht unter komplexen Bedingungen entsteht, die von religiöser Pluralität, migrationsgesellschaftlichen Erfahrungen, Anerkennungsfragen und institutionellen Erwartungen geprägt sind. Offen bleibt jedoch, inwiefern sich diese Dynamiken von jenen unterscheiden, mit denen die Lehrkräfte anderer konfessioneller Religionsunterrichte konfrontiert sind. Komparative Studien betreffend islamische und christliche Religionslehrkräfte könnten hierzu wichtige Erkenntnisse liefern.

Weitere Forschung erscheint zudem dahingehend erforderlich, die konkrete Ausgestaltung einer subjektorientierten religiösen Bildung unter den Bedingungen zunehmender religiöser Distanz, gesellschaftlicher Polarisierung und wachsender Heterogenität systematisch zu untersuchen. Ebenso erscheint eine intensivere Verbindung mit differenztheoretischen, intersektionalen und machtkritischen Ansätzen zielführend, um Anerkennungsverhältnisse, Ausschlüsse und Ambivalenzen religiöser Bildung genauer analysieren zu können.

Darüber hinaus erscheint eine stärkere empirische Unterrichtsforschung notwendig. Die vorliegenden Rekonstruktionen beziehen sich primär auf professionsbezogene Selbstdeutungen und Orientierungsrahmen. Wie eine subjektorientierte religiöse Bildung konkret im islamischen Religionsunterricht ausgestaltet werden kann, bleibt eine zentrale Frage zukünftiger religionspädagogischer Forschung.

Literatur

Arnaldez, Roger (1971). al-Insān al-Kāmil. In Bernard Lewis, Victor L. Ménage, Charles Pellat, & Joseph Schacht (Hrsg.), *The Encyclopaedia of Islam. New Edition* (Bd. 3, S. 1239–1241). Brill.

Asad, Muhammad (2017). *Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar* (5. Aufl.). Patmos.

Aslan, Ednan (2017). Pluralitätsfähige religiöse Erziehung im islamischen Religionsunterricht: Grundlagen und Perspektiven. In Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki, & Elisabeth Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 411–425). Herder.

Badawia, Tarek, Topalović, Said, & Tuhčić, Aida (2023). *Von einer „Phantom-Lehrkraft" zum „Mister Islam": Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Beltz Juventa.

Bağrac, Muhammet (2018). Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht „islamisch" begründen? *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 26*(2), 104–138.

Behr, Harry Harun (2008). Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik. In Lamya Kaddor (Hrsg.), *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre* (S. 49–65). LIT.

Biehl, Peter (2001). Erfahrung. In Norbert Mette & Folkert Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2: A–K* (S. 421–426). Neukirchener Verlag.

Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2018). Praxeologische Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer, & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 195–200). Barbara Budrich.

Boschki, Reinhold (2005). Von welchem Subjekt reden wir eigentlich? Für eine beziehungsorientierte Subjektkonstruktion in Pastoraltheologie und Religionspädagogik. In Doris Nauer (Hrsg.), *Praktische Theologie: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven* (S. 58–64). Kohlhammer.

Boschki, Reinhold (2017). Subjekt. In *WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Abgerufen am 11. Mai 2026, von http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/

Çaviş, Fatima (2021). *Den Koran verstehen lernen. Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik*. Brill.

Çaviş, Fatima (2022). Islamische Offenbarungstheologie religionspädagogisch gelesen: Die schriftbegrifflichen Voraussetzungen einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik. *Religionspädagogische Beiträge, 45*(1), 33–44. https://doi.org/10.20377/rpb-129.

Djamaluddin, Ahdar (2016). The Basic Principle of the Man to Islam View. *TADBIR: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 4*(1), 95–103.

El Maaroufi, Asmaa (2021). *Ethik des Mitseins: Grundlinien einer islamisch-theologischen Tierethik* (falsafa. Horizonte islamischer Religionsphilosophie, Bd. 4). Karl Alber.

Erikson, Erik H. (2002). *Identität und Lebenszyklus* (20. Aufl.). Suhrkamp.

Fabricius, Steffi (2022). Positionalität, Lehrende. In *WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitt_Lehrende.201013

Freuding, Janosch (2024). Kein Außen der Macht? Othering-Ordnungen und Subjektorientierung. *Religionspädagogische Beiträge, 47*(2), 17–28. https://doi.org/10.20377/rpb-306

Gojny, Tanja (2020). Selbstdarstellung und Selbstverbergung. *Praktische Theologie, 55*(2), 148–154.

Grümme, Bernhard (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*. Herder.

Grümme, Bernhard (2022). Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (S. 33–49). Vandenhoeck & Ruprecht.

Grümme, Bernhard (2023). *Öffentliche Politische Theologie*. Herder.

Helfferich, Cornelia (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Springer VS.

Hock, Klaus, Khorchide, Mouhanad, Schwöbel, Christoph, & Takim, Abdullah (2016). Der Mensch in der Schöpfung. In Susanne Heine, Rüdiger Lohlker, & Richard Potz (Hrsg.), *Christen und Muslime im Gespräch: Eine Verständigung über Kernthemen der Theologie* (S. 82–108). Gütersloher Verlagshaus.

Isik, Tuba & Kamcili-Yildiz, Naciye (2023). *Islamische Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Ferdinand Schöningh.

Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich. (2011). *Lehrpläne – islamischer Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen*. Abgerufen am 9. Mai 2026, von https://www.ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007378

Kamali, Mohammad Hashim (2011). *The dignity of man: An Islamic perspective*. Islamic Texts Society.

Kant, Immanuel (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift, 4*(12), 481–494.

Karakaşoğlu, Yasemin (2010). Identität und die Rolle der Religion aus interkulturell-pädagogischer Perspektive. In Harry Harun Behr, Christoph Bochinger, & Mathias Rohe (Hrsg.), *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*.

Ergebnisse der dritten Fachtagung „Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht in Deutschland“ (S. 133–147). LIT.

Keupp, Heiner (1989). Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In Heiner Keupp, & Helga Bilden (Hrsg.), *Verunsicherungen: Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel* (S. 47–69). Hogrefe.

Khorchide, Mouhanad (2013). *Anforderungen an den Islamischen Religionsunterricht in Bezug auf Identitätsbildung und Integration junger Muslim/innen*. (ÖIF-Dossier Nr. 26.) Österreichischer Integrationsfonds.

Kolb, Jonas (2024). *Muslimisches Leben und religiöse Bildung in der Gegenwartsgesellschaft. Befunde und Reflexionen zu Migration, Integration und religiöser Diversität.* Springer VS.

Kumlehn, Martina (2018). Erzählkultur: Narrativität, narrative Identität und religiöse Bildung. In Thomas Heller (Hrsg.), *Religion und Bildung – interdisziplinär* (S. 293–306). Evangelische Verlagsanstalt.

Kunstmann, Joachim (2017). Subjektorientierte Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 69*(4), 372–381.

Lehner-Hartmann, Andrea & Novakovits, David (2025). Das Subjekt in seiner Erfahrungswelt. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Handbuch Religionspädagogik* (S. 359–365). Vandenhoeck & Ruprecht.

Lindner, Konstantin (2025). Das Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Handbuch Religionspädagogik* (S. 374–376). Vandenhoeck & Ruprecht.

Luther, Henning (2014). Identität und Fragment. In ders., *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts* (S. 164–172). Radius.

Mendl, Hans (2023). Subjektorientierung unter Druck: neue Normative in der (Religions-)Pädagogik. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education, 46*(1), 53–64. https://doi.org/10.20377/rpb-270.

Mohr, Irka-Christin (2015). Zur Diskussion der Mündigkeit als Zielkategorie der öffentlichen Schule und des islamischen Religionsunterrichts. In Irka-Christin Mohr, & Michael Kiefer (Hrsg.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde: Viele Titel – ein Fach?* (S. 191–202). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839412220-010.

Morasch, Gudrun (2014). Erfahrung. In Christoph Wulf, & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 549–558). Springer VS.

Müller, Hans-Rüdiger (2014). Biographie. In Christoph Wulf, & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 537–547). Springer VS.

Müller, Rabeya (2010). Warum konfessionell gebunden und dialogisch geöffnet? In Anja Bergmann, & Bülent Uçar (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele* (S. 173–184). V&R unipress.

Nassehi, Armin (2019). *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft* (2. Aufl.). C. H. Beck.

Peters, Fabian, Ilg, Wolfgang, & Gutmann, David (2019). Demografischer Wandel und nachlassende Kirchenzugehörigkeit: Ergebnisse aus der Mitgliederprojektion der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland und ihre Folgen für die Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 71*(2), 196–207.

Pickel, Gert (2011). *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*. Springer VS.

Pickel, Gert (2017). Religiosität in Deutschland und Europa – Religiöse Pluralisierung und Säkularisierung auf soziokulturell variierenden Pfaden. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 1(*1), 37–74.

Pirker, Viera (2022). Abschied vom Fragment? In Dominik Abel, Stephan Winter, & Michael Schüßler (Hrsg.), *Lebensabschnittspartner? Identität, Glaubensbiografien und kirchliche Lebensformen im Umbruch* (S. 65–69). Echter.

Polat, Mizrap (2010). Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts. In Mizrap Polat, & Cemal Tosun (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik: Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung* (S. 185–201). Peter Lang.

Reis, Oliver (2021), „Wer alles hinterfragen will, muss mit dem Boden der Tatsachen anfangen". Narrative und ihre Funktionen, Chancen und Grenzen in der religionspädagogischen Forschung. *Theo-Web 20*(2), 81–92.

Ricken, Norbert (2014). Individualität. In Christoph Wulf, & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 559–566). Springer VS.

Rosenow, Gundula (2016). *Individuelles Symbolisieren*. Evangelische Verlagsanstalt.

Saruhan, Müfit Selim (2020). Human Value in Islamic Thought. *IIUM Journal of Religion and Civilisational Studies, 3*(2), 123–138.

Schröder, Bernd (2012). *Religionspädagogik*. Mohr Siebeck.

Schweitzer, Friedrich (2022). Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (S. 18–32). Vandenhoeck & Ruprecht.

Sejdini, Zekirija (2015). Grundlagen eines theologiesensiblen und beteiligtenbezogenen Modells islamischer Religionspädagogik und Religionsdidaktik im deutschsprachigen Kontext. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 23(1),* 21–28.

Sejdini, Zekirija (2022). Anthropologische Grundlagen islamischer Bildungsvorstellungen und ihre Implikationen für die islamische Religionspädagogik. In Ednan Aslan (Hrsg.), *Handbuch Islamische Religionspädagogik* (S. 83–110). V&R unipress.

Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Takım, Abdullah (2017). Grundlegung einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext. In Yaşar Sarıkaya & Franz-Josef Bäumer (Hrsg.), *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext* (S. 95–135). Waxmann.

Tautz, Monika (2007). *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum*. Kohlhammer.

Topalović, Said (2024). *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung: Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung*. Waxmann.

Uçar, Bülent (2008). Synopse für das Fach „Islamunterricht" in der Grundschule: Zwischen didaktischem Profil und inhaltlicher Gestaltung. In Michael Kiefer, Eckart Gottwald, & Bülent Uçar (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Sachstand und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen* (S. 121–140). LIT.

Ulfat, Fahimah (2020). Mit der Kraft der Narrationen in den Islamischen Religionsunterricht – Auf dem Weg zu einer narrativen Kompetenz. In Fahimah Ulfat, & Ahmad Ghandour (Hrsg.), *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht* (S. 49–64). Springer VS.

Witten, Ulrike (2025). Das Subjekt in seiner Intersektionalität. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Handbuch Religionspädagogik* (S. 414–420). Vandenhoeck & Ruprecht.

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

Zirfas, Jörg (2014). Identität. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 567–578). Springer VS.