



# Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Andrea Lehner-Hartmann • Britta Breser • Oskar Dangl  
• Lara Kierot • Bernhard Grümme • Katja Boehme •  
Christian Feichtinger • David Novakovits • Mariusz  
Chrostowski • Isabella Benischek • Gabriele Beer •  
Rudolf Beer • Christian Ratzke • Şenol Yağdı •  
Maike Maria Domsel • Annika Krahn • Steffi Fabricius  
• Rebecca Gita Deurer • Jonas Kolb • Harald Trummer •  
Johannes Christoph Heger • Jan Woppowa • Clauß Peter  
Sajak • Tamara Nili-Freudenschuß • Sabine  
Pemsel-Maier • Antigona Shabani • Mevlida Mešanović

Das Demokratische bilden

# Inhalt

## Editorial

**Lehner-Hartmann, Andrea / Breser, Britta / Dangl, Oskar**

Das Demokratische bilden

7

## Themenspezifische Beiträge

**Breser, Britta / Kierot, Lara**

Demokratie (aus)halten? Zwischen Anpassung und Widerstand:  
Spannungsfelder bei der Bildung des Demokratischen

12

**Grümme, Bernhard**

Das Ringen um demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung.  
Perspektiven aus der Sicht Öffentlicher Politischer Theologie

26

**Boehme, Katja**

Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung

42

**Feichtinger, Christian**

Autoritarismus und soziale Dynamiken. Karen Stanners Modell der autoritären  
Dynamik als Beitrag für religionspädagogische Reflexionen zur Demokratiebildung

63

**Novakovits, David**

Von der Notwendigkeit, gemeinsam zu denken. Eine religionspädagogische Bearbeitung der Denkform „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“

**81****Chrostowski, Mariusz**

„Schulkatechese“ im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus. Zur ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts für die Bildung des Demokratischen in Polen

**98****Benischek, Isabella / Beer, Gabriele / Beer, Rudolf / Dangl, Oskar**

Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen. Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen

**118**

## Weitere wissenschaftliche Beiträge

**Ratzke, Christian**

Die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos. Diskussion von Chancen und Herausforderungen einer religionspädagogischen Lernform

**148****Yağdı, Şenol / Domsel, Maike Maria / Krahn, Annika**

Jenseits von dem Wir und den Anderen.

Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik

**168****Fabricius, Steffi**

KI und Robotik. Methodologische und wissenschaftliche Orientierungen für die Erforschung im Religionsunterricht

**195**

**Deurer, Rebecca Gita**

Die Offenbarung des Johannes oder die Frage, warum  
„schwierige Texte“ manchmal „leichter“ sind

214

**Rezensionen**

**Kolb, Jonas**

Rezension zu: CARSTEN, Misera u. a. (Hg.): Vom Anderen lernen.  
Postmoderne Bilder und Kontexte religiöser Bildung. Münster: Waxmann, 2024.

231

**Trummer, Harald**

Rezension zu: SCHWEITZER, Friedrich u. a. (Hg.): Interreligiöse Kompetenz für  
pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich. Eine Interventionsstudie an  
Evangelischen Fachschulen in Baden-Württemberg, Münster: Waxmann 2024  
(= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Berufsorientierte Religionsdidaktik 32).

235

**Heger, Johannes Christoph**

Rezension zu: BRIEDEN, Norbert: Paradoxien entfalten und bearbeiten.  
Beobachtungen und Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik,  
Stuttgart: Kohlhammer 2022 (Religionspädagogik innovativ 46).

241

**Woppowa, Jan**

Rezension zu: GOLDE, Wissner: Glaube in der Krise. Die Bedeutung krisenhafter  
Erfahrungen für die religiöse Entwicklung junger Menschen. Eine religionspädagogische  
und religionspsychologische Studie, Münster / New York:  
Waxmann 2024 (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 31).

247

**Sajak, Clauß Peter**

Rezension zu: KROBATH, Thomas / TASCHL-ERBER, Andrea (Hg.): Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?, Wien: LIT 2023 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien / Krems).

**251****Ratzke, Christian**

Rezension zu: GAIDA, Katharina: Empathie und Perspektivenwechsel in interreligiösen Begegnungen. Eine qualitativ-empirische Studie des universitären Bildungsprogramms „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“, Paderborn: Brill Schöningh 2025.

**255****Grümme, Bernhard**

Rezension zu: CHROSTOWSKI, Mariusz: Populismus als Herausforderung für religiöse Bildung in Polen: Empirische Analyse der Nähe und Distanz zu den populistischen Einstellungen bei Abiturientinnen und Abiturienten in Polen und ihre Relevanz für sozial und religionspädagogische Praxis, Herne: Gabriele Schäfer Verlag 2023 (Didaktische Beiträge 8).

**259****Nili-Freudenschuß, Tamara**

Rezension zu: JUEN, Petra: Pluralität durchleben. Religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit an Tiroler Höheren Schulen, Stuttgart: Kohlhammer 2023 (= Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 7).

**264****Feichtinger, Christian**

Rezension zu: MÖßLE, Laura: ‚Doing Emotion‘ im Religionsunterricht. Eine ethnographische Studie, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

**267**

**Pemsel-Maier, Sabine**

Rezension zu: OBERMANN, Andreas / BAUER, Daniel (Hg.): Auf wessen Seite steht Gott? Zur Aktualität der Barmer Theologischen Erklärung am Berufskolleg angesichts gegenwärtiger Instrumentalisierungen von Religion, Münster: Waxmann 2024 (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 34).

**271****Shabani, Antigona**

Rezension zu: TOPALOVIĆ, Said: Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadigmas, Münster: Waxmann 2024.

**275****Mešanović, Mevlida**

Rezension zu: KÄSEHAGE, Nina: „The Young Sahaba“. Die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im jihadistischen Milieu, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

**280**

# Das Demokratische bilden

Editorial

Demokratie steht gegenwärtig in vielfacher Hinsicht unter Druck. Schlagzeilen wie „Kippt diese Demokratie?“<sup>1</sup>, „Stirbt die Demokratie in diesem Jahr?“<sup>2</sup> oder „Sind wir überhaupt eine liberale Demokratie?“<sup>3</sup> weisen auf die Dringlichkeit aktueller Diskurse zur weiteren Demokratie-Entwicklung hin und werfen grundlegende Fragen zur Zukunft demokratischer Gesellschaften auf.

Demokratische Prinzipien, Strukturen und Prozesse, ebenso wie die daran beteiligten (Bildungs-)Institutionen und Akteur\*innen, sehen sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Krisen herausgefordert – sei es durch den Vertrauensverlust in demokratische Institutionen<sup>4</sup>, die Erosion politischer Repräsentation<sup>5</sup>, durch postdemokratische Passivierung und die zunehmende Entkopplung von gesellschaftlichem Zusammenhalt und politischer Teilhabe<sup>6</sup>. Das Versprechen des demokratischen Wohlfahrtsstaates – ein gesichertes Leben in einer geordneten, gerechten Gesellschaft – scheint unter den Bedingungen multipler Krisen nicht mehr ohne tiefgreifende gesellschaftliche, politische und individuelle Veränderungen einlösbar.<sup>7</sup>

1 RABE, Jens-Christian: Kippt diese Demokratie? Steffen Mau und Hartmut Rosa im Interview, in: Süddeutsche Zeitung (25.01.2024), <https://www.sueddeutsche.de/kultur/steffen-mau-hartmut-rosa-afd-1.6338787?reduced=true> [abgerufen am 13.10.2025].

2 SHAFY, Samiha: Stirbt die Demokratie in diesem Jahr?, in: Zeit Online (18.01.2024), <https://www.zeit.de/politik/2024-01/freiheitliche-demokratie-wahlen-usa-europadeutschland> [abgerufen am 13.10.2025].

3 BÖSCH, Christoph: Sind wir überhaupt eine liberale Demokratie?, in: Die Presse (10.10.2023), <https://www.diepresse.com/17729775/sind-wir-ueberhaupt-eine-liberaledemokratie> [abgerufen am 13.10.2025].

4 BRESEER, Britta: Demokratie bilden heißt „Verbunden Sein“ lernen. Ein Plädoyer zur Aktualisierung des Prinzips der politischen Handlungsorientierung, in: GIGERL, Monika / WIERZBICKA, Aleksandra (Hg.): Aktuelle Fragestellungen für die Demokratiebildung, Wien: Leykam Buchverlag 2025 (= Studienbuchreihe der PH Steiermark 19).

5 EHS, Tamara / ZANDONELLA, Martina: Demokratie der Reichen? Soziale und politische Ungleichheit in Wien, in: Wirtschaft und Gesellschaft 47/1 (2021) 63–102, DOI: 10.59288/wug471.51 [abgerufen am 13.10.2025].

6 CROUCH, Colin: Postdemokratie, Berlin: Suhrkamp 13<sup>2017</sup>.

7 BLÜHDORN, Ingolfur: Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2024.

Vor diesem Hintergrund ist Demokratie nicht bloß als Herrschaftsform zu verstehen, die sich an Mehrheiten orientiert, sondern – im Sinne John Deweys – als eine dynamische Lebensform, die „entdeckt und wiederentdeckt, neu gemacht und reorganisiert“<sup>8</sup> und in „ständig erneuerter Kraftanstrengung gelernt werden muss“<sup>9</sup>. Sie ist kein statisches Konstrukt, sondern eine „wandelbare Ausformung unter zeitkulturellen Bedingungen, Anforderungen und Phänomenen“<sup>10</sup>. Diese Perspektive erfordert eine kritische Reflexion unterschiedlicher Gesellschaftsbereiche, Institutionen und Akteur\*innen zur Demokratie, zum Demokratischen und zur Demokratisierung<sup>11</sup> sowie eine multiperspektivische Diskussion demokratischer Entwicklungen und (Ent-)Demokratisierungsprozesse in sämtlichen gesellschaftlichen Feldern.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Diagnose einer so genannten „Demokratiedämmerung“<sup>12</sup> zwar reale Herausforderungen benennt, aber auch die Vorstellung hervorbringt, es habe jemals „intakte“ Demokratien gegeben. Demgegenüber erscheint es produktiver, Demokratie als ein lernbedürftiges, stets umkämpftes, konflikthafte und nie abgeschlossenes Projekt zu begreifen, das kontinuierlich neu verhandelt und gelernt werden muss.<sup>13</sup> Gerade vor diesem Hintergrund kommt der Demokratiebildung eine besondere Bedeutung zu.

Während dem Bildungswesen in öffentlichen Debatten häufig eine zentrale Verantwortung zugeschrieben wird<sup>14</sup>, muss das Demokratische als Bildungsaufgabe stets breit gedacht werden. Dazu gehören – neben der (hoch)schulischen Bildung – auch andere gesellschaftliche Bereiche und Institutionen wie Politik, Verwaltung, Gesundheitswesen, Religionsgemeinschaften, Haftanstalten, Vereine, Sportorganisationen, Jugendzentren, Altenheime etc. In unterschiedlichen Ausprägungsformen und Gestaltungsvarianten haben sie das Potenzial, das Demo-

8 DEWEY, John 1987/1937, zitiert nach BIESTA, Gert: Wirkung und Verantwortung. Politische Bildung jenseits von Wissen und Vernunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007, 182.

9 NEG, Oskar, zitiert nach WIDMANN, Arno: Philosoph Oskar Negt gestorben: Mut und Eigensinn, in: Frankfurter Rundschau (2. Februar 2024), [www.fr.de/kultur/gesellschaft/philosoph-oskar-negt-gestorben-mut-und-eigensinn-92811886.html](http://www.fr.de/kultur/gesellschaft/philosoph-oskar-negt-gestorben-mut-und-eigensinn-92811886.html) [abgerufen am 13.10.2025].

10 BEUTEL, Silvia-Iris / BEUTEL, Wolfgang / GLOE, Markus: Demokratische Schulentwicklung, in: BEUTEL, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2022, 78–97.

11 HAARMANN, Moritz / KENNER, Steve / LANGE, Dirk: Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung, in: DIES. (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Berlin: Springer VS 2020, 1–6.

12 SELK, Veith: Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie, Berlin: Suhrkamp 2023.

13 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024, Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2024, DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2024.2> [abgerufen am 13.10.2025]; BRESE, Britta: Demokratie bilden heißt „Verbunden Sein“ lernen. Ein Plädoyer zur Aktualisierung des Prinzips der politischen Handlungsorientierung, in: GIGERL, Monika / WIERZBICKA, Aleksandra (Hg.): Aktuelle Fragestellungen für die Demokratiebildung, Wien: Leykam Buchverlag 2025 (= Studienbuchreihe der PH Steiermark 19).

14 DE LA RIVA, Miguel: Wie kann Demokratie unterrichtet werden?, in: [derstandard.at](https://www.derstandard.at/story/3000000286898/wie-kann-demokratie-unterrichtet-werden) (03.10.2025), <https://www.derstandard.at/story/3000000286898/wie-kann-demokratie-unterrichtet-werden> [abgerufen am 13.10.2025].

kratische im Alltag sichtbar und wirksam zu machen sowie demokratische (Selbst-)Bildungsprozesse zu initiieren. Sie alle tragen zur Gestaltung, Förderung oder auch zur Behinderung demokratischer Entwicklungen in Zeiten multipler Krisen bei.

Insbesondere der religiöse Bereich eröffnet dabei ambivalente Perspektiven: Religionsgemeinschaften können sowohl demokratische Bildungsimpulse geben als auch in strukturellem oder inhaltlichem Widerspruch zu demokratischen Prinzipien stehen. Der Religionsunterricht sowie die theologischen Disziplinen – insbesondere die Religionspädagogik – sind deshalb aktuell gefordert, sich mit dem Verhältnis von Religion und Demokratie differenziert auseinanderzusetzen und die Bildung des Demokratischen aktiv mitzugestalten. Das vorliegende Heft nimmt diese vielfachen Herausforderungen auf und lädt zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Demokratiebildung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten ein.

Ziel dieses Heftes ist es, empirische Erkenntnisse, theoretische Grundlegungen und innovative Impulse für eine demokratieorientierte Bildungsarbeit zusammenzutragen und weiterzuentwickeln. Dabei soll auch der Blick auf antidemokratische Tendenzen geschärft und deren Bearbeitung im Rahmen von Bildungsprozessen nicht vergessen werden.

### Ein Dank aus der Schriftleitung

Viele verschiedene Personen und Institutionen sind am Zustandekommen jeder Ausgabe des „Österreichischen Religionspädagogischen Forums“ (ÖRF) beteiligt und haben einen maßgeblichen Anteil an der Qualität der Veröffentlichung.

Seitens des Editorial Boards und der ÖRF-Schriftleitung ein herzliches DANKE an die drei Issue-Editor\*innen dieser Schwerpunktausgabe zum Thema „Das Demokratisch bilden“, die mit großer Expertise und äußerst umsichtig alle redaktionellen Aspekte dieser Ausgabe betreut haben. Danke an die Autor\*innen, die zu diesem hoch aktuellen und brisanten Thema einen Beitrag verfasst haben, sowie an alle Gutachter\*innen für ihre Bereitschaft, ein konstruktives Feedback zu den Beiträgen abzugeben und damit die Qualität des Journals sicherzustellen.

Magdalena Zecevic ist zuständig für alle administrativen Belange des Journals, für die gesamte umfangreiche Korrespondenz sowie für das Lektorat, Melanie Hofer kümmert sich um den Rezensionsteil, die Vergabe von Buchbesprechungen und die Kommunikation mit den jeweiligen Verlagen – herzlichen Dank! Das Layout wurde in bewährter Weise von Katrin Staab gestaltet. Lisa Schilhan und

die Publikationsservices der Universitätsbibliothek Graz sorgen für das Hosting des Journals sowie für viele bibliothekarische Details und Unterstützungsmaßnahmen und liefern die Datengrundlage für alle wichtigen Kataloge, Nachweissysteme und Indizes.

Vielen herzlichen Dank auch an alle Institutionen, die das Österreichische Religionspädagogische Forum finanziell unterstützen: die österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/NÖ, PPH Augustinum), den österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Projektnummer PUZ3-G) und die Grazer Katholisch-Theologische Fakultät.

Wir wünschen allen Leser\*innen viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) mit dem Schwerpunktthema ‚Das Demokratische bilden‘!

Wolfgang Weirer

Mit freundlicher Unterstützung von:



# Demokratie (aus)halten?

Zwischen Anpassung und Widerstand: Spannungsfelder bei der Bildung des Demokratischen

## Die Autorinnen

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Britta Breser ist Professorin für Demokratiebildung am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien sowie im Bereich Lehre und Forschung für Politische Bildung und Politikdidaktik am Institut für Geschichte der Universität Graz tätig.

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Britta Breser, M.E.S.  
Universität Wien  
Zentrum für Lehrer:innenbildung  
Porzellangasse 4  
A-1090 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-8112>  
e-mail: [britta.breser@univie.ac.at](mailto:britta.breser@univie.ac.at)



Dr.<sup>in</sup> Lara Kierot ist Post-Doc-Universitätsassistentin für Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien.

Dr.<sup>in</sup> Lara Rebecca Kierot, BA MA  
Universität Wien  
Zentrum für Lehrer:innenbildung  
Porzellangasse 4  
A-1090 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3782-9028>  
e-mail: [lara.kierot@univie.ac.at](mailto:lara.kierot@univie.ac.at)



# Demokratie (aus)halten?

Zwischen Anpassung und Widerstand: Spannungsfelder bei der Bildung des Demokratischen

## Abstract

Weil Demokratie in vielfacher Hinsicht unter Druck steht – etwa durch gesellschaftliche Fragmentierung, politische Polarisierung und institutionellen Vertrauensverlust – wächst der Anspruch an demokratische Gesellschaften, weit über eine reine Wissensvermittlung hinaus aktiv zu werden. Eine solche Praxis der Bildung des Demokratischen bewegt sich notwendigerweise in Spannungsfeldern zahlreicher – teils kontroverser – Konflikte. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über einige ausgewählte zentrale Spannungsfelder, die im Kontext der Bildung des Demokratischen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen sichtbar und erfahrbar werden. Dabei richtet sich der Blick auf Ambivalenzen demokratiebezogener Bildungsprozesse – in institutionalisierten genauso wie in informellen Räumen. Im Zentrum des Beitrags stehen Impulse aus der Politikwissenschaft und dem Bereich der politischen Bildungsforschung zu Aufgaben und Herausforderungen, um das „Demokratische“ künftig weiterzuentwickeln. Dabei wird Demokratie nicht als statisches Ziel, sondern als offene, konflikthafte und lernbedürftige Lebensform begriffen, die in unterschiedlichen Kontexten immer wieder neu erprobt und ausgehandelt werden muss.

## Schlagworte

Politische Bildung – Demokratiebildung – Ambivalenzen – Leitmotiv – Konflikt

# Democracy – To Endure or Embrace?

Between Conformity and Resistance: Fields of Tension in Democracy Education

## Abstract

Because democracy is under pressure in multiple respects—such as societal fragmentation, political polarization, and a loss of trust in institutions—the demands placed on democratic societies go far beyond mere knowledge transmission. The practice of fostering the democratic necessarily operates within tensions arising from numerous, sometimes controversial, conflicts.

This contribution provides an overview of selected key areas of tension that become visible and tangible in the context of cultivating the democratic across different societal domains. The focus lies on the inherent ambivalences of democracy-related educational processes—in both institutionalized and informal settings.

Central to the article are insights from Political Science and Civic Education research regarding the tasks and challenges involved in further developing the "democratic." Democracy is understood not as a static goal but as an open, conflict-laden, and continuously evolving way of life that must be repeatedly tested and negotiated in diverse contexts.

## Keywords

Civic education – Democracy education– ambivalences – guiding theme – conflict

## 1. Problemlage: Demokratie unter Druck

Demokratie steht unter Druck. Die Gründe dafür sind zahlreich: Zum einen nehmen autoritäre Tendenzen und Populismus zu. Denn gerade in Krisenzeiten werden politische Entscheidungsprozesse als langwierig, kompliziert oder ineffektiv wahrgenommen und es wächst die Sehnsucht nach „starker Führung“ – was wiederum demokratische (Lern-)Prozesse gefährdet.<sup>1</sup> Zum anderen spielt auch wirtschaftliche Ungleichheit eine nicht unbedeutende Rolle, da diese demokratische Teilhabe untergräbt. Menschen mit geringeren sozioökonomischen Ressourcen beteiligen sich deutlich seltener in einer Gesellschaft, beispielsweise auch bei Wahlen.<sup>2</sup> Immer mehr Menschen verlieren das Vertrauen in politische Institutionen und fühlen sich von der Politik nicht mehr vertreten. Auch Einsamkeit kann zu einem gesellschaftlichen Vertrauensverlust und damit zu einem geringeren Vertrauen in die Demokratie führen.<sup>3</sup> Der Wunsch nach politischer Teilhabe und die Bereitschaft zur Partizipation an politischen Wahlen nehmen dadurch ab.<sup>4</sup> Gleichzeitig verstärken Desinformation und soziale Medien Vereinzelungstendenzen und gesellschaftliche Spaltungen.<sup>5</sup> Nicht zu vergessen: Durch Polarisierung wird Demokratie für viele zur emotionalen Belastung. Toleranz gegenüber anderen Meinungen erleben sie zunehmend als Überforderung.<sup>6</sup> Hinzu kommt, dass gesplante demokratische Gesellschaften oft so stark polarisiert sind, dass politische Blockaden entstehen, welche Entscheidungsprozesse wiederum noch weiter verlangsamten und bei vielen das Gefühl erzeugen, eben keine Stimme zu besitzen. Dadurch verliert Demokratie an Rückhalt und wird zusätzlich vulnerabler für populistische oder autoritäre Angriffe von außen und innen.

Vor diesem Hintergrund gegenwärtiger Demokratiekrisen und zunehmender Infragestellungen demokratischer Prinzipien stellt sich daher die Frage, wie das Demokratische in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen gebildet, unter-

- 
- 1 LANGE, Dirk u. a.: Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven, in: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich, Wien 2024, 467–510, 467f.
  - 2 EHS, Tamara / ZANDONELLA, Martina: Demokratie der Reichen? Soziale und politische Ungleichheit in Wien, in: Wirtschaft und Gesellschaft 47/1 (2021) 63–102. DOI: 10.59288/wug471.51.
  - 3 BRESER, Britta: Demokratie bilden heißt „Verbunden Sein“ lernen. Ein Plädoyer zur Aktualisierung des Prinzips der politischen Handlungsorientierung, in: GIGERL, Monika / WIERZBICKA, Aleksandra (Hg.): Aktuelle Fragestellungen für die Demokratiebildung, Wien: Leykam Buchverlag 2025a (= Studienbuchreihe der PH Steiermark 19), 156ff.
  - 4 NEU, Claudia: Demokratie und Vereinzelung. Einsamkeit ist kein binäres System. in: Deutschlandfunk Nova (19. Juni 2024), [www.deutschlandfunknova.de/beitrag/soziologin-einsamkeit-ist-kein-binaeres-system](http://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/soziologin-einsamkeit-ist-kein-binaeres-system) [abgerufen am 25.08.2025].
  - 5 BRESER, Britta: Jenseits von Fakten. Ein Plädoyer für post-kritische Einsätze in der Politischen Bildung, in: STAINER-HÄMMERLE, Kathrin (Hg.): Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung, Schwalbach / Ts.: Wochenschau 2023.
  - 6 SPECHT, Jule, zitiert nach FAIGLE, Philip / KALUZA, Anaïs: „Wer emotional polarisiert ist, hält andere für dumm, herzlos, böse“, in: ZEIT Online (13. Mai 2025), [www.zeit.de/gesundheit/2025-05/jule-specht-polarisierung-meinung-empathie-psychologie](http://www.zeit.de/gesundheit/2025-05/jule-specht-polarisierung-meinung-empathie-psychologie) [abgerufen am 25.08.2025].

stützt oder auch unterlaufen wird: Wie können und sollen Bildungsprozesse auf Polarisierungen im Kontext der gegenwärtigen politischen Auseinandersetzung reagieren? In welcher Weise sind politische Institutionen und gesellschaftliche (Bildungs-)Einrichtungen von Phänomenen der Entdemokratisierung betroffen? Wie können und sollten sich gesellschaftliche Akteur\*innen zu politischen Konfliktlagen positionieren? Welche Herausforderungen ergeben sich in diesem Zusammenhang?<sup>7</sup>

Die skizzierten Entwicklungen stellen die Stabilität und Zukunft demokratischer Gesellschaften auf die Probe. Daraus wächst der Anspruch, das Demokratische weit über eine reine Wissensvermittlung hinaus in verschiedenen Lebensbereichen erfahrbar und gestaltbar zu machen. Dabei wird ersichtlich: Demokratie lässt sich ohne Spannungen nicht denken – und mitunter auch nicht „(aus)halten“. Denn gesellschaftliche Konflikte im Alltag sind ein Prüfstein wirklicher demokratischer Kultur. Orte, an denen Konflikte ausgehandelt werden, sind zugleich Orte demokratischen Lernens und damit auch Lernorte für die Gesellschaft. Nicht nur in schulischen Bildungsprozessen wird jedoch häufig ersichtlich: Die Verhandlung von gesellschaftlichen Konflikten stellt „heutzutage ein immer größer werdendes Problem unserer Demokratie dar“<sup>8</sup>. Lehrpersonen sind daher zunehmend herausgefordert, produktiv mit unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen umzugehen und Kontroversen nicht zu vermeiden, sondern als Lernchancen anzuerkennen.

Ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen gibt der Beitrag einen Überblick über zentrale Spannungsfelder, die bei der Bildung des Demokratischen sichtbar werden: zwischen institutioneller Ordnung und notwendiger Veränderung, zwischen Teilhabeanspruch und Ausschlussmechanismen, zwischen normativen Idealen und widersprüchlicher Praxis. Dabei wird Demokratie nicht bloß als Regierungsform verstanden, sondern als Lebensform, die immer wieder neu erlernt, erprobt und ausgehandelt werden muss. Inwiefern Demokratisierungsprozesse unterstützt, aber auch behindert werden, und welche Rolle Konflikte, Ambivalenzen und Machtverhältnisse dabei spielen, steht im Zentrum dieses Beitrags. Ziel ist es, Impulse für die Analyse und Weiterentwicklung demokratiebildender Praxis in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu geben.

---

7 BESAND, Anja: Politische Bildung unter Druck, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2020), <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306953/politische-bildung-unter-druck> [abgerufen am 15.04.2024].

8 SCHRADER, Arne / LANGE, Dirk: Orientierung am Konflikt. Zu einem grundlegenden Prinzip der Demokratiebildung, in: Schulmagazin 5–10. Impulse für kreativen Unterricht 89/4 (2021) 7–11, 7.

## 2. Spannungsfeld I: Demokratische Ordnung versus Demokratie in Veränderung

Wenn Moritz Peter Haarmann, Steve Kenner und Dirk Lange von „Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische“<sup>9</sup> sprechen, dann wird der ambivalente Charakter von Demokratie ersichtlich: Demokratie entfaltet sich sowohl aus Stabilität heraus als auch aus Wandel. Sie braucht auf der einen Seite stabile Institutionen und Verfahren sowie verlässliche Normen, auf der anderen Seite aber auch „Unhaltbarkeit“<sup>10</sup> – Offenheit für Prozesse der Veränderung, Kritik und Protest.

Dies zeigt uns auch die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit auf, deren politische Ordnungen in den vergangenen Jahren mit vielfältigen Krisenphänomenen konfrontiert waren: In Österreich wurde im Laufe der Zweiten Republik die Entwicklung von einer ursprünglichen Konsensdemokratie zu einer Konfliktdemokratie sichtbar.<sup>11</sup> Im Demokratiekontext fungieren Konflikte jedoch „[...] nicht als Störfaktoren, sondern als Motor von Innovation, Reform und sozialem Wandel“<sup>12</sup>. Da Demokratie nichts ausschließlich Statisches sein kann, sind Konflikte und Dissens daher grundsätzlich stets ein immanenter Bestandteil von Demokratie und des Politischen.<sup>13</sup>

Im fachspezifischen Zusammenhang von Konflikt und Politischer Bildung sind die Begriffe „Politik“ und das „Politische“ dabei zentral und inhaltlich miteinander verwoben: Was mit „Politik“ gemeint ist, kann ebenso wie „Konflikt“ nicht anhand einer einzelnen Definition beschrieben werden. Politik kann beispielsweise als „die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugutekommender Entscheidungen“<sup>14</sup> eingeordnet werden. Abhängig vom jeweiligen Ansatz oder Diskurs kann beispielsweise Gemeinwohl oder Macht dabei im Vordergrund stehen.<sup>15</sup> Politik trägt schließlich auch Potential für einem antagonistischen Charakter in sich, mit dem Konflikt verbunden ist.

---

9 HAARMANN, Moritz / KENNER, Steve / LANGE, Dirk: Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung, in: DIES. (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Berlin: Springer VS 2020, 1–6.

10 BLÜHDORN, Ingolfur: Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2024.

11 ROSENBERGER, Sieglinde / STADLMAIR, Jeremias: Partizipation in Österreich, in: BERTELSMANN STIFTUNG / STAATSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.): Partizipation im Wandel. Unsere Demokratie zwischen Wählen, Mitmachen und Entscheiden, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2014, 454–488, 482.

12 GRAMMES, Tilman: Kontroversität, in: SANDER, Wolfgang (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Bonn 2014, 266–275, 267.

13 Vgl. EIS, Andreas: Mehr politische Bildung wagen! Frankfurter Erklärung zur politischen Bildung, in: Hessische Lehrerzeitung (HLZ) 70/3 (2017) 18.

14 MEYER, Thomas: Was ist Politik?, Opladen: Leske + Budrich 2000, 15.

15 EBD., 17.

Soziale Ordnungen und Identitäten basieren beispielsweise stets auf der „Unterscheidung von etwas anderem“<sup>16</sup>.

An diese Überlegungen anknüpfend umfasst das Politische einen Zustand, in welchem „aus der ursprünglichen Vielfalt freier und gleicher Menschen mit unterschiedlichen Meinungen, Interessen und Lebensweisen durch Verständigung Übereinstimmung in den Grundfragen entsteht, die allen gemeinsam sind. Dieser Begriff des Politischen setzt die Allgegenwart und Normalität von Differenzen über das, was geregelt werden soll, voraus“<sup>17</sup>. Notwendig verbunden ist damit ein gemeinsames Sprechen und Handeln und die Tatsache der Pluralität der Menschen. Um das Politische zur Entfaltung zu bringen, muss entsprechend eine „Umwandlung ursprünglicher Vielheit von Interessen und Meinungen in die Einheit des verbindlichen Handelns auf dem Wege der Verständigung“<sup>18</sup> mitgedacht werden. Anknüpfend an frühere Bemerkungen ist für die Politische Bildung mit Bezug auf Westphal<sup>19</sup> die Überlegung der sogenannten „agonalen Demokratie“<sup>20</sup> nach Chantal Mouffe relevant. Demnach sind Konflikte grundlegend für Demokratie. Im Rahmen des Demokratischen können gesellschaftliche Konflikte beziehungsweise Wettstreite ausgetragen werden, wodurch das Politische praktiziert und somit ein emanzipatorisches Potential offenbart wird.<sup>21</sup>

Dem Politischen ist also gewissermaßen immer auch ein konstruktiver konflikthafter Charakter immanent. Manon Westphal ordnet diesbezüglich dem Politischen ein „permanentes Konfliktpotenzial“<sup>22</sup> zu. Im Rahmen ihrer Ausführungen bedeutet dies, dass „[...] stets Konflikte über die jeweils bestehenden, kontingenten Formen von Politik aufkommen [können]“<sup>23</sup>. Demokratiebildung muss dementsprechend kontinuierlich lernen, Reibungen und Konflikte auszuhalten und diese nicht als Bedrohung, sondern als Teil demokratischer Weiterentwicklung zu begreifen. Als „wandelbare Ausformung unter zeitkulturellen Bedingungen, Anforderungen und Phänomenen“<sup>24</sup> ist Demokratie nicht als statisches Konst-

---

16 MOUFFE, Chantal / LACLAU, Ernesto: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien: Passagen 2006; WESTPHAL, Kristin: Politische Bildung im 21. Jahrhundert, Wiesbaden: Springer VS 2020, 29.

17 MEYER 2000 [Anm. 1], 40.

18 EBD., 41.

19 WESTPHAL 2020 [Anm. 1].

20 MOUFFE, Chantal: Pluralismus, Dissens und Demokratische Staatsbürgerschaft, in: NONHOFF, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie, Bielefeld: transcript 2007, 41–53.

21 WESTPHAL 2020 [Anm. 2], 29f.

22 EBD., 29.

23 EBD.

24 BEUTEL, Silvia-Iris / BEUTEL, Wolfgang / GLOE, Markus: Demokratische Schulentwicklung, in: BEUTEL, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Schwalbach / Ts.: Wochenschau 2022, 78–100. 81.

rukt zu betrachten, sondern als offenes, umstrittenes Projekt.<sup>25</sup> Sie stellt auch eine Lebensform dar, die „entdeckt und wiederentdeckt, neu gemacht und reorganisiert“<sup>26</sup> sowie „in ständig erneuerter Kraftanstrengung gelernt werden muss“<sup>27</sup>.

### 3. Spannungsfeld II: Kontroversität versus Handlungsfähigkeit auf Basis demokratischer Prinzipien

In den sechs Prinzipien der Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung wird Konflikt explizit in Zusammenhang mit dem Prinzip der Kontroversität gebracht: „Kontroversität: Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten“<sup>28</sup>. Dazu wird festgehalten: „Gesellschaft ist von Interessengegensätzen und Herrschaftsverhältnissen durchzogen. Streitfragen und soziale Konflikte zur Sprache zu bringen und politisch auszutragen, ist ein grundlegendes Kennzeichen von Demokratie [...]“<sup>29</sup>

Jedoch wird speziell Politische Bildung immer wieder mit dem Vorwurf konfrontiert, sie sei vermeintlich ein Raum für die politische Indoktrination von Lernenden. Plattformen zur Meldung von Lehrkräften, die sich nicht „politisch neutral“ in der Schule verhalten, dienen mitunter immer wieder als vehemente Einforderung von politischer Neutralität im Schulkontext. Beispiele sind die im Jahr 2017 temporär in Oberösterreich von der FPÖ eingerichtete Online-Meldestelle namens „Parteilose Schule“<sup>30</sup> oder auch die Forderung einer Plattform im Wahlprogramm der FPÖ zur Nationalratswahl 2024.

Eine Grundlage für eine solche Missinterpretation Politischer Bildung bildet im deutschsprachigen Raum unter anderem eine verkürzte Auslegung der Prinzipien des Beutelsbacher Konsens. Dessen Kontroversitätsgebot meint, anders als

---

25 BRESER, Britta: Demokratie ist kein Wohlfühlort, in: Der Standard (15. September 2024), [www.derstandard.at/story/3000000287516/demokratie-ist-kein-wohlfuehrlort](http://www.derstandard.at/story/3000000287516/demokratie-ist-kein-wohlfuehrlort) [abgerufen am 15.09.2025].

26 DEWEY, John 1987/1937, zitiert nach BIESTA, Gert: Wirkung und Verantwortung. Politische Bildung jenseits von Wissen und Vernunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2007, 182.

27 NEG, Oskar, zitiert nach WIDMANN, Arno: Philosoph Oskar Negt gestorben: Mut und Eigensinn, in: Frankfurter Rundschau (2. Februar 2024), [www.fr.de/kultur/gesellschaft/philosoph-oskar-negt-gestorben-mut-und-eigensinn-92811886.html](http://www.fr.de/kultur/gesellschaft/philosoph-oskar-negt-gestorben-mut-und-eigensinn-92811886.html) [abgerufen am 25.08.2025].

28 FRANKFURTER ERKLÄRUNG: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, Juni 2015, in: [https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische\\_bildung/Frankfurter\\_Erklaerung\\_aktualisiert27.07.15.pdf](https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf) [abgerufen am 09.10.2025], 1.

29 FRANKFURTER ERKLÄRUNG 2015 [Anm. 1], 1.

30 SCHMID, Fabian: Ein blaues Wahlprogramm mit Hass und Verschwörungstheorien, in: Der Standard (30. August 2024), [www.derstandard.at/story/3000000234465/ein-blaues-wahlprogramm-mit-hass-und-verschwoerungstheorien?utm\\_source=chatgpt.com](http://www.derstandard.at/story/3000000234465/ein-blaues-wahlprogramm-mit-hass-und-verschwoerungstheorien?utm_source=chatgpt.com) [abgerufen am 05.09.2025].

häufig leichtfertig angenommen, keine radikal offenen Kontroversitätsgebote.<sup>31</sup> Bechtel et al. (2023) begründen entsprechend, dass der Beutelsbacher Konsens im Kern besagt, „dass nur das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden muss. Damit postuliert er zugleich, dass nicht alles kontrovers ist. Implizit geht der Beutelsbacher Konsens somit davon aus, dass es neben den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontroversen auch Konsensualbereiche in Wissenschaft und Gesellschaft gibt, welche im Politikunterricht weder relativiert noch trivialisiert werden sollten“<sup>32</sup>.

Zusammengefasst muss Kontroversität in der Politischen Bildung also auf Basis demokratischer Prinzipien erfolgen. Konkret bedeutet das, (1) dass nicht alle Meinungen in einer Demokratie, speziell keine antidemokratischen oder diskriminierenden Äußerungen, im demokratischen Diskurs aufgenommen werden müssen sowie (2) dass in einem macht- und diskriminierungskritischen Zugang „auch minoritäre oder den Herrschenden missliebige Auffassungen zu Wort kommen zu lassen und mit der herrschenden Meinung nicht konforme Positionen zumindest zur Kenntnis zu nehmen [sind]“<sup>33</sup>.

Für den Schulunterricht in Österreich ist die Verteidigung demokratischer Prinzipien primär im Grundsatzterlass Politische Bildung aus dem Jahr 2015 beschrieben. Die Aufgabe von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Politischen Bildung als Unterrichtsgegenstand und als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip wird folgendermaßen skizziert: Politische Bildung „basiert auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben“<sup>34</sup>. Neutralität steht dementsprechend im Widerspruch zu der Politischen Bildung und ihrer fachdidaktischen Bildungspraxis. Für das Selbstverständnis der Lehrkraft kann Neutralität schließlich „die Tugend der Meinungslosigkeit, des Sich-Heraushaltens, des Nicht-Flag-

---

31 Vgl. DRERUP, Johannes: Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen, Ditzingen: Reclam Verlag 2022 (= Sonderausgabe für die Landeszentrale für politische Bildung), 59.

32 BECHTEL, Theresa / SCHRADER, Arne / LANGE, Dirk: Kontroversität in der politischen Bildung. Eine Replik auf Johannes Drerups Orientierungsrahmen für die Unterrichtspraxis, in: Zeitschrift für Praktische Philosophie 10/1 (2023) 353–360, 355.

33 NONNENMACHER, Frank: Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeit und Grenzen schulischen Politikunterrichts, in: Löschi, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach / Ts.: Wochenschau 2010, 459–470, 464.

34 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBWF): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html> [abgerufen am 15.04.2024], 2.

ge-Zeigens“<sup>35</sup> verstärken. Im Gegensatz dazu nimmt Politische Bildung Stellung für die Demokratie und ihre Herausforderungen.

Die Schwierigkeit dabei ist mitunter, dass die anfangs skizzierten Gefahren für Demokratien aufgrund gesellschaftlicher Vereinzelungsprozesse und Polarisierungen durch Hass, Hetze, Misstrauen und Wut das Vertrauen in Gesellschaft und Politik und das gemeinsame gesellschaftliche Gespräch mitunter bereits stark ruiniert haben.<sup>36</sup> Eine isolierte Fokussierung auf die für die Demokratie-Bildung charakteristische Entwicklung von Kontroversität in politischen Lehr- und Lernprozessen könnte in der Folge womöglich zu unerwünschten Effekten wie beispielsweise weiteren Vertrauensverlusten, Handlungsunfähigkeit und fortgeschrittener gesellschaftlicher Lähmung für das demokratische Zusammenleben führen.<sup>37</sup> Es muss also zugleich auch stets hinterfragt werden, ob eine falsch verstandene Kontroversität gegenwärtig nicht auch als eine Art zerstörerisches Element für das demokratische Zusammenleben entlarvt werden kann – eben, als kontraproduktiv für das, „was uns in einem demokratischen Gemeinwesen eigentlich wert ist zu bewahren und weiterzugeben“<sup>38</sup>.

Nicht umsonst fokussiert die Frankfurter Erklärung – in Ergänzung zu ihrem Prinzip der Kontroversität – auch die Handlungsorientierung, die nicht in Gegensätzen verharrt, sondern auf Wandel zielt: „Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.“<sup>39</sup> Was bedeutet dieses skizzierte Verständnis nun für politische Bildungsprozesse? Politische Bildung „[...] sollte einer partizipativen, proaktiven und zukunftsorientierten Perspektive verpflichtet sein. Sie will als ‚Laboratorium der Demokratie‘ subjektiv-biografisch und gesellschaftlich bedeutsam sein. Das gilt auch für die Auseinandersetzung mit menschenfeindlichen und demokratiegefährdenden Entwicklungen und Phänomenen“<sup>40</sup>. Inwieweit Bildungsinstitutionen tatsächlich als Raum politischer Handlungserfahrungen fungieren dürfen und ob dabei notwendige Freiwilligkeit und das Recht auf Nicht-Partizipation garantiert werden

---

35 NONNENMACHER, Frank: Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: NONNENMACHER, Frank / WIDMAIER, Benedikt (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach / Ts.: Wochenschau 2011, 83–99, 91.

36 PÖRKSEN, Bernhard: Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung, München: Carl Hanser 2018.

37 HIMMELRATH, Armin / EGBERS, Julia: Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht, Bern: hep 2018.

38 BRESER, Britta / SEYSS-INQUART, Julia: Im Gespräch über das post-kritische Manifest oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte, in: BITTNER, Martin / WISCHMANN, Anke (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“, Bielefeld: transcript 2022, 125–141, 131f.

39 FRANKFURTER ERKLÄRUNG 2015 [Anm. 2], 2.

40 HAFENEGER, Benno / WIDMAIER, Benedikt: Warum rassismuskritische politische Bildung?, in: HAFENEGER, Benno u. a. (Hg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen, Schwalbach / Ts.: Wochenschau 2018, 9–15, 13.

können<sup>41</sup>, wird – speziell im deutschen Sprachraum – kritisch hinterfragt und ist als weiteres Spannungsfeld auszumachen.

Im Spannungsfeld zwischen Kontroversität und Handlungsfähigkeit muss stets klargemacht werden: Politische Bildung selbst ist nie neutral, weil Bildung immer auch als Teil des Politischen fungiert und entsprechend selbst als Mittel zur Herrschaftslegitimation dient.<sup>42</sup> Der demokratische Kern Politischer Bildung widerspricht jedoch einem reinen Präventionsverständnis und dem Erhalt bzw. der Konservierung des Bestehenden. Denn neben allen Möglichkeitsräumen gilt es zugleich auch, die Grenzen Politischer Bildung zu realisieren, „[...] wonach diese weder als ‚Feuerwehr‘ noch als Allheilmittel überidealisiert wird. Zugleich ist es wichtig, Bildungskontexte als nicht-machtneutrale Räume zu diskutieren“<sup>43</sup>.

#### 4. Spannungsfeld III: Vermittlung versus Selbstbildung

Im deutschsprachigen Raum existiert ein breiter Diskurs über die Begriffsbestimmungen und lerntheoretischen Ansätze für das „Demokratie-Lernen“. Diesbezüglich ist festzustellen, „dass es noch keine ausgearbeiteten, in Pädagogik und politischer Bildung konsensfähigen Konzepte von Demokratiebildung gibt.“<sup>44</sup> Zugleich wird sowohl Bildungsinstitutionen als auch anderen gesellschaftlichen Bereichen zunehmend Verantwortung zugeschrieben, demokratische Haltungen nicht nur kognitiv zu erschließen, sondern sie in konkreten sozialen Kontexten erfahrbar, gestaltbar und im Alltag lebendig werden zu lassen.

Demokratiebildung ist anknüpfend an die lerntheoretische Einordnung ein zentraler Bestandteil von Politischer Bildung. Fachspezifisch hängen sie unmittelbar zusammen, denn „Demokratiebildung hat politische Bildung zur Grundlage und kann zugleich als eine der zentralen Zielperspektiven der Politischen Bildung im Sinne der Gestaltung der Demokratie verstanden werden“<sup>45</sup>. Wesentlich ist hierbei die Förderung von Mündigkeit bei den Lernenden. Diese werden nicht als passive Empfänger\*innen von Wissen verstanden, sondern vielmehr als Akteur\*innen und Subjekte von Bildungsprozessen. Mündigkeit wirkt hier im Sinne „einer politischen Orientierungskompetenz, um die politische Welt zu

---

41 NONNENMACHER 2010 [Anm. 1], 466f.

42 LÖSCH, Bettina: Warum ist eine kritische Politische Bildung nötig?, in: eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 9 (11.05.2012), in: [https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag\\_loesch\\_120511.pdf](https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_loesch_120511.pdf) [abgerufen am 15.04.2024].

43 KIEROT, Lara: Rassismus in den Vorstellungen angehender Lehrkräfte. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Forschung, Wiesbaden: Springer VS 2023, 357.

44 LANGE u. a. 2024 [Anm. 1], 472f.

45 LANGE, Dirk / STRAUB, Sarah: Demokratiebildung. Von der Theorie zur Praxis, in: KULHANEK-WEHLEND, Gabriele u. a. (Hg.): Doing Democratic Education in School and University. Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule, Wien: LIT Verlag, 2023, 3–11. DOI: 10.52038/9783643511324\_2. 4.

sehen und begrifflich zu verstehen. Sie basiert zugleich auf der Fähigkeit, gesellschaftliche Bedingungen und soziale Voraussetzungen zu hinterfragen und zu überschreiten<sup>46</sup>. Auf dieser Basis wird nachfolgend unser lerntheoretisches Verständnis begründet, welches das Verhältnis von Anpassung und Widerstand aufgreift. Lange und Kenner beschreiben Demokratiebildung als „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“<sup>47</sup>. Dieser normative Bezug der Politischen Bildung bedeutet konkret, dass die Orientierungs-, Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit von Lernenden durch Lehr- und Lernprozesse gefördert werden sollen.<sup>48</sup>

Zugleich zeigen sich jedoch auch Aspekte eines Lernens durch Handeln, das Elemente der Demokratiepädagogik und der sozialkonstruktivistischen Didaktik einbezieht.<sup>49</sup> Dieses fokussiert auf so genannte politische Selbstbildungsprozesse (citizen self-formation). Sie werden zum einen (1) mithilfe von Subjektivierungsprozessen als Formierung eines politischen Subjekts im Sinne von „citizen“ verstanden. Zum anderen sind darunter auch (2) Lernprozesse zu inkludieren, in denen das Subjekt nicht „belehrt“ wird, sondern sich selbst politisch bildet – sowohl individuell als auch in kollektiven Zusammenhängen.<sup>50</sup> Dieser Zugang von Demokratiebildung spielt für den österreichischen Bildungskontext bereits im Grundsatzterlass von 2015 zum „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015) eine Rolle: Hier wird Politische Bildung als „Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen“<sup>51</sup> beschrieben und als eine Befähigung der Lernenden benannt, um „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen [...] und allenfalls zu verändern“<sup>52</sup>.

- 
- 46 LANGE, Dirk: Was darf politische Bildung? Vorwort, in: MITTNIK, Phillip / LAUSS, Georg / SCHMID-HEHER, Stefan (Hg.): Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung, Wien 2018, 8, in: [https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was\\_darf\\_politische\\_Bildung\\_A4.pdf](https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf) [abgerufen am 15.04.2024], 8.
- 47 KENNER, Steve / LANGE, Dirk: Schule als Lernort der Demokratie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71/1 (2019) 120–130, 122.
- 48 AUTORENGRUPPE FACHDIDAKTIK: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2017.
- 49 LANGE u. a. 2024 [Anm. 2], 472.
- 50 LANGE, Dirk: Citizen self-formation. Politische Bildung von unten. Programm der 6. Vienna Conference on Citizenship Education 2024, Wien: Universität Wien 2024, in: [www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2024/09/DZ\\_Programm\\_VCCE\\_2024\\_final.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2024/09/DZ_Programm_VCCE_2024_final.pdf) [abgerufen am 05.09.2025].
- 51 BMBF 2015 [Anm. 1], 1.
- 52 EBD., 2.

Zusammengefasst bedeutet Demokratiebildung also ein Wechselspiel zwischen der Förderung von Mündigkeit in Abhängigkeit von der Lehrperson und der Bereitstellung von Möglichkeitsräumen zur Selbstbildung mit einem Fokus auf Subjektorientierung sowie auf Alltags- und Lebensweltorientierung. Demokratische Haltungen können demnach nicht nur „gelehrt“ werden. Sie entstehen in Auseinandersetzung, Erfahrung, Partizipation und in Spannung zwischen formaler Vermittlung von oben (z. B. im Unterricht) und selbstgesteuerter Bildung von unten (z. B. im Engagement, im Konflikt, im Alltag). Unter Berücksichtigung demokratischer Werte und Prinzipien bedeutet dies konkret: Demokratiebildung „wird deshalb die Gesellschaftsmitglieder im Rahmen eines lebensbegleitenden Lernprozesses darin unterstützen, sich in ihrer gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit orientieren zu können, sie zu beurteilen und zu lernen, sie zu kritisieren sowie sich mit eigenen Handlungsperspektiven darin zu engagieren“<sup>53</sup>.

## 5. Perspektiven: Demokratie als ambivalente Praxis

Demokratie zu bilden, bedeutet auch, ihre Ambivalenzen auszuhalten. In Anlehnung an Ingolfur Blühdorn ist festzustellen: Demokratie ist einerseits „unhaltbar“ – in ihrer gegenwärtigen Gestalt nicht dauerhaft zu bewahren bzw. nie völlig zu schützen.<sup>54</sup> Doch sie kann zugleich auch in dynamischen Prozessen „haltbar gemacht“ werden, wenn Akteur\*innen einer Demokratie bereit sind, ihre Spannungen und Widersprüche auszuhalten. Das bedeutet jedoch nicht, sich mit ihrem Zustand abzufinden, sondern sich ihren Ambivalenzen immer wieder aufs Neue zuzuwenden und sich stets in einem dynamischen und veränderlichen Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand zu positionieren.

Dieser Beitrag aus der Sicht der Politikwissenschaft und der politischen Bildungsforschung argumentiert: Demokratie verlangt, Konflikte zuzulassen und mit Uneindeutigkeiten umzugehen. Er regt an, für eine Weiterentwicklung (fach) didaktischer Diskurse, Konzepte und Praxen speziell folgende Anknüpfungspunkte in den Blick zu nehmen: Demokratie ist kein harmonischer Konsensraum, sondern eine konfliktreiche Praxis. Wenn Demokratie nicht zu einer nostalgischen Forderung verkommen soll, braucht sie Räume, in denen Menschen (selbst) lernen können, Uneindeutigkeiten zu ertragen und konstruktiv damit umzugehen. Sie braucht Bildungsprozesse, die nicht beruhigen oder einseitig belehren, sondern irritieren, befähigen und ermutigen.<sup>55</sup> Demokratiebildung steht daher vor der Aufgabe, die Ambivalenzen einer Demokratie nicht nur zu benen-

53 LANGE u. a. 2024 [Anm. 3], 500.

54 BLÜHDORN 2024 [Anm. 1], 125–136.

55 FRANKFURTER ERKLÄRUNG 2015 [Anm. 3], 1–2.

nen, sondern sie zugleich zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen. Denn als dynamischer Prozess entfaltet sie gerade in ihren Zwischenräumen ihr demokratisches Potenzial. Ambivalenz wird somit zum Leitmotiv einer dynamischen Politischen Bildung, die die Komplexität demokratischer Auseinandersetzungen aus den vielfältigen Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen heraus ernst nimmt.

Theodor Adorno stellt fest: „Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt.“<sup>56</sup> Neben einer demokratisch orientierten Affirmation braucht es also ebenso Widerstand, im Sinne von Kritik und Handlungsfähigkeit, die – als ein dynamischer Rahmen für das Demokratische – auf Wandel zielt. Demokratie zu (be)halten setzt demnach voraus, dass wir sie in ihrer Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit auch aushalten (lernen) können. Denn gerade in Zeiten gesellschaftlicher Polarisierung wird deutlich: Demokratie ist nicht bequem. Als ambivalente Praxis bedeutet Demokratie, dass sie nie abgeschlossen, sondern auf kontinuierliche Beteiligung, Kritik und Aushandlung angewiesen bleibt. Diese Offenheit ist ihre Stärke, aber auch eine Herausforderung für die Weiterentwicklung (fach)didaktischer Diskurse, Konzepte und Praxen in den unterschiedlichen Disziplinen – denn sie erfordert Geduld, Kompromissbereitschaft und eben das Aushalten von Konflikten.

---

56 ADORNO, Theodor W.: Erziehung – wozu?, in: DERS. (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971/1966, 105–119, 109.

Bernhard Grümme

# Das Ringen um demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung

Perspektiven aus der Sicht Öffentlicher Politischer Theologie

## Der Autor

Prof. Dr. Bernhard Grümme, Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Prof. Dr. Bernhard Grümme  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Ruhr-Universität Bochum  
Universitätsstraße 150  
D-44801 Bochum  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7331-2705>  
e-mail: [bernhard.gruemme@rub.de](mailto:bernhard.gruemme@rub.de)



# Das Ringen um demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung

Perspektiven aus der Sicht Öffentlicher Politischer Theologie

## Abstract

In der gegenwärtigen Krise der Demokratie wäre es vielversprechend, die Traditionen religiöser Bildung auf ihren möglichen Beitrag zur Demokratie zu befragen. Der vorliegende Beitrag will zum einen den Diskurs über demokratische Lebensformen als den Ort einer solchen Bildung identifizieren und zum anderen diesen in spezifischer Hinsicht profilieren. Das Ringen um demokratische Lebensformen, so wäre auszuweisen und zu begründen, avanciert dabei zum Ort religiöser Bildung aus dem Geist einer Öffentlichen Politischen Theologie.

## Schlagworte

Religiöse Bildung – Demokratische Lebensformen – Öffentliche Politische Theologie – Demokratie

# The struggle for democratic forms of life as a place of religious education

Perspectives from the viewpoint of Public Political Theology

## Abstract

In the current crisis of democracy, it would be promising to question the traditions of religious education with regard to their possible contribution to democracy. On the one hand, this article aims to identify the discourse on democratic ways of life as the place of such education and, on the other, to profile it in specific respects. The struggle for democratic forms of life, it should be shown and justified, becomes the place of religious education in the spirit of a public political theology.

## Keywords

Religious education – Democratic forms of life – Public Political Theology – Democracy

Es waren Schockwellen, die die demokratische Öffentlichkeit im September 2024 erfassten: Nicht allein, dass in drei Bundesländern im Osten der Bundesrepublik Deutschland die in Teilen gesichert rechtsradikale AfD die stärksten Zugewinne erzielt hatte und teilweise gar die stärkste Fraktion geworden war; nein, besonders signifikant dabei war vor allem, dass in der Gruppe der 18- bis 24-Jährigen Jungwähler mehr als ein Drittel dieser Partei ihre Stimme gab, einer Gruppe, die bislang oft traditionell Grün gewählt hatte. Die im Oktober 2024 veröffentlichte Shell-Studie relativierte zwar ein wenig dieses Bild, indem sie mit geschlechtsspezifischen Differenzierungen aufwartete. Von einem generellen Trend nach rechts könne in dieser besagten Alterskohorte keine Rede sein, gleichwohl sei eine solche Tendenz bei männlichen Jungwählern zu erkennen.<sup>1</sup> Insgesamt jedoch scheint sich eine antidemokratische Tendenz bei jungen Erwachsenen deutlich abzuzeichnen. Diese aber rief freilich geradezu reflexartig diverse Reaktionen hervor. Für die einen war es das Scheitern der politischen Bildung, das sich durch die in manchen Landeshaushalten avisierten Kürzungen in Zukunft noch intensivieren würde; für die anderen zeitigten die für Teile der Bevölkerung prekärer werdenden Lebensverhältnisse, die fehlende Anerkennung und die wachsende Ungleichheit an materiellem und kulturellem Kapital in der Wahlkabine ihre Folgen. Wie auch immer es sich mit diesen beiden Erklärungsansätzen verhalten mag, die sich im Übrigen durchaus ergänzen, ja gegenseitig verschärfen können: Dieses Ergebnis ist sowohl für eine politische Bildung ein höchst bedenkenswertes Ergebnis als auch für jene Form religionspädagogischer Bildung, die sich um ihre politische Dimensionierung bemüht, weil sie vor dem Hintergrund eines integralen, vieldimensionalen Begriffs religiöser Bildung darin ihren Kern artikuliert sieht. Eine Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik versteht sich ja ihrem Anliegen nach auch als kritischer wie inspirierender, irritierender wie weiterführender Beitrag zu einer demokratischen Gesellschaft.<sup>2</sup> Manifestiert sich in solchen Wahlergebnissen nicht nur eine Schwächung der Demokratie, sondern auch eine Delegitimation der politischen wie der religionspädagogischen Bildung? Oder müsste nicht vielmehr, gerade wenn es um deren prinzipielle demokratiefördernde Logik geht, deren Stoßrichtung insgesamt neu justiert werden?

Dem wollen die folgenden Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht nachgehen und in diesem Zusammenhang mit dem Rekurs auf demokratische

- 
- 1 Vgl. SHELL DEUTSCHLAND: Zusammenfassung der Shell Jugendstudie 2024, in: [https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024/\\_jcr\\_content/root/main/section/simple/call\\_to\\_action/links/item0.stream/1730903501282/d8b545435fc2799eb6044e48b4a9fcc80b95b2d/ap-shell-jugendstudie-zusammenfassung-barrierefrei.pdf](https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024/_jcr_content/root/main/section/simple/call_to_action/links/item0.stream/1730903501282/d8b545435fc2799eb6044e48b4a9fcc80b95b2d/ap-shell-jugendstudie-zusammenfassung-barrierefrei.pdf) [abgerufen am 29.10.2024].
  - 2 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Politische Theologie. Ein Plädoyer, Freiburg im Breisgau: Herder 2023, 234–248.

Lebensformen einen Vorschlag machen. Dieser soll religiöse Bildungsprozesse nicht schmälern, sondern diese vielmehr in den größeren Zusammenhang demokratiethoretischer Legitimationsdiskurse stellen – zum Gewinn beider. Dazu bietet es sich an, zunächst den demokratiethoretischen Ort der Lebensformendiskurse zu untersuchen, diesen dann religionspädagogisch zu profilieren und darin schließlich eine Perspektive aus der Sicht religiöser Bildungstheorie zu eröffnen.

## 1. Ein *contested field*: Demokratie in der Spätmoderne

Das demokratiethoretisch höchst Bedenkliche der aufgerufenen empirischen Einsichten in die politischen Einstellungen und Wahlpraktiken junger Erwachsener liegt vor allem in ihrem Potential, die Errungenschaften liberaler demokratischer Ordnungen zu delegitimieren. Deren Brisanz steigert sich in dem Maße, in dem sie sich eingeordnet sieht in postdemokratische Strömungen, die im Zuge eskalierender sozialer, ökonomischer und politischer Spannungen gegenwärtig dramatisch an Fahrt aufgenommen haben. Es mag sein, dass es entgegen der *anecdotal evidence* lebensweltlicher Erfahrungen nur wenige Triggerpunkte sind, die gesellschaftliche Polarisierungen anheizen, und die doch nicht zum Zerbersten der demokratischen Grundordnung insgesamt führen.<sup>3</sup> Gleichwohl sollte es zu denken geben, dass rechtspopulistische Machwerke in ihrer schon von Carl Schmitt her geprägten Parlamentarismusaversion mehrere Wochen lang die Bestsellerlisten anführen<sup>4</sup> und sich auch aus einem traditionell linken Milieu ein libertärer Autoritarismus entwickelt, der den demokratiethoretisch elementaren normativen Rekurs auf die Autonomie der Subjekte konterkariert.<sup>5</sup> Denn die Demokratie basiert wesentlich auf dem Versprechen, nichts anderes als die „Massenbeteiligung an der Verwirklichung von Freiheit“<sup>6</sup> zu sein. Deren Bestimmungsgrund war es von ihrem normativen Zielhorizont her, dass sie mehr braucht als eine kontraktualistisch formale Zustimmung ihrer Bürger\*innen, die sich nur in Wahlen artikuliert. Im Hintergrund der demokratiethoretisch elementaren Tradition steht die Überzeugung, dass die Bürger\*innen allein den Gesetzen gehorchen, „die sie sich selber gegeben haben“<sup>7</sup>. In deliberativen Verfahren

---

3 Vgl. MAU, Steffen / LUX, Thomas / WESTHEUSER, Linus: Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft, Berlin: Suhrkamp 2023, 379–420.

4 Vgl. HAHNE, Peter: Ist das euer Ernst?! Aufstand gegen Idiotie und Ideologie, Köln: Quadriga 2024, 134–141.

5 Vgl. AMLINGER, Carolin / NACHTWEY, Oliver: Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus, Berlin: Suhrkamp 2023, 31–35.

6 Mit Bezug auf Franz Leopold Neumann, SELK, Veith: Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratiethorie, Berlin: Suhrkamp 2023, 146.

7 HABERMAS, Jürgen: Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit, in: SEELIGER, Martin / SEVIGNANI, Sebastian (Hg.): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?, Baden-Baden: Nomos 2021 (= Sonderband Leviathan 37), 470–500, 478.

wird aus Legalität Legitimität und liegt überdies der Grund dafür, dass sich aus dieser öffentlichen Deliberation der Freien und Gleichen auch die Minoritäten majoritären Entscheidungen auf Zeit unterwerfen.<sup>8</sup> Wird ein solches Recht zur Rechtfertigung jedem und jeder zugestanden, weil dieses Recht in der Würde jedes und jeder einzelnen begründet ist, erwächst darin eine autonome Begründung der Demokratie.<sup>9</sup>

Demokratie ist folglich auf ein überschießendes Einverständnis angewiesen, auf eine Motivation, aus der heraus die Bürger\*innen in einem emphatischen Sinne sich als *citoyen* und damit als deren aktive Trägerinnen und Träger begreifen.<sup>10</sup> In diesem normativen Sinne die „Demokratie als Herrschafts-, Regierungs- und Lebensform“<sup>11</sup> zu begreifen, bedeutet allerdings, ihren konfliktuösen Charakter zu erkennen, insofern Demokratie als „ein *fighting creed*, ein Aufruf zum Kampf“<sup>12</sup> agonale Züge trägt und stets politisch und gesellschaftlich im Widerstand gegen Unterdrückung, Exklusion und Benachteiligung neu zu gewinnen und zu bewahren ist.<sup>13</sup> So gesehen ist Demokratie nie fertig, hat eigentlich keine Substanz, beruht vielmehr auf einer Politik, die in sich die Spannungen, Fragilitäten, Zerrissenheiten und hegemonialen Strukturen selbstreflexiv je neu austrägt.<sup>14</sup>

Angesichts des Anspruchs der Demokratie reagiert die Demokratietheorie auf die diagnostizierten Probleme, wie sie sich auch im Eingangsbeispiel zeigen, mit vielfältigen Diagnosen, die inzwischen fast zu *buzz words* geworden sind. So wird in zeitanalytischer Schärfe der gegenwärtige Zustand der Demokratie als „Postdemokratie“ erörtert, in der demokratische Selbstverständlichkeiten und Institutionen in kapitalistischen Gesellschaften schwächer werden.<sup>15</sup> Während Philip Manow jüngst eine Kritik an den Verrechtlichungstendenzen äußerte, die letztlich demokratische Partizipationsprozesse zurückdrängen,<sup>16</sup> weitet Stephan Lessenich den Horizont mit dem Begriff einer ökonomisch wie kulturell bedingten „Dialektik der Demokratie“, die auf der wachsenden Inklusion von Bevölkerungs-

---

8 Vgl. LESSENICH, Stephan: Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem, Ditzingen: Reclam 2019, 7f.

9 Vgl. FORST, Rainer: Die noumenale Republik. Kritischer Konstruktivismus nach Kant, Berlin: Suhrkamp 2021, 12.

10 Vgl. GREVEN, Michael Thomas: Kontingenz und Dezision. Beiträge zur Analyse der politischen Gesellschaft, Opladen: Springer 2000 (= Studien zur politischen Gesellschaft 3), 83f.

11 SCHLAG, Thomas: Demokratie / Populismus, in: SIMOJOKI, Henrik / ROTHGANGEL, Martin / KÖRTNER, Ulrich H. J. (Hg.): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 74–84, 74.

12 FORST 2021 [Anm. 9], 291.

13 Vgl. EBD.

14 Vgl. SAAR, Martin: Gegen-Politik. Zur Negativität der Demokratie; in: KHURANA, Thomas u. a. (Hg.): Negativität. Kunst, Recht, Politik, Berlin: Suhrkamp 2018, 281–292, 291f.

15 Vgl. CROUCH, Colin: Post-Democracy. After the Crises, Cambridge: Polity 2020.

16 Vgl. MANOW, Philip: Unter Beobachtung. Die Bestimmung der liberalen Demokratie und ihrer Freunde, Berlin: Suhrkamp 2024, 147–180.

schichten als deren Träger einerseits und der gegenläufigen „Bewegung der Begrenzung und Beschränkung demokratischer Teilhabe“<sup>17</sup> andererseits beruht. Demokratie impliziert in dieser kapitalismuskritischen Perspektive verwickelte ökonomische, kulturelle wie gesellschaftliche Prozesse des Öffnens wie des Schließens einer Externalisierungsgesellschaft. Innergesellschaftlich zeigt sich dies auf dem Feld der Teilhabe, nach außen als Abschottung und Exklusion von anderen, wie sich dies in der Migrations- und Flüchtlingsfrage im transnationalen globalen Maßstab manifestiert und insbesondere in postkolonialer Lesart kritisiert wird.<sup>18</sup> In solchen Problemen artikuliert sich für manche eine demokratietheoretische Regression, eine „Demokratiedämmerung“,<sup>19</sup> die sich zu einer veritablen Systemkrise paradoxal verdichtet. Doch wie kann diese konstruktiv wie kritisch bearbeitet werden?

Ein wichtiger Faktor für demokratische Legitimierungsprozesse liegt in den liberalen Demokratien der Gegenwart in formeller demokratischer politischer Bildung, vor allem in der Schule. Es gehört zu den Grundannahmen fachspezifischer Selbstlegitimation politischer Bildung in der Vielzahl ihrer diversen Varianten, einen grundlegenden Beitrag zu einem vorauslaufenden Einverständnis mit den Prinzipien einer pluralen liberalen Demokratie zu ermöglichen. Bei allen mitunter polemisch ausgetragenen Differenzen in der Ausrichtung, der Form, des inhaltlichen Schwerpunktes oder auch der normativen Perspektivierung geht es Politischer Bildung in einem emphatischen Sinne darum, „in der Tradition der Aufklärung als einer vom Leitmodus der Rationalität geprägten Auseinandersetzung mit Politik [die Mündigkeit des Menschen] im Sinne selbstständigen Urteils und Handelns“<sup>20</sup> auf vieldimensionale Weise des Lernens zu fördern, dabei die Freiheit und Autonomie der Lernenden zu achten und sich „auf die Demokratie als wünschenswerte politische Ordnung“<sup>21</sup> zu beziehen.<sup>22</sup> Schulische Prozesse politischen Lernens zielen in ihrer Mehrdimensionalität auf einen „demokratischen Habitus“,<sup>23</sup> der zur Teilhabe und Gestaltung eines demokratischen Gemeinwesens befähigt. Die Didaktik der Politischen Bildung unterscheidet dabei zwischen der Politischen Bildung als Unterrichtsfach und als Unterricht-

---

17 LESSENICH 2019 [Anm. 8], 16.

18 Vgl. MBEMBE, Achille: Politik der Feindschaft, Berlin: Suhrkamp 2017, 121.

19 Vgl. SELK 2023 [Anm. 6].

20 SANDER, Wolfgang: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: SANDER, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau <sup>3</sup>2005, 13–47, 28.

21 EBD.

22 Vgl. zu neuen Forschungen SANDER, Wolfgang: Art. Politikunterricht, in: WiReLex 2025 (= im Erscheinen).

23 EDELSTEIN, Wolfgang: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: BUCHER, Anton (Hg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge, Berlin: LIT 2007 (= Forum Theologie und Pädagogik 15), 141–154, 148.

sprinzip.<sup>24</sup> Bildet Ersteres das Proprium der Politischen Didaktik mit dem Politikunterricht, so gilt Letzteres für die Schule als Diskurs- und Lebensraum ebenso wie für alle ordentlichen Fächer der Schule – auch für den Religionsunterricht.<sup>25</sup>

Nun könnten die eingangs skizzierten Wahlergebnisse und Haltungen der jungen Erwachsenen dazu motivieren, das Scheitern einer solchen demokratischen Bildung in der Schule zu diagnostizieren. Solche Initiativen, so könnte man meinen, liefen ins Leere oder würden unterminiert durch die ökonomischen wie sozialen Verwerfungsprozesse, auf die man politikdidaktisch entweder resigniert oder mit einer neuerlichen adressat\*innenbezogenen Optimierung des eigenen Engagements reagieren könnte. Angesichts der drohenden Abwendung vieler Heranwachsender von der parlamentarischen Demokratie sei es sinnvoll, den Fokus noch mehr zu schärfen und etwa im Bereich der Digitalisierung weitere Felder politischer Bildung zu erschließen.<sup>26</sup>

Aber man könnte auch einen anderen Weg wählen. Man könnte politikdidaktisch den Horizont weiten und sich durch eine selbstrelativierende Einordnung in einen größeren Zusammenhang zugleich neue Bedeutung verschaffen, ohne dabei den eigenen Anspruch aufzugeben. Diese gewissermaßen paradoxe Intervention würde auf einer Einsicht beruhen, die den Rang schulischer Bildung durch deren rahmende Verortung profiliert wie zugleich dazu ins Verhältnis setzt. Im Kontext der wissenschaftlichen Debatten um Bildungsgerechtigkeit gibt es die Kritik an einer nachgerade soteriologisch aufgeladenen Fixierung auf Bildungsprozesse, die von Bildung selber bereits die Herstellung gerechter Lebensverhältnisse erwartet, dabei aber die strukturellen politischen wie ökonomischen Voraussetzungen so weit unterschätzt, dass Bildung zu einem bloßen Feigenblatt zu generieren droht.<sup>27</sup> Emanzipatorisch-pädagogisches Bemühen um Bildungsgerechtigkeit ist nur im Rahmen struktureller politischer wie ökonomischer Transformationsprozesse sinnvoll möglich.

Übertragen auf die politische Bildung und positiv gewendet würde dies bedeuten, Politikdidaktik mit ihrem Potential in einem weiteren Rahmen zur Geltung zu

---

24 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer, in: MICKEL, Wolfgang (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1999, 634–638.

25 SCHMIEDERER, Rolf: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: ULSHÖFER, Robert / GÖTZ, Theo (Hg.): Politische Bildung – ein Auftrag aller Fächer, Freiburg im Breisgau: Herder 1975, 38–49, 44; Zu neuen Diskussionen vgl. OEFTERING, Tonio: Kritisch begleiten und mitgestalten. Über die Bedeutung politischer Bildung für die Demokratie, in: Forschung & Lehre 8 (2024) 572–574.

26 Vgl. BUSCH, Matthias / KEULER, Charlotte (Hg.): Politische Bildung und Digitalität, Frankfurt am Main: Wochenschau 2023 (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 21); aus theologischer Sicht: HÖHNE, Florian, Verletzliche Foren. Der digitale Strukturwandel der Öffentlichkeit in öffentlich-theologischer Perspektive, in: ThGI 4 (2024) 384–399.

27 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 7), 153–159.

bringen. Dieser Rahmen, so der hier unterbreitete Vorschlag, könnte nun der Diskurs über demokratische Lebensformen sein, die im Zuge der krisenhaften demokratiethoretischen Legitimations- und Legitimierungsdiskurse an zunehmender Relevanz gewinnt, weil eben diese „praktisch an lebensweltlich verankerte Sinndeutungen von Demokratie anknüpfen“<sup>28</sup> müssten. Eine Revitalisierung des politischen Engagements in demokratischen Lebensformen und lebensweltlich verwurzelten Praktiken könnte für die Demokratie weiterführende Perspektiven ermöglichen, zu denen ziemlich überraschend vor dem Hintergrund der im Diskurs bezogenen Säkularisierungsposition auch ein Engagement in religiösen Gemeinschaften gezählt wird.<sup>29</sup> Religion also als ein Ort der Überwindung der Legitimationskrise der Demokratie in der Spätmoderne? Ähnliches wird neuerdings auch kultursoziologisch postuliert.<sup>30</sup> Religiöse Gemeinschaften und Praktiken als demokratiethoretisch relevante Teilöffentlichkeiten, in denen jene Mentalitäten, Motivationen, Lebensformen und Praktiken performativ realisiert werden, die für die Legitimationsreserven der Demokratie unverzichtbar sind? Politische Bildung und damit auf eine bestimmte Weise auch religiöse Bildung als Teil solcher Legitimationsquellen? Die Auseinandersetzung mit solchen religionspädagogisch vielversprechenden Fragen macht zunächst eine Klärung des Begriffs demokratischer Lebensformen erforderlich.

## 2. Lebensformen

Mit dem Begriff *Lebensformen* sind Einstellungen und habitualisierte soziale Verhaltensweisen mit normativer Geltung gemeint, die in ihrer praktischen Ausrichtung das Ziel haben, gesellschaftliche wie individuelle Probleme zu bearbeiten und zu lösen.<sup>31</sup> Dazu gehört einerseits ihre Lernbarkeit und Tradierbarkeit, insofern alle Bürger\*innen an deren Reproduktion beteiligt sind, andererseits aber zugleich auch deren reflexive Distanzsetzung. Partizipation und Reflexion, Teilhabe und Kritik sind demnach elementare Bestandteile solcher auf das gute, gleiche und gerechte Zusammenleben der Gesellschaft normativ hin geordneter Lebensformen.<sup>32</sup> Zu nennen wären hier so unterschiedliche Lebensformen wie kapitalistische, private, politische oder kulturelle. Lebensformen bezeichnen also für Rachel Jaeggi unterschiedliche Formen des Zusammenlebens, die darin ausgebildeten Ordnungen und deren „institutionelle Manifestationen und Materiali-

---

28 SELK 2023 [Anm. 6], 294.

29 Vgl. JÄGER, Anton: Hyperpolitik. Extreme Politisierung ohne politische Folgen, Berlin: Suhrkamp 2023, 111–116.

30 Vgl. RECKWITZ, Andreas: Verlust. Ein Grundproblem der Moderne, Berlin: Suhrkamp 2024, 273–282.

31 Vgl. JAECCI, Rahel: Kritik von Lebensformen, Berlin: Suhrkamp 2014, 77f.; 200–260.

32 Vgl. EBD., 316.

sierungen“<sup>33</sup>. Hierzu gehören Zeitschriften, Gesetze, Architektur, Wertorientierungen, Überzeugungen, Tradierungen und Einstellungen.

Würde die Demokratie nun in diesen Prozessen und Praktiken der Lebensformen verankert, ginge es um die Entfaltung, Reproduktion und Tradierung der „Lebensformen des Demokratischen“,<sup>34</sup> so gewönne der Demokratiebegriff Grund, normative Ausrichtung und inhaltliche Bestimmung. „Demokratie als Lebensform“ würde damit zu einem ganzheitlichen, die Subjekte als Freie und Gleiche einbindenden Projekt, das die Unterscheidung von Staat und Gesellschaft, von Politik und Sozialem, von Öffentlichkeit und Privatheit in ihrer starren Binarität unterläuft.<sup>35</sup> „[I]n all ihren sozialen Voraussetzungen und Implikationen“<sup>36</sup> ist Demokratie vor diesem Hintergrund eine „Gesellschaftsform, eine gesellschaftliche Lebensweise“<sup>37</sup>. Unbeschadet der Unterscheidungen zwischen einem republikanischen, deliberativen oder liberalen Modell sind Demokratien „idealerweise politische Lebensformen“, in denen in ihrer universalen normativen Ausrichtung an Reziprozität und Gleichheit aller „die Beteiligten einander als Gleiche respektieren und nach Rechtfertigungen für allgemein geltende Normen suchen, die vor denen bestehen können, die schlecht abschneiden“<sup>38</sup>.

Gleichwohl können wegen der Bedeutung von Institutionen der Demokratie demokratische Lebensformen nicht die Integrationsprobleme einer heterogenen spätmodernen Gesellschaft dadurch lösen, dass sie die gesellschaftlichen Ausdifferenzierungen unterlaufen und auf eine vorpolitischen Ebene Kohärenz zwischen den dissoziierten Bürger\*innen zu stiften versuchen. Die demokratischen Lebensformen sind vielmehr in einem normativen Sinne hingeordnet auf eine politische Öffentlichkeit „als diskursives Medium einer kooperativen Problemlösung unter demokratischen Bedingungen“,<sup>39</sup> da hier Bürger\*innen die demokratischen Einstellungen und Prozeduren zu einem „normativen Element ihrer alltäglichen Gewohnheiten gemacht haben“<sup>40</sup>. In dem Maße, in dem damit die Demo-

---

33 EBD., 21; ENGELMANN, Sebastian: Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse, Weinheim Basel: Beltz Juventa 2021, 39–41; s. o. auch GRÜMME, Bernhard: Art. Lebensformen, demokratische, in: WiReLex 2024. DOI: 10.23768/wirelex.400034.

34 ENGELMANN 2021 [Anm. 33], 43.

35 Vgl. JAEGGI, Rahel: Reply to my Critics, in: ALLEN, Amy / MENDIETA, Eduardo (Hg.): From Alienation to Forms of Life. The Critical Theory of Rahel Jaeggi, University Park: The Pennsylvania State University 2018, 188–236; DUX, Günter: Demokratie als Lebensform. Die Welt nach der Krise des Kapitalismus, Wiesbaden: Springer VS <sup>2</sup>2019, 3.

36 LESSENICH 2019 [Anm. 8], 19.

37 EBD.

38 FORST, Rainer: Die noumenale Republik. Kritischer Konstruktivismus nach Kant, Berlin: Suhrkamp 2021, 330; vgl. LESSENICH 2019 [Anm. 8], 19; ROSA, Hartmut: Demokratie und Gemeinwohl: Versuch einer resonanztheoretischen Neubestimmung, in: KETTERER, Hanna / BECKER, Karina (Hg.): Was stimmt nicht mit der Demokratie. Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa, Berlin: Suhrkamp 2019, 160–188, 160.

39 HONNETH, Axel: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000, 300.

40 EBD., 308.

kratie zur Lebensform wird, avanciert Demokratie zu einem politischen wie sozialen Ideal dafür, wie Probleme des politischen wie des gesellschaftlichen Miteinanders rational, erfahrungsbezogen, lernbereit und durch gemeinsame Praxis konstruktiv bearbeitet werden können.<sup>41</sup> Gleichwohl qualifiziert der skizzierte agonale Charakter der Demokratie diese als eine „gefährdete Lebensform“<sup>42</sup> und zeigt auf, dass das Ringen um demokratische Lebensformen ein Streit darüber ist, „wer die Demokratie bestimmt“<sup>43</sup>.

Genau darin aber, genau in solchen Praktiken demokratischer Lebensformen liegt die Hoffnung auf die Mobilisierung demokratischer Ressourcen gegen die Demokratiedämmerung in verschiedenen Feldern demokratischer Gesellschaften, zu denen nun eben auch das Lernen und die Bildung wesentlich gehören.

„Eine ‚lebende Verfassung‘ (Dolf Sternberger) fördert die demokratische Lebensform, indem sie in der Bildung, im öffentlichen Raum und in ihren Institutionen die Bedingungen schafft, in denen die gemeinsamen Anliegen der Bürgerschaft deutlich werden und Politik im Wettstreit der Alternativen gestaltet werden kann“<sup>44</sup>.

Denn in diese Lebensformen kommt man durch praktische Tradierungsprozesse und damit durch Bildung hinein, weshalb „Demokratielernen als politische Bildung“<sup>45</sup> zu verstehen ist. Demokratie und demokratische Lernformen müssen entwickelt werden. Diese sind, wie generell „fundamentale Werte wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit oder Freiheit, die Demokratie als Idee ausmachen“,<sup>46</sup> nicht einfach vorhanden. Sie müssen kultiviert, erstritten, sie müssen praktisch, ästhetisch wie kognitiv auf performative Weise erlernt werden. „Es gibt keine Demokratie ohne Menschen, die die Grunderfordernisse der Demokratie in ihrer Lebenswelt wertschätzend erlernt, praktisch eingeübt und mental verinnerlicht haben“<sup>47</sup>. Es kennzeichnet folglich eine demokratische Ordnung prinzipiell, dass diese „die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung [ist,] die gelernt werden muss – immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein“<sup>48</sup>.

---

41 Vgl. EBD., 309; VAN RAHDEN, Till: Demokratie. Eine gefährdete Lebensform, Frankfurt am Main: Campus 2019, 22.

42 EBD., 3.

43 ENGELMANN 2021 [Anm. 33], 41.

44 HACKE, Jens: Krise ohne Alternative? Überlegungen zur Lage der Demokratie, in: *Forschung & Lehre* 8 (2024) 560–562, 562.

45 GLOE, Markus: Demokratielernen als politische Bildung, in: SANDER, Wolfgang / POHL, Kerstin (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau <sup>5</sup>2022 (= Politik und Bildung 90), 320–328, 320.

46 EBD.

47 HIMMELMANN, Gerhard: *Demokratie-Lernen in der Schule*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2017, 17.

48 NEG, Oskar: Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung, in: HUFER, Klaus-Peter / LANGE, Dirk (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2016 (= Politik und Bildung 74), 10–22, 10; vgl. GRÜMME 2023 [Anm. 2], 234–248.

Genau hier ist deshalb der Ansatzpunkt der oben erwähnten Konzepte politischer Bildung, die sich mal in neoaristotelischer Sicht am Guten Leben der Gesellschaft orientieren wie die Demokratiepädagogik, die sich stärker aus kantianisch-sozialkonstruktivistischem Geist an Kategorien wie Autonomie und Freiheit ausrichten wie die Politische Bildung und die sich stärker in geschichtlichen emanzipatorischen Kämpfen um Freiheit, Befreiung und Gleichheit in den Transformationsprozessen der Spätmoderne lokalisieren wie die Kritische Politische Bildung.<sup>49</sup>

Religiöse Bildung, wie ich sie als Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik profilieren,<sup>50</sup> kann hier gut anschließen, teilt sie doch das grundsätzliche Engagement für Demokratie und demokratische Lebensformen. Nicht nur, weil für sie intersubjektiv verantwortete Freiheit und Demokratie in ihrer Normativität und in ihrer Gleichursprünglichkeit konvergieren. Sie kann sich dabei auch auf biblische Traditionen berufen, wie beide Kirchen in Deutschland eindrucksvoll markieren. In einem gemeinsamen Papier bejahen die Bischöfe beider Konfessionen in unmissverständlicher Klarheit die Demokratie aus dem Glauben heraus unter Verweis auf die Gottesebenbildlichkeit aller Menschen und die darin gründende Würde, sie ermutigen die Gläubigen zum Engagement und betonen deren Verankerung in lebensformbezogenen Lernprozessen:

„Die Teilnahme am demokratischen Streit der Meinungen und der Sinn für die Mitgestaltung des Gemeinwesens müssen eingeübt werden. Das setzt Bildungsprozesse voraus, in denen Menschen den Wert und die Würde der demokratischen Beteiligung theoretisch begreifen und persönlich erleben.“<sup>51</sup>

Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik teilt das Interesse an Befreiung, weil eben gerade „liberal democratic forms of life“, wie Jason Stanley in seiner Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen in den USA aus dem Geist analytischer Philosophie scharf herausarbeitet, stets dem Kampf um Freiheit, Ausgrenzung und Zurückdrängung abgetrotzt werden muss. „Democracy is an ideal. It is an ideal in which every citizen has political equality rooted in the recognition of all people’s full humanity. And revealing the ideal of political equality is impossible without an understanding of who has been denied it and

---

49 Vgl. EBD., 234–241.

50 Vgl. EBD., 241–248.

51 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ / RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Vertrauen in die Demokratie stärken. Ein Gemeinsames Wort der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bonn / Hannover: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz / Evangelische Kirche in Deutschland 2019 (= Gemeinsame Texte 26), 49; vgl. SCHLAG 2022 [Anm. 11], 76–80.

why<sup>52</sup>. Deshalb ist demokratische Bildung Kampf um Demokratie, „battles of education are battles over freedom“<sup>53</sup>. Und doch setzt sie genau in dieser Positionierung spezifische Akzente aus dem Geist biblischer Theologie heraus, die sich aus kritisch-produktiven Impulsen für die Weiterentwicklung der Demokratie wie aus einer selbstreflexiven Distanzierung von funktionalisierenden wie moralisierenden Momenten speisen.

### 3. Demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung

Diese Debatten um demokratische Lebensformen sind nämlich theologisch wie religionspädagogisch deshalb so überaus interessant, weil sie – erstens – die Möglichkeit bieten, Theologie jenseits privatistischer Reduktionen wie theokratisch-politisierender Allmachtsansprüche als Öffentliche Politische Theologie zur Geltung zu bringen. Ohne dies hier im Einzelnen detailliert aufweisen zu können, bedeutet ja, Demokratie als Lebensform zu verstehen, deren Basierung in rationalen, mit Geltungsansprüchen versehenen Orientierungen und Praktiken. Für diese aber wären Religion und die Theologie als deren kritische Reflexion aus dem Glauben heraus in ihrer Ausrichtung an der Freiheit der Kinder Gottes konstitutiv anschlussfähig.<sup>54</sup> So könnte gezeigt werden, dass das Ringen um Demokratie und um demokratische Lebensformen ein Ort der Theologie wird.<sup>55</sup> Spätmodernen Gesellschaften ist es aus guten Gründen verwehrt, sich in einer für alle verbindlichen weltanschaulichen Position zu fundieren. Und doch könnte Theologie es als implizites Gesprächsangebot deuten, wenn eine autonome Demokratiebegründung auf die elementare Relevanz von „kontrafaktischen Wertaussagen“<sup>56</sup> für demokratische Lebensformen und damit für Demokratie in einem emphatischen Sinne verweist. Könnte nicht auch die Religion selber mit ihren kontrafaktischen Perspektiven demokratierelevante Horizonte eröffnen? Dies könnte bezogen auf eine Kritik der Lebensformen bedeuten, die Option der biblischen Hoffnung für die Exkludierten kritisch wie zugleich befreiend in eben diesen Lebensformendiskurs einzubringen. Im Christentum liegen Impulse, die demokratische Prozesse im Sinne von Partizipation und Inklusion aller vorantreiben können. Es kann auf blinde Flecke und hegemoniale Tiefenstrukturen kritisch aufmerksam machen und neue Perspektiven eröffnen. Und dort, wo Politik

---

52 STANLEY, Jason: Erasing History. How Fascists Rewrite the Past to Control the Future, New York: Atria 2024, 184.

53 EBD., 185.

54 Vgl. GRÜMME 2023 [Anm. 2], 40–74; GRÜMME, Bernhard, Demokratische Lebensformen als Ort der Theologie. Zu ersten Konturen einer Öffentlichen Politischen Theologie; in: ThGl 4 (2024) 356–369.

55 Vgl. GRÜMME, Bernhard / SÖDING, Thomas: Wissenschaft für Kirche und Gesellschaft. Die katholische Theologie im universitären Kosmos, in: NACKE, Stefan / OPTENDRENK, Marcus / SÖDING, Thomas (Hg.): Die Gottesfrage in der Universität. Debatten über Religion und Wissenschaft, Freiburg im Breisgau: Herder 2021, 61–84; GRÜMME 2023 [Anm. 2], 70–74

56 FORST 2021 [Anm. 38], 11.

sich selber in institutionalisierten Strukturen zu verfestigen und hegemonial zu verabsolutieren droht, markiert es im Hinblick auf den *deus semper maior* eine Relativierung von Macht aus dem Geiste negativer Theologie und dem biblischen Bilderverbot.<sup>57</sup> Damit wäre ein kritischer Einspruch gegen jede Selbstsakralisierung politischer Ordnungen gegeben – und sei es auch die einer parlamentarischen Demokratie, die sich dadurch nicht mehr kontingent und auf die Autonomie der Subjekte hin veränderbar setzte. Damit wäre aber zugleich auch eine kritisch-selbstreflexive Prüfung der eigenen Selbstkonstitution erforderlich, inwieweit sie sich als Theologie ihrerseits vor politischen Instrumentalisierungen und vor Verengungen aufs Ethisch-Politische schützen kann. Die Versuchungen eines rein funktional verstandenen Religionsbegriffs wären konstitutiv abzuweisen und zugleich jeder Versuch, aus theologischen Axiomen unreflektiert und ohne Auseinandersetzung in diskursiven wie performativen Reflexionsprozessen politische wie moralische Entscheidungen abzuleiten.

Nun ist es keineswegs so, dass eine Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik hieran unvermittelt anschließen könnte. Dies würde die relative Autonomie religiöser Bildung und die prinzipielle Brechung durch didaktische Praktiken und Entscheidungen unterminieren. Sie begreift ohnehin das Politische lediglich als eine Dimension unter anderen Dimensionen wie der ästhetisch-kulturhermeneutischen, kognitiv-reflexiven, religiösen oder auch ethischen Dimension in einem integrativen alteritätstheoretisch-praxeologisch strukturierten Begriff religiöser Bildung, die in kritischer Korrelation zu einander stehen.<sup>58</sup> Aber dies vorausgesetzt könnten nun – zweitens – von dieser Öffentlich-politischen Religionspädagogik wichtige Impulse für die Lebensformen und die Formatierung von Bildung in den gegenwärtigen Debatten einer Demokratiedämmerung ausgehen. Diese Religionspädagogik will sich in die Öffentlichkeit begeben, und das heißt: Sie will sich kontextualisieren, diskursfähig werden und so unter Beweis stellen, dass „die Praxis religiöser Erziehung und Bildung eine zivilgesellschaftliche Kraft von nicht zu unterschätzender Bedeutung“<sup>59</sup> darstellt.

Dabei achtet sie die Eigenlogik der unterschiedlichen Rationalitätsformen und Wirklichkeitszugänge und will das Überschießende der christlichen Botschaft offensiv einbringen, die wesentlich mit der unbedingten Wahrheit einer unbeding-

---

57 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 30–33.

58 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg im Breisgau: Herder 2019 (= Quaestiones disputatae 299), 26–166; GRÜMME 2009 [Anm. 57], 148–155.

59 SCHWEITZER, Friedrich: Mehr als eine Privatangelegenheit! Perspektiven für eine Religionspädagogik in der Zivilgesellschaft, in: BITTER, Gottfried / BLASBERG-KUHNKE, Martina (Hg.): Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft, Würzburg: Echter 2011 (= Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 86), 164–171, 169.

ten parteilichen Liebe zu tun hat. Sie will kontextuell sein, indem sie aus ihrem Wahrheitsanspruch heraus ihren Kontext auch in interdisziplinärer Ausrichtung kritisch wahrnimmt, beurteilt und im Lichte dessen ihre Botschaft kritisch-produktiv zur Geltung bringt. Darum bezieht sie sich nicht mehr abstrakt auf demokratische Lebensformen, sondern bezieht die sozialen, ökonomischen und identitätslogischen Bedingungen konkreter Art konstitutiv mit ein. Genau in dieser kritisch-produktiven wie kontextuellen Ausrichtung ist sie in einem emphatischen Sinne subjektorientiert, insofern sie als Sprachschule der Freiheit an der Mündigkeit der Subjekte als Kultivierung von Wahrheitsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Urteils-, Sprach- und Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist.<sup>60</sup>

Auf solche religiösen Diskurse jedoch ist aber doch auch – wie oben herausgearbeitet wurde – der demokratiethoretische Diskurs im Allgemeinen wie der über demokratische Lebensformen im Besonderen über Lebensformen angewiesen. Hier werden nicht nur semantische Gehalte tradiert, sondern auch jene Kräfte an Mündigkeit und autonomer kritischer Rationalität mobilisiert, die insbesondere im Sinne von Jürgen Habermas gerade für die Zivilgesellschaft elementar sind.<sup>61</sup> In dem Maße, wie die Religionspädagogik aus der gesellschaftlich-politischen Dynamik der christlichen Botschaft sich diese Erwartung zu eigen macht und diese zugleich noch einmal im Lichte der kritisch-verheißenden Wucht der Reich-Gottes-Botschaft kritisch reflektiert, wäre eine solche Religionspädagogik nun genau an die Kultivierung demokratischer Lebensformen anschlussfähig und gefordert zugleich. Sie erlaubt es nun, Orte und Ebenen zu identifizieren, in denen demokratische Lebensformen Gestalt annehmen und tradiert werden können und wo sie ihre Tradition der Gotteshoffnung als einer Tradition der Freiheit, der Gerechtigkeit und der Erwartung eines Lebens in Fülle für alle als befreiende wie kritische Botschaft so einbringen kann, dass sie sich dabei stets selbstkritisch über die eigenen performativen Selbstwidersprüche in ihren Praktiken aufzuklären versucht. Insofern in den gegenwärtigen machtkritischen rassistensensiblen Politikdidaktiken die Aufgabe eine kritisch-selbstreflexiven „Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten ‚Rasse‘-Kategorien [...] und [...] Zugehörigkeitsordnungen“<sup>62</sup> eröffnet wird, trifft das genau das hier vertretende Anliegen.

---

60 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 38), 33–51.

61 Vgl. HABERMAS, Jürgen: „Es musste etwas besser werden...“. Gespräche mit Stefan Müller-Doohm und Roman Yos, Berlin: Suhrkamp 2024, 159–181.

62 SPERISEN, Vera / AFFOLTER, Simon: Diversitätskritische Politische Bildung statt zugeschriebener Vielfalt, in: OBERLE, Monika / STAMER, Märthe-Maria (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Wochenschau 2023 (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 20), 19–26; 24.

Auf einer mikrologischen Ebene bezieht sich die Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik auf die spezifische Öffentlichkeit des Religionsunterrichts, wobei nochmals eine außerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit von einer innerreligionsunterrichtlichen Öffentlichkeit abgehoben werden kann. Auf der Mesoebene hat sich Religionspädagogik mit ihren eigenen, diversen, teilweise differierenden Öffentlichkeiten in der Vielzahl ihrer Disziplinen wie Religionsdidaktik oder Katechetik so auseinanderzusetzen, dass dies etwa in Katechese, Kinder- und Jugendpastoral, Elementarbildung, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung, Altenbildung als Beitrag zu demokratischen Lebensformen markiert wird. Und schließlich ist die Religionspädagogik auf der makrologischen Ebene in den diversen systemischen Öffentlichkeiten kirchlicher, wissenschaftlicher, digitaler, nationaler und transnationaler Art zu reflektieren. Hier wird die Brisanz für die Kultivierung demokratischer Lebensformen in besonderer Schärfe und kritischer wie produktiver Dynamik markiert.<sup>63</sup>

#### 4. Aufbrüche

(Religiöse) Bildung allein kann die Legitimations- und Legitimitätsprobleme gegenwärtiger Demokratien nicht lösen. Dafür sind diese zu komplex. Sie kann jedoch, soviel sollte deutlich geworden sein, immerhin einen Beitrag zu jenem Ringen um Demokratie liefern, das ganz wesentlich im Feld demokratischer Lebensformen erfolgt. Gerade durch die Verortung von Bildung in den agonalen Praktiken der Lebensformen verschafft sie Bildungsprozessen Profil und Kraft. Aber sie geht darin nicht auf, sondern bezieht gerade ihre Dynamik aus jener Spannung von Mystik und Politik, aus der heraus sie je neue Impulse zu Kritik und Hoffnung schöpfen kann.<sup>64</sup>

---

63 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ›public turn‹ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018 (= Religionswissenschaft 12), 201–215.

64 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Hoffnung. Konvergenzen und Differenzen von Religionsdidaktik und politischer Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1 (2025) 57–68.

Katja Boehme

# Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung

## Die Autorin

Dr.<sup>in</sup> Katja Boehme ist Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Katja Boehme (a.D. seit 1.10.2025)  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Institut für Philosophie und Theologie  
Fachbereich Katholische Theologie / Religionspädagogik  
Postfach 10 42 40  
D-69032 Heidelberg  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8201-3419>  
e-mail: [boehme@ph-heidelberg.de](mailto:boehme@ph-heidelberg.de)



# Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung

## Abstract

Der Beitrag<sup>1</sup> hinterfragt die Kompetenzorientierung der Demokratiebildung anhand des Kompetenzmodells des Europarats von 2018 kritisch und problematisiert die Erwartbarkeit, Zulässigkeit und Wahrscheinlichkeit der Anbahnung von Haltungen und Werten als Kompetenzen. Er betont die Unverfügbarkeit demokratischer Kompetenzen und zeigt mit weiteren Argumenten auf, warum daher der Religionsunterricht für sich genommen und im Interreligiösen Begegnungslernen in Kooperation mit seinen Parallelfächern einen besonderen Beitrag zur Demokratiebildung leistet.

## Schlagworte

Demokratiebildung – Demokratische Kompetenz – Religionsunterricht – Fächerkooperation – Interreligiöses Begegnungslernen – Sharing Worldviews

---

1

Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der am 12.3.2025 auf der Jahrestagung des 'Religionspädagogischen Arbeitsforums' in Würzburg gehalten wurde.

# Religious Education at School – A Crucial Factor in the Formation of Democracy

## Abstract

The article critically examines the competence orientation of democracy education based on the Council of Europe's 2018 competence model, questioning the expectability, admissibility, and likelihood of developing attitudes and values as competencies. It emphasizes the unavailability of democratic competencies and, with further arguments, demonstrates why religious education, both independently and through interreligious encounter learning in cooperation with its parallel subjects, makes a special contribution to democracy education.

## Keywords

Democracy education – Democratic competences – religious education – interdisciplinary education – Learning in Encounter – sharing worldviews

**E**uropa hat leider mehr Geld für den Kauf von russischem Öl und Gas ausgegeben als für die Verteidigung der Ukraine – bei Weitem!<sup>1</sup> Diese Behauptung Donald Trumps in seiner Rede Anfang März 2025 vor dem amerikanischen Kongress ist falsch, wie viele seiner Aussagen. Daher kann an seiner Aussage unschwer abgelesen werden, welche Anforderungen an Demokratiebildung zu stellen sind. Denn ausgerechnet der derzeitige Präsident der USA, einer der ältesten Demokratien der Welt (die im kommenden Jahr ihr 250jähriges Bestehen feiert), lässt es genau an den Kompetenzen mangeln, die für eine friedliche 'Convivenz'<sup>2</sup> in einer Gesellschaft grundlegend sind. Es fehlt seiner Aussage an *Wissen* als *inhaltlicher Kompetenz* - denn das Gegenteil der Behauptung Trumps ist der Fall, wie belegt werden kann.<sup>3</sup> Auch eine *Wahrnehmungskompetenz* im Sinne einer Selbst- und Fremdwahrnehmung ist nicht festzustellen – denn Europa scheint er ja nicht ausreichend wahrzunehmen. Es fehlt ihm auch an *Deutungskompetenz* (*hermeneutischer Kompetenz*) sowie an *Urteilsfähigkeit*. Denn es hätte der Seriosität eines US-Präsidenten besser gestanden, sich eines solchen Fehlurteils, die als provozierende Beleidigung aufgefasst werden kann, zu enthalten. Er wendet demnach auch *Dialogkompetenz* nicht an, da seine Aussage weder von Perspektivenwechsel, noch von Empathie noch von Respekt zeugt. Seiner Aussage mangelt es auch an *Partizipationskompetenz*. Denn Kompetenzen der Teilhabe erfordern Mehrperspektivität, Konflikt(lösungs)kompetenz und die Bereitschaft zur Kooperation.<sup>4</sup>

*Inhaltsbezogenes Wissen* sowie die genannten *prozessbezogenen Kompetenzbereiche* bilden die Grundlage aller bundesdeutschen Bildungspläne<sup>5</sup> und prägen ähnlich auch die österreichischen Lehrpläne.<sup>6</sup> Wie sehr diese Kompetenzbereiche zudem demokratischen Basiskompetenzen entsprechen, zeigen verschie-

---

1 RUHNOW, Evelin: Donald Trump: Faktencheck zur Kongress-Rede. Inflationstraum und Transgender-Mäuse – Trumps Aussagen im Faktencheck, in: <http://www.spiegel.de/ausland/donald-trump-faktencheck-zur-kongress-rede-absurde-aussagen-im-ueberblick-a-0e24fef6-c083-4939-b0a8-b204c67f09d3> [abgerufen am 06.03.2025].

2 'Convivenz': SUNDERMEIER, Theo: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 226; wurde zu 'Convivenz' erweitert von POLAK, Regina: Migration, Flucht und Religion, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2017 (= Grundlagen 1), 42f.

3 Vgl. RUHNOW, Evelyn: Inflationstraum und Transgender-Mäuse – Trumps Aussagen im Faktencheck, in: <https://www.spiegel.de/ausland/donald-trump-faktencheck-zur-kongress-rede-absurde-aussagen-im-ueberblick-a-0e24fef6-c083-4939-b0a8-b204c67f09d3> [abgerufen am 06.03.2025].

4 Zu dieser Matrix vgl. die Tabelle in: BOEHME, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten, Freiburg: Herder 2023, 44f. Open Access: <https://www.herder.de/theologie-pastoral/shop/p2/93945-interreligioeses-begegnungslernen-open-access-pdf/> [abgerufen am 21.9.2025].

5 Von der Grundschule an bis zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen der Abiturprüfung (EPA) sind die landesspezifischen Bildungspläne in Deutschland auf diese Kompetenzbereiche ausgelegt.

6 Vgl. PÄDAGOGIK-PAKET: Materialien zu den Unterrichtsgegenständen, in: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html> [abgerufen am 21.3.2025].

dene Initiativen zur Demokratiebildung in der Schule auf Länder-, Bundes- und europäischer Ebene.<sup>7</sup>

## 1. Demokratische Basiskompetenzen

„Von entscheidender Bedeutung“<sup>8</sup> für weitere Initiativen der Demokratiepädagogik in Deutschland war das Programm „Demokratie lernen und leben“<sup>9</sup> (2002-2007), das die *Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)* mit Vertretern des Bundes und der Länder im Jahr 2001 verabschiedet hatte.<sup>10</sup> Eine ebenso hohe Wirkung bis in die Gegenwart hat die Empfehlung der deutschen *Kultusministerkonferenz (KMK)* „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch politischer Bildung und Erziehung in der Schule“<sup>11</sup> aus dem Jahr 2018 – ergänzt durch die Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK „Demokratiebildung als Auftrag der Schule“<sup>12</sup>.

Immer dringlicher scheint die Anbahnung „demokratischer Handlungskompetenz“<sup>13</sup> bei Heranwachsenden zu werden, um demokratiefeindliche Tendenzen in der Gesellschaft – wie Fundamentalismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus und jede Art von Rassismus und Radikalismus – abzuwehren.

Auch eine *Expertenkommission des Europarats* hat 2018 zwanzig (bereits 2016 verabschiedete) demokratische Basiskompetenzen ausgearbeitet und in ein „Reference Framework of Competences for Democratic Culture“<sup>14</sup> zusammengefügt, das über die Schule hinaus auf viele Bildungsbereiche der Kinder- und Jugendarbeit Bezug nimmt. Dieses Kompetenzmodell des Europarats hat viele

- 
- 7 Einen Überblick über wichtigste bundesdeutsche Empfehlungen, Programme u. Stiftungsinitiativen bietet: BEUTEL, Wolfgang: Demokratie und Schule, in: BOKELMANN, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2023 (= Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion 29), 35–47, 38–44.
- 8 EBD., 39.
- 9 EDELSTEIN, Wolfgang / FAUSER, Peter: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm, Bonn: 2001 (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 96).
- 10 Seitdem sind zahlreiche Publikationen zur Demokratiebildung für das Praxisfeld Schule erschienen, z. B. HIMMELMANN, Gerhard / LANGE, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005; SEIFERT, Anne / NAGY, Franziska: Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz, Wiesbaden: Springer 2014; RADEMACHER, Helmut u. a.: Konfliktkultur in der Schule entwickeln. Wie Demokratiebildung gelingt, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2021; BEUTEL, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt: Debus Pädagogik 2022; HEINRICH, Gudrun / SCHMIDT, Ute (Hg.): Demokratie gemeinsam stärken! Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern, Weinheim: Beltz 2022.
- 11 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018 2018, in: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) [abgerufen am 21.03.2025].
- 12 STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der SWK 2024. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061> [abgerufen am 23.09.2025].
- 13 EDELSTEIN / FAUSER 2001 [Anm. 10], 22.
- 14 Der Referenzrahmen wurde in drei Bänden veröffentlicht; vgl. COUNCIL OF EUROPE (Ed.): Reference Framework of Competences for Democratic Culture. RFCDC Volumes, in: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes> (Stand 2018) [abgerufen am 26.03.2025].

Parallelen zu den prozessbezogenen Kompetenzen der bundesdeutschen und österreichischen Bildungs- bzw. Lehrpläne, wie z. B. „Kommunikations-, Dialog- und Diskursfähigkeit, Perspektivenübernahmefähigkeit und Empathie, Konflikt- und Kompromissfähigkeit, Vertrauen in demokratische Prinzipien, Orientierung an ethischen, moralischen und rechtlichen Prinzipien“<sup>15</sup>. Jedoch ist auffällig, dass das vierteilige Kompetenzmodell neben dem Bereich der *Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die den prozessbezogenen Kompetenzen gleichen, und dem Bereich des *Wissens und kritischen Verstehens*, auch *Werte* (z. B. „Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte, Wertschätzung kultureller Diversität, Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtstaatlichkeit“<sup>16</sup>) und *Haltungen*<sup>17</sup> (z. B. „Respekt, Gemeinwohlorientierung, Verantwortung...“<sup>18</sup>) als Kompetenzen benennt.



Abb. 1: Kompetenzmodell-Europarat

- 15 BOKELMANN, Oliver: Aneignung demokratischer Kompetenzen, in: DERS.: Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2023 (= Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion 29), 63–75, 66; Original in: COUNCEL OF EUROPE: Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1 Context, concepts and model, Strasbourg 2018, in: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (Stand: 2018) [abgerufen am 26.03.2025], 38.
- 16 Die Übersetzung des Originals (EBD.) erfolgt nach PAUSCH, M. u. a. (Hg.): Demokratiebildung gegen antidemokratische Tendenzen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur in der europäischen Sozial- und Jugendarbeit, Warschau: IPA 2019, 13.
- 17 Im Original: „Attitudes“, was in vielen dt. Veröffentlichungen mit „Einstellungen“ übersetzt wird.
- 18 EBD.

## 2. Kritische Anmerkungen zu demokratischen Kompetenzen

Demokratiepädagog\*innen zufolge bietet dieses Kompetenzmodell des Europarates viele Anknüpfungspunkte für die Aneignung demokratischer Kompetenzen in der Schule, „insbesondere deswegen, da es ein breiteres Verständnis von Demokratie zur Grundlage hat, das lebensweltliche und gesellschaftliche Aspekte beinhaltet. Es kann Ausgangspunkt aber auch legitimatorische Basis für die Konzeption und Reflexion pädagogischer Bildungsmöglichkeiten sein“<sup>19</sup>. So sehr dieses Kompetenzmodell des Europarates gelobt wird, so sehr muss ein solches Konzept der ´Demokratiebildung´ kritisch geprüft werden: Ist eine angezielte Anbahnung von *Werten* und *Haltungen* von Heranwachsenden durch schulische Bildung überhaupt a) erwartbar, b) zulässig und c) wahrscheinlich?<sup>20</sup> Kritisch angemerkt werden muss auch, dass an Donald Trump abgelesen werden kann, dass jemand, der als demokratisch gewählter Präsident und erfolgreicher Geschäftsmann vermutlich über diese Kompetenzen verfügt, noch lange nicht dazu bereit sein muss, diese auch anzuwenden.

### 2.1 Zur Erwartbarkeit der Anbahnung demokratischer Werte und Haltungen

Eine mögliche Antwort auf die Frage, ob die Anbahnung von demokratischen Kompetenzen erwartet werden darf, bietet sich durch die Unterscheidung von innerer *Haltung* und einem verpflichtenden *Verhalten* an, die der Moraltheologe Otfried Höffe aus moralphilosophischer Sicht ins Gespräch brachte: Die *Rechtsmoral* bezeichnet den „Moralanteil, dessen Anerkennung die Menschen einander schulden“<sup>21</sup> diese hat „der Reichweite nach eine ausnahmslose Gültigkeit“<sup>22</sup>. Auf einer anderen Ebene „steht die *Tugendmoral* mit ihrer verdienstlichen Mehrleistung. Sie gebietet etwa Hilfsbereitschaft und Wohltätigkeit“<sup>23</sup>. Die im Kompetenzmodell des Europarates genannten *Werte*, wie „Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte, Wertschätzung kultureller Diversität, Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit“<sup>24</sup>, sind ebenso wie die genannten *Haltungen* Höffe zufolge ´verdienstliche Mehrleistungen´, die in der Schule ggf. angebahnt, aber aufgrund der verfassungsmäßig garantierten Meinungs- und Religionsfreiheit (Art. 4 und Art. 5 GG) rechtsmoralisch nicht verpflichtend gemacht werden können. Das gilt

19 BOKELMANN 2023 [Anm. 15], 68.

20 Vgl. zu dieser Frage BOEHME 2023 [Anm. 5], 194–214 sowie 234–238.

21 HÖFFE, Otfried: *Lebenskunst und Moral. Oder macht Tugend glücklich?*, München: Beck 2009 (= Beck'sche Reihe 1926), 285.

22 EBD.

23 EBD.; Hervorhebung K. B.

24 Vgl. PAUSCH u. a. [Anm. 17], 13 (COUNCEL OF EUROPE 2018 [Anm. 15], 38).

auch für einige der in diesem Modell genannten *Fähigkeiten*, wie z. B. ´Empathie´ oder ´Kommunikationsfähigkeiten´.<sup>25</sup> Anders hingegen verhält es sich mit einem ´rechtsmoralischen *Verhalten*´, das von jedem Bürger verlangt, die gesetzlichen Ge- und Verbote einzuhalten. Hier greift auch der Erziehungsauftrag der Schule, der die Schüler und Schülerinnen zu einem ´rechtsmoralischen *Verhalten*´ anhalten soll.<sup>26</sup>

Das heißt für demokratische Bildung, dass sozial nicht-verträgliches *Verhalten* sanktioniert werden kann, eine sozial nicht-verträgliche *Haltung* aber nicht – und zwar aufgrund des Wertes, auf dem eine Demokratie selber ruht: auf dem Wert der verfassungsmäßig verbrieften Freiheit. Folglich kann in der Demokratiebildung die Anbahnung demokratischer *Werte* und *Haltungen* nicht ohne Weiteres erwartet werden, weil sie letztlich einen ´tugendmoralischen Mehrwert´ darstellen.

## 2.2 Zur Zulässigkeit der Anbahnung von demokratischen Werten und Haltungen

Die Frage, ob eine Prägung von Werten und Haltungen von Heranwachsenden durch schulische Bildung überhaupt *zulässig* ist, ist unter Verfassungsrechtlern umstritten.<sup>27</sup> Einerseits wird darauf hingewiesen, dass das Neutralitätsgebot auch in die Schule hinein wirke und somit wird die Auffassung vertreten, dass der Staat im Umgang mit Absolutheitsansprüchen keine bestimmte Haltung oder Gesinnung verbindlich machen dürfe, weil der Staat „für die subjektive Akzeptanz von Meinungen individueller Freiheit, Gleichheit und Pluralismus [...] lediglich werben“<sup>28</sup> dürfe. Denn, so lautet das Argument, das „ethisch-religiöse Neutralitätsgebot verpflichtet den Staat darauf, in Weltanschauungsfragen keine Überzeugungsarbeit zu leisten [...]. Der Staat darf und muss ein *Verhalten* fordern, das der Achtung von Gleichheit und Pluralismus entspricht, aber die dazugehörige innere *Haltung* oder ein dementsprechendes ´Bekenntnis´ darf er nicht auch verlangen“<sup>29</sup>.

Andere Verfassungsrechtler gehen hingegen davon aus, dass sich der staatliche Erziehungsauftrag „auch auf die Gesamterziehung, die Erziehung zu Sozialver-

---

25 Vgl. EBD., [Anm. 17], 13 (COUNCEL OF EUROPE 2018 [Anm. 15], 38).

26 Vgl. BOEHME 2023 [Anm. 5], 234f.

27 Vgl. EBD., 235–238.

28 SCHRÖDER, Ulrich Jan: Integration durch Gesetz? Der Staat ist nicht stark, wenn es um gesellschaftliche Integration geht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 110 (2016) 13, 13. Prof. Dr. Ulrich Jan Schröder lehrt seit 2017 Öffentliches Recht an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Duisburg.

29 EBD. Hervorhebung K. B. Schröder fährt fort: „Das wird schwer erträglich, wenn es um Haltungen geht, die Staat und Gesellschaft tragen: Toleranz, Respekt, Solidarität, Achtung von Gleichheit und Pluralismus.“

halten und die Persönlichkeitsentwicklung<sup>30</sup> bezieht und „zur Eingliederung in die Gesellschaft beizutragen“<sup>31</sup> hat.

Auch diese unterschiedlichen Meinungen von Juristen zeigen, dass Demokratie, ob als *Herrschaftsform*, *Gesellschaftsform* oder *Lebensform*,<sup>32</sup> von Voraussetzungen lebt, die rechtlich nicht einklagbar sind. Demokratie lebt, um es mit dem Böckenförde-Theorem zu formulieren, von Voraussetzungen, die sie selber nicht garantieren kann,<sup>33</sup> und ruht damit auf dem ´Mehrwert *tugendmoralischer*´ Haltungen. In der *Demokratiebildung* müsste es daher spätestens mit dem (über lange Konsultationsprozesse hindurch erstellten) Kompetenzmodell des Europarates bewusst geworden sein, dass es sich bei demokratischen Kompetenzen, vor allem wenn sie als *Werte* und *Haltungen* formuliert sind, um einen ´tugendmoralischen Mehrwert´ handelt, der juristisch letztlich nicht eingefordert werden kann.

## 2.3 Zur Diskussion des Kompetenzbegriffs

Vermutlich hat der allen deutschen Bildungsplänen grundlegende Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert zu der Annahme beigetragen, Problemlösungskompetenzen seien unschwer operationalisierbar.<sup>34</sup> Der Sozialwissenschaftler Jürgen Straub kritisiert diesen Kompetenzbegriff und fordert eine Kompetenzdefinition, die einer „an Effizienzkriterien zweckrationalen Handelns orientierten Begriffsbestimmung widerstreitet“<sup>35</sup>. Eine Kompetenzdefinition, die demokratiebildend sein kann, muss folglich eine Anthropologie zur Grundlage haben, die im Sinne der Forderung nach *Convivenz* den Menschen als ‚Zweck an sich selbst‘ (Immanuel Kant) anerkennt und somit verantwortungsethische Implikationen besitzt. Einen solchen Kompetenzbegriff findet der Sozialwissenschaftler Straub bemerkens-

---

30 Ebenso wie für das vorangehende Zitat: BADURA: Kommentar zu Art. 7 GG, in: MAUNZ, Theodor / DÜRIG, Günter / HERZOG, Roman (Hg.): Grundgesetz-Kommentar, München: Beck 2020, Rdnr. 78 zu Art. 7 Abs. 3 GG.

31 EBD.

32 Vgl. den Titel von HIMMELMANN, Gerhard: Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag <sup>4</sup>2016 (= Politik und Bildung 22).

33 Vgl. BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: DERS.: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt a. M. 1976, 42–64, 60: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“

34 „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung 2001, 17–31, 27.

35 STRAUB, Jürgen: Kompetenz, in: STRAUB, Jürgen / WEIDEMANN, Arne / WEIDEMANN, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Mit Tabellen, Stuttgart: Metzler 2007, 35–47, 38.

werterweise im LThK<sup>36</sup>.<sup>36</sup> Kompetenz wird in diesem Lexikonartikel als das allgemeine Erziehungsziel bezeichnet, das zu einem eigenverantwortlichen, in je spezifischen Situationen erforderlichen Wahrnehmen, Deuten, Beurteilen, Sprechen oder Handeln zu ethisch verantworteter Gestaltung des eigenen Lebens im Kontext der Mit- und Umwelt befähigt.<sup>37</sup>

Es ist der Religionsunterricht, der explizit ein Menschenbild verteidigt, das Effizienzkriterien widerstreitet, und der ausdrücklich auf die unveräußerliche Würde jedes Menschen aufmerksam macht, die grundlegenden anthropologischen Komponenten der Mit- und Umwelt behandelt und laut Bildungsplan Heranwachsende auf die ethisch verantwortete Gestaltung gemeinschaftlicher *Convivenz* vorbereitet.<sup>38</sup> Aber diese Demokratie grundierende Verantwortung für *Convivenz* ist vulnerabel, weil sie letztlich durch einen ´tugendmoralischen Mehrwert´ motiviert ist.

Nun ist der Religionsunterricht keineswegs das einzige Fach, das auf die Fragilität menschlichen Daseins hinweist.<sup>39</sup> Auch in anderen Fachdidaktiken wird auf die *Vulnerabilität* des Menschen aufmerksam gemacht und *DisAbility* ist ein wichtiges Thema nicht nur in den Geisteswissenschaften.<sup>40</sup> Es wäre zu fragen, ob in einem solchen Menschenbild, das den Menschen auch in seiner Kontingenz zeichnet, einer der Gründe zu finden ist, warum nicht nur die Religionspädagogik geringe Studierendenzahlen und Lehrkräftemangel hinzunehmen hat, sondern ebenso diejenigen Fächer, die nicht von vornherein den Effizienzkriterien einer derzeit „stärker geforderten Schwerpunktsetzung in Richtung MINT, Wirtschaft oder Digitalisierung“<sup>41</sup> entsprechen. Hier wird deutlich, dass es zukünftig „um notwendige gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Bildungsfragen“<sup>42</sup> gehen wird. Diese betreffen eben nicht nur den Religionsunterricht, für den er aber – so darf man vermuten – gesellschaftlich eine Vorreiterrolle einnimmt.

---

36 Vgl. EBD., 37.

37 Vgl. WINGER, Wolfram: Art. Kompetenz. I. Begriff, II. Theologisch-ethisch, in: LEXIKON FÜR THEOLOGIE UND KIRCHE, 3. Aufl., hg. Walter Kasper, Freiburg <sup>3</sup>1993ff..

38 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Menschenrechte, Demokratie und Politik im Religions- und Ethikunterricht. Eine quantitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne aller Bundesländer, in: Religionspädagogische Beiträge 47/3 (2024) 61–71.

39 Vgl. KONZ, Britta / SCHRÖTER, Anne (Hg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2022.

40 Vgl. z. B. HOFFMANN, Reinhard: Leben mit dem Risiko? Zum Beitrag des Geographieunterrichts beim Umgang mit Naturereignissen, in: Geographie und Schule 30/171 (2008) 24–30.

41 DOMSGEN, Michael / WITTEN, Ulrike: Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland, in: DIES.: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: Transcript 2022 (= Religionswissenschaft 26), 17–69, 58.

42 EBD. fährt fort: „[...] die andere Schulfächer ebenso betreffen, wie zum Beispiel die alten Sprachen oder den Französischunterricht.“

Zudem macht auf die „Unverfügbarkeit“<sup>43</sup> von Beziehungen und Prozessen auch der Soziologe Hartmut Rosa aufmerksam. Er kritisiert mit dem (von Theodor Adorno so benannten) ‚identifizierenden Denken‘<sup>44</sup> die irrtümliche Vorstellung, „man habe eine Sache – ein Ding, ein Ereignis, einen Prozess - ihrem Wesen nach erfasst und damit geistig verfügbar gemacht, wenn man sie auf den Begriff gebracht hat“<sup>45</sup>. Diese Gefahr, durch einen Begriff etwas vermeintlich ‚in den Griff‘ zu bekommen, lauert auch für ‚Demokratiebildung‘ und ihre ‚demokratischen Kompetenzen‘.<sup>46</sup> Nicht von ungefähr hat der Demokratiepädagoge Wolfgang Beutel in Bezug auf die Rezeption des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung lapidar festgestellt: „Papier ist geduldig.“<sup>47</sup>

Auf dieses Defizit des Kompetenzbegriffs hat der Migrationspädagoge Paul Mecheril mit seinem bekannten Neologismus der ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ bereits vor mehr als zehn Jahren hingewiesen.<sup>48</sup> ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ bezeichnet ihm zufolge das notwendige Bewusstsein der Unzulänglichkeit, den Verzicht auf Perfektionsanspruch und den Verzicht auf universelle Lösungen sowie das kritische Hinterfragen der eigenen Machtposition und -involviertheit. ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ bedeutet, Unsicherheiten und Widersprüche als Normalität anzuerkennen und einzuüben.<sup>49</sup> Der Religionsunterricht ist ein sichtbarer Ort in der öffentlichen Schule, der die ‚Unverfügbarkeit‘, aber auch ‚Unsicherheiten und Widersprüche‘ des Menschen thematisiert und reflektiert.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass eine pädagogische Einflussnahme auf die *Werte* und *Haltungen* von Heranwachsenden weder verfassungsrechtlich noch bildungstheoretisch in Kategorien von Effizienz gefasst werden kann.

43 Rosa, Hartmut: Unverfügbarkeit, Wien / Salzburg: Residenz 62020.

44 „Das identifizierende Denken beraubt uns aber der Möglichkeit, mit einer begegnenden Sache als mit einem unverfügbaren Gegenüber, auf das und zu dem wir erst einmal hinhören müssten, bevor wir antworten könnten, in Beziehung zu treten.“ EBD., 113.

45 EBD., 111. Rosa beklagt mit dem ökonomischen Steigerungs- und Beschleunigungszwang in der Gesellschaft den fatalen Wunsch, „Prozesse und Verhältnisse [...] transparent (Dimension 1 der Verfügbarkeit), zurechenbar (Dimension 2), kontrollierbar (Dimension 3) und effizient (Dimension 4)“ machen zu wollen; EBD., 107.

46 Vgl. die Beiträge in: BEUTEL, Silvia-Iris / RUBERG, Christiane (Hg.): Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie, Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik 2023.

47 Vgl. BEUTEL, Wolfgang: Papier ist geduldig. Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen der Bundesländer in der Folge des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung von 2018, in: BEUTEL, Silvia-Iris / RUBERG, Christiane (Hg.): Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie, Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik 2023, 180–204.

48 Vgl. MECHERIL, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: AUERNHEIMER, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: Springer VS 42013 (= Interkulturelle Studien), 15–36.

49 Vgl. EBD.

## 2.4 Zur Wahrscheinlichkeit der Anbahnung von demokratischen Werten und Haltungen

Dass Heranwachsende ihre im Kreis ihrer Familie erworbenen *Haltungen*, also ihren ‚Habitus‘, noch verändern, sobald sie das schulpflichtige Alter erreicht haben, ist dem bekannten französischen Soziologen Pierre Bourdieu zufolge so gut wie nicht mehr möglich. Denn als „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata [...], die als strukturierende Strukturen [...] fungieren“<sup>50</sup>, äußert sich der Habitus von Kindern schon sehr früh in polaren Gegensätzen. Und doch können gerade aus dem Werk Pierre Bourdieus drei zentrale Komponenten herausgearbeitet werden, die, werden sie gemeinsam zu einem didaktischen Konzept gefügt, bei Schülern und Schülerinnen zu Habitusänderungen führen können. Es handelt sich dabei um die Faktoren 1. der Irritation, 2. der Körperlichkeit und 3. des Raumes.<sup>51</sup>

### 2.4.1 Faktor Irritation

Eine Irritation wird in Situationen hervorgerufen, in denen sich der früh im eigenen bestimmten sozialen Feld angeeignete Habitus überraschend auf einem anderen sozialen Feld bewähren müsste, dort aber in Diskrepanz und Dissonanz gerät. Irritationen des Habitus können demokratieförderliche Lernprozesse provozieren, vor allem dann, wenn sie neue und unbekannte Handlungsweisen erfordern.

### 2.4.2 Faktor Körperlichkeit

Bourdieu zufolge können neue Verhaltensweisen nur als körperliches Lernen, durch Training, durch Einüben von Körperhaltungen und Gesten angeeignet werden, weswegen für die Demokratiebildung in der Schule körperlich erfahrbares Lernen wie Rollenspiele, Begegnungslernen oder die Begehung von außerschulischen Lernorten an Bedeutung gewinnen.<sup>52</sup>

### 2.4.3 Faktor Raum

Mit der Erfahrung des *Raumes* kommt ein dritter Faktor in den Blick, der für die Anbahnung von Habitusänderungen von Heranwachsenden konstitutiv ist. Denn um einen *Raum zu konstituieren*, ist eine zweifache Aktivität gefordert: 1. die

---

50 BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987 (Original: 1980), 97.

51 Vgl. zum Folgenden: BOEHME 2023 [Anm. 5], 296–304.

52 Vgl. Fock, Elisabeth: Der Körper im Religionsunterricht. Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht, in: Journal für allgemeine Didaktik 12/12 (2024) 63–83, 79–81: Fock zufolge wird u. a. durch „die Erschließung des Vulnerabilitätsdiskurses [...] Körpertheologie religionspädagogisch fruchtbar gemacht.“ EBD. 79.

aktive individuelle oder gemeinschaftliche (*An*)*Ordnung von Gütern oder Lebewesen* (das sog. *Spacing*) und 2. die *Syntheseleistung*, d. h. die (gedankliche) Gruppierung von materiellen Körpern, Lebewesen oder Menschen.<sup>53</sup>

Kommen diese drei Faktoren zusammen, die Pierre Bourdieu an verschiedenen Orten seines Werks anspricht, können *Irritation*, *Körperlichkeit* und *Raum(konstituierung)* eine Habitusänderung anbahnen.<sup>54</sup> Somit wird deutlich, wie voraussetzungsreich Demokratiebildung ist, wenn diese, wie im europäischen Demokratiekompetenzmodell, auch *Werte* und *Haltungen* prägen will.

Denn die *Erwartbarkeit*, die *Zulässigkeit* und die *Wahrscheinlichkeit* der Anbahnung von demokratischen Basiskompetenzen steht, wie bisher gezeigt wurde, auf tönernen Füßen. Somit stellt sich mit hoher Brisanz die Frage, ob und ggf. wie mit diesen aufgezeigten Einschränkungen Basiskompetenzen der Demokratiebildung in der Schule überhaupt angebahnt werden können. Dass bei der Beantwortung dieser dringenden Frage 1. dem Religionsunterricht für die Demokratiebildung eine hohe Relevanz zukommt und 2. diese Relevanz verstärkt wird, wenn er fächerkooperierend durch Interreligiöses Begegnungslernen im Sinne eines *'Sharing Worldviews'* zu einem demokratischen Schulprofil beiträgt, soll im Folgenden in zwei Schritten gezeigt werden.

### 3. Zur Relevanz des Religionsunterrichts für Demokratiebildung in der Schule

- Der bekenntnisorientierte Religionsunterricht, den sich weltanschaulich plurale Gesellschaften wie Österreich oder Deutschland leisten, wird nicht nur als evangelischer und katholischer Religionsunterricht, sondern auch mit weiteren Bekenntnissen angeboten. Dadurch bietet der bekenntnisorientierte Religionsunterricht durch seine öffentliche Sichtbarkeit der Vielfalt von Weltinterpretationen die Chance zur „Bildung für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt“<sup>55</sup> in der Schule – wie eine Leitperspektive der Bildungspläne Baden-Württembergs heißt.

---

53 Vgl. Löw, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp<sup>9</sup>2017 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1506), 224f. Zur theologischen Erschließung des Raumes vgl. z. B. KAUPP, Angela (Hg.): Raumkonzepte in der Theologie. Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge, Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag 2016.

54 Vgl. ALKEMEYER, Thomas: Lernen und sein Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara u. a. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss<sup>2</sup>2009, 119–140.

55 Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT: Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg – Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), in: [https://bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_LP\\_BTV](https://bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV) [abgerufen am 27.3.2025].

- Denn an der *Vielfalt* der Fächer des Religionsunterrichts, wie sie in Österreich und in Deutschland in der Regel eingerichtet sind (z. B. auch des jüdischen, alevitischen, islamischen, altkatholischen, syrisch-orthodoxen, griechisch-orthodoxen Religionsunterrichts u. a.), wird zusammen mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht deutlich, dass sich die weltanschaulich plurale Gesellschaft gestattet, die Pluralität von unterschiedlichen Weltinterpretationen und Weltansichten der Gesellschaft in der Schule abzubilden – und zwar im Sinne der Mehrperspektivität, die Jürgen Baumert zufolge das Bildungsangebot der modernen Schule ausweist.<sup>56</sup>
- Schülerinnen und Schülern wird mit einem solchen breiten Fächerangebot des Religionsunterrichts verschiedener Bekenntnisse und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts die Chance geboten, sich einem Fach und einer dort angebotenen Weltinterpretation zuzuordnen, ohne individuell zu einem *role taking* für eine Religion genötigt zu werden. Ein mögliches *Othering* wird durch das Fach vorgegeben, nicht aber durch die Person der Schülerin oder des Schülers.
- Der Religionssoziologe Gert Pickel bezeichnet insbesondere die „Vermittlung von Kenntnissen über religiöse Pluralität und andere Religionsgemeinschaften als einen Kernbestandteil einer liberalen Demokratie“<sup>57</sup>. Eine solche Pluralität verschiedener Weltinterpretationen wird in der öffentlichen Schule nicht nur durch das heterogene Fächerangebot des Religionsunterrichts verschiedener Bekenntnisse sichtbar. Auch die länderspezifischen Bildungs- und Lehrpläne aller Fächer des Religionsunterrichts sehen in allen Schularten und -stufen<sup>58</sup> vor, grundlegendes Wissen über andere Religionen anzubahnen – entsprechend gewichtig ist die implizite Demokratiebildung zu bewerten, die durch den Religionsunterricht geschieht.<sup>59</sup>
- Auf diese Weise werden in der öffentlichen Schule sowohl durch die Vielfalt des Fächerangebots des Religionsunterrichts und seiner Alternativfächer als auch durch die Unterrichtsinhalte über andere Religionen Schülerinnen und Schüler darauf hingewiesen, dass es eine Pluralität von Weltinterpretationen und Wahrheitsansprüchen gibt und geben darf. Mit deren Differenzen demo-

<sup>56</sup> Vgl. BAUMERT, Jürgen: Transparenz und Verantwortung, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003 (= Edition Suhrkamp 2328), 213–228, 216.

<sup>57</sup> PICKEL, Gert: Krise der Religion und Relevanz der Religion, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ZENTRUM HEILSBRONN (Hg.): Demokratiebildung, München: Claudius 2024 (= Bildungswelten 1), 21–36, 31.

<sup>58</sup> SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ / EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Vertrauen in die Demokratie stärken. Ein gemeinsames Wort der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bonn / Hannover: 2019 (= Gemeinsame 26), 22.

<sup>59</sup> Vgl. PIRNER 2024 [Anm. 35].

kratiefördernd friedlich umzugehen, wird insbesondere im Religionsunterricht angebahnt – nicht zuletzt durch „zwischenmenschliches Vertrauen, Mitgefühl und Nächstenliebe“<sup>60</sup> und damit durch die „emotionale Dimension demokratischer Bildung“<sup>61</sup>.

- Der bereits zitierte Religionssoziologe Pickel belegte in einer Studie, dass „die Ablehnung von Religionsgemeinschaften und ihren Mitgliedern nicht nur Ansichtssache oder persönliche Meinung [ist], sondern von beachtlicher negativer Bedeutung für die Demokratie und die demokratische politische Kultur“<sup>62</sup>. Auch aus diesem demokratiebildenden Grund müssen religiöse Bekenntnisse in der öffentlichen Schule sichtbar sein – und sie sind es durch den Religionsunterricht.
- „Demokratie erklärt sich nicht von selbst, sie bedarf der kontinuierlichen, kritischen Reflexion,“<sup>63</sup> die nicht zuletzt angesichts eines religiösen Fundamentalismus von einem reflektierten, gebildeten Religionsunterricht geleistet wird. „Der Religionsunterricht korrigiert in vielfältiger Weise verzerrte Darstellung von Religionen und Kirchen in den Medien und integriert digitalitätsethische sowie medienpädagogische Aspekte.“<sup>64</sup>
- Der deutsche Staat erlaubt sich mit dem bekenntnisorientierten Religionsunterricht auch die Besonderheit eines Schulfachs mit einem gesellschafts- und staatskritischen Potential. Denn die Inhalte des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts werden grundsätzlich nicht vom Staat, sondern von den Religionsgemeinschaften bestimmt (vgl. Art. 7 Abs. 3 GG). Nicht zuletzt aufgrund dieser gesellschafts- und ideologiekritischen Kraft des Religionsunterrichts werden die Mütter und Väter des bundesdeutschen Grundgesetzes den (ehemals) 149. Artikel der Weimarer Verfassung in die ersten zwanzig, sogenannten „Ewigkeitsartikel“ des Grundgesetzes als Art. 7 Abs. 3 GG vorgezogen haben.<sup>65</sup>
- Mit dieser Besonderheit leistet der bekenntnisorientierte Religionsunterricht einen nicht unwesentlichen Beitrag zu einer gesellschaftskritischen Bildung,

---

60 Ebenso wie das vorangehende Zitat: PIRNER, Manfred L.: Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Demokratiebildung, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ZENTRUM HEILSBRONN (Hg.): Demokratiebildung, München: Claudius 2024 (= Bildungswelten 1), 123–139, 134.

61 EBD.

62 PICKEL 2024 [Anm. 54], 27.

63 PIRNER 2024 [Anm. 57], 135

64 EBD.

65 Vgl. BOEHME 2023 [Anm. 5], 200f.

worauf die Würzburger Synode bereits 1974 aufmerksam machte,<sup>66</sup> ohne dass auf dieses gesellschaftskritische und somit demokratische Potential des schulischen Religionsunterrichts in den späteren Schriften der Deutschen Bischofskonferenz wieder ausdrücklich hingewiesen worden wäre.

- Dabei wäre ein solcher gesellschaftskritischer und heute zudem „rassismuskritische[r] Neuaufbruch der Religionspädagogik“<sup>67</sup> im Hinblick auf die gesellschaftlichen Veränderungen an der Zeit.
- Der Religionsunterricht bietet für kritisches Denken auch deshalb Potenzial, weil er seine Positionalität, die durch Art. 7 Abs. 3 GG geschützt und zugleich gefordert wird, deutlich transparent macht. Mit seiner expliziten Standortgebundenheit steht er zur anthropologischen Konstante der unhintergehbaren Perspektivität jedes Menschen und gibt nicht eine vermeintliche Neutralität vor.
- Zudem vertritt der Religionsunterricht ein Menschenbild, das den Menschen auch in seiner Unzulänglichkeit und Unverfügbarkeit zeigt.
- Nicht zuletzt weisen theologisch unverdächtige Soziolog\*innen, Philosoph\*innen und Politiker\*innen wie Hartmut Rosa, Martha Nussbaum oder Gregor Gysi darauf hin, dass „öffentliche Kultur [...] etwas Religionsartiges [benötigt], etwas Leidenschaftliches und Idealistisches, wenn denn menschliche Emotionen Projekte mit hochfliegenden Zielen tragen sollen. [...] Bloßer Respekt genügt nicht für den Zusammenhalt der Bürger, wenn sie beim Eigeninteresse Abstriche machen müssen“<sup>68</sup>.
- Das demokratiebildende Leistungsvermögen des Religionsunterrichts zeigt sich zudem darin, dass er sich gleichermaßen sowohl bekenntnisorientiert positioniert als sich auch den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses verpflichtet weiß,<sup>69</sup> wie der kürzlich von den Gremien der evangelischen und

---

66 Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, in: [http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/04\\_Religionsunterricht.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf) [abgerufen am 09.08.2016], 2.3.4: „[...] weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten.“

67 DRAHT, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 128–148, 138.

68 NUSSBAUM, Martha C.: Political emotions. Why love matters for justice (dt.: Politische Emotionen. Berlin: Suhrkamp, 2016), Cambridge / Massachusetts: Harvard University Press 2013, 105; zit. nach PIRNER 2024 [Anm. 57], 131.

69 Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses sind 1. das Überwältigungsverbot, 2. die Kontroversität und 3. die Schülerorientierung.

katholischen Religionspädagogik verabschiedete Koblenzer Konsent verdeutlicht.<sup>70</sup>

- Umso mehr ist es genuine Aufgabe des Religionsunterrichts, Differenzen nicht zu negieren, zu nivellieren oder zu inkludieren, sondern die Vielfalt von religiösen und säkularen Weltansichten anzuerkennen und vor allem Kompetenzen anzubahnen, wie mit differierenden Weltinterpretationen und Absolutheitsansprüchen respektvoll und demokratieförderlich umgegangen werden kann.

Auch hierfür kann der Religionsunterricht eine, sogar didaktisch umsetzbare, Lösung bieten: Den reziproken Inklusivismus, der seine Wurzeln in der Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils ´Nostra Aetate´<sup>71</sup> hat und der von Reinhold Bernhardt, evangelischer Systematiker, für beide Seiten eines interreligiösen Dialogs, also auf Gegenseitigkeit hin, erweitert wurde<sup>72</sup> und der heute ebenso auf nichtreligiöse Weltinterpretationen ausgedehnt werden sollte. Für Schülerinnen und Schüler würde dies heißen, nicht auf ihre religiöse oder säkulare Weltansicht als der einzig wahren zu beharren, sondern ihren Gesprächspartnern genauso zuzugestehen, eine eigene Weltansicht und Weltinterpretation zu haben und diese jeweils als „Strahlen der Wahrheit“ (NA 2) ihrer eigenen Wahrheit und Weltansicht zu entdecken und wertzuschätzen. Somit bietet sich der reziproke Inklusivismus für den Religionsunterricht als didaktisches Prinzip an, zur Verständigung zwischen unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen beizutragen – vor allem dann, wenn der Dialog nicht nur interreligiös verstanden wird, sondern auf säkulare Weltansichten erweitert wird.<sup>73</sup>

Verstärkt wird die Relevanz des Religionsunterrichts für Demokratiebildung, wenn er seine Schülerinnen und Schüler in einem didaktisch geschützten Rahmen dazu anhält, mit den Mitschülern der Parallelfächer seines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts über ihre unterschiedlichen religiös oder säkular orientierten Weltansichten in den Dialog zu treten. Denn da Demokratie von Dialog und Diskurs lebt, muss Demokratiebil-

---

70 Vgl. ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE UND EVANGELISCHE RELIGIONSPÄDAGOGIK: Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung, in: <https://www.akrk.eu/koblenzer-konsent/> [abgerufen am 27.03.2025].

71 Die Kirche „lehnt nichts von alledem ab, was in diesen [anderen] Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.“ (NA 2) Der Text fährt fort: „Unablässig aber verkündet sie und muß [sic] sie verkündigen Christus, der ist ´der Weg, die Wahrheit und das Leben´ (Joh 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat.“ (NA 2)

72 Vgl. BERNHARDT, Reinhold: Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion, Zürich: TVZ Theol. Verl. 2005 (= Beiträge zu einer Theologie der Religionen 2), 206–274.

73 Vgl. BOEHME 2023 [Anm. 5], 223–233.

derung diese qualifizierten Kommunikationsformen sowie entsprechende Beziehungsgestaltungen und Beziehungshaltungen einüben – unter der Berücksichtigung der von Bourdieu genannten Faktoren der *körperlichen Erfahrung, der Raumfahrung* und der Erfahrung von *Irritationen*. Doch welches didaktische Modell ist dazu geeignet?

#### 4. Interreligiöses Begegnungslernen / ‘Sharing Worldviews’

Als Lernfeld demokratischer Kompetenzen in Schulprojekten ab der Grundschule bis zur internationalen Lehrkräfteausbildung hat sich seit 2003 das 4-Phasen-Modell des Interreligiösen Begegnungslernens (bzw. ‘Sharing Worldviews’, was besser auszudrücken vermag, dass der Ethik- bzw. Philosophieunterricht stets inkludiert ist) bewährt.<sup>74</sup>

Die Umsetzung dieses Konzepts erfordert eine gezielte Zusammenarbeit mit den an den lokalen Bildungseinrichtungen vorhandenen Fächern des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts, Je nach Kontext und Thema können dies nur drei Fächer oder eine größere Anzahl von Fächern oder unter Mitwirkung von anderen Fachrichtungen sein.

---

74 Vgl. z. B. zu Evaluationen a) von Hochschulprojekten: BOEHME, Katja / BRODHÄCKER, Sarah: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind...“. Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerausbildung, in: BOEHME, Katja (Hg.): „Wer ist der Mensch?“. Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren, Berlin: Frank & Timme 2013 (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 4), 255–275; BOEHME, Katja / BRODHÄCKER, Sarah: „Im Gespräch ist es mir nochmal deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist...“. Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrerausbildung. Konzept und Evaluationsergebnisse, in: BOEHME, Katja (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik, Heidelberg / Neckar: Mattes Verlag 2015, 133–150; RATZKE, Christian: Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potential interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer\_innen, Münster: Waxmann 2021; b) von Schulprojekten: BOEHME, Katja / HORST, Robin: „Die erzählen von ihrer Religion wie ich von meinem Fußballspiel...“. Zur Auswertung eines Projekts zum fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen am Gymnasium Bammental, Baden-Württemberg, in: ESPELAGE, Christian / MOHAGHEGHI, Hamideh / SCHOBER, Michael (Hg.): Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen - Erfahrungen - Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim: Olms Verlag 2021, 279–300; Ergebnisse der Durchführung von IRBL in Grundschulen von Michaela Maas sind 2026 zu erwarten; c) von Projekten im Rahmen des international und digital durchgeführten Erasmus+Projekts ‘Sharing Worldviews’: BOEHME, Katja / SELÇUK, Mualla / MITROPOULOU, Vasiliki: ‘Sharing Worldviews’: The Subjects of Religious Education, Philosophy and their Transcultural Interconnection with Each Other and Other Worldviews, in: KONZ, Britta / WERMKE, Michael (Hg.): Handbuch transnationale Religions- und Bildungsforschung, Stuttgart: UTB (im Druck).

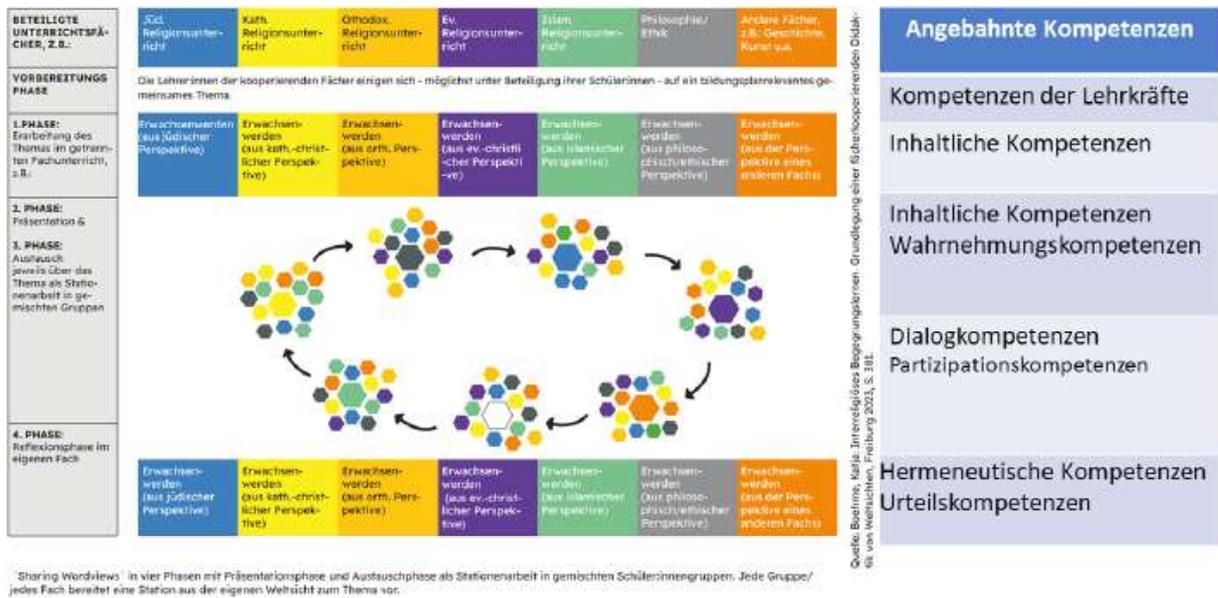


Abb. 2: Interreligiöses-Begegnungslernen

Das Konzept gliedert sich in vier aufeinander aufbauende Phasen, die sich durch ihre spezifischen Schwerpunkte und methodischen Herangehensweisen unterscheiden:

- In der *ersten Phase* legen die beteiligten Lehrkräfte oder Dozierenden gemeinsam ein zentrales Thema fest, das innerhalb ihrer jeweiligen Kurse behandelt wird. Unter Anleitung der Lehrkräfte bzw. Dozierenden setzen sich die Schüler und Schülerinnen oder Studierenden selbstständig mit dem Thema auseinander.
- Sie erwerben fachspezifisches Wissen und entwickeln sowohl eine Fachperspektive als auch eine eigenständige Perspektive auf das Thema. Abschließend erarbeiten sie eine Präsentation oder eine andere geeignete Darstellungsform, um ihre Erkenntnisse später den Lernenden der anderen beteiligten Fächer zu vermitteln.

Für die *zweite* und *dritte Phase* kommen die teilnehmenden Schüler\*innen oder Studierenden zu einem Begegnungstag zusammen, der auch aus mehreren Doppelstunden bestehen kann. In kleinen, interdisziplinären Gruppen, die aus den Lernenden aus den verschiedenen Fächern zusammengesetzt sind, werden die erarbeiteten Inhalte in eigens im Fachunterricht vorbereiteten Gasträumen oder vorbereiteten Stationen präsentiert.

- Durch den Besuch der Gasträume/ Stationen erhalten die Teilnehmenden Einblick in verschiedene Perspektiven auf das Thema, die durch unterschiedliche fachliche und individuelle Herangehensweisen geprägt sind.

Nach dem Besuch jedes Gastraums/ Station und seiner inhaltlichen Präsentation folgt jeweils die *dritte Phase*, in der die Schüler und Schülerinnen bzw. Studierenden in ihren gemischten Gruppen in einen offenen Austausch treten.

- Dabei bringen sie nicht nur ihr vorbereitetes Wissen, sondern auch ihre persönlichen Überzeugungen, Erfahrungen und Gedanken zu dem Thema in die Diskussion ein.
- Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen, aufeinander einzugehen und gemeinsame Reflexionen zu entwickeln.
- Diese Phase ermöglicht einen vertieften Dialog und fördert das gegenseitige Verständnis über fachliche, kulturelle, religiöse oder weltanschauliche Grenzen hinweg.

Diese Begegnungsphasen können entweder vor Ort an einer der beteiligten Schulen oder Universitäten stattfinden oder in schulübergreifenden (internationalen) digitalen Videoräumen organisiert werden.

Für die Nachhaltigkeit des Begegnungslernens dient die *vierte Phase* des Konzepts, in welcher die Schüler und Schülerinnen oder Studierenden entweder a) über die Qualität ihres Dialogs und Austausches, b) über umgesetzte Perspektivenwechsel oder c) über die gewonnenen Kenntnisse reflektieren. Es empfiehlt sich, die Reflexion im geschützten Rahmen des Ausgangsfachs durchzuführen, sie kann aber auch bereits während des Studientags in den kleinen, interdisziplinären Gruppen begonnen werden.<sup>75</sup> Die vier Phasen lassen sich in einem einzigen Begegnungsprojekt (mit einem gemeinsamen Begegnungstag oder wenigen Doppelstunden) pro Schul- oder akademischem Jahr umsetzen. Die Nachhaltigkeit dieses Konzepts lebt somit vor allem von einem spiralcurricularen Ansatz, jedes Schul- bzw. Studienjahr mindestens einmal einen solchen Projekttag zum Interreligiösen Begegnungslernen zu realisieren. Durch die jährliche Wiederholung des didaktisch angeleiteten Begegnungslernens entwickeln Heranwachsende und Studierende mit der Zeit diejenigen prozessbezogenen Kompetenzen, die für eine Demokratie grundlegend sind: Wahrnehmungskompetenz, Deutungs-

---

75 Unterrichtsmaterial für IRBL sowie eine Handreichung zur Durchführung steht für die Fächer des jüd., kath., orth., ev. und islam. Religionsunterrichts sowie für Ethik/ Philosophie in Deutsch, Englisch, Griechisch und Türkisch auf der European School Education Platform unter der 'Group' 'Sharing Wordviews I' zur Verfügung. 'Sharing Worldviews II' bietet eine digitale Zusatzqualifikation für Lehrkräfte.

kompetenz, Urteilsfähigkeit, Dialogkompetenz und Partizipationskompetenz. Sie üben durch gegenseitige Gastfreundschaft in ihren Räumen bzw. ihrem Denken<sup>76</sup> diejenigen Kompetenzen ein, die im Modell des Europarats unter „Werte“ und „Haltungen“ aufgeführt sind, wie z. B. die „Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken, Respekt, Gemeinwohlorientierung, Verantwortung, Selbstwirksamkeit, Ambiguitätstoleranz“<sup>77</sup>.

Da ein solches Begegnungslernen *körperlich* und *räumlich* umgesetzt wird und zudem die Gelegenheit bietet, mögliche *Irritationen* durch Reflexion zu bearbeiten, trägt das Konzept des Interreligiösen Begegnungslernens (bzw. ´Sharing Worldviews´) maßgeblich zu einer Demokratiebildung in einer pluralen Gesellschaft bei, die der Anforderung entspricht, „ein Demokratielernen durch praxisbezogenes Erfahrungslernen in spezifisch ausgestalteten Settings in der Institution Schule“<sup>78</sup> zu realisieren.

Ein Religionsunterricht, der seine Parallelfächer zu einem interreligiösen Begegnungslernen von Weltansichten anregt (selbstverständlich immer gemeinsam mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht), setzt zudem die Forderung von Wolfgang Edelstein, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Mitinitiator des (eingangs erwähnten) Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ um, „dass Schule einen Erfahrungsraum bieten soll, in dem im Kleinen geübt wird, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll“<sup>79</sup>.

---

76 Vgl. zum Basiskonzept der Verständigung die gegenseitige Gastfreundschaft (*Mutual Hospitality*) in: BOEHME 2023 [Anm. 5], 304–327.

77 Vgl. Abb. 1.

78 SCHLAG, Thomas: Demokratie, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex) 2016. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100207/> [abgerufen am 23.09.2025], 3.

79 EDELSTEIN, Wolfgang: Demokratie lernen und leben. Demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben. Einführende Bemerkungen 2005, in: <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/05/edelstein-demokrcomp-habitus.pdf> (Stand: 12.11.2022) [abgerufen am 02.04.2025], 2.

Christian Feichtinger

# Autoritarismus und soziale Dynamiken

Karen Stanners Modell der autoritären Dynamik als Beitrag für religionspädagogische Reflexionen zur Demokratiebildung

## Der Autor

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA, Universitätsdozent am Institut für Religionspädagogik und ethische Bildung der Universität Graz.

Univ.-Doz. Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA  
Universität Graz  
Institut für Religionspädagogik und ethische Bildung  
Heinrichstraße 78 B/II  
A-8010 Graz  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-4329>  
e-mail: [christian.feichtinger@uni-graz.at](mailto:christian.feichtinger@uni-graz.at)



# Autoritarismus und soziale Dynamiken

Karen Stanners Modell der autoritären Dynamik als Beitrag für religionspädagogische Reflexionen zur Demokratiebildung

## Abstract

Politische Bildung und Demokratiebildung sind in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Fokus religionspädagogischer Reflexionen gerückt. Ein besonderes Zeichen der Zeit ist dabei der Aufstieg vor allem von rechts-, seltener auch von linkspopulistischen Akteur\*innen, die unter anderem strategisch auf Autoritarismus als Überzeugungs- und Herrschaftsstrategie setzen. Populismus und Autoritarismus stellen daher eine zentrale Herausforderung sowohl des Bildungswesens insgesamt wie auch einer religionspädagogisch fundierten politischen Bildung dar. Die australische Politik- und Wirtschaftswissenschaftlerin Karen Stenner hat in ihrem Hauptwerk *The Authoritarian Dynamic* bereits 2005 den Aufstieg autoritaristischer und populistischer Politik luzide analysiert und bis zu einem gewissen Grad vorhergesagt. Fruchtbar an ihrem Ansatz ist, dass Sie von einem Zusammenspiel sozialer Dynamiken einerseits und psychischen Prädispositionen andererseits ausgeht, die eine Auseinandersetzung mit autoritären Persönlichkeits-/Charaktertypen notwendig macht. Aufgrund der spezifischen psychischen Prädispositionen, so Stenner, bleibt Autoritarismus eine bleibende Herausforderung der Demokratie, der durch Bildung nicht vollständig begegnet werden kann. Der Artikel bringt Stenners Ansatz mit aktuellen Perspektiven religionspädagogischer Demokratiebildung ins Gespräch und zeigt auf, wie in religiösen Lernprozessen auf die Bedürfnisse und Perspektiven von Lernenden mit autoritaristischen Tendenzen eingegangen werden kann und religiöse Bildung spezifisch zur Auseinandersetzung mit Autoritarismus beitragen kann.

## Schlagworte

Autoritarismus – Demokratiebildung – Fundamentalismus – autoritärer Charakter

# Authoritarianism and Social Dynamics

Karen Stanner's model of authoritarian dynamics as a contribution to reflections on democracy education in religious education

## Abstract

Political education and democracy education have increasingly become the focus reflections also in religious education. A particular sign of the times is the rise of right-wing populist actors in particular, and to a lesser extent left-wing populist actors, who strategically rely on authoritarianism as a strategy of persuasion and domination. Populism and authoritarianism therefore represent a central challenge both for the educational system as a whole and for civic and religious education. Australian political scientist Karen Stenner analyzed and to a certain extent predicted the rise of authoritarian and populist politics in her major work "The Authoritarian Dynamic" back in 2005. What is fruitful about her approach is that she assumes an interplay of social dynamics on the one hand and psychological predispositions on the other, which makes it necessary to deal with authoritarian personality/character types. Due to the specific psychological predispositions, according to Stenner, authoritarianism remains a permanent challenge to democracy that cannot be fully countered by education. The article brings Stenner's approach into conversation with current perspectives on religious education for democracy and shows how the needs and perspectives of learners with authoritarian tendencies can be addressed in religious learning processes.

## Keywords

authoritarianism – Democracy education – fundamentalism – authoritarian character

Zu den ‚Zeichen der Zeit‘ der Demokratiebildung gehört die Auseinandersetzung mit dem Aufstieg populistischer Parteien und der Stärkung autoritaristischer Herrschaftsformen. Beide Phänomene tragen unter anderem dazu bei, dass Demokratie zunehmend „in einer Glaubwürdigkeitsfalle zu stecken [scheint], die eben nicht mehr nur einzelne ihrer politischen Vertreter oder Regierungen betrifft, sondern die Legitimation und damit die Stabilität des demokratischen Miteinanders als Ganzes in Frage stellt“<sup>1</sup>. In dieser Situation steht Demokratiebildung vor der Herausforderung, einerseits jene Strukturen und Denk- und Lebensweisen zu fördern und zu verteidigen, auf denen moderne liberale Demokratien beruhen, und andererseits deren Schwierigkeiten, Ambivalenzen oder Defizite offen und ideologiekritisch zu diskutieren: Die Begriffe ‚Demokratie‘ und ‚demokratisch‘ werden selten nur rein deskriptiv, sondern meist auch präskriptiv-evaluativ verwendet, und doch: „Demokratie nur als beste aller möglichen Staatsformen bloß zu behaupten, genügt nicht.“<sup>2</sup> Vielmehr lebt Demokratie auch von einer kritischen Selbstreflexion, da demokratische Normen, so Jeffrey Stout, stets in kontingente und fehlbare soziale Praktiken eingebettet sind.<sup>3</sup>

## 1. Autoritarismus als religionspädagogische Herausforderung

Mit dem Aufstieg des Autoritarismus und des mit ihm oft verbundenen (Rechts-) Populismus vor allem in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren werden Schwierigkeiten der modernen liberalen Demokratien sichtbar. In politischen Analysen wird diese Entwicklung meist als Zusammenspiel akuter Faktoren betrachtet, wie Karen Stenner und Jonathan Haidt feststellen:

„By this account, far-right populism is a momentary madness brought on by recent environmental stressors (the global finance crisis, the decline of manufacturing, the inevitable dislocations of globalism) and exploited by irresponsible leaders who deflect the patients’ anxieties unto easy scapegoats (migrants, refugees, terrorists) for their own political gain. [...] the patients’ fears are irrational and can be alleviated by more responsible treatment and the reduction of stress (by boosting the economy or increasing social supports).“<sup>4</sup>

---

1 SCHLAG, Thomas, Art. Demokratie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2016 [abgerufen am 25.03.2025], 1.

2 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht als Beitrag zur Bildung in der Demokratie, in: ZPT 71/2 (2019) 159–172, 160.

3 Vgl. STOUT, Jeffrey: Democracy and Tradition, Princeton: Princeton University Press 2004, 291: „[I]t is self-deceptive to imagine [...] that democratic norms are free-floating products of pure reason, wholly independent of tradition. Like all norms, ours are embedded in contingent, fallible social practices“.

4 STENNER, Karen / HAIDT, Jonathan: Authoritarianism Is Not a Momentary Madness, But an Eternal Dynamic Within Liberal Democracies, in: SUNSTEIN, Cass R. (Hg.): Can It Happen Here? Authoritarianism in America, New York: Dey Street 2018, 175–220, 177.

Doch was, wenn es sich bei diesen Entwicklungen nicht nur um eine *momentary madness* handelt, sondern sie vielmehr tiefergehende und dauerhafte Probleme demokratischer Gesellschaften offenlegen, auf die in politischen Bildungsprozessen eingegangen werden muss? Die australische Politikwissenschaftlerin Karen Stenner hat mit ihrem Modell der *authoritarian dynamic* einen erkenntnisreichen und breit rezipierten Ansatz zum Verständnis von Autoritarismus in demokratischen Gesellschaften vorgelegt, der sozialpsychologische Faktoren mit der Analyse konkreter politischer Entwicklungen verbindet. Der vorliegende Beitrag wird daher Stenners Modell zunächst beschreiben und anschließend dessen potenziellen Mehrwert für demokratiepolitische Bildungsprozesse erschließen.<sup>5</sup> Der Begriff ‚Autoritarismus‘ wird hier nicht im politischen Sinn als spezifische, zeitgebundene Herrschaftsform verstanden,<sup>6</sup> sondern psychologisch als psychische Prädisposition, die zu einer Hinwendung zu politischem Autoritarismus führen *kann*, aber nicht muss. Diese psychologische Perspektivierung kann die Auseinandersetzung mit politischen, aber auch religiösem Autoritarismus entscheidend bereichern.<sup>7</sup>

Die *religionspädagogische* Auseinandersetzung mit Autoritarismus kann aus verschiedenen Perspektiven begründet werden: Aus einer Außenperspektive argumentiert Stout, dass Demokratien auf die Beteiligung möglichst aller ihrer Institutionen am öffentlichen Diskurs angewiesen sind und daher religiöse Gemeinschaften gegenüber der Zivilgesellschaft in der Pflicht stehen, an der Entwicklung des demokratischen Gemeinwesens zu partizipieren.<sup>8</sup> Aus einer Innenperspektive hat der Ansatz der öffentlichen beziehungsweise der politischen Religionspädagogik die inhärente politische (und damit auch demokratiebildende)

5 In der Religionspädagogik wurde Karen Stenner bislang kaum rezipiert, als Ausnahme findet sich ein Exkurs in FEICHTINGER, Christian: *Moralische Pluralität und ethische Bildung. Eine religionspädagogische Diskussion pluralistischer Ansätze der Moralpsychologie*, Leiden: Brill | Schönningh 2024, 378–387.

6 Jürgen Oelkers definiert Autoritarismus im politischen Sinn als „hybride Form der Herrschaft, die durch demokratische Wahlen zustande gekommen ist und sich dann verselbständigt hat. [...] [sie] setzt demokratische Legitimität voraus, Autokraten dieser Art sind gewählt worden, nur wollen sie ein für alle Mal an der Macht bleiben“, OELKERS, Jürgen: *Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 64/6 (2018) 728–748, 728. Dabei zeigt sich nach Detlef Oesterreich ein spezifisches gewolltes Verhältnis von Herrschenden und Beherrschten: „Im Autoritarismusverhältnis ist dagegen an zentraler Stelle ein Bedürfnis der Beherrschten mitzudenken. Die Beherrschten benötigen etwas, was ihnen Autoritäten zu geben in der Lage sind. Der Autoritarismusbegriff thematisiert also die Beziehung zwischen Herrschenden und Beherrschten“, in: OESTERREICH, Detlef: *Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und autoritärer Reaktion*, Opladen: Leske + Budrich 1996, 108.

7 Vgl. STRUBE, Sonja A.: *Antimodernismus als Autoritarismus. Zum Mehrwert sozialpsychologischer Analysekatoren im Kontext theologischer Fundamentalismusforschung*, in: *Limina – Grazer theologische Perspektiven* 4/1 (2021) 16–40, 35. In ihrer erhellenden Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus als religionspädagogischem Thema unterstreichen Jan-Hendrik Herbst und Andreas Menne ebenfalls: „Psychologische Aspekte werden mit dem Begriff des ‚Autoritarismus‘ allenfalls am Rande berührt, sie sollten religionspädagogisch in Zukunft ebenfalls Berücksichtigung finden“, in: HERBST, Jan-Hendrik / MENNE, Andreas: *Vox populi vox dei? Theoretische Anhaltspunkte für religiöse Bildung in populistisch aufgeladenen Zeiten*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19/2 (2020) 167–182, 183.

8 Vgl. STOUT 2004 [Anm. 3], 298–300.

Dimension religiöser Bildung überzeugend aufgewiesen.<sup>9</sup> Mit Blick auf Autoritarismus gibt es zusätzlich zu diesen grundlegenden Begründungen weitere konkrete Dimensionen: Es lässt sich aufweisen, dass sich Autoritarismus nicht nur politisch, sondern auch religiös zeigt, etwa in Form des Fundamentalismus,<sup>10</sup> und dass nicht selten autoritaristische Formen von Religion enge Beziehungen zum politischen Autoritarismus eingehen und für diesen nutzbar gemacht werden können.<sup>11</sup> Auch können autoritäre religiöse Strukturen und Denkweisen politischen Autoritarismus gesellschaftlich fundieren: So argumentiert etwa Ahmet Kuru, dass der spezifische Autoritarismus, der im Islam sowohl von den Religionsgelehrten (Ulema) wie auch den Sufi-Meistern über Jahrhunderte praktiziert wurde, die Entstehung autokratischer Regierungsformen in mehrheitlich islamischen Staaten mentalitäts- und sozialgeschichtlich vorbereitet hat, und zwar auch in jenen Staaten, die sich dezidiert als *säkular* verstehen.<sup>12</sup> Und schließlich sind gegenwärtige Ausformungen des politischen Autoritarismus inhaltlich zentral mit dem Thema (Flucht-)Migration verbunden, welches durch den hohen Anteil von Migrierenden/Flüchtenden aus muslimisch geprägten Staaten eine unausweichliche religiöse Dimension aufweist.

In dieser Hinsicht ist eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit Autoritarismus in mehrfacher Hinsicht angezeigt: Als Beteiligung in einer gesellschaftlich notwendigen Demokratiebildung, als Beitrag zur Prävention von demokratiegefährdenden Autoritarismen, sowohl politisch wie auch religiös-fundamentalistisch,<sup>13</sup> und schließlich, wenn Autoritarismus auch als psychologische Prädisposition in den Blick kommen soll, als Beitrag zu einer am Subjekt orientierten Bildung. In einem zweiten Schritt soll daher nun Stenners *authoritarian dynamic* genauer vorgestellt werden.

## 2. Karen Stenners *authoritarian dynamic*: eine Skizze

Stenners Grundverständnis von Autoritarismus als psychischer Prädisposition knüpft inhaltlich an den Diskurs um den *autoritären Charakter* an, der ab den

---

9 Vgl. umfassend HERBST, Jan-Hendrik: Die politische Dimension des Religionsunterrichts, Leiden: Brill | Schöningh 2022.

10 Vgl. HALL, Deborah L. / MATZ, David C. / WOOD, Wendy: Why Don't We Practice What We Preach? A Meta-Analytic Review of Religious Racism, in: Personality and Social Psychology Review 14/1 (2010) 126–139, 133–134.

11 Vgl. OELKERS 2018 [Anm. 6], 736. Ausführlicher: COLLET, Jan N.: Rechte Normalisierung und kirchlich-theologische Normalität. Möglichkeiten und Folgen der Inanspruchnahme ‚orthodoxer Kirchlichkeit‘ durch rechte Christ\*innen für Prozesse rechter Normalisierung, in: COLLET, Jan N. / LIS, Julia / TAXACHER, Gregor (Hg.): Rechte Normalisierung und Politische Theologie. Eine Standortbestimmung, Regensburg: Pustet 159–182.

12 Vgl. KURU, Ahmet T.: Islam, Autoritarismus und Unterentwicklung. Ein globaler und historischer Vergleich, Wiesbaden: Springer VS 2024, 59–63; 303–309. Ähnliche Studien wären wohl auch für unterschiedliche christlich geprägte Kontexte denkbar.

13 Vgl. hierzu etwa WEIRER, Wolfgang: Religious Fundamentalism as a Challenge for (Inter-)Religious Education, in: ASLAN, Ednan / HERMANSEN, Marcia (Hg.): Religious Diversity at School. Educating for New Pluralistic Contexts, Wiesbaden: Springer VS 2021, 151–164.

1950er-Jahren vor allem von Theodor W. Adorno geprägt wurde und zuvor schon von Erich Fromm grundgelegt worden war.<sup>14</sup> Allerdings versteht Stenner Autoritarismus weniger als stabile Charaktereigenschaft, die sich in unterschiedlichen sozialen Beziehungen zeigt, sondern eher als latent vorhandene Prädisposition, die erst durch spezifische, als bedrohlich empfundene Umstände (*normative threats*) aktiviert und verstärkt wird – deshalb spricht Stenner von einer *authoritarian dynamic* aus inneren und äußeren Faktoren.<sup>15</sup> Wichtige Kennzeichen einer autoritären Prädisposition sind geringe Toleranz gegenüber normativen Abweichungen (niedriger Wert in der Persönlichkeitsdimension *openness to experience*), eine überdurchschnittlich starke Reaktivität auf als bedrohlich wahrgenommene gesellschaftliche Entwicklungen, damit verbunden ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung sowie kognitive Schwierigkeiten, Ambiguität, Komplexität und Widersprüchlichkeit zu verarbeiten und zu tolerieren.<sup>16</sup>

Mit dieser Perspektivierung sind wichtige Aspekte auch für religions- und demokratiepädagogische Anliegen gewonnen: Einerseits gilt es, so Stenner, zu akzeptieren, dass etwa ein Drittel der Bevölkerung eine latente autoritäre Prädisposition aufweist, die ein zum Teil durch Sozialisation, zum Teil erblich erworbener<sup>17</sup> Bestandteil der individuellen Persönlichkeit ist. Ähnlich wie Stenner argumentieren auch der Werteforscher Shalom Schwartz oder der Neurobiologe Robert Sapolsky, dass geringe Aufgeschlossenheit, eine gewisse Ängstlichkeit und daraus resultierendes Bedürfnis nach Sicherheit zur (teils ererbten) Persönlichkeitsstruktur von Menschen gehören.<sup>18</sup> Diese Eigenschaften können, so Stenner, daher nicht einfach durch pädagogische Maßnahmen überwunden werden und es gilt, als Gesellschaft mit dieser starken Minderheit zu leben.<sup>19</sup> Andererseits handelt es sich hierbei eben um latente Prädispositionen, die das Leben einer Person nicht bestimmen, sondern auf bestimmte, als bedrohlich empfundene Umstände verstärkt ansprechen, und sowohl die Umstände als auch deren Wahrnehmung können sehr wohl gestaltet werden, um politisch und religiös ‚aktiviertem‘ Autoritarismus entgegenzutreten.

---

14 Vgl. ADORNO, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1995 [1950].

15 Vgl. STENNER/HAIDT 2018 [Anm. 4], 179.

16 STENNER, Karen: Three Kinds of ‚Conservatism‘, in: Psychological Inquiry 20 (2009) 142–159, 145.

17 Stenner verweist hier auf LUDEKE, Steven / JOHNSON, Wendy / BOUCHARD Jr, Thomas J.: „Obedience to traditional authority“. A heritable factor underlying authoritarianism, conservatism and religiousness, in: Personality and Individual Differences 55/4 (2013) 375–380.

18 Vgl. SCHWARTZ, Shalom et al.: Refining the Theory of Basic Individual Values, in: Journal of Personality and Social Psychology 103/4 (2012), 663–688; SAPOLSKY, Robert: Gewalt und Mitgefühl. Die Biologie des menschlichen Verhaltens, München: Hanser 2017, 583–586.

19 Vgl. STENNER, Karen: The Authoritarian Dynamic, New York: Cambridge University Press 2010, 331.

Wie kommt es nun nach Stenner in modernen liberalen Demokratien zu jener *authoritarian dynamic* und welche Rolle spielt (Rechts-)Populismus hierbei? Personen mit einer entsprechenden Disposition bevorzugen gesellschaftliche Umstände, die ein hohes Maß an Stabilität, souveräner Leitung, äußerer Orientierung, Traditionen, Sicherheit und Homogenität aufweisen. Sie reagieren daher umso negativer auf normative Bedrohungen (*normative threats*), die sie als Gefährdung der oben skizzierten Umstände verstehen. Im Besonderen zählen hierzu Misstrauen in (politische) Führungspersonen, die Wahrnehmung eines hohen Maßes an weltanschaulichen Differenzen und unterschiedlichen Lebensstilen sowie der Eindruck der gesellschaftlichen Unruhe, ausgelöst etwa durch häufige Demonstrationen, Kriminalität oder Kontrollverluste der Exekutive.<sup>20</sup>

Autoritarismus ist daher nach Stenner weniger ein Problem traditionalistischer Gesellschaften, in denen etablierte Orientierungssysteme weitgehend intakt sind und es ein hohes Maß an Autorität (nicht Autoritarismus) gibt, mit allen Problemen, die damit verbunden sind. Vielmehr ist Autoritarismus als gesellschaftliche Dynamik ein Problem sich schnell verändernder, pluraler, liberaler Gesellschaften, deren Veränderungs- und Pluralisierungsprozesse von vielen als überfordernd wahrgenommen werden: Während nicht-autoritäre Persönlichkeiten solchen Entwicklungen entweder positiv begegnen oder mit ihnen wachsen, etwa durch die Entwicklung größerer Toleranz gegenüber Pluralität, werden sie für autoritäre Persönlichkeiten zur Bedrohung und ziehen entsprechend negative Reaktionen sowie das Bedürfnis nach Widerstand nach sich.<sup>21</sup> Der latente Autoritarismus entwickelt sich in solchen Situationen zu einem ‚Differenzismus‘ (*differencism*) im Sinne einer Ablehnung von Differenzen jeder Art und zur Idealisierung einer möglichst homogenen Gemeinschaft und Ordnung.

Um die Abwehr von Differenz und eine (Wieder-)Herstellung homogener Ordnungen zu bewirken, suchen diese Personen schließlich Zuflucht bei autoritären Führungen und homogenisierenden Ordnungssystemen, denen sie zugleich ein hohes Maß an Kompetenzen zur Bestrafung oder Korrektur von devianten Meinungen oder Menschengruppen zugestehen: Diskriminierung, restriktive Migrationspolitik, Zurücknahme von Freiheiten, Kriminalisierung moralischen Fehlverhaltens, Zensur, Verhaltenskontrolle, Isolationismus, Protektionismus oder Auf-

---

20 Vgl. STENNER/HAIDT 2018 [Anm. 4], 186.

21 Vgl. STENNER/HAIDT 2018 [Anm. 4], 206–209.

wertung von Polizei und Militär,<sup>22</sup> ähnlich dem, was bei Adorno unter dem Begriff der „autoritären Aggression“<sup>23</sup> subsummiert wurde.

Die Verbindungen zu gegenwärtigen Entwicklungen des politischen Autoritarismus beziehungsweise eines „autoritären Populismus“<sup>24</sup> sind leicht zu ziehen: Gesellschaftliche Liberalisierungsprozesse etwa mit Blick auf Lebensformen, Technisierung, Auseinanderdriften von Meinungen und Weltanschauungen, nicht zuletzt gefördert durch Soziale Medien, starke Migrationsbewegungen und die Erfahrungen der Corona-Krise, zugleich Verlust von Vertrauenswürdigkeit etablierter Institutionen wie öffentlich-rechtlichen Medien oder Kirchen, haben zu intensiven Veränderungsprozessen geführt. Stenner betont, dass man zunächst akzeptieren sollte, dass Menschen durch solche Veränderungen *tatsächlich* verunsichert und in Sorge um die Gesellschaft sind. Erklärungen, die diese Überforderung nur als Folge ökonomischer Schwierigkeiten (für die ein Sündenbock gesucht wird) oder als Ausdruck schlechter Charaktereigenschaften (wie tiefsitzendem Rassismus) verstehen, greifen zu kurz und werden den Daten nicht gerecht.<sup>25</sup>

In solchen unübersichtlich erlebten Situationen liegt nun, so auch der Sozialpsychologe Michael Hogg, das Einfallstor für die Hinwendung zu identitären Gruppen und starken Führungspersonen, die in einer Zeit der Unsicherheit starke Führung und klare Regeln verheißen.<sup>26</sup> Hier kommen nun autoritäre und populistische Herrschafts- und Politikformen ins Spiel, die dieses Bedürfnis zu erfüllen verheißen: Einerseits versprechen sie eine Orientierungsfunktion und bringen bestimmte Inhalte zur Sprache, die im restlichen öffentlichen Diskurs womöglich zu wenig beachtet werden, und können durchaus als Korrektiv demokratischer Prozesse dienen.<sup>27</sup> Andererseits treten sie jedoch gerade als Verstärker der normativen Bedrohungen auf: Eine zentrale Strategie populistischer Akteur\*innen ist es daher, die normativen Bedrohungen so stark wie möglich zu inszenieren und das Vertrauen in etablierte Institutionen zu untergraben, und sich zugleich als Bollwerke gegen Pluralisierung in Stellung zu bringen: „It is precisely mistrust in

---

22 Vgl. STENNER, Karen: Authoritarianism (1. November 2020), in: <https://hopenothate.org.uk/2020/11/01/authoritarianism/> [abgerufen am 21.03.2025].

23 ADORNO 1995 [1950] [Anm. 14], 45.

24 DEMIROVIC, Alex: Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. PROKLA – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 48/1 (2018) 27–42, 43.

25 Vgl. STENNER/HAIDT 2018 [Anm. 4], 194–196. Aus diesem Grund lässt sich die Hinwendung zum politischen Autoritarismus nicht einfach auf ökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen projizieren. Es wäre zu einfach, Autoritarismus oder Rechtspopulismus nur als Problem prekärer Milieus zu erachten.

26 Vgl. HOGG, Michael A.: From Uncertainty to Extremism. Social Categorization and Identity Processes, in: *Current Directions in Psychological Science* 23/5 (2014) 338–342.

27 Vgl. MUDDE, Cas / KALTWASSER, Cristóbal R.: *Populism in Europe and the Americas. Threat or Corrective for Democracy?*, Cambridge: Cambridge University Press 2012.

freedom as a fundamental value of democracy, and in favour of other aspirations like security and the ethnic shaping of a closed community, that has given way to new forms of post-democracy appearing“<sup>28</sup>.

Stenner fügt zudem zwei wichtige Differenzierungen ein, die in der Diskussion um den autoritären Charakter nach Adorno und dessen Rezeption oft unbestimmt bleiben. Die erste Differenzierung ist jene zwischen Autoritarismus und Konservatismus, die oftmals nahezu gleichgesetzt oder als offenes Kontinuum betrachtet werden.<sup>29</sup> Traditioneller Konservatismus, so Stenner, ist an Erhalt und nur vorsichtiger Entwicklung des Bewährten orientiert. Es gibt hier eine Aversion gegen *zeitliche Differenz* im Sinne von (schneller oder umfassender) Veränderung. Autoritarismus hingegen ist nach Stenner Aversion gegen *räumliche Differenz* im Sinne von als bedrohlich wahrgenommenen ‚anderen‘ im selben sozialen Raum zur selben Zeit. Autoritarismus lehnt also Vielfalt und Differenz im gemeinsamen Raum ab, während Konservatismus Diversität durchaus akzeptieren kann, wenn sie sich sozial bewährt hat und institutionell abgesichert und gestützt ist (etwa durch ein integrativ erfolgreiches Bildungswesen). Während Konservative nach Orientierung und Stabilität jedweder Art streben, sehen Autoritäre Sicherheit nur durch Einheit und Einheitlichkeit gewährleistet und sind daher auch zu radikalen Maßnahmen, bis hin zu Umstürzen und Revolutionen, bereit, wenn sie dadurch ihre Ziele erreichbar sehen.<sup>30</sup> Ein gefestigter Konservatismus kann daher nach Stenner bei Wähler\*innen und politischen Akteur\*innen gerade ein wichtiges Bollwerk gegen autoritaristische Umbruchsversuche darstellen; jedoch besteht die Gefahr, dass auch (autoritäre) Konservative letztlich ihr Vertrauen in etablierte Institutionen und politische Führung verlieren und sich doch einem politischen Autoritarismus zuwenden oder sich konservative Parteien selbst eines autoritär-populistischen Politikstils bedienen.<sup>31</sup>

Die zweite Differenzierung betrifft den politisch-ideologischen Gehalt des Autoritarismus. Die gegenwärtigen politischen Entwicklungen tragen dazu bei, Autoritarismus vor allem mit der politischen Rechten und dem Rechtspopulismus zu assoziieren. Autoritarismus ist jedoch zunächst eine psychische Prädisposition, die, wie der Populismus selbst, erst „host ideologies“<sup>32</sup> bedarf, an die er inhaltlich anknüpfen kann. Als solche bietet sich gegenwärtig primär ein Rechtspopu-

---

28 GOZÁLVEZ, Vicent / BUXARRAIS, Maria R. / PÉREZ, Cruz: Towards a post-democratic era? Moral education against new forms of authoritarianism, in: Journal of Moral Education 52/4 (2023) 474–488, 477.

29 Beispielhaft hier etwa STRUBE 2021 [Anm 7].

30 STENNER 2009 [16], 150–154.

31 Vgl. STENNER 2009 [Anm. 16], 154.

32 MUDE / KALTWASSER 2012 [Anm. 27], 3.

lismus (wie auch ein religiöser Fundamentalismus) an, doch bleibt Autoritarismus nicht darauf beschränkt: Nach Stenners Studien lässt sich eine substantielle Minderheit der autoritären Persönlichkeiten weltanschaulich der politischen Linken zuordnen: Der Autoritarismus als Differenzismus und Streben nach Homogenität zeigt sich hier etwa in der Ablehnung ökonomischer Differenz, in der Dämonisierung (und nicht nur Kritik) von Wohlhabenden oder Unternehmer\*innen und im Streben nach autoritären und machtvollen staatlichen oder institutionellen Eingriffen und Verboten etwa bei politischen Ansichten oder Aspekten der persönlichen Lebensgestaltung.<sup>33</sup> Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang Stenners Feststellung, dass bei stark empfundener Unsicherheit und Bedrohung das Interesse nach starker, autoritärer Führung die ideologische Grundausrichtung übertrumpfen kann: Wähler\*innen können eine als stark empfundene Führungsperson gegenüber einer als schwach empfundenen bevorzugen, auch wenn jene nicht ihrer weltanschaulichen Grundausrichtung entspricht. Autoritarismus ist daher bis zu einem gewissen Grad ideologisch flexibel.<sup>34</sup>

Autoritarismus ist somit nach Stenner ein Zusammenwirken von latent vorhandenen Eigenschaften der Persönlichkeit, gesellschaftlichen Veränderungen, die als normative Bedrohung aufgefasst werden und einem damit verbundenen Vertrauensverlust in traditionelle Orientierungssysteme. All dies wird durch populistische oder fundamentalistische Akteur\*innen aufgegriffen, verstärkt und auf einfache Lösungen bezogen. Wissenschaftsgeschichtlich lässt sich ein vergleichbares Modell einer solchen autoritären Dynamik bereits in den 1990er-Jahren im Werk des deutschen Pädagogen Detlef Oesterreich feststellen, der zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie Stenner gekommen war und von einem Zusammenwirken von Persönlichkeitstypus und Krisensituationen ausging:

„In meinen bisherigen Untersuchungen habe ich zweierlei nachzuweisen versucht: 1. dass politische Krisensituationen autoritäre Reaktionen hervorrufen, die unter bestimmten Bedingungen zu einer Orientierung an

---

33 Vgl. STENNER 2020 [Anm. 22]. *Linker Autoritarismus* ist im deutschsprachigen Kontext ein noch wenig beachtetes Phänomen, zu englischsprachigen Analysen vgl. etwa CONWAY, Lucian G. et al.: Is the myth of left-wing authoritarianism itself a myth?, in: *Personal and Social Psychology* 13 (2023). DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1041391; COSTELLO, Thomas H. et al.: Clarifying the structure and nature of left-wing authoritarianism, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 122/1 (2022) 135–170. DOI: 10.1037/pspp0000341 sowie COSTELLO, Thomas H. / PATRICK, Christopher J.: Development and Initial Validation of Two Brief Measures of Left-Wing Authoritarianism. A Machine Learning Approach, in: *Journal of Personality Assessment* 105/2 (2023) 187–202. DOI: 10.1080/00223891.2022.2081809.

34 Stenner verweist etwa darauf, dass Donald Trump häufig auch von autoritären Persönlichkeiten gewählt wurde, die eigentlich den Demokraten zuzuordnen wären, hier aber entschlossene politische Führung und Ordnung in Krisenzeiten vermissten; vgl. STENNER 2020 [Anm. 22]. Der politische Kommentator Matthew MacWilliams hatte auf Basis von Stenners Autoritarismusforschung bereits im Jänner 2016 vor der möglichen Wahl Donald Trumps zum US-Präsidenten gewarnt, nicht zuletzt auf Grund dieses Faktors der ideologischen Flexibilität von Autoritären; vgl. MACWILLIAMS, Matthew: The One Weird Trait That Predicts Whether You're A Trump Supporter (17. Jänner 2016), in: <https://www.politico.com/magazine/story/2016/01/donald-trump-2016-authoritarian-213533/> [abgerufen am 03.04.2025].

politisch extremen Gruppen führen können, und 2. dass autoritäre Persönlichkeiten das Ergebnis einer zur Unselbständigkeit führenden Sozialisation sind.“<sup>35</sup>

Eine unmittelbare Beeinflussung Stenners durch Oesterreich lässt sich nicht nachweisen, es zeigt jedoch, dass Stenners Perspektive nicht singulär ist. Da Autoritarismus mit der Persönlichkeitsstruktur zusammenhängt, handelt es sich erstens um ein bleibendes Potenzial, das durch äußere Umstände nur in seiner Aktualisierung gehemmt, aber nicht endgültig überwunden werden kann. Zweitens handelt es sich um eine Reaktion auf wahrgenommene Bedrohungen einer normativen Ordnung und nicht um gegenwärtige Entwicklungen (wie etwa Kapitalismus oder Materialismus), welche allein durch eine veränderte, demokratischere Gesellschafts- und Wirtschaftsstruktur überwindbar wären:

„There is remarkably little evidence that living in a liberal democracy generally makes people more democratic and tolerant. This means that most societies – including those ‚blessed‘ with democracies – will persistently harbor a certain proportion of residents [...] who will always find diversity difficult to tolerate. That predispositions, and those limitations, may largely be immovable.“<sup>36</sup>

Oder noch schärfer zugespitzt: „[S]ome people will never live comfortably in a modern liberal democracy“<sup>37</sup>.

### 3. Impulse für religiöse Demokratiebildung im Zeichen des Autoritarismus

Es wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Autoritarismus eine zentrale Frage des demokratischen Bildens darstellt. Dies betrifft gerade auch Bildungsprozesse im Kontext Religion, dem autoritaristische Herrschafts- und Denkformen selbst nicht fremd sind. Aus Stenners Überlegungen lässt sich zunächst schlussfolgern, dass Autoritarismus auch als psychische Prädisposition stärker in der Gestaltung von religiöser und politischer Bildung berücksichtigt werden sollte. Damit einher geht erstens, Autoritarismus auch als Frage von persönlichen Bedürfnissen und Unsicherheiten zu betrachten und ihn nicht – zumindest nicht als Charaktereigenschaft – zu dämonisieren: „We must recog-

<sup>35</sup> Vgl. OESTERREICH 1996 [Anm. 6], 176.

<sup>36</sup> STENNER, Karen: How to Live with Authoritarians. Democracies have to learn how to manage some people's innate fears of change (11. Februar 2021), in: <https://foreignpolicy.com/2021/02/11/capitol-insurrection-trump-authoritarianism-psychology-innate-fear-evny-change-diversity-populism/> [abgerufen am 21.03.2025].

<sup>37</sup> STENNER 2010 [Anm. 19], 335.

nise that authoritarians are not inherently evil – it’s just a different way of being human. We must tolerate diversity of personalities just like we tolerate all other kinds of difference. *We cannot enemify or exclude a third of the population.*”<sup>38</sup> Zweitens gilt es vor diesem Sachverhalt auch, die Grenzen pädagogischer Interventionen zu sehen und keiner Machbarkeitsillusion zu erliegen: „Authoritarian predispositions are not a problem that can just be educated away“<sup>39</sup>.

Dennoch lassen sich unterschiedliche Dimensionen beschreiben, entlang derer trotz dieser Grenzen eine pädagogische Berücksichtigung angezeigt ist: Autoritarismus als latente psychische Prädisposition ist in seiner Aktualisierung angewiesen auf sogenannte „host ideologies“<sup>40</sup>, die sie konkretisieren und inhaltlich füllen, etwa Rechtspopulismus oder ein spezifischer religiöser Fundamentalismus. Hier kann ein autoritarismuskritischer Ansatz dazu beitragen, jene Denkweisen, die sich autoritaristischer Muster bedienen, ideologiekritisch noch effektiver hinterfragen zu lernen.<sup>41</sup> Doch auch wenn dies (in Ansätzen) gelingt, bleibt die Frage nach den mit latent autoritären Persönlichkeiten verbundenen Bedürfnissen oder Unsicherheiten offen. Hier gilt es, stärker zu reflektieren, wie dem pädagogisch entsprochen werden kann. Und schließlich müssen sich Religionen dem Faktum stellen, dass religiös-ethnisch aufgeladene Differenzerfahrungen zu den stärksten Treibern autoritaristischer Politik- wie auch Religionsstile gehören<sup>42</sup> und Möglichkeiten finden, sich dieser Herausforderung noch offener zu stellen.

### 3.1 Kritik der ‚host ideologies‘

Auch wenn es naheliegt, eine – recht verstandene – Religiosität als Gegenpol zu autoritaristischen Tendenzen zu verstehen,<sup>43</sup> beginnt eine religionspädagogische autoritarismuskritische Auseinandersetzung mit jenen *host ideologies*, die aus der Religion selbst kommen. Religiöser Fundamentalismus lässt sich mit den aus dem Autoritarismus hervorgehenden Mechanismen noch besser verstehen, was zu einer zielgerichteteren Präventionsarbeit beitragen kann. So weist Wolfgang Weirer in seinen Überlegungen zum Fundamentalismus darauf hin, dass sich die Hinwendung zu fundamentalistischem Gedankengut oft als Flucht aus Unsicherheit in die Sicherheit einer rigiden religiösen Ordnung zeigt, wobei hier

---

38 STENNER 2020 [Anm. 22] [Herv. i. O.].

39 STENNER 2021 [Anm. 35].

40 MUDDE / KALTWASSER 2012 [Anm. 27], 3.

41 Vgl. HERBST / MENNE 2020 [Anm. 7].

42 Vgl. BARTELS Larry M.: Ethnic antagonism erodes Republicans’ Commitment to democracy, in: PNAS 117/37 (2020) 22752–22759, 22756.

43 Vgl. SCHLAG 2016 [Anm. 1], 7–11.

biographische, soziale und psychologische Faktoren oft bedeutsamer sind als konkrete inhaltliche und ideologische Facetten.<sup>44</sup>

Sonja Strube belegt überzeugend die engen Verbindungen von Autoritarismus und christlichem Fundamentalismus, der sich in ausgeprägtem Differenzismus (religiös, ethnisch, moralisch), im Rückzug in enge, homogene Gemeinschaften und in einem autoritären Gottesbild äußert.<sup>45</sup> Während Strube eher statisch (ohne *authoritarian dynamic*) argumentiert, weisen etwa Adem Aygün und Amin Elfeshawi in ihren Analysen zu Fundamentalismus und Djihadismus auf jene normativen Bedrohungen hin, die zum Ausgangspunkt für die Zuwendung zu autoritärer Religionsformen werden: Angstgefühle und Verschwörungstheorien erzeugen den Wunsch nach Widerstand,<sup>46</sup> und es zeigt sich eine Dynamik aus Persönlichkeit, normativen Bedrohungen und Wunsch nach Klarheit, Homogenität und Ordnung, die etwa einen islamischen Fundamentalismus fördert:

„Des Weiteren kann der islamische Fundamentalismus nicht unabhängig von Phänomenen wie Modernität, Verwestlichung und Globalisierung betrachtet werden. Die rasche Erosion traditioneller Identitäten und Werte als Folge der Moderne und der Globalisierung löst Reaktionen lokaler Kulturen aus und findet ihren Ausdruck in fundamentalistischen religiösen Diskursen, die eine Rückkehr zur wahren Religion betonen. Es lässt sich sagen, dass der Fundamentalismus, der eine plurale Kultur ablehnt und ein puritanisches Verständnis des Islam befürwortet, solchen Menschen attraktiver erscheint, weil sie infolge der Moderne und der Globalisierung kulturell entwurzelt und auf der Suche nach Identität sind.“<sup>47</sup>

Aus Stenners Überlegungen ergibt sich, dass eine solche Entwicklung nicht zwangsläufig eintritt, sondern primär autoritäre Persönlichkeiten auf entsprechende Weise reagieren. In fundamentalismuskritischen Unterrichtseinheiten erlaubt es diese Sichtweise, das Zusammenspiel von Ideologie, als bedrohlich empfundenen sozialen Umständen sowie inneren Dispositionen klarer aufeinander zu beziehen, wobei das Bedürfnis nach Orientierung und Homogenität nicht abgewertet werden darf. In dieser Konstellation lässt sich noch klarer aufzeigen, wie Populismen oder Fundamentalismen gesellschaftliche und persönliche

---

44 Vgl. WEIRER 2021 [Anm. 13], 156–157.

45 Vgl. STRUBE 2021 [Anm. 7], 21–26.

46 Vgl. ELFESHAWI, Amin: Dschihad in der salafistisch-dschihadistischen Tradition als pädagogische Herausforderung, in: ÖRF 29/2 (2021) 141–158, 154.

47 AYGÜN, Adem: Fundamentalismus im zeitgenössischen islamischen Denken, in: *Limina – Grazer theologische Perspektiven* 4/1 (2021) 107–129, 127.

Umstände ideologisch ausbeuten. Dabei sollte noch stärker zwischen einem ideologisch überzeugten Kern fundamentalistischer Bewegungen und einer durch autoritaristische Dynamiken erzeugte breitere Mobilisierung und Hinwendung differenziert werden. Zudem lässt sich mit Stenner eine vorschnelle Reduktion der Ursachen auf sozioökonomische Gründe vermeiden – auch Aygün unterstreicht mit Blick auf Radikalisierung, „dass soziale Probleme zwar immer das Potenzial haben, Menschen zum Radikalismus zu bewegen, dass das jedoch nicht heißt, dass solche Probleme – insbesondere wirtschaftlicher Art – zwangsläufig zur Ausbreitung und Zunahme des Radikalismus in der Gesellschaft führen“<sup>48</sup>.

### 3.2 Umgang mit autoritärer Prädisposition

Eine zielgerichtetere ideologiekritische Perspektive löst jedoch nicht das dahinterliegende Problem der autoritären Persönlichkeit und ihrer spezifischen Sichtweisen in einer pluralen, sich schnell wandelnden Gesellschaft. Hier lässt sich mit Stenner eine zweite besondere Aufmerksamkeit für religiöse Demokratiebildung aufzeigen. „Western liberal democracies have now exceeded many people’s capacity to tolerate them – to live with them, and in them“<sup>49</sup> – mit dieser provokanten Feststellung weisen Stenner und Haidt auf die zunehmenden Spannungen zwischen den Bedürfnissen autoritär geprägter Personen und der Offenheit, Pluralisierung und schnellen Veränderung moderner demokratischer Gesellschaften hin. Wenn man davon ausgeht, dass dieser Persönlichkeitstyp weitgehend unveränderbar ist, müssen Strategien nicht nur im ideologiekritischen Umgang mit den potenziellen *host ideologies* gefunden, sondern auch die Bedürfnisse und Unsicherheiten der Personen adressiert werden, um die Deutungshoheit eben nicht politischen und religiösen Autoritarismen zu überlassen. Stenner appelliert, dass die Anliegen dieses substanziellen Anteils gesellschaftspolitisch nicht ignoriert werden dürfen oder moralisch abgewertet: „We can do all the moralizing we like about how we want our ideal democratic citizens to be. But freedom is most secure and tolerance is maximized when we design systems to accommodate how people actually are“<sup>50</sup>.

Politikdidaktik, auch religiös grundgelegt, zielt nach Bernhard Grümme „auf Ideologiekritik, auf Emanzipation, Mündigkeit und kritische Selbstaufklärung der Macht- und Gesellschaftsstrukturen, denen sie selber verhaftet bleibt, von Mechanismen des Rassismus, von ungerechten Geschlechterverhältnissen und

48 AYGÜN 2021 [Anm. 47], 124.

49 STENNER/HAIDT 2018 [Anm. 4], 209.

50 STENNER 2010 [Anm. 19], 335.

Ausbeutung von Natur. [...] Sie zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung“<sup>51</sup>. So bedeutsam und unbestritten diese Maximen sind, sind sie im Umgang mit Personen mit autoritärer Disposition unzureichend. Die genannten Ziele verlangen ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und Auseinandersetzung mit sozialer Komplexität, was für viele eine kognitive Überforderung darstellt, und benötigen eine kritische Selbstdistanzierung und Dekonstruktion gerade von jenen etablierten Ideen, Systemen und Traditionen, in denen autoritäre Persönlichkeiten Sicherheit und Orientierung suchen. Es sei daran erinnert, dass Menschen je nach Persönlichkeitstyp unterschiedlich auf die Begegnung mit Differenz und Veränderung reagieren – während nicht-autoritäre Personen Toleranz und Offenheit gegenüber *Herausforderungen* entwickeln, wehren autoritäre Personen Differenz und Veränderung als normative *Bedrohung* ab.

Das bedeutet nicht, dass liberale und emanzipatorische Maximen, wie im Zitat von Grümme oben aufleuchtend, zu relativieren sind; sie bleiben unverzichtbar. Doch wie ließen sie sich sinnvoll ergänzen? Nach Stenner müsste zunächst überlegt werden, wie trotz aller Rede von Diversität, Pluralisierung und Veränderung zugleich Einheit, Gleichsein und Stabilität kommuniziert werden können. Eine ihrer Antworten stellt sich dem Paradigma von Diversität und Alterität radikal entgegen: Deren Darstellung und Promotion müsste reduziert werden zugunsten einer stärkeren Rede von Einheit und Gemeinschaftlichkeit: „Paradoxically, then, it would seem that we can best limit intolerance of difference by parading, talking about, and applauding our sameness.“<sup>52</sup> Hier wäre, auf politischer Ebene, etwa ein stärkerer Fokus auf eine integrativ verstandene Staats- bzw. Gesellschaftszugehörigkeit möglich, der eine Identifikation aller in einer Gesellschaft mit der staatlichen oder auch europäischen Identität ermöglicht.<sup>53</sup> Gemeinsam vollzogene Rituale, gemeingesellschaftliche Pflichten oder anerkannte Symbole wären nach Stenner ebenfalls Strategien, das Gefühl von Gemeinsamkeit und Gleichheit in einer pluralen Gesellschaft zu fördern; „nothing inspires greater tolerance from the intolerant than an abundance of common and unifying beliefs, practices, rituals, institutions, and processes“<sup>54</sup>. Denn Demokratie lebt, trotz aller Differenz, auch von einem gewissen Gefühl der Gleichartigkeit und Einheit, wie Oelkers betont: „Bei allem Streit, politische Auseinandersetzungen in einer Demokratie brauchen eine maßvolle Grundlage, eine ‚modest unity‘, anders wären

---

51 GRÜMME 2019 [Anm. 2], 165–166.

52 STENNER 2010 [Anm. 19], 331.

53 Vgl. STENNER 2021 [Anm. 36].

54 Vgl. STENNER 2010 [Anm. 19], 335.

weder Austausch noch Kompromiss möglich.“<sup>55</sup> Didaktisch wäre somit ein Ausgehen von (auch teils banalen, doch lebensweltlich grundlegenden) Gemeinsamkeiten vorrangig vor einer Beschäftigung mit Besonderheiten – dies wäre erst angezeigt, wenn man sich zuvor vor allem mit Gemeinsamkeiten befasst hätte.

Und schließlich fordert Stenner auch größere Rücksichtnahme auf Begriffe und Konzepte, die autoritären Personen Orientierung bieten können, etwa Tradition, Heiligkeit, Institutionen, Heimat, Stärke, Respekt, traditioneller Ehe oder Nation.<sup>56</sup> Hier handelt es sich um starke, historisch verwurzelte und weit etablierte Begriffe, die zunehmend Teil des autoritären Abgrenzungsdiskurses sind, da sie in einem zu emanzipatorisch akzentuierten Zugang keinen Platz mehr haben. Eine primär ideologiekritische und emanzipatorisch angelegte religiöse und politische Bildung könnte demnach Strategien entwickeln, wie sie diese Ideen und Konzepte auf eine Weise kritisch hinterfragen kann, die sie nicht nur als emanzipatorisch zu überwindende oder zu dekonstruierende Objekte versteht, sondern ihre Bedeutung respektiert und ihre positiven Beiträge würdigen kann, Anregung geben kann, sie inklusiver und offener zu interpretieren. Sie könnten etwa in ihrem prinzipiellen Nutzen und in ihrem Wert anerkannt werden und wären zugleich in einer Art Unterscheidung der Geister stärker in lebensförderliche und lebensfeindliche Formen zu differenzieren. Eine solche Haltung würde auch einen positiveren Blick auf einen klassischen politischen oder religiösen Konservatismus erlauben: Dieser würde dann nicht, wie oft in der Autoritarismus-Diskussion, in die Nähe des Autoritarismus gerückt, sondern käme, trotz der weltanschaulichen Differenzen, als potenzieller Verbündeter in den Blick. Verweise auf Traditionen oder etablierte Autoritäten können ebenso Widerstandspunkte gegen autoritaristische Umbrüche und Homogenisierungsversuche sein, wenn etwa gezeigt werden kann, dass Traditionen oder Autoritäten selbst plural und vielschichtig sind und sich fundamentalistischen Vereinheitlichungsbestrebungen widersetzen.

Dies bedeutet gerade keine Annäherung an einen autoritären Diskurs, sondern eine kommunikative Wiedergewinnung etablierter Begriffe und Konzepte, die sonst autoritären Protagonist\*innen in die Hände fallen und für diese zu Einfallsfaktoren in die Breite werden, wenn sie sich etwa als einzige und letzte Beschützer\*innen von Nation, Heimat, Familie oder Tradition inszenieren. Begriffe und Konzepte wie die oben genannten sind historisch stark verwurzelte und emotional aufgeladene Orientierungen, die sich einer schnellen Dekonstruktion oder Überwindung widersetzen. Sie einseitig besetzen zu lassen, stärkt die Legitima-

---

55 OELKERS 2018 [Anm. 6], 730.

56 Vgl. STENNER 2020 [Anm. 22].

tion der Autoritären; eine mühsame evaluative Auseinandersetzung mit Grenzen und Potenzialen, mit Neuausrichtungen und Überwindungen, kommt hingegen einem Orientierungsbedürfnis vieler entgegen.

#### 4. Fazit

Das Erleben von Brüchigkeit, Veränderung und unüberschaubarer Vielfalt kann nach Karen Stenner nicht allein dadurch bearbeitet werden, dass jede und jeder auf sich als autonomes Individuum und die Anerkennung anderer Individualitäten zurückgeworfen wird – denn für Personen mit autoritärer Prädisposition sind soziale Orientierungen und Sicherheiten essenziell. Wenn sie eine gewisse Gleichheit und Einheit (im Sinne einer gemeinschaftsstiftenden Identität) nicht erfahren, sind sie ansprechbar für homogenisierte, abgegrenzte Gruppen und Gesellschaftsbilder oder versuchen sie herzustellen, durch Ablehnung und Widerstand gegen das Abweichende. Diese grundlegenden Bedürfnisse sind zugleich ein Einfallstor für Ausbeutung durch Autoritarismus und autoritären Populismus oder, in religiöser Terminologie, Fundamentalismus. Die Kenntnis der autoritären Dynamik erlaubt dabei eine zielgerichtete Möglichkeit einer entsprechend ideologiekritischen Bildung, die auch zwischen überzeugten Ideolog\*innen und einem gewissen Mitläufertum differenzieren kann.

Gleichzeitig darf dies nicht als eine Art von ‚Rückkehr zur Tradition‘ missverstanden werden, was Stenners Aussagen bisweilen zu suggerieren scheinen. Stenner wirft einen sehr kritischen Blick auf die autoritäre Minderheit, um schließlich doch eine gewisse Orientierung von Diskursen und Praktiken an jener ‚problematischen‘ Minderheit zu fordern. Es wäre falsch, Ideale wie Autonomie, Pluralismus, Diversität oder Toleranz zurückstellen, nur um diesen Teil der Gesellschaft nicht zu verunsichern. Werden sie jedoch einseitig eingebracht oder zu stark gegen Traditionen, Vergemeinschaftungen und etablierten Gewissheiten ausgespielt, würde ein demokratiebildender Diskurs nach Stenner zu einseitig sein. Eine breitere Kommunikation, die sich offen mit Stärken, Schwierigkeiten und auch Risiken sowohl von Traditionen wie auch von Idealen wie Diversität und Autonomie auseinandersetzt, hätte die Chance, populistischen und fundamentalistischen Ausbeutungsversuchen von Unsicherheit zuvorzukommen und Ambiguitätstoleranz und Umgang mit Komplexität einzuüben.

David Novakovits

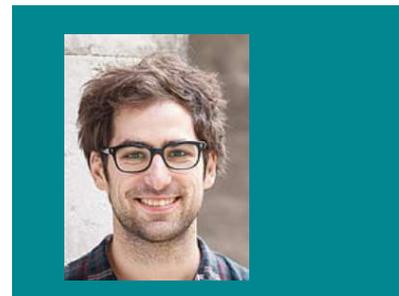
# Von der Notwendigkeit, gemeinsam zu denken

Eine religionspädagogische Bearbeitung der Denkform „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“

## Der Autor

Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien.

Dr. David Novakovits  
Universität Wien  
Institut für Praktische Theologie  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Schenkenstraße 8–10  
A–1010 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5940-4734>  
e-mail: [david.novakovits@univie.ac.at](mailto:david.novakovits@univie.ac.at)



# Von der Notwendigkeit, gemeinsam zu denken

Eine religionspädagogische Bearbeitung der Denkform „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“

## Abstract

Der Beitrag untersucht die Denkform des „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“ im Religionsunterricht und analysiert, wie individualistische Religiosität den öffentlichen Diskurs sowie das Schaffen einer gemeinsamen Welt gefährdet. Der Beitrag versucht, sowohl die emanzipatorischen als auch die erkenntnistheoretischen Dimensionen dieser Denkform herauszuarbeiten. Dabei werden religionspädagogische Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Denkform des „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“ in demokratietheoretisch relevanter Perspektive im Kontext des RU weiterentwickelt werden kann.

## Schlagworte

Intersubjektive Wahrheitsbildung im Religionsunterricht – Kritik an individualistischer Religiosität – Religiöse Bildung – Demokratische Lebensformen – Öffentliche Politische Theologie – Demokratie

# On the Necessity of Thinking Together

A Religious-Pedagogical Examination of the Mindset "Everyone Must Know for Themselves."

## Abstract

This article examines the 'everyone must know for themselves' way of thinking in religious education and analyses how individualistic religiosity endangers public discourse and the creation of a common world. The article attempts to work out both the emancipatory and epistemological dimensions of this form of thinking. In doing so, religious education possibilities are shown as to how the form of thinking of 'everyone must know for themselves' can be further developed in the context of RE from a perspective relevant to democratic theory.

## Keywords

Intersubjective Truth Formation in Religious Education – Critique of Individualistic Religiosity – Democracy and Religious Education – Democratic Ways of Life

# 1. Demokratie als Lebensform und die Herausforderung der Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘

## 1.1 Einleitung: Demokratie als (gefährdete) Lebensform

Demokratie ist mehr als eine Regierungsform – sie ist eine Lebensform, die auf Teilhabe, Dialog und die aktive Mitgestaltung einer gemeinsamen Welt angewiesen ist.<sup>1</sup> Doch diese gemeinsame Welt ist gegenwärtig fragil. In Zeiten zunehmender Unsicherheiten und gesellschaftlicher Spannungen zeigt sich, dass demokratische Lebensformen gefährdet sind, wenn Menschen sich aus dem öffentlichen Raum zurückziehen und die Verantwortung für das Gemeinsame aufgeben. Diese Problematik ist nicht nur eine politische, sondern auch eine pädagogische Herausforderung. Demokratien bauen auf Voraussetzungen auf, die je neu kultiviert werden müssen: Ein grundlegender Verantwortungssinn für die gemeinsame Welt ebenso wie damit notwendig verbundene Fähigkeiten zur Mit-Gestaltung der plural verfassten Öffentlichkeit. Demokratien sind auf Bildungsinstitutionen angewiesen, die daran interessiert und orientiert sein müssen, dass – um *eine* bedeutende Fähigkeit exemplarisch hervorzuheben – „aus vernunftbegabten Zweibeinern passable Diskursteilnehmer\*innen werden“<sup>2</sup>.

Fragt man, wie diese Fähigkeit im Kontext des Religionsunterrichtes gefördert und damit ein Beitrag zur Befähigung zu demokratischen Lebensformen geleistet werden kann, lässt sich eine Herausforderung identifizieren und benennen: Im Kontext des Religionsunterrichts ist in prägnanter Weise die von Claudia Gärtner sogenannte Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ wahrnehmbar<sup>3</sup> – eine Denkform, die auf den ersten Blick die Autonomie und Freiheit des Einzelnen betont, aber gleichzeitig auch in einer gewissen Spannung zu den Herausforderungen demokratischen Zusammenlebens steht: Sie kann dazu führen, dass religiöse Fragen und Überzeugungen privatisiert werden und die Fähigkeit, in demokratischer Weise Orte von Pluralität mitzugestalten, nicht ausreichend kultiviert wird.

---

1 Vgl. HETZEL, Andreas / WILLE, Katrin: Demokratie als Lebensform. Einleitung in den Schwerpunkt, in: Allgemeine Zeitschrift Für Philosophie 48 (2023) 173–188. DOI: 10.5771/0340-7969-2023-2-173; SCHLAG, Thomas: Demokratie / Populismus, in: SIMOJOKI, Henrik / ROTHGANGEL, Martin / KÖRTNER, Ulrich Heinz J. (Hg.): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 74–84, 74.

2 RIEGER-LADICH, Markus: Von moralisierenden Bildungsbürgern, schreibenden Arbeiterinnen und einem unbekümmerten Assistenten. Zur Einleitung, in: RIEGER-LADICH, Markus / BRINKMANN, Malte / THOMPSON, Christiane (Hg.): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2022 (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie), 7–15, 9.

3 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 25.

## 1.2 Ziel und Aufbau des Beitrages

Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, warum die Bearbeitung dieser Denkform sowohl für das demokratische Zusammenleben als auch für die Religionspädagogik von zentraler Bedeutung ist. Ziel ist es, diese Denkform aus demokratietheoretischer und religionspädagogischer Perspektive zu analysieren und Bearbeitungsmöglichkeiten zu entwickeln, die demokratisch relevante Lernprozesse im Kontext des Religionsunterrichts fördern.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 analysiert, wie die Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ im Kontext des Religionsunterrichts präsent ist und welche Herausforderungen sie mit sich bringt. Kapitel 3 untersucht die Denkform auf theoretischer Ebene und zeigt ihre Potenziale und Problembe- reiche auf. Kapitel 4 skizziert praktische Ansätze zur Bearbeitung dieser Denkform im Religionsunterricht, um so aus dem Kontext religiösen Lernens heraus einen Beitrag zur Stärkung demokratischer Lebensformen zu leisten. Kapitel 5 reflektiert die Schwierigkeiten und Potenziale dieser Ansätze und reflektiert die Argumentation des Beitrags abschließend in einer bildungstheoretischen Pers- pektive.

Der Beitrag möchte zeigen, dass die Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ wichtige Errungenschaften enthält, die nicht verworfen, sondern – aus demokratiepolitischer Perspektive – weiterentwickelt werden sollten. Der zentrale Fokus des Beitrags liegt daher auf der Frage, wie dieser Denkform begegnet werden kann, damit sie entgegen ihrer privatistisch-individualistischen Dynamik in Hinblick auf die Stärkung demokratisch relevanter Lebensformen produktiv weiterentwickelt werden kann.

## 2. Religiöse Lernprozesse und Demokratie? Ein aktueller Problembefund im Kontext des Religionsunterrichtes

Beginnen möchte ich den Beitrag mit einer ersten Klärung der Denkform ‚Das kann nur jede:r für sich selbst wissen‘. Welche Transformationen, Beobachtungen und Problematiken sind mit dieser Denkform angesprochen? Die Anerken- nung der individualisierten Religiosität hat im Kontext des RU eine Dynamik der Privatisierung im Horizont des Religiösen entwickelt, wie sie auch religionssozio- logisch für die westeuropäischen Gesellschaften charakterisiert wird<sup>4</sup>: Über Reli- giosität ist dann zwar nach wie vor ein Austausch möglich, jedoch erscheint eine

---

4 Vgl. LUCKMANN, Thomas: Privatisierung und Individualisierung. Zur Sozialform der Religion in spätindustriellen Gesellschaften, in: GABRIEL, Karl (Hg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkt moderner Religiosität, Gütersloh 1996, 17–28; KNOBLAUCH, Hubert: Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung, in: POLLACK, Detlef u.a. (Hg.): Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden 2018, 329–347.

intersubjektive *Begründung* der eigenen Perspektiven zunehmend als nicht lohnend oder auch als eine Unmöglichkeit. So zeigen bspw. die Studien der Forschungsgruppe rund um Rudolf Englert und Sebastian Eck, dass Differenzen in Bezug auf religiöse Vorstellungen in der Unterrichtspraxis keinen Klärungsdruck mehr erzeugen<sup>5</sup> und Stefanie Lorenzen weist darauf hin, dass sogar „das Nebeneinander unterschiedlichster Gottesvorstellungen auch im Unterricht von den Lernenden nicht als Problem empfunden wird“<sup>6</sup>. Die hier identifizierbaren Effekte können als Privatisierung religiösen Lernens<sup>7</sup> interpretiert werden, wo allgemeine Geltungsansprüche fehl am Platz und „Kriterien intersubjektiver Geltung deplatziert erscheinen“<sup>8</sup>. Diese Einrückung von religiösen Fragen in den Horizont des Privaten geht – mit Claudia Gärtner gesprochen – nämlich mit der Einstellung einher, dass über Wahrheitsfragen keine Einigung erzielt werden kann – „Der im RU immer wieder kolportierte Schülersatz: ‚Das muss jeder für sich selber wissen‘ wird dann zur Aussage: ‚Das kann jeder nur für sich selbst wissen (oder entscheiden)‘ [Hervorhebung D.N.]“<sup>9</sup>

Rudolf Englert legt die religionspädagogische Aufmerksamkeit auf die Konsequenzen dieser Entwicklung, was pointiert mit Hilfe einer Frage verdeutlicht werden kann: „Was geschieht, wenn die Vorstellung, dass es in theologischen Fragen kein ‚Richtig‘ und kein ‚Falsch‘ gebe, gewissermaßen zur Grundvoraussetzung der Reflexion auf diesem Gebiet wird?“<sup>10</sup> Wenn Religion und Religiosität zu einem Gegenstand wird, wo „alle Kriterien intersubjektiver Geltung deplatziert erscheinen“<sup>11</sup>, dann, so Bernhard Grümme, besteht die Gefahr, dass im Kontext religiösen Lernens über eine „esoterisch verdünnte, hochindividualisierte Religiosität“<sup>12</sup> nicht mehr begründbar hinausgegangen werden kann.

Diese erste Skizzierung der Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ im Kontext des Religionsunterrichts zeigt, wie stark diese von einer Privatisierung religiöser Fragen geprägt ist. Diese Privatisierung erschwert nicht nur den

- 
- 5 ECK, Sebastian / ENGLERT, Rudolf: Wie SchülerInnen über Gott denken, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29 (2021) 70–88, 76. DOI: 10.25364/10.29:2021.2.4.
- 6 LORENZEN, Stefanie: Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 (2022) 32–48, 35. DOI: 10.23770/tw0246; ECK / ENGLERT 2021 [Anm. 5], 80.
- 7 NOVAKOVITS, David: Das Wagnis des Scheiterns. Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 57), 118–126.; GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9), 11.
- 8 ENGLERT, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 277.
- 9 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 25.
- 10 ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013, 40.
- 11 ENGLERT 2008 [Anm. 8], 277.
- 12 GRÜMME 2015 [Anm. 7], 90.

intersubjektiven Austausch, sondern stellt – in demokratischer Hinsicht – auch eine Herausforderung für die Gestaltung einer gemeinsamen Welt dar. Um die Denkform besser zu verstehen und mögliche Bearbeitungsansätze zu entwickeln, ist es notwendig, ihre inneren Strukturen und Dynamiken genauer zu analysieren. Das folgende Kapitel widmet sich daher der vertieften Untersuchung der Denkform, indem es ihre erkenntnistheoretischen und emanzipatorischen Dimensionen herausarbeitet.

### 3. ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘: Analyse der Denkform

Zunächst: Es sollte klar sein, dass eine Kritik dieser Denkform nicht in einer vor-modernistischen Absicht vollzogen wird. Stattdessen zielt sie darauf, das emanzipatorische Potential dieser Denkfigur aufzunehmen und Überlegungen herauszuarbeiten, die aus demokratiethoetischer Perspektive Orientierungspunkte für ihre Weiterentwicklung darstellen können.

In der Denkform können grundlegend zwei Dimensionen identifiziert werden, die differenziert werden können: eine erkenntnistheoretisch-skeptische (1) und eine emanzipatorisch-praktische (2) Dimension.

1. Die Zurückhaltung von Schüler\*innen in Bezug auf die intersubjektive Überprüfbarkeit religiöser Ansichten und Positionen muss zunächst keinesfalls als eine Art Verweigerung des Denkens o. Ä. interpretiert werden; vielmehr könnte man auch eine befreiende Skepsis vor allzu starken Wahrheitsansprüchen im Bereich des Religiösen vermuten. In erkenntnistheoretischer Hinsicht könnte man Schüler\*innen, die so denken, in gewisser Weise als Erben Kants bezeichnen: In religiösen Fragen scheint es nicht mehr so leicht möglich zu sein, die Wahrheit der Dinge ‚an sich‘ festzustellen. Von religionspädagogischer Bedeutung ist damit die Identifizierung des präzisen Ansatzpunktes notwendig, an welchem Kritik vorgebracht werden kann, um die skeptisch-kantianischen ‚Errungenschaften‘ der Schüler\*innen nicht zu unterminieren. Das zu bewahrende Moment lässt sich als eine *Kritik an einem Wahrheitsverständnis mit Totalitätsanspruch* identifizieren.

Gleichzeitig zeigt uns diese Denkfigur, dass es – mit Christoph Menke gesprochen – eine „Dialektik der Befreiung“<sup>13</sup> gibt: Dass jeder Befreiungsakt gleichzeitig mit neuen Gefährdungen einhergeht. Wie äußert sich diese Dialektik in dem gegebenen Fall? Wir können es dort erkennen, wo in einer Pendelbewe-

---

13 Vgl. MENKE, Christoph: Theorie der Befreiung, Berlin: Suhrkamp 2024, 13.

gung– radikal konstruktivistisch gedacht – nun das Subjekt mit einem ‚Totalitätsanspruch‘ ausgestattet wird. Der Ansatzpunkt für eine kritische Bearbeitung dieser Denkform scheint daher genau dort zu sein, wo skeptische Figuren in einen radikalen Konstruktivismus umschlagen. Wenn in Fragen von Religion und Spiritualität jede\*r alles bloß mit sich selbst ausmachen muss, wird in dieser Denkform einer unkritischen Subjektorientierung<sup>14</sup> die Gefahr der Förderung irrationaler Formen religiösen Lernens bzw. eine „drohende Gedankenlosigkeit subjektiver Religion“<sup>15</sup> erkennbar.

2. Zum Zweiten hat die Denkfigur eine emanzipatorisch-praktisch ausgerichtete Dimension, die gar nicht so einfach wie oftmals angenommen dekonstruiert werden kann. Die in dieser Denkfigur eingefaltete Idee der autonomen Selbstbestimmung und der individuellen Freiheit ist ein emanzipatorischer Anspruch inhärent: in Bezug auf die Lebensgestaltung sollen sie Formen paternalistischer Fremdbestimmung abwehren und sind dagegen ausgerichtet. Auch in diesem zweiten Moment gilt es, diese Intuition gegen Fremdbestimmung zu bewahren – und gleichzeitig den Ansatzpunkt zu identifizieren, wo diese Denkfigur zum Problem wird: Die praktische Konsequenz dieses emanzipatorischen Anspruches kann sehr schnell eine Art *Privatisierung des Ethischen und Religiösen* sein – wie wirkmächtig diese Denkform ist, zeigt nicht zuletzt der Hinweis Rosas, dass wir es hier mit einem fundamental bedeutsam gewordenen kulturellen Strukturmoment der Moderne zu tun haben.<sup>16</sup>

Die praktische Konsequenz einer solchen ethischen Enthaltensamkeit in der Beurteilung von (anderen) Lebensformen steht damit in Zusammenhang, dass sie der einzige Weg zu sein scheint, Pluralität zu ermöglichen und anzuerkennen: „Das gelingende Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft scheint auf die Anerkennung von Differenz und Pluralität und damit auf eine Haltung der ‚liberalen Selbstbeschränkung‘ und der ‚Einklammerung‘ der eigenen Tradition und Lebensweise gegenüber der Vielfalt miteinander konkurrierender Lebensformen angewiesen zu sein.“<sup>17</sup> Die Zurückhaltung in der inhaltlichen Bewertung ethischer (oder religiöser) Lebensformen verdeutlicht sich damit als eine Art von Problemlösungsstrategie: Insofern die Pluralität von Lebensformen unhintergebar ist, liegt der normative Fluchtpunkt

---

14 Vgl. zur kritischen Subjektorientierung: GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der Alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004) 315–323.

15 ENGLERT 2008 [Anm. 8], 241.

16 Vgl. ROSA, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp 2019, 38–43.

17 JAEggi, Rahel: Kritik von Lebensformen, Berlin: Suhrkamp 2023, 30.

dieses Denkens darin, dass es „nicht mehr um die richtige gemeinsame Lebensform geht, sondern um das möglichst konfliktfreie Miteinander verschiedener Lebensformen“<sup>18</sup>.

Reflektiert man den vorgenommenen Analyseschritt, dann lässt sich pointiert zugespitzt sagen: Das Problem, das sich deutlich abzeichnet, ist relativ eindeutig bestimmbar; es ist die Frage, wie mit dem *Faktum der Pluralität* (an Lebens- und Glaubensformen) umgegangen werden kann. In der Denkfigur ist erkennbar, dass diese Frage zwischen den Polen von (gesuchter) Selbst- und (befürchteter) Fremdbestimmung eingeordnet wird. In praktischer Hinsicht ist erkennbar, dass das Problem in dieser Denkfigur durch die liberale Selbstbeschränkung, wie sie Rahel Jaeggi bestimmt, zu lösen versucht wird. Das ist eine harmonisch ausgerichtete Lösung, insofern sie versucht, die potentiell konflikthaften Begegnungen unterschiedlicher Positionen zu vermeiden. Wo die Herausforderung von Pluralität individualistisch bearbeitet (bzw. aufgelöst) wird, ergeben sich in weiterer Folge jedoch zwei Problemstellungen, die für den RU eine hohe Relevanz besitzen: das *Rationalitätsproblem* und das *Problem des Verlustes des Welt-Bezugs*. Für die Ausgangsfrage dieses Artikels nach dem demokratischen Potential und Beitrag von Religionen bzw. religiös orientierten Menschen zeigt sich damit, dass diese Tendenzen religiösen Lernens Probleme und Herausforderungen mit sich führen: Welchen Beitrag können Religionen noch für eine ‚gemeinsame Welt‘ zugänglich machen, wenn jeder (Wahrheits-)Anspruch von Meinungen und Glaubensformen individualistisch aufgelöst wird?

## 4. Kant und Hegel als Gesprächspartner: Impulse für die Bearbeitung der Denkform

### 4.1 Die Denkform als Lerngegenstand: Ein Ansatz für demokratische Bildung

Aus demokratiethoretisch orientierter Perspektive stellt sich die Frage, wie einerseits die ‚Errungenschaften‘ der eben skizzierten Denkfigur behalten werden können, und andererseits junge Menschen im Kontext des RU und seiner Möglichkeiten dazu motiviert werden können, dennoch das für demokratische Lebensformen so wichtige Fähigkeit und Interesse zu entwickeln, mit anderen über die gemeinsame Welt in ein Gespräch zu treten – und dabei in rationaler Weise auf Figuren der Religion Bezug nehmen zu können.<sup>19</sup> Mit Jürgen Haber-

---

18 EBD., 9.

19 Auf die Dringlichkeit und relevante Bedeutung dieser Fähigkeit und dieses Interesses verweist auch der Philosoph Hans Schelkshorn in seinem Beitrag über religiöse Bildung: SCHELSHORN, Hans: Warum heute noch religiöse Bildung?, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) 11–19. DOI: 10.25364/10.24:2016.1.2

mas gesprochen sind die Gegenstände religiösen Lernens – von der Auseinandersetzung mit plural religiösen und säkularen Weltanschauungen bis hin zur Gottesfrage – ja nicht einfach privater Natur, sondern können eine öffentlich bedeutsame Relevanz für das geteilte Zusammenleben entfalten; in postsäkularen Gesellschaften, so Habermas, können Religionen nach wie vor noch „wichtige Ressourcen der Sinnstiftung“<sup>20</sup> darstellen, *wenn* ihre Gehalte zugänglich und verständlich gemacht werden.<sup>21</sup> Um ihr demokratisches Potential zu entfalten, sind Bürger\*innen, die sich auf Religionen berufen, jedoch dazu angehalten, religiöse Überzeugungen und Motivationen auch in rationaler Weise zur Sprache zu bringen und dazu mit anderen in ein Gespräch einzutreten.

Ich möchte in einem nächsten Schritt exemplarisch *eine* Möglichkeit skizzieren, wie die Problematiken und Gefährdungen der Denkfigur in demokratisch relevanter Form im Kontext religiösen Lernens bearbeitet werden könnte. Dabei lege ich den Fokus auf die Frage, wie Schüler\*innen die aus demokratiethoretischer Sicht problematischen Dimensionen der Privatisierung von Religion bewusst werden kann und wie aus diesem Bewusstwerdungsprozess ggf. andere, für eine Demokratie produktivere Umgangsweisen mit Religion gefunden werden können. Die nachfolgende Ausarbeitung beschränkt sich daher auf diesen Fokus – andere Dimensionen der Problematik können hier nicht zum Gegenstand gemacht werden.

Man könnte den nachfolgend entworfenen Bearbeitungsvorschlag als eine ‚Flucht nach vorne‘ bezeichnen: Die Denkform des ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ an sich zum Thema religiösen Lernens machen. Der Vorschlag zielt darauf, mit den Schüler\*innen die innere Spannung bzw. Dialektik dieser Denkform zu erarbeiten und diese zum Thema des gemeinsamen Gespräches zu machen. Gewiss: Dabei werden sie kognitiv gefordert – aber anders wird es nicht gelingen, aus den Problemstellungen dieser Denkform herauszukommen. Denkerisch herauszufordern muss nicht sofort bedeuten, dass dabei die Schüler\*innen überfordert werden. Didaktisch kann die Inszenierung darauf abzielen, dass Schüler\*innen jenen ‚Denker\*innen auf Augenhöhe begegnen‘<sup>22</sup>, die bereits mit diesem Problem gerungen haben. Auf der Suche nach ‚klassischen‘ Bearbeitungen der Frage nach dem Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung kann ver-

---

20 HABERMAS, Jürgen: Glaube und Wissen. Friedenspreisrede 2001, in: EBD., Zeitdiagnosen. Zwölf Essays, Frankfurt a. M. 2003, 249–263, 253.

21 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ‚öffentlichen Vernunftgebrauch‘ religiöser und säkularer Bürger, in: EBD. (Hg.): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2009, 119–155; SCHMIDT, Thomas: Religiöser Diskurs und diskursive Religion in der postsäkularen Gesellschaft, in: LANGTHALER, Rudolf (Hg.): Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien: Oldenburg Verlag 2007, 322–341.

22 Vgl. ENGLERT 2013 [Anm. 10], 102–109.

sucht werden, Ressourcen aus der Epoche der Aufklärung zu aktivieren: In einer Rückbesinnung auf Denker\*innen aus dieser Zeit kann möglicherweise erfasst werden, mit welchen Schwierigkeiten man es zu tun bekommt, wenn man Fremdbestimmung (,die Tradition gibt die Bedeutung vor‘) oder Selbstbestimmung (,jede:r muss für sich selbst wissen, was die Wahrheit ist‘) spannungslos miteinander in Beziehung setzt und als reine Oppositionsfiguren begreift. Wie ein freies Leben zwischen Autonomie und Heteronomie gelingen kann, ist eine Frage, welche die ‚Klassiker‘ des deutschen Idealismus zutiefst beschäftigt hat. Den Schüler\*innen können daher aus dieser Epoche *Zeitgenoss\*innen* als Gesprächspartner\*innen vorgestellt werden. Dabei gilt es zu fragen: Wie haben diese das Problem wahrgenommen? Wie haben sie sich mit dieser Spannung auseinandergesetzt, welche Lösungen und Argumentationen haben sie entdeckt? Nachfolgend soll dies anhand von zwei Argumentationslinien dieser Zeitgenossen – einmal von Hegel (1), einmal von Kant (2) – dargestellt werden, zu denen mit Schüler\*innen gearbeitet werden könnte.

#### 4.2 Was ist das Problem, das Hegel umtreibt?

Hegel arbeitet bereits in seiner Einleitung der *Phänomenologie des Geistes* ein grundlegendes Problem heraus, das mit der befreienden Bewegung des Selbst-Denkens in engstem Zusammenhang steht. So anerkennt er zwar die Bewegung dieses Ausbrechens aus Fremdbestimmung (,Der eigenen Überzeugung folgen ist allerdings mehr, als sich der Autorität ergeben“<sup>23</sup>), allerdings nimmt er scharfsichtig eine damit entstehende Dynamik wahr, die ihm zu denken gibt:

„(...) aber durch die Verkehrung des Dafürhaltens aus Autorität in Dafürhalten aus eigener Überzeugung ist nicht notwendig der Inhalt desselben geändert und an die Stelle des Irrtums Wahrheit getreten. Auf die Autorität anderer oder aus eigener Überzeugung im Systeme des Meinens und des Vorurteils zu stecken, unterscheidet sich voneinander allein durch die Eitelkeit, welche der letzteren Weise beiwohnt.“<sup>24</sup>

Das Problem, das Hegel sieht, besteht darin, dass der beginnende Befreiungsprozess aus Unmündigkeit, der als ein Bildungsprozess strukturiert ist, recht schnell an ein Ende kommen kann; oder, anders formuliert: Das sich aufklärende Bewusstsein bekommt dort ein Problem, wo es sich selbst als absoluten Bezugspunkt setzt. Hegels Erkenntnis, dass die Ersetzung der „Beantwortung von Auto-

23 HEGEL, Georg W.F.: *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 162023 (= Gesammelte Werke 3), 61.

24 EBD., 61.

rität durch eigene Überzeugung nur die Verkehrung eines Dogmas in ein Gegen-dogma bedeutet“<sup>25</sup>, nötigt zur Frage, wie die eigenen Überzeugungen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes geprüft werden können. Diese Frage könnte Schüler\*innen einerseits zu denken geben, andererseits ihnen aber auch deutlich machen, dass bereits andere mit Schwierigkeiten gerungen haben, die auch ihren eigenen Denkformen inhärent sind.

Klar ist, dass nach-metaphysisch eine solche Prüfung nicht mehr bedeuten kann, einen Vergleich des Inhaltes der Überzeugung mit einem objektiv gegebenen Maßstab durchzuführen – das käme einem Rückfall in ein statisch verfasstes, objektivistisches Wahrheitsverständnis gleich und wäre gleichzusetzen mit einer neuen Negierung menschlicher Autonomie. Die demokratietheoretisch interessante Pointe liegt darin, dass es für Hegel von zentraler Bedeutung ist, dass man – salopp gesagt – alleine aus diesem Problem nicht mehr herauskommt. Erst durch die Begegnung mit zumindest einer weiteren Perspektive (einem anderen „Systeme des Meinens“<sup>26</sup>) kann das Bewusstsein in eine Situation geraten, die es zum Denken nötigt und zur Selbstprüfung der eigenen Überzeugungen und Maßstäbe treibt. (Demokratie-)Bildung hat deswegen fundamental mit einer erfahrenen Irritation zu tun.<sup>27</sup> Aus didaktischer Perspektive relevant ist die Beobachtung, dass nun alles davon abhängt, dass das Subjekt sich nicht auf einen vermeintlich sicheren Standpunkt zurückzieht und sich gegen andrängende irritierende Erfahrungen isoliert und solipsistisch verfestigt, sondern versucht, auf diese erfahrene Irritation zu antworten.<sup>28</sup> Die spezifische Form von Subjektivität, die sich in der Hegelschen Argumentation abzeichnet, kann daher als responsiv bezeichnet werden.<sup>29</sup>

#### 4.3 Die notwendige Selbstprüfung zu zweit: Kants Problem mit ‚logischen Egoisten‘

Ein zweites Beispiel, das diese Angewiesenheit auf andere zum Ausdruck bringt, lässt sich in Kants Überlegung zur notwendig gemeinsamen Prüfung der eigenen Urteile finden. Kants Philosophie kann bekanntlich als ein Plädoyer gegen Fremdbestimmung verstanden werden; und dennoch ist auch das autonome Subjekt bei Kant auf das Gespräch mit anderen angewiesen, um die Wahrheit der

---

25 GELHARD, Andreas: Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem, Zürich: Diaphanes 2018, 208.

26 HEGEL 2023 [Anm. 23], 61.

27 Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, in: LISCHIEWSKI, Andreas (Hg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016, 215–235.

28 Vgl. BÄHR, Ingrid u. a. (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken, Wiesbaden: Springer VS 2019.

29 Vgl. GELHARD 2018 [Anm. 25], 213.

eigenen Meinung und Überzeugungen besser verstehen zu können. Aus der Perspektive Kants *benötigt* es geradezu die Pluralität – den ‚Verstande anderer‘ –, um in Freiheit leben zu können. Kant begreift das Selbst-Denken als einen Prüfprozess, „in dem den Gedanken anderer die Rolle eines ‚Probersteins‘ zufällt“<sup>30</sup>.

„Der *logische Egoist* hält es für unnötig, sein Urteil auch am Verstande anderer zu prüfen: gleich als ob er dieses Probersteins (*criterium veritatis externum*) gar nicht bedürfte. Es ist aber so gewiß [sic], daß [sic] wir dieses Mittel, uns der Wahrheit unseres Urteils zu versichern, nicht entbehren können, daß [sic] es vielleicht der wichtigste Grund ist, warum das gelehrte Volk so dringend nach der *Freiheit der Feder* schreit; weil, wenn dieses verweigert wird, uns zugleich ein großes Mittel entzogen wird, die Richtigkeit unserer Urteile zu prüfen, und wir dem Irrtum preisgegeben werden.“<sup>31</sup>

Mit der Rede von einem Proberstein, in welcher sich Kant einer sokratischen Metapher bedient, hebt Kant die Notwendigkeit einer „Selbstprüfung zu zweit“<sup>32</sup> hervor: Die Erprobung der eigenen Gedanken in der Mitteilung an andere und ihr Überprüfung an diesen außer dem Individuum liegenden Probersteinen stellt einen unerlässlichen Resonanzraum dar, um zu so etwas wie Denken überhaupt kommen zu können. In solchen Prüfprozessen generierte Erkenntnis kann als ein *soziales Wissen* verstanden werden. Die Metapher des Probersteins kann Schüler\*innen dabei nachvollziehbar machen, dass eigene Gedanken auf Reife- und Prüfprozesse angewiesen sind. Es kann ihnen auch Zugänge zu einem post-metaphysischen Wahrheitsverständnis eröffnen, in welchem Wahrheit weder rein objektiv noch rein subjektiv aufgefasst wird.

Die gemeinsame Bearbeitung dieser Denkform kann Schüler\*innen zunächst irritieren, weil es möglicherweise ungewohnt ist, wenn die eigene Art und Weise des Denkens selbst zu einem Gegenstand des Lernens wird und – in der Sprache Hegels – die „distanzlose Identifikation mit einem System des Meinens“<sup>33</sup> aufgegeben wird. In einem solchen Zugang kann jedoch ein demokratietheoretisch bedeutsames Potential liegen: Jenseits additiver Lernformen („Dazulernen“) werden damit Zugänge zu Verständnisweisen des Lernens eröffnet, die Lernen nicht einfach als einen harmonischen Prozess begreifen, sondern mit Erfahrung-

---

30 EBD., 124.

31 KANT, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, in: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Akademieausgabe. Kants gesammelte Schriften, Berlin 1902 (= VII), 128–129.

32 GELHARD 2018 [Anm. 25], 125.

33 EBD., 210.

gen von Irritation (durch andere) und Transformation in Verbindung stehen (,Umlernen').<sup>34</sup> Das mit solchen Lernverständnissen verbundene Einüben und Kultivieren von Prozessen des In-Beziehung-Tretens mit anderen Meinungen, Positionen, Überzeugungen und Glaubensformen kann als demokratische Grundtugend begriffen werden.

## 5. Zum Verhältnis von Wissen und Mut: Epistemologische und affektive Aspekte demokratischer Bildung

Der eben skizzierte didaktische Bearbeitungsvorschlag lässt jedoch zwei ‚Baustellen‘ erkennen, die für die Gestaltung religiöser Lernprozesse zentral sind und die religionspädagogisch vertieft zu bearbeiten wären – gerade dann, wenn es darum geht, auch im Kontext des Religionsunterrichtes den demokratisch relevanten Zielhorizont einer gemeinsamen, geteilten Welt nicht außer Acht zu lassen. Nachfolgend wird in einem letzten Schritt des Beitrags in eine zweite Bearbeitungsschleife gegangen – und entlang der beiden bereits oben analytisch differenzierten Dimensionen der problematisierten Denkform (erkenntnistheoretisch bzw. praktisch) präziser bestimmt, welche religionspädagogischen Aufgaben erkennbar geworden sind:

1. Eine Problemstelle der im Beitrag analysierten Denkform besteht darin, dass sie im Grunde noch *metaphysisch durchtränkt* ist. Damit ist gemeint, dass noch immer die Idee der ‚einen‘ Wahrheit dominant ist – nur eben nicht mehr auf der objektiven Seite (der Tradition), sondern auf der subjektiven Seite (des einzelnen Menschen). Nochmal mit Hegel gesprochen: Diese Fixierung auf die Idee der ‚einen‘ Wahrheit bleibt metaphysisch – es ist im Übergang auf das Subjekt lediglich „die Metaphysik der Objektivität in die Metaphysik der Subjektivität umgeschmolzen“<sup>35</sup> worden. Wenn allerdings – seit Kant – ins Bewusstsein gerückt ist, dass einerseits die Dinge und die Welt *an sich* nicht bestimmt werden können (es ist dies der „Schrecken der objektiven Welt“<sup>36</sup>, der die deutschen Idealisten umtreibt), noch andererseits die Unterwerfung der Welt unter die Perspektive des Subjekts (als letztes Fundament gedacht) den Fluchtpunkt darstellen kann, dann zeigt sich, dass die Frage,

---

34 Vgl. RICKEN, Norbert: Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe, München: Fink 2009; KOLLER, Hans-Christoph / MAROTZKI, Winfried / SANDERS, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript Verlag 2007. DOI: 10.1515/9783839405888

35 Der Kontext des Zitates ist eine Kritik an der Fichteschen Philosophie und entstammt der 1802 erschienen Schrift *Glauben und Wissen*: HEGEL, Georg W.F.: Glauben und Wissen oder die Reflexionsphilosophie der Subjektivität, in der Vollständigkeit ihrer Formen, als Kantische, Jacobische, und Fichtesche Philosophie, in: NORDRHEIN-WESTFÄLISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN UND DER KÜNSTE – in Verbindung mit der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hg.): Gesammelte Werke. Jenaer Kritische Schriften, Hamburg: Felix Meiner 1968 (= IV), 315–415, 412.

36 HOFFMANN, Thomas Sören: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Eine Propädeutik, Wiesbaden: marix verlag <sup>3</sup>2015, 19.

wie *Erkennen* (nachmetaphysisch) dann eigentlich verstanden und begriffen werden kann, virulent wird. Man könnte versucht sein, zu meinen, dass damit ein Problem angesprochen und identifiziert ist, das den Bereich der Erkenntnistheorie betrifft und aus demokratietheoretischer Perspektive keine Relevanz hat. Der spezifische Beitrag religiöser Bildung zu einem demokratischen Zusammenleben könnte jedoch genau darin bestehen, diese (idealistische) Annahme in Frage zu stellen: Sie könnte zeigen, dass die Suche nach Wahrheit eine ‚aufgeklärte Öffentlichkeit‘ erfordert: Erkennen und Urteilen werden somit als Fähigkeiten gerahmt, die einer Pluralität bedürfen. Die religionspädagogische Pointe scheint mir darin zu liegen, dass die *politische Dimension epistemologischer Kategorien* (Wissen, Wahrheit, Erkenntnisprozess usw.) anzuerkennen ist<sup>37</sup>: Die Analyse der in diesem Beitrag verhandelten Denkform zeigt, dass eine unhinterfragte Dominanz dieses Denkens im Kontext religiösen Lernens ihre ‚politische‘ Dimension darin enthält, dass sie weniger zur Ausgestaltung demokratischen Zusammenlebens beiträgt, als dies möglich wäre. Entgegen der Tendenz zur Versachkundlichung des RU<sup>38</sup> einerseits und der Auflösung der Wahrheitsansprüche im Kontext des Religiösen andererseits zeigt sich das Desiderat einer religionspädagogisch durchgearbeiteten Erkenntnistheorie, die auf diese massiven Herausforderungen reagiert.

Mehr als Andeutungen können an dieser Stelle und aufgrund der Komplexität dieser Herausforderung nicht gemacht werden. Die Bearbeitung der Denkform sollte jedoch deutlich machen, wie drängend eine solche religionspädagogisch formatierte Erkenntnistheorie bzw. deren religionsdidaktische Übersetzungen sind. Wo religionspädagogisch Verständnisweisen des Erkennens gefördert werden, die das In-Beziehung-Treten mit anderen als wesentlich *erkennen* lassen, um der Wahrheit ein Stück näher zu kommen, kann möglicherweise ein neues Interesse für diese (durchaus mühsamen) Auseinandersetzungsprozesse entstehen. Dann könnte den Schüler\*innen durchaus auch klar werden, warum man sich diese Arbeit antut. Damit ist keineswegs pragmatischen Konsensustheorien der Wahrheit<sup>39</sup> das Wort gesprochen (‚Wahrheit ist, was wir uns untereinander ausmachen und worauf wir uns einigen können‘); aber es heißt, nicht hinter die Errungenschaften der Aufklärung zurückzufallen – und damit anzuerkennen, dass die Wahrheit nicht (weder außer mir/rein objektiv noch in mir/rein subjektiv) einfach so daliegt – wie

---

37 Vgl. VOGELMANN, Frieder: Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie, Berlin: Suhrkamp 2022.

38 Vgl. ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014.

39 Vgl. etwa: PEIRCE, Charles S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2015 (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 945).

„eine ausgeprägte Münze, die fertig gegeben und so eingestrichen werden kann“<sup>40</sup>.

2. Nicht verschwiegen werden kann, dass ein solches Lernen unangenehm und herausfordernd ist, insofern es immer wieder zum Umdenken nötigt. An dieser Stelle wird auch die affektive Dimension solchen Lernens bewusst: Ein Äußern eigener Positionen, möglicherweise sogar das Eintreten in einen Konflikt erfordert Mut, den sicheren Hafen des eigenen Selbst zu verlassen. Deutlich wird hier möglicherweise auch die Motivation des individualistischen Rückzugs auf die subjektive Position, welche die oben skizzierte Denkform grundlegend prägt: Ein ‚das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ verwehrt zwar das Recht, anderen etwas sagen zu können, aber es bewahrt die Sicherheit und Autorität der eigenen, autonomen Position (und damit verbundener Meinungen und Überzeugungen). Die Motivation dieser Denkform scheint darin zu liegen, die (scheinbar sichere) Positionen nicht in verunsichernde Auseinandersetzungen zu verwickeln. Deutlich wird, dass der skeptische Rückzug auf die Wahrheitsposition des eigenen Selbst – religiös gesprochen – mit einem ‚Heilsversprechen‘ verknüpft ist, das in der Rückbesinnung auf das antike Ideal der Skepsis bewusst werden kann: seine Seelenruhe zu finden (‚Ataraxie‘).<sup>41</sup>

In Auseinandersetzung mit dieser Überlegung kann religionspädagogisch gefragt werden, wie diese ‚Lust‘ an der Seelenruhe nicht einfach kritisch unterbrochen, sondern wie der ‚Gang in die Fremde‘ pädagogisch so unterstützt werden kann, dass dabei positive Erfahrungen gemacht werden können. Auch an dieser Stelle können nicht mehr als einige andeutende Fingerzeige gemacht werden: Das Entwickeln einer Hochschätzung des Vorläufigen<sup>42</sup>, die Vermittlung einer Lust am Experimentellen<sup>43</sup> und auch die Enttabuisierung des Scheiterns<sup>44</sup> stellen dabei drei pädagogische Aufgaben dar, welche eine Umorientierung des (skeptischen) Rückzugs auf sich selbst hin zu der Auseinandersetzung mit plural anderen Positionen erleichtern können. Ohne eine solche Kultur, in welcher das *Entäußern* eingeübt wird, sind transformatorische Lernprozesse nur schwer vorstellbar. Aus demokratietheoreti-

---

40 HEGEL, Georg W.F.: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse: 1830. Zweiter Teil. Die Naturphilosophie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 112021 (= Gesammelte Werke 9), 31.

41 Vgl. GELHARD 2018 [Anm. 24], 189.

42 Vgl. NULLMEIER, Frank: ‚Bloße Meinung‘. Über Demokratie, Öffentlichkeit und die Abwertung der Meinung als Gegenteil von Wahrheit, in: Soziopolis 2019.

43 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen, Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute 133), 120–133.

44 Vgl. NOVAKOVITS 2023 [Anm. 7].

scher Perspektive kann der pädagogische Fokus darauf liegen, zu zeigen, dass es in Demokratien nicht um das Finden der *einen* richtigen Lösung geht, sondern um das unendliche Gespräch, das die Vielen miteinander und aneinander binden soll, um so dieses Zusammenleben in Differenz 'menschlicher' zu gestalten.<sup>45</sup>

## 6. Fazit

Die Analyse der Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ hat gezeigt, dass diese Haltung im Kontext des Religionsunterrichts sowohl Potenziale als auch Herausforderungen birgt. Dabei wurden in der theoretischen Untersuchung zunächst zwei zentrale Dimensionen der Denkform herausgearbeitet: eine erkenntnistheoretisch-skeptische Dimension, die eine kritische Haltung gegenüber absoluten Wahrheitsansprüchen bewahrt, und eine emanzipatorisch-praktische Dimension, die die individuelle Freiheit betont. Beide Dimensionen enthalten wertvolle Ansätze, die jedoch in ihrer einseitigen Ausprägung problematisch werden können. Die Herausforderung besteht darin, diese Denkform so weiterzuentwickeln, dass sie nicht in eine unkritische Subjektorientierung oder eine vollständige Privatisierung mündet. Die exemplarische Auseinandersetzung mit Kant und Hegel hat ein Potential für die didaktische Bearbeitung dieser Denkform anzuzeigen versucht. Dabei wurde ein gemeinsames Bearbeiten der Denkform mit den Schüler\*innen als didaktische Option entworfen, wo die Fähigkeit des Prüfens der eigenen Gedanken hinsichtlich seines Wahrheitsgehaltes im Kontext der Stimmen der anderen als zentrale religionspädagogische Kategorie entworfen wurde. Diese Fähigkeit ist nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv anspruchsvoll: Sie erfordert den Mut, die eigene Position zu hinterfragen und sich auf die Auseinandersetzung mit pluralen Perspektiven einzulassen. Transformatorische Lernprozesse, die Irritation und Umdenken fördern, können dabei helfen, die Denkform in eine produktive Richtung weiterzuentwickeln. Zentral erscheint mir hier der Gedanke, dass *Demokratie kein ‚harmonisches‘ Konzept darstellt*, sondern durch Spannungen und Konflikte gekennzeichnet ist. Der demokratiepolitisch relevante Beitrag religiöser Bildung kann genau diese Einsicht aufnehmen: Indem sie die Spannung zwischen individueller Freiheit und gemeinsamer Verantwortung thematisiert, kann religiöses Lernen dazu beitragen, demokratische Lebensformen zu stärken und die Grundlage für ein gelingendes Zusammenleben in Pluralität zu schaffen.

---

45 Vgl. ARENDT, Hannah: Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten, in: BORMUTH, Matthias: Freundschaft in finsternen Zeiten. Gedanken zu Lessing, Berlin: Matthes & Seitz 2018.

Mariusz Chrostowski

# „Schulkatechese“ im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus

Zur ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts für die Bildung des Demokratischen in Polen

## Der Autor

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, Katechetik und Religionspädagogik, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Ostenstraße 26  
D-85072 Eichstätt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5817-2687>  
e-mail: [mariusz.chrostowski@ku.de](mailto:mariusz.chrostowski@ku.de)



# „Schulkatechese“ im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus

Zur ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts für die Bildung des Demokratischen in Polen

## Abstract

Der Beitrag analysiert die Rolle des katholischen Religionsunterrichts in Polen im Spannungsfeld zwischen Patriotismus und Nationalismus. Ausgehend von den historischen Ereignissen, die zur anhaltenden Verflechtung des Katholizismus mit der polnischen Identität beigetragen haben, wird aufgezeigt, wie schmal der Grat zwischen patriotischen und nationalistischen, oft christlich motivierten Tendenzen ist und wie sich diese Problematik im Religionsunterricht widerspiegelt. Dabei werden – bezogen auf die aktuelle Konzeptualisierung des Religionsunterrichts als „Schulkatechese“ und im Hinblick auf seine curricularen Vorgaben – inhaltliche Schwerpunkte mit polenzentrierten Narrativen und Heldenbildern identifiziert, die nationalismusfördernd wirken können. Die theoretische Reflexion schließt mit Impulsen, wie durch eine kritischere und inklusivere Gestaltung des Religionsunterrichts Nationalismus entgegengewirkt und die Demokratieförderung gestärkt werden kann.

## Schlagworte

Religionsunterricht – Patriotismus – Nationalismus – Polen

# “School Catechesis” in the Field of Tension between Patriotism and Nationalism

On the Ambivalent Role of Catholic Religious Education in Democratic Education in Poland

## Abstract

The article analyses the role of Catholic religious education in Poland in the tension between patriotism and nationalism. Starting from the historical events that contributed to the enduring intertwining of Catholicism with Polish identity, it shows how narrow the line is between often Christian-motivated patriotic and nationalist tendencies and how this issue is reflected in religious education. It identifies thematic emphases on Poland-centred narratives and heroic images within the current conceptualisation of religious education as 'school catechesis' and in terms of its curriculum guidelines, which can promote nationalism. The theoretical reflection concludes with suggestions on how a more critical and inclusive approach to religious education can counteract nationalism and strengthen democracy promotion.

## Keywords

religious education – patriotism – nationalism – Poland

## Einleitung

Polens turbulente Geschichte lässt erkennen, wie eng Nationalität und Religion miteinander verwoben sein können. Ereignisse wie die dreifachen Teilungen des Landes (1772, 1793, 1795), die Wiedererlangung der Unabhängigkeit im Jahr 1918, der Zweite Weltkrieg (1939–1945), die Ära des sowjetischen Totalitarismus (1944–1989) sowie die Freiheitsbewegung „Solidarność“, die 1989 zum Fall des Kommunismus führte, unterstreichen die zentrale Rolle der katholischen Kirche als Symbol und Stütze nationaler Einheit und Widerstandskraft.<sup>1</sup> Diese historische Prägung setzt sich – trotz der beschleunigten Säkularisierung der polnischen Gesellschaft<sup>2</sup> – in ambivalenter Weise bis heute fort: Der christliche Glaube fungiert als identitätsstiftende Kraft, wird aber zunehmend von (ultra-)konservativen und nationalistischen Strömungen instrumentalisiert. Besonders auffällig ist dies in Krisensituationen, die diverse Ressentiments aufleben lassen und die Trennlinie zwischen Patriotismus und Nationalismus verwischen wie die Katastrophe von Smolensk (2010), die seit 2015 andauernde Migrationskrise und der Beginn des Krieges in der Ukraine 2022.<sup>3</sup>

Auch das polnische Bildungssystem bleibt von diesen problematischen Phänomenen nicht verschont. Es wurde in den Jahren 2015–2023 von der Partei „Recht und Gerechtigkeit“ (PiS) nach nationalkonservativen Prämissen grundlegend reformiert, wodurch die bildungspolitischen Leitlinien deutlich in das Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus gerückt wurden.<sup>4</sup> Ausdruck dieser Reformen ist u. a. die Konzeption der fächerübergreifenden Bildung des Demokratischen, die sowohl im Allgemeinen als auch im Besonderen, beispielsweise im katholischen Religionsunterricht (= „Schulkatechese“<sup>5</sup>), nicht als zivilgesell-

- 
- 1 Vgl. GARSZTECKI, Stefan: Patriotismus in Polen - polnische Identität zwischen Moderne und nationalen Traditionen, in: Polen Analysen 74 (2010) 2–7, 3; CHROSTOWSKI, Mariusz: Populismus als Herausforderung für religiöse Bildung in Polen: Empirische Analyse der Nähe und Distanz zu den populistischen Einstellungen bei Abiturientinnen und Abiturienten in Polen und ihre Relevanz für sozial- und religionspädagogische Praxis, Herne: Gabriele Schäfer Verlag 2023, 76–78.
  - 2 Vgl. u. a.: VETTER, Reinhold: Das Bollwerk des Katholizismus wankt: Rapide Säkularisierung in Polen, Baden-Baden: Tectum Verlag 2021.
  - 3 Vgl. POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ: Patriotismus in christlicher Gestalt. Arbeitsübersetzung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz, in: [www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse\\_downloads/dossiers\\_2018/2018-Dokument-Poln.-Bischofskonferenz-Patriotismus-in-christlicher-Gestalt.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/dossiers_2018/2018-Dokument-Poln.-Bischofskonferenz-Patriotismus-in-christlicher-Gestalt.pdf), [abgerufen am 10.01.2025], 1; vgl. auch: KASIŃSKA-MIĘTYKA, Agnieszka / DUDAŁA, Rafał: Nationalism and populism in Poland: new threats, old fears, in: KUKOVIČ, Simona / JUST, Petr (Hg.): The Rise of Populism in Central and Eastern Europe, Northampton: Edward Elgar Publishing 2022, 128–143; CHROSTOWSKI, Mariusz: „Unholy Alliance”: Identification and prevention of ideological and religious frames between right-wing populism and christianity in Poland, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 7/1 (2023) 321–348.
  - 4 Vgl. KALUZA, Andrzej: Die Reform des Schulsystems in Polen, in: Polen-Analysen 224 (2018) 2–7.
  - 5 „Schulkatechese“ (= *katecheza szkolna*) ist ein etablierter Begriff zur Bezeichnung des Religionsunterrichts in Polen. Er verweist auf das spezifisch katechetische Verständnis des Faches aus kirchlicher Perspektive. Dieses wurde u. a. durch die Zweite Polnische Plenarsynode (1991–1999) geprägt und im Katechetischen Direktorium der Katholischen Kirche in Polen (2021) weitergeführt. Dort wird der Religionsunterricht als eine spezifische Form der Katechese verstanden, die neben Bildung und Erziehung auch die Initiation in das kirchliche Leben umfassen soll. Mehr dazu: CHROSTOWSKI, Mariusz: Schulpastoral für alle!: Religionspädagogische und pastorale Impulse deutscher Schulpastoral für ein schulpastorales Modell in Polen (am Beispiel der Diözese Łomża), Berlin: LIT 2021, 58–63.

schaftlicher Lern- und Lehrprozess gestaltet ist, sondern als polenzentriertes „Narrativ“, das die nationale Zugehörigkeit idealisiert. Gleichzeitig bleibt sie weitgehend unkritisch gegenüber der polnischen Geschichte und wird dominiert vom Kult der (katholischen) Helden, die ihr Blut für das Vaterland vergossen haben.<sup>6</sup>

Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag auf eine theoretische Analyse der ambivalenten Rolle des katholischen Religionsunterrichts in Polen bei der Herausbildung demokratischer Positionen der Lernenden ab. Die begrifflich-konzeptionellen Überlegungen stützen sich auf politikwissenschaftliche, soziologische und (religions-)pädagogische Beiträge zur Deutung von Patriotismus, Nationalismus und zur Rolle religiöser Bildung im polnischen Kontext. Im Mittelpunkt steht daher die Frage, inwieweit die „Schulkatechese“ durch eine (Über-)Betonung des Patriotismus – wenn auch meist implizit<sup>7</sup> – nationalistisches Denken und Handeln begünstigen kann. Dabei gilt es kritisch abzuwägen, ob die curriculare Förderung patriotischer Haltungen im katholischen Religionsunterricht tatsächlich mit den Zielen religiöser Bildung und demokratischer Mündigkeit vereinbar ist oder ob darin nicht auch eine problematische Verschiebung hin zu nationalistisch konnotierten Identitätsentwürfen liegt. Die Reflexion gliedert sich dazu in drei aufeinander aufbauende Schritte: Zunächst werden Patriotismus und Nationalismus definiert und kontextualisiert. Anschließend wird das Proprium des katholischen Religionsunterrichts in Polen knapp umrissen, um dann die in den Lehrplänen der Primarstufe und der Sekundarstufen I und II enthaltenen Annahmen zur Förderung patriotischer und zivilgesellschaftlicher Einstellungen vorzustellen. Schließlich werden im Rahmen einer Bilanz die gewonnenen Erkenntnisse kritisch reflektiert und einige Impulse für einen nationalismuskritischen Religionsunterricht formuliert, die darauf abzielen, die Demokratieförderung im Rahmen religiöser Bildungssettings zu stärken.

## 1. Patriotismus und Nationalismus: Definitionsbestimmung und Kontextualisierung

Im Polnischen wird der Begriff „Patriotismus“ häufig mit der Hingabe an das Vaterland und das eigene Volk in Verbindung gebracht, wobei diese Hingabe auf einem ausgeprägten Gefühl sozialer Verbundenheit, Solidarität und Gemeinschaft beruht. Die Etymologie des Begriffs leitet sich vom griechischen Wort

---

6 Vgl. u. a.: KOPIŃSKA, Violetta: Country Report: Civic and Citizenship Education in Polish School, in: Journal of Social Science Education 18/1 (2019) 172–202; CHROSTOWSKI, Mariusz: O potrzebie wzmocnionej edukacji międzykulturowej w obliczu prawnicowego populizmu w Polsce, Edukacja Międzykulturowa 18/3 (2022) 191–203.

7 In Polen gelten die „Toledo Guidelines“, die die direkte Förderung jeglicher Form von Nationalismus oder anderer extremistischer Positionen im Religionsunterricht unterbinden; vgl. OSCE: Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools, in: <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf> [abgerufen am 12.01.2025].

πατρίς (patris) ab, was „Vaterland“, „Familie“, „Gruppe“, „Stamm“ oder „Volk“, das sich von gemeinsamen Vorfahren ableitet, bedeutet.<sup>8</sup> In der einschlägigen Fachliteratur lassen sich im Wesentlichen zwei Grundperspektiven zum Verständnis von Patriotismus identifizieren.<sup>9</sup> *Erstens*: Patriotismus als eine emotionale Bindung zum Vaterland, die sich in der Priorisierung des Gemeinwohls über individuelle Bedürfnisse manifestiert. Dieser gründet auf einer Loyalität, die aus der Zugehörigkeit zur polnischen Nation erwächst und diese durch eine gemeinsame Geschichte, Werte und Errungenschaften verbindet.<sup>10</sup> *Zweitens*: Patriotismus als Synonym für das verantwortungsbewusste Erfüllen bürgerschaftlicher Pflichten, die eine kollektive Verantwortung implizieren. Diese äußert sich in der Einhaltung von Normen und Prinzipien, im Streben nach Wohlstand und der Gewährleistung der Sicherheit der nationalen Gemeinschaft.<sup>11</sup>

Unabhängig davon, welches Verständnis von Patriotismus man zugrunde legt, ist festzuhalten, dass der Begriff im polnischen Kontext eine durchaus pathetische, martyrologische „Imprägnierung“ besitzt. Diese Tatsache wurzelt tief in der schmerzlichen Erinnerung an die o. g. historischen Erfahrungen, die auch mit einem heroisierten Bild der katholischen Kirche einhergehen, und lässt sich nicht immer adäquat auf die heutigen soziokulturellen Gegebenheiten übertragen.<sup>12</sup> Solche – häufig unreflektierten – Positionen begünstigen zudem die Entstehung nationalistischer Tendenzen.<sup>13</sup> Nationalismus (lat. „natio“ – Volk) lässt sich als die Überzeugung definieren, dass das eigene Volk den höchsten Wert und die wichtigste Form der gesellschaftlichen Ordnung darstellt.<sup>14</sup> Zudem ist er meist mit einer chauvinistischen Ideologie und Politik verquickt, die alles Handeln den

- 
- 8 Vgl. STROINSKA, Magda: Patriotism and Nationalism in the Polish Context: How the meanings of these words kept changing, in: Warsaw East European Review 1 (2011) 185–194, 185; MAJEWSKA, Lucyna: Rozważania o zmianach w pojmowaniu patriotyzmu współcześnie, in: Kultura i Wartości 32 (2021) 205–223, 207.
- 9 Vgl. PLIETH-KALINOWSKA, Izabela: The Patriotism of Polish Youth of the 21st Century, in: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 16 (2018) 339–350, 340.
- 10 Vgl. u. a.: MARZĘCKI, Radosław / STACH, Łukasz, Fakt czy artefakt? Patriotyzm w życiu młodego pokolenia Polaków, in: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica 165 (2014), 245–262, 247.
- 11 Vgl. u. a.: KRZEMIŃSKA, Dorota: O patriotyzmie, patriotach i wartościach patriotycznych w rozmowach z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Refleksje na marginesie pewnej pracy magisterskiej, in: Niepełnosprawność 26 (2017) 58–83, 68.
- 12 Vgl. JĘDRZEJEWSKI, Andrzej / ADAMCZYK, Marek: Polska – tożsamość – Europa. Pytania o współczesny patriotyzm, Radom: Katolickie Stowarzyszenie „Civitas Christiana” 2009, 11–13; MRUGAŁA, Justyna: Między tradycją a współczesnością: patriotyzm w zglobalizowanym świecie Górnośląskie, in: Studia Socjologiczne. Seria Nowa 4 (2013) 75–93, 77; GAŁAŚ, Mieczysław: Obustronna zależność: Patriotyzm w teorii kultury Stanisława Ossowskiego, in: Refleksje 1 (2020) 10–17, 11.
- 13 Vgl. FIAŁKOWSKI, Marek: Patriotyzm wyzwaniem dla Kościoła w Polsce. Na marginesie dokumentu pt. Chrześcijański kształt patriotyzmu, in: Roczniki Teologiczne 6 (2018) 95–110, 106–107.
- 14 Wie K. Leszczyński anmerkt, ist der Begriff Nationalismus in Polen vor allem im öffentlichen Diskurs und auch im Sprachgebrauch der katholischen Kirche meist negativ besetzt. In der wissenschaftlichen Diskussion wird er dagegen neutral verstanden und beschreibt lediglich eine bestimmte politische Richtung, wie sie in der internationalen Forschung anerkannt ist. Gleichzeitig fehlt es in Polen an umfassenden soziologischen Studien, die den Einfluss der katholischen Kirche auf nationalistische, aber auch patriotische Einstellungen hin genauer untersuchen bzw. bewerten; vgl. LESZCZYŃSKI, Karol: Zjawisko patriotyzmu i nacjonalizmu w Polsce i ich związki z religijnością. Analiza desk research dostępnych wyników badań, in: Społeczeństwo 159/3 (2022) 96–120, 97–98.

Interessen des eigenen Volkes unterordnet, für dieses besondere Privilegien fordert und andere Völker und nationale Minderheiten oft aggressiv diskriminiert.<sup>15</sup>

Nationalistische Gruppierungen in Polen wie „Ruch Narodowy“ („Nationale Bewegung“), „Obóz Narodowo-Radykalny“ („Nationalradikales Lager“), „Obóz Wielkiej Polski“ („Großpolnisches Lager“) oder „Młodzież Wszechpolska“ („Allpolnische Jugend“) propagieren u. a. die Überlegenheit des „polnischen“ Katholizismus, Xenophobie (v. a. gegenüber Muslim\*innen) und Antisemitismus. Sie lehnen auch die Europäische Union ab und vertreten ein fundamentalistisches Verständnis der christlichen Lehre, das sich in der Missbilligung homosexueller Partnerschaften und der Förderung traditioneller Geschlechterordnungen äußert. Diese Positionen dienen vor allem der Bewahrung „nationaler“ Moralvorstellungen und sollen Polen als katholische Bastion gegen den „verderbten“ Westen zementieren.<sup>16</sup> Mit anderen Worten: Die Aktivitäten nationalistischer Bewegungen führen zu einer Ethnisierung und Politisierung des Katholizismus. Dabei beanspruchen sie Exklusivrechte auf religiöse Elemente wie Heilige, Kultstätten und spezifische Lehren und Werte. Diese Vereinnahmung des Christentums untergräbt einerseits dessen universalen Charakter und trägt andererseits zur Sakralisierung des Ethnos bei. Dadurch werden der eigenen ethnischen Gruppe in einem fortschreitenden Prozess religiöse Bedeutungen zugeschrieben. Es entsteht die Vorstellung einer quasi-religiösen Volksgemeinschaft, die durch religiös-spirituelle Aufladung eine symbolische Garantie ihrer „Unsterblichkeit“ erhält. Religion wird so zu einem ideologischen Fundament, das sowohl die nationale Identität als auch den nationalen Ethnos als starres Konstrukt verfestigt.<sup>17</sup>

In diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis, dass zwischen Patriotismus und Nationalismus nur eine schmale Grenze besteht, die leicht überschritten werden kann, da beide Phänomene – wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung – das Vaterland und das Volk in den Mittelpunkt stellen, von zentraler Bedeutung.<sup>18</sup> Dennoch sind drei wesentliche Unterschiede zwischen ihnen hervorzuheben: *Erstens* basiert der Begriff des Volkes im Patriotismus auf einer Gemeinschaft anerkannter Werte, während der Nationalismus eine kollektive Wahrnehmung wichtiger Werte verlangt, die nur im nationalen „Massenbewusstsein“ existieren können. *Zweitens* betont Patriotismus die Überlegenheit der Gemeinschaft auf

---

15 Vgl. MAJEWSKA [Anm. 7], 210.

16 Vgl. MAJCHRZAK, Natalia: Tożsamość narodowa, nacjonalizm, patriotyzm – sposoby rozumienia, dyferencje, przejawy, in: *Conversatoria Linguistica* 14 (2022) 63–77, 72.

17 Vgl. ZENDEROWSKI, Radosław: Etnicyzacja religii i sakralizacja etnosu: Nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej, in: *Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne* 24 (2010) 36–50, 38–39.

18 Vgl. MAJCHRZAK [Anm. 14], 72.

der Grundlage von Respekt und Toleranz gegenüber anderen, während Nationalismus die Überlegenheit innerhalb der Gemeinschaft durch Konkurrenz und Rivalität mit anderen unterstreicht. *Drittens* fußt der Patriotismus auf der Gleichwertigkeit universeller Werte und ihrer Synchronisierung, während der Nationalismus die Hierarchisierung und den Konflikt zwischen unterschiedlichen – oft religiös konnotierten – Wertvorstellungen forciert.<sup>19</sup>

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen muss konstatiert werden, dass sich in Polen eine „Renaissance des polnischen Patriotismus“<sup>20</sup> vollzieht. Im Jahr 2024 definieren 62,6 % der erwachsenen Pol\*innen Patriotismus als Stolz, Polin bzw. Pole zu sein, 51,6 % assoziieren ihn mit der Verbundenheit zur Kultur und Geschichte und 42,1 % mit der Bereitschaft, das Land zu verteidigen.<sup>21</sup> In diesem Sinne belegt auch eine landesweite Jugendstudie „Młodzież 2018“, dass diese Haltung unter jungen Menschen weit verbreitet ist – rund zwei Drittel der befragten Schüler\*innen (ca. 67 %) gaben an, patriotisch eingestellt zu sein.<sup>22</sup> Gleichzeitig wird in der Untersuchung darauf hingewiesen, dass die Forschungsergebnisse im Bereich zum Nationalismus nicht eindeutig sind: Nur wenige der befragten Lernenden (ca. 9 %) bezeichnen sich selbst als Nationalist\*innen, während ca. 25 % angeben, im Allgemeinen nationalistische Bewegungen wie die „Allpolnische Jugend“ oder die „Nationale Bewegung“ zu unterstützen.<sup>23</sup>

Darüber hinaus ist aus katholischer Sicht hervorzuheben, dass die polnischen Bischöfe die Zunahme patriotischer Haltungen in den letzten Jahren als ein grundsätzlich positives Phänomen wahrnehmen. Allerdings verurteilen sie zugleich den wachsenden Nationalismus in der polnischen Gesellschaft, der als nationale Egozentrik verstanden wird, die ein Gefühl der Überlegenheit und Abschottung gegenüber anderen Nationen und Kulturen schürt.<sup>24</sup> In ihren Augen sollte Patriotismus immer „eine offene Haltung“<sup>25</sup> beinhalten, die frei von Hass gegenüber dem Anderen sein muss und keinen starren ideologischen kulturpolitischen Rahmen aufzwingt: „Deswegen wollen wir heute noch einmal betonen, dass wir in unserem Vaterland den uns aus der Geschichte gut vertrauten, für eine solidarische Zusammenarbeit mit anderen Nationen offenen und auf der

---

19 Vgl. EBD.; vgl. auch: PATEREK, Włodzimierz: Nacjonalizm, in: Borkowski, Robert: Konflikty współczesnego świata, Kraków: Wydawnictwa AGH 2001, 88–97, 95.

20 POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 3], 1.

21 Vgl. FUNDACJA GODŁA POLSKIEGO „TERAZ POLSKA“: Patriotyzm w Polsce: między tradycją a myśleniem ekonomicznym, in: <https://terazpolska.pl/pl/a/Patriotyzm-w-Polsce-miedzy-tradycja-a-mysleniem-ekonomicznym> [abgerufen am 11.01.2025].

22 Vgl. BADORA, Barbara / GŁOWACKI, Antoni / HERRMANN, Marcin: Młodzież o polityce i demokracji, in: GRABOWSKA, Mirosława / GWIAZDA, Magdała (Hg.): Młodzież 2018, Warszawa: CBOS, KCPU 2019, 99–139, 133.

23 Vgl. EBD., 137–138.

24 POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 3], 1.

25 EBD.

Achtung gegenüber anderen Kulturen und Sprachen basierenden Patriotismus benötigen – den Patriotismus ohne Gewalt und Verachtung, den auf Leiden und Unrecht, die anderen Menschen und Nationen widerfahren, sensibel reagierenden Patriotismus.“<sup>26</sup>

## 2. Religionsunterricht im Spannungsfeld von Patriotismus und Nationalismus

Auch wenn die polnischen Bischöfe einen offenen, auf Solidarität gegründeten Patriotismus propagieren, bleibt dessen Umsetzung im Religionsunterricht ambivalent. Die gegenwärtige Konzeption des Faches trägt vielmehr dazu bei, die Grenzlinien zwischen patriotischen und nationalistischen Deutungsmustern weiter zu verwischen.<sup>27</sup> Empirische Studien führen diese Problematik auf zwei zentrale Ursachen zurück: *Erstens* auf die Verengung des Propriums des Religionsunterrichts auf die „Schulkatechese“, die primär auf Glaubensunterweisung hinausläuft und das Prinzip der Subjekt- und Lebensweltorientierung kaum berücksichtigt. *Zweitens* auf die damit verbundene inhaltliche Ausrichtung der Lehrpläne, die eine kritische und differenzierte Auseinandersetzung mit der nationalen Identität, der polnischen Geschichte sowie mit aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen vernachlässigt und ein parteiisches, katholisch zentriertes Polentum propagiert.<sup>28</sup>

Ausgehend von diesen Erkenntnissen werden im Folgenden die spezifischen Merkmale des Religionsunterrichts in Polen analysiert, da ein fundiertes Verständnis der Spezifika dieses Faches ohne eine solche Reflexion nicht möglich ist. Im Anschluss daran wird eine Präsentation der curricularen Annahmen der Primar- und Sekundarstufe I und II vorgenommen, die sowohl die inhaltlichen Schwerpunkte mit den entsprechenden Narrativen und Heldenbildern als auch die vermittelten Werte und Handlungsorientierungen auf den jeweiligen Bildungstufen beleuchtet. Dabei ist zu betonen, dass sich die Analyse auf curriculare und damit konzeptionelle Vorgaben beschränkt und keine Aussagen über die tatsächliche Praxis des katholischen Religionsunterrichts an konkreten Schulen trifft. Empirische Untersuchungen – etwa in Form quantitativer Umfragen, Unter-

---

26 EBD., 4.

27 An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass neben dem Nationalismus gerade auch der mit ihm in enger Verbindung stehende Rechtspopulismus eine große Herausforderung für den Religionsunterricht in Polen darstellt; vgl. u. a.: CHROSTOWSKI, Mariusz: The effects of religious education on prodemocratic positions in the face of the right-wing populism in Poland: Theoretical analysis and clues for educational practices, in: *Journal of Religious Education* 70/1 (2022) 43–62.

28 Vgl. u. a.: DERS. [Anm. 1]; ROKOSZ, Kamilla: Rola katechety w rozwiązywaniu problemów młodzieży. Studium pastoralno-empiryczne w świetle badań maturzystów w Kielcach, in: <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/3aaf7f13-7816-4e5a-9046-c8e2c63b17ae/content> [abgerufen am 09.01.2025].

richtsbeobachtungen oder Interviews – wären erforderlich, um den tatsächlichen Bildungsertrag des Religionsunterrichts beurteilen zu können.

## 2.1 Fachspezifika

Im polnischen Bildungssystem ist der Religionsunterricht ein freiwilliges Fach,<sup>29</sup> das nur auf Antrag der Eltern (Erziehungsberechtigten) oder der volljährigen Schüler\*innen erteilt wird. Trotz seiner konfessionellen Verankerung ist er als offenes Bildungsangebot konzipiert, an dem Lernende unterschiedlicher sozialer Herkunft teilnehmen können – nicht nur Katholik\*innen, sondern auch andere Christ\*innen, Anhänger\*innen anderer Religionen und Nichtgläubige. Nach der Wahl wird der Religionsunterricht zu einem Pflichtfach, das jedoch nicht versetzungsrelevant ist.<sup>30</sup> Alternativ können die Schüler\*innen auch Ethik wählen oder keines der beiden Fächer belegen. Die Entscheidung für den Religionsunterricht kann während des Schuljahres jederzeit geändert werden.<sup>31</sup>

Die Organisation des Religionsunterrichts an den Schulen unterliegt bestimmten Regeln wie einer Mindestschüler\*innenzahl pro Gruppe (7 Personen) und besonderen Anforderungen an die Religionslehrkräfte, die eine kanonische Lehrerlaubnis (Missio Canonica) besitzen müssen. Lehrpläne und Schulbücher werden von den Religionsgemeinschaften erstellt und müssen vom Bildungsministerium genehmigt werden. Der Religionsunterricht wird in der Primar- und Sekundarstufe I und II mit zwei Wochenstunden erteilt,<sup>32</sup> wobei die Stundenzahl mit Zustimmung der Religionsgemeinschaft reduziert werden kann.<sup>33</sup>

---

29 Eine ausführliche Liste der Rechtsakte, die den Religionsunterricht in Polen regeln, ist unter folgender Internetadresse zu finden: WYDZIAŁ NAUKI KATOLICKIEJ, Akty prawne nauczania religii, in: <https://wnk.diecezjazg.pl/akty-prawne-nauczania-religii/> [abgerufen am 10.09.2023].

30 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 5], 60; MAKOŚA, Paweł: Optymalny system formacji chrześcijańskiej w Polsce, in: *Verbum Vitae* 21 (2012) 297–311, 299.

31 Vgl. ŁABENDOWICZ, Stanisław: Edukacja religijna w szkole w świetle założeń programowych katechezy Kościoła katolickiego w Polsce po 1990 r., in: *Zeszyty formacji katechetów* 4 (2020) 24–38, 26–30; GOLISZEK, Piotr, Nauczanie religii w polskich przedszkolach i szkołach publicznych, in: *Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie* 13/2 (2020) 177–195, 180–191.

32 Gemäß einer am 17. Januar 2025 vom polnischen Bildungsminister unterzeichneten Verordnung ist ab dem 1. September 2025 in Polen nur noch eine Unterrichtsstunde pro Woche für den Religions- oder Ethikunterricht vorgesehen; vgl. LESZCZYŃSKA, Iga: Jedna lekcja religii tygodniowo w szkole od 1 września 2025 r. Ministra edukacji podpisała rozporządzenie, in: <https://www.infor.pl/prawo/dziecko-i-prawo/edukacja/6830904,jedna-lekcja-religii-tygodniowo-w-szkole-od-1-wrzesnia-2025-r-ministr.html> [abgerufen am 12.01.2025].

33 Vgl. ŁABENDOWICZ [Anm. 29], 27–29; vgl. auch: ROGOWSKI, Cyprian: Religiöse Bildung an Schulen in Polen, in: JÄGGLE, Martin / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 95–118; 98–101.

Kirchlicherseits wird der Religionsunterricht durch das kanonische Recht,<sup>34</sup> das Allgemeine Direktorium für Katechese<sup>35</sup> und das Katechetische Direktorium der Katholischen Kirche in Polen<sup>36</sup> geregelt. Letzteres beschreibt den schulischen Religionsunterricht als „Teil der Katechese, d. h. als eine spezifische Form der Katechese“<sup>37</sup>. Konkret bedeutet dies, dass der Religionsunterricht nicht wie andere Schulfächer (z. B. Mathematik oder Polnisch) konzipiert ist, bei denen es in erster Linie um den Erwerb von Wissen und Kompetenzen geht, da er ausdrücklich auf christliche Initiation, Erziehung und Evangelisierung ausgerichtet ist.<sup>38</sup> Daraus folgt, dass die religionspädagogische Arbeit im Religionsunterricht auf Glaubensunterweisung abzielt, um die Schüler\*innen zu einer lebendigen Gottesbeziehung zu führen.<sup>39</sup> Eine ähnliche Sichtweise vertritt auch das 2018 aktualisierte Grundsatzprogramm für die Katechese der Katholischen Kirche in Polen<sup>40</sup> – trotz der sich ständig verändernden sozio-religiösen Rahmenbedingungen und der sich immer deutlicher abzeichnenden „Erschöpfung“ der bisherigen Form des Religionsunterrichts.<sup>41</sup>

Die praktische Umsetzung der Prinzipien des Grundsatzprogramms erfolgt durch das 2019 veröffentlichte Curriculum für den Religionsunterricht in Kindergärten und Schulen,<sup>42</sup> das nach der umfassenden Reform des Bildungssystems durch die PiS-Regierung im Jahr 2017 implementiert wurde.<sup>43</sup> Dieses Dokument passt die Organisation des Religionsunterrichts an die neue Struktur des Bildungssystems an und formuliert spezifische katechetische Schwerpunkte für die verschiedenen Bildungsphasen. In der *Vorschulbildung* (Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren) steht die Einführung in das religiöse Leben im Vordergrund. In den *Klassen*

34 CODEX IURIS CANONICI, Can. 793–821.

35 Vgl. KONGREGATION FÜR DEN KLERUS: Allgemeines Direktorium für die Katechese, in: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccclergy/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_17041998\\_directory-for-catechesis\\_ge.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_ge.html) [abgerufen am 12.01.2025]; PÄPSTLICHER RAT ZUR FÖRDERUNG DER NEUEVANGELISIERUNG: Direktorium für die Katechese. Arbeitsübersetzung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz, in: [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse\\_downloads/presse\\_2020/2020-06-25\\_Direktorium-fuer-die-Katechese\\_Arbeitsuebersetzung.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2020/2020-06-25_Direktorium-fuer-die-Katechese_Arbeitsuebersetzung.pdf) [abgerufen am 12.01.2025].

36 POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ: Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce, Kraków: WAM 2001.

37 Ebd., 82.

38 Vgl. KSIĘŻAK, Grzegorz: Nauczanie religii w szkole jako specyficzna forma katechezy, in: *Zeszyty Formacji Katechetów*, 80/4 (2020) 83–92, 85.

39 POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 34], 83; KSIĘŻAK [Anm. 36], 85; CHROSTOWSKI [Anm. 28], 58–59; KOPICZKO, Tomasz, Nowe dokumenty programowe a ewangelizacja, in: *Studia Katechetyczne* 15 (2021) 29–42, 32–39.

40 Vgl. POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ: Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, Częstochowa: Edycja św. Pawła 2018.

41 Vgl. u. a.: CHROSTOWSKI, Mariusz: Teaching Religion in Postmodern Society: Some Insights from the German “Carousel of Concepts” for the Renewal of Catholic Religious Education in Poland, in: *British Journal of Religious Education* (2024) 1–19; MAKOSA, Paweł: Optimising Religious Education in Poland in the Age of Secularisation, in: *Verbum Vitae* 42/1 (2023) 271–283; CHROSTOWSKI, Mariusz / KROPAČ, Ulrich, Between ‘Religious Denomination’ and ‘Social Diversity’: On the Future of Religious Education in Poland, in: *Paedagogia Christiana*, 51/1 (2023) 157–182.

42 Vgl. POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ: Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Częstochowa: Edycja św. Pawła 2019.

43 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 28], 61

*I–IV der Grundschule* (Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren) liegt der Fokus auf der Vorbereitung auf die Erstkommunion sowie auf das Sakrament der Buße und Versöhnung, ergänzt durch die Begleitung in der Zeit nach der Erstkommunion. Die *Klassen V–VIII der Grundschule* (Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren) befassen sich mit der mystagogischen Katechese, die in die Heilsgeschichte einführt und auf das Sakrament der Firmung im engeren und weiteren Sinne vorbereitet. In der *Sekundarstufe II* (14- bis 18/19-Jährige) konzentrieren sich die Bildungsaktivitäten auf die Erziehung zur christlichen Mündigkeit, die Vertiefung biblischer und kirchlicher Kenntnisse, die Herausbildung einer christlichen Identität und die Vorbereitung auf apostolisches Handeln in der Gesellschaft.<sup>44</sup>

Nach dem geltenden Lehrplan soll der Religionsunterricht nicht nur die ganzheitliche Entwicklung des Einzelnen als Person, sein kritisches Denken, seine Fähigkeit, Ereignisse und Sachverhalte in kausale Zusammenhänge einordnen oder den Dialog mit anderen Menschen stärken, sondern vor allem seine persönliche und individuelle Beziehung zu Christus und zur Kirche vertiefen.<sup>45</sup> In diesem Sinne werden die Schüler\*innen in dem Curriculum für den Religionsunterricht gewissermaßen als Jünger\*innen Christi betrachtet.<sup>46</sup> Aus dieser zutiefst katechetischen Perspektive bestimmt das Dokument auch den Blickwinkel, aus dem die Lernenden ihre patriotische Haltung gegenüber dem Vaterland entwickeln sollen. Untrennbar damit verbunden sind moralische Verpflichtungen und die Suche nach dem eigenen Platz in der polnischen – und zugleich europäischen – Gesellschaft im Licht des christlichen Glaubens.<sup>47</sup>

## 2.2 Curriculare Annahmen

Die patriotische Haltung der Lernenden zum Vaterland soll gemäß dem religionsunterrichtlichen Curriculum in der Verbindung des Religionsunterrichts mit außerschulischen Wissens- und Erfahrungsorten (z. B. Kirchengemeinde, Familie) sowie mit anderen Schulfächern auf allen Stufen der schulischen Bildung entwickelt werden. Dabei wird auch die schulische Bildung des Demokratischen

---

44 Vgl. POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 42], 9.

45 Vgl. EBD.

46 Vgl. WOŁKIEWICZ, Albert: Strategie edukacyjne w polskich programach nauczania religii, in: Edukacja 164/1 (2023) 4–12, 11; vgl. auch: CHROSTOWSKI, Mariusz: The Intersections of Religious and Citizenship Education in Poland, in: UNSER, Alexander (Hg.): The Intersections of Religious and Citizenship Education in Europe (= in Erscheinung).

47 Vgl. ŁAWICKI, Jerzy: Wychowanie młodzieży do patriotyzmu w świetle aktualnego Programu nauczania religii oraz w korelacji z wiedzą o społeczeństwie w szkołach średnich, in: Studia Katechetyczne 16 (2021) 133–148, 136.

im weiteren und engeren Sinne berücksichtigt.<sup>48</sup> Insbesondere sollte die Korrelation zwischen Religionsunterricht und Bildung des Demokratischen eine dreifache Dimension umfassen: 1. Sie soll die Lebenserfahrung mit dem christlichen Glauben verbinden (*katechetischer Aspekt*); 2. Sie soll das Verständnis der gleichen Inhalte erleichtern, die in den verschiedenen Unterrichtsstunden aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt werden (*didaktischer Aspekt*); 3. Sie soll die Vermittlung der „Einheit der Wahrheit“ und die Achtung vor ihr fördern (*erzieherischer Aspekt*).<sup>49</sup>

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass – wie P. Tomasik zutreffend konstatiert – die Behandlung von Fragen des Patriotismus im Lehrplan des Religionsunterrichts auf den verschiedenen Bildungsebenen unterschiedlich gewichtet und je nach Bildungsniveau systematisch vertieft wird.<sup>50</sup> In der Primarstufe wird dieses Phänomen nur am Rande behandelt, da der Schwerpunkt der „Schulkatechese“ auf der Einführung in das religiöse und soziale Leben liegt.<sup>51</sup> Erst in den höheren Klassen der achtjährigen Grundschule, also insbesondere in der Sekundarstufe I, wird dem Thema deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Im Rahmen der Gemeinschaftserziehung werden grundlegende Formen des Zusammenlebens und die damit verbundenen Pflichten thematisiert. Die Schüler\*innen sollen ein Verständnis dafür entwickeln, wie sie aktiv an verschiedenen Gemeinschaften wie Kirche, Nation, Familie oder Schule partizipieren können. Besonderen Wert wird dabei auf die Liebe zur Heimat und die Sorge um ihr Wohlergehen gelegt. Darüber hinaus wird die Rolle der Kirche in Polen, ihre Bedeutung im Leben der Nation und ihr Beitrag zur sozialen und kulturellen Entwicklung des Landes hervorgehoben. Dies wird durch die Beschäftigung mit bedeutenden polnischen Heiligen und Nationalhelden veranschaulicht: Die jungen Menschen lernen Beispiele für patriotische und ethische Haltungen kennen, etwa die Hingabe an andere, exemplifiziert an Personen wie der Heiligen Hedwig von Anjou, Zawisza Czarny oder Nikolaus Kopernikus. Auch Werte wie Vergebung und Treue werden vermittelt, etwa am Beispiel von Papst Johannes Paul II., der seinem Attentäter verzieh. Neben dem Papst wird auch Kardinal Stefan Wyszyński in seinem Einfluss auf die sozio-politischen Veränderungen vor und nach

---

48 In Polen wird die schulische Bildung des Demokratischen als ein fächerübergreifendes Konzept verstanden. Das bedeutet, dass sie einerseits – im weiteren Sinne – vor allem in die geisteswissenschaftlichen Fächer integriert wird und andererseits – im engeren Sinne – als eigenständiges Schulfach mit der Bezeichnung „Wiedza o społeczeństwie“ (Wissen über die Gesellschaft) unterrichtet wird. Für weitere Informationen s. KOPIŃSKA, Violetta: Citizenship Education in Poland, in: <https://www.bpb.de/die-bpb/partner/nece/329087/citizenship-education-in-poland/> [abgerufen am 07.01.2025].

49 Vgl. EBD.; vgl. auch: CHROSTOWSKI [Anm. 44].

50 Vgl. TOMASIK, Piotr: Wychowanie patriotyczne wyzwaniem dla katechezy Kościoła w Polsce, in: *Colloquia Theologica Ottoniana* 2 (2019) 101–120, 113.

51 Vgl. POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 42], 39–69; vgl. auch: CHROSTOWSKI [Anm. 44].

dem Fall des Kommunismus in Mittel- und Osteuropa gewürdigt.<sup>52</sup> Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die Auseinandersetzung mit der Unvollkommenheit menschlicher Pläne und den Herausforderungen, die mit der Umsetzung guter Absichten und der Hingabe des Lebens für andere und für das Vaterland verbunden sein können. Ein Beispiel dafür ist Witold Pilecki, der sein Leben für die Freiheit Polens geopfert hat.<sup>53</sup> An solchen Persönlichkeiten soll – unter anderem in Kooperation mit dem Geschichtsunterricht – einerseits deutlich werden, welche „Haltungen der polnischen Gesellschaft gegenüber der Politik der deutschen und sowjetischen Besatzer sowie Beispiele für den Heroismus von Polinnen“<sup>54</sup> existierten. Andererseits versucht der Religionsunterricht, durch die Bezugnahme auf diese historischen Gestalten bei den Schüler\*innen die Wertschätzung für die Geschichte der Kirche in Polen sowie für das Wirken bedeutender Christ\*innen zu fördern. Zugleich strebt er durch die Nachahmung u. a. der vorgenannten Personen die Entwicklung einer ethisch-moralischen Haltung an, die sowohl der individuellen Verantwortung als auch dem Gemeinwohl dient.<sup>55</sup> Im sozialen Kontext der Sekundarstufe I zielt der Religionsunterricht darüber hinaus – gemäß den curricularen Vorgaben etwa für die achte Klasse – auf die Förderung einer „Haltung von Patriotismus und Verantwortung für das Schicksal der Nation“<sup>56</sup> ab.

In der Sekundarstufe II werden patriotische Themen zu einem integralen Bestandteil der umfassenderen Aufgaben der „Schulkatechese“ im Hinblick auf das Leben in der Gemeinschaft. In diesem Zusammenhang werden Aspekte erörtert, die mit der Präsenz der Kirche im Leben der polnischen Nation verbunden sind, wie die Taufe Polens, das Wirken und die Verehrung der Heiligen Adalbert und Stanislaus, das Christentum zur Zeit der Jagiellonen, das Leben der Heiligen Hedwig, die religiöse Toleranz in Polen sowie der Beitrag der Kirche zur Entwicklung von Wissenschaft, Bildung und Sozialfürsorge. Besondere Aufmerksamkeit wird auch dem Gebet für das Vaterland gewidmet.<sup>57</sup> Darüber hinaus greift der Lehrplan – ähnlich wie in der Primar- und Sekundarstufe I – zentrale Ereignisse und Persönlichkeiten aus der Zeit der Teilungen Polens sowie des 20. Jahrhunderts auf. Fragen der Globalisierung, der Migrationsprozesse, der humanitären Hilfe sowie der Menschen- und Minderheitenrechte werden ebenfalls aufgegriffen. Aktuelle Herausforderungen wie Terrorismus, Rassismus und Kosmopolitis-

---

52 Vgl. POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 42], 70–79; 137–156.

53 Vgl. EBD., 77; CHROSTOWSKI [Anm. 44].

54 POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 40], 130.

55 Vgl. TOMASIK [Anm. 49], 114.

56 POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 42], 149; vgl. auch: POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 40], 78.

57 Vgl. POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 40], 119.

mus werden ebenso reflektiert wie weltanschauliche Kontroversen bezüglich gleichgeschlechtlicher Partnerschaften, Abtreibung und Sterbehilfe – insbesondere im Lichte der Apologie christlicher Morallehre. Modelle des Verhältnisses von Staat und Kirche kommen ebenso zur Sprache wie die Analyse der Medienberichterstattung mit einem Schwerpunkt auf Manipulation und unethischem Verhalten von Journalist\*innen. Insofern zielt die „Schulkatechese“ auf dieser Bildungsebene nicht nur auf die Förderung von Patriotismus, sondern auch auf die Entwicklung von sozialer Verantwortung, Sensibilität für gesellschaftliche Fragen, einschließlich der Achtung der Bürger- und Menschenrechte sowie auf die Stärkung prosozialer Verhaltensweisen auf der Grundlage christlicher Werte.<sup>58</sup> Oder mit anderen Worten: „Der Aspekt der sozialen und patriotischen Erziehung wurde im Rahmen der moralischen Formung stärker hervorgehoben, insbesondere im Zusammenhang mit Themen zu IV, V, VII und X Gebot des Dekalogs. (...) Auf der Ebene der Erziehung zum gemeinschaftlichen Leben finden sich Inhalte, die auf die Rolle der Kirche bei der Gestaltung der polnischen Geschichte und der Festigung nationaler Werte verweisen, was es ebenfalls erlaubt, in dieser Perspektive Bezüge zur Thematik des Patriotismus zu erkennen.“<sup>59</sup>

### 3. Bilanzierung und Anregungen für konzeptionell-inhaltliche Weiterentwicklung des Religionsunterrichts

Bilanzierend lässt sich aus den vorliegenden Erkenntnissen ableiten, dass die Bildung des Demokratischen im Religionsunterricht an polnischen Schulen durch eine Kombination linearer und spiraldidaktischer Verfahren strukturiert ist. Der lineare Unterrichtsmodus ermöglicht eine systematische Wissensakkumulation, indem neues Wissen auf vorhandenem Vorwissen aufbaut. Ergänzend dazu verfolgt der spiraldidaktische Lern- und Lehransatz das Ziel, zentrale Themen wiederholt aufzugreifen und mit zunehmendem Alter und fortschreitender kognitiver Entwicklung der Schüler\*innen zu vertiefen.<sup>60</sup> Diese Vorgehensweise gewährleistet nicht nur eine nachhaltige Repetition und Extension der Lerninhalte, sondern trägt auch zur schrittweisen Entwicklung der Mündigkeit der jungen Menschen bei. Darüber hinaus bietet der Religionsunterricht durch die Reflexion religiöser, ethischer und sozialer Fragen einen zentralen Rahmen für die Vermittlung grundlegender Werte eines demokratischen Zusammenlebens.<sup>61</sup> Dies gewinnt umso

---

58 Vgl. EBD., 114–115; vgl. auch: POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 42], 157–343.

59 ŁAWICKI [Anm. 47], 136.

60 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 44].

61 Vgl. EBD., vgl. auch: DŁUSKA, Karolina: Nauka religii w szkole publicznej – kościelny przywilej czy służba demokracji?, in: Nurt SVD 51/2 (2017) 336–353, 347.

mehr an Bedeutung, als die biblisch-christliche Tradition als Grundstein sowohl der polnischen als auch der europäischen Demokratie gilt.<sup>62</sup>

Dennoch weist die gegenwärtige Gestaltung der Bildung des Demokratischen in religiösen Lern- und Lehrprozessen eine auffallend selektive Fokussierung auf.<sup>63</sup> Während patriotische Werte und die Identifikation mit der eigenen Nation stark betont werden, bleiben zentrale sozio-politische Herausforderungen (z. B. die Politisierung der Religion und die Säkularisierung der Politik) häufig unterrepräsentiert bzw. gänzlich ausgeklammert. Diese inhaltliche Einschränkung erschwert es den Schüler\*innen, die komplexen Mechanismen einer Demokratie in ihrer Gesamtheit zu verstehen, und beeinträchtigt ihre Fähigkeit, kritisch-reflektiert am politischen Diskurs teilzunehmen.<sup>64</sup> Insgesamt lässt sich also eine Tendenz zu einer eher „natiozentrischen“ Ausrichtung des Religionsunterrichts in Polen konstatieren, insofern anstelle einer zivilgesellschaftlich orientierten und kritisch-analytischen Herangehensweise an demokratische Frage- und Problemstellungen die Förderung eines polarisierenden Nationalbewusstseins dominiert.<sup>65</sup>

Nicht zu übersehen sind auch die Schwierigkeiten mit dem katechetischen Proprium des Faches, das in seiner Zielsetzung auf ein eng verstandenes „Wohl“ der Kirche ausgerichtet ist und die eigentlichen Aufgaben der Gemeindekatechese dem schulischen Religionsunterricht zuweist.<sup>66</sup> Folglich bietet dieses Schulfach kaum Raum für eine Auseinandersetzung mit dem „Demokratischen“ im Sinne einer „vopolitischen“ und ideologiekritischen Tätigkeit.<sup>67</sup> Ein ähnliches Problem zeigt sich darin, dass sich die „Schulkatechese“ – angesichts der zunehmenden Pluralität der polnischen Gesellschaft – hauptsächlich auf die Differenzen zwischen den verschiedenen Religionen und Konfessionen konzentriert. Dadurch

---

62 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 25], 49; vgl. auch: DERS., Mariusz: Prawicowy populizm jako wyzwanie dla edukacji religijnej w Polsce, in: Paedagogia Christiana 53/1 (2024) 199–220, 207.

63 Vgl. DERS. [Anm. 44].

64 Vgl. EBD., vgl. auch: KOPÍŃSKA [Anm. 5], 175; ZELMA, Anna, Korelacja nauczania religii katolickiej z wiedzą o społeczeństwie w szkołach ponadgimnazjalnych: Ujęcie teoretyczne, in: Studia, Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego 32 (2012) 229–242, 241.

65 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 44].

66 Vgl. DERS.: Edukacja religijna w Polsce: Czas na zmianę?, in: Łódzkie Studia Teologiczne 29/3 (2020) 39–52, 43–44; vgl. auch: DERS.: 'Plurality-Empathetic' Christians: Rethinking Religious Education in Poland, in: Paedagogia Christiana 47/1 (2021) 251–275.

67 Vgl. DERS.: „Nieobecny dyskurs” o potencjale politycznym edukacji religijnej w Polsce, in: Łódzkie Studia Teologiczne 31/3, 11–27, 21; vgl. auch: DIETZSCH, Andrea: Lehre für (Bildungs-)Gerechtigkeit – Wie politisch darf/muss Religionsunterricht sein?, in: Theo-Web 17/2 (2018), 198–208, 205–206; GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht als Beitrag zur Bildung in der Demokratie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71/2 (2019) 159–172, 170–171.

unterstützt sie die Kinder und Jugendlichen nur marginal bei der Entwicklung einer offenen und dialogfähigen (religiösen) Identität.<sup>68</sup>

Auch wenn die genannten Defizite im Bereich der Bildung des Demokratischen im Religionsunterricht gravierend erscheinen, ändert dies nichts daran, dass dieses Fach in seinen weltanschaulichen Prämissen – analog zum Christentum selbst – einen konstruktiven Beitrag zur Gestaltung des demokratischen Prozesses, der demokratischen Kultur und der Zivilgesellschaft leisten kann.<sup>69</sup> Es birgt zudem das Potenzial, sozio-politische Gefahren, wie sie u. a. mit dem Nationalismus<sup>70</sup> und der Diskriminierung ethnischer oder sexueller Minderheiten<sup>71</sup> in Polen verbunden sind, zu identifizieren und präventiv anzugehen. Allerdings bedarf es – um Religion in ihrer Ambivalenz angemessen zu erschließen – einer umfassenden konzeptionell-inhaltlichen Neuausrichtung des Faches, die u. a. folgende vier Aspekte umfassen sollte:

### **1. Überschreitung der Grenzen traditioneller „Schulkatechese“**

Aktuelle nationalistisch aufgeladene Herausforderungen erfordern eine „Religionsdidaktik der Vielfalt“<sup>72</sup>, die kulturelle, soziale und religiöse Pluralität sowohl im polnischen als auch im europäischen Kontext integriert. Ziel ist es, über die traditionelle „Schulkatechese“ hinauszugehen, die primär auf die Vermittlung dogmatischer Glaubensinhalte und die Einführung in das kirchliche Leben fokussiert ist. Eine zeitgemäße Religionsdidaktik muss einen subjektorientierten Ansatz verfolgen. Dieser berücksichtigt die heterogenen Lebenswelten der Lernenden, ihre individuelle Religiosität, Weltanschauung sowie ihre Beziehung zu nationaler Identität und Heimat. Eine solche Religionsdidaktik sollte Dialog, kritisches Denken und Offenheit gegenüber der Vielfalt fördern und junge Menschen auf das Leben in einer multikulturellen, multireligiösen, dynamischen und zunehmend digitalen Welt vorbereiten.<sup>73</sup>

---

68 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 61], 21; RÓŻAŃSKA, Aniela: Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej, in: Lubelski Rocznik Pedagogiczny 36/3 (2017) 49–58, 56.

69 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 61], 20.

70 Vgl. u. a.: ŻUK, Piotr / ŻUK, Paweł: Wall-building policy: nationalist space management and borderphobia as right-wing populists' tools for doing authoritarian politics, in: *Frontiers in Political Science* 6 (2024), 1–16; JASKUŁOWSKI, Krzysztof / Majewski, Piotr: Populist in form, nationalist in content? Law and Justice, nationalism and memory politics, in: *European Politics and Society* 24/4 (2023) 461–476.

71 Vgl. u. a.: ANCZYK, Adam / GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, Joanna: Religious discrimination discourse in the mono-cultural school: the case of Poland, in: *British Journal of Religious Education* 40/2 (2018) 182–193; KOROLCZUK, Elżbieta: The fight against 'gender' and 'LGBT ideology': new developments in Poland, in: *European Journal of Politics and Gender* 3/1 (2020) 165–167.

72 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 61], 21, vgl. auch: DIETZSCH [Anm. 61], 266.

73 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 39], 10–12.

## 2. *Entwicklung neuer Vorbilder für prosoziales Engagement*

Statt historische und teilweise umstrittene Nationalhelden wie Witold Pilecki<sup>74</sup> zu glorifizieren, sollte der Religionsunterricht ein modernes, christlich inspiriertes prosoziales Engagement fördern.<sup>75</sup> Eine Möglichkeit wäre, das Engagement von sozialen Aktivist\*innen – den „local heroes“<sup>76</sup> – in ihrem direkten Umfeld, also in ihrer „kleinen Heimat“, für Flüchtlinge, Benachteiligte oder den Klimaschutz zu thematisieren. Dabei geht es nicht darum, die polnische Geschichte zu ignorieren, sondern solche Persönlichkeiten auszuwählen, die den Zusammenhalt in einer pluralen Gesellschaft stärken. Ein Beispiel dafür ist Edith Stein, eine jüdische Intellektuelle und katholische Ordensfrau, die für ihre Auseinandersetzung mit kulturellen Wurzeln und Glaubensfragen in Krisenzeiten bekannt ist.<sup>77</sup> Auch das Leben von Adam Chmielowski (Bruder Albert), der sich der Hilfe für Arme und Obdachlose widmete, zeigt, wie ein modernes, christlich inspiriertes Engagement den Zusammenhalt in einer pluralen Gesellschaft stiften kann.<sup>78</sup> Solche Figuren könnten eine universelle und durchaus positive Einstellung zum Polentum fördern, die verbindet statt trennt, und der einseitigen Betonung polnischer Nationalhelden, die von Nationalisten instrumentalisiert werden, entgegenwirken. Darüber hinaus sollte der Religionsunterricht in diesem Kontext nicht nur geschichtliche Aspekte aufgreifen, sondern die Schüler\*innen auch ermutigen, sich aktiv an der Gestaltung einer gerechten Lebenswelt im „Hier“ und „Jetzt“ zu beteiligen.<sup>79</sup>

## 3. *Etablierung demokratischer Simulationen und Erweiterung des Spektrums sozialer Solidaritätsprojekte*

Der Religionsunterricht kann ein Ort sein, an dem Schüler\*innen praxisnah lernen, wie Demokratie funktioniert und wie sich Christ\*innen in demokratische Prozesse einbringen können. Eine sinnvolle Methode hierfür könnten Simulationen gesellschaftspolitischer Debatten sein, in denen die Lernenden verschiedene gesellschaftliche Gruppen repräsentieren und gemeinsam Lösungen erarbeiten. Diese könnten sie dann z. B. über soziale Plattformen wie TikTok als Video-Sta-

---

74 Vgl. u. a.: JASKULOWSKI, Krzysztof / MAJEWSKI, Piotr: The memory politics of Cursed Soldiers, antisemitism and racialisation, in: Nations and Nationalism 29/4 (2023) 1289–1303.

75 Vgl. u. a.: POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ [Anm. 3].

76 Vgl. u. a.: MENDEL, Hans: Vorbilder/Modelle/Heilige/Local Heroes, in: SIMOJOKI, Henrik / ROTHGANGEL, Martin / KÖRTNER, Ulrich H. J. (Hg.): Ethische Kernthemen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage 2022, 446–455.

77 Vgl. u. a.: MAI, Klaus-Rüdiger: Edith Stein–Geschichte einer Ankunft: Leben und Denken der Philosophin, Märtyrerin und Heiligen, München: Kösel-Verlag 2022.

78 Vgl. u. a. SKRZYDLEWSKA, Beata: Adam Chmielowski: patriota, artysta, zakonnik, święty, in: Biografistyka Pedagogiczna 6/2 (2021) 301–313.

79 Vgl. DRZEŹDŹON, Wojciech: Patriotyzm jako wartość w systemie edukacyjnym i wychowawczym in: Język-Szkoła-Religia 8/1 (2013), 70–80, 78–79.

tements mit ihren Mitschüler\*innen teilen. Solche Erfahrungen tragen dazu bei, das Gefühl der Handlungsfähigkeit zu wecken und das Verständnis für die in der christlichen Ethik verankerten Prinzipien sozialer Egalität zu entwickeln. Ein weiterer Schwerpunkt sollte darauf liegen, nationalistische Manipulationen zu erkennen und ihre Botschaften kritisch zu analysieren, einschließlich religiöser Lehren, Vorbilder und Inhalte, die darauf hinwirken, die Emotionen und Bedürfnisse anderer Menschen zu missbrauchen.<sup>80</sup> Ebenso sollte der Religionsunterricht Projekte der sozialen Solidarität anregen, z. B. in Zusammenarbeit mit lokalen Hilfsorganisationen und Schulseelsorger\*innen. Solche Initiativen vermitteln Lernenden, dass ein verantwortungsbewusstes gesellschaftliches Handeln stets mit Nächstenliebe beginnt.<sup>81</sup>

#### **4. Stärkung fachübergreifender Kooperationen**

Um Nationalismus und antidemokratischen Tendenzen entgegenzuwirken, könnte eine intensivere fächerübergreifende Zusammenarbeit mit geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie Ethik, Philosophie, Geschichte und Sozialkunde förderlich sein. Sie würde das kritische Denken aus verschiedenen Perspektiven anregen und den Lernenden ermöglichen, gesellschaftliche und politische Phänomene in heterogenen Gruppen zu analysieren – ohne dabei in Indoktrination zu verfallen. Dies könnte auch eine Neubewertung religiöser Botschaften in einem pluralen Kontext anstoßen und den Schüler\*innen helfen, aktuelle Herausforderungen besser zu verstehen. Ein Beispiel hierfür ist die nationalistische Instrumentalisierung von Religion, wie sie sich derzeit in der Propaganda der russisch-orthodoxen Kirche und der Legitimierung des russischen Krieges gegen die Ukraine zeigt.<sup>82</sup> Bildungsprozesse – sowohl innerhalb einzelner Fächer als auch in ihrer interdisziplinären Vernetzung – sollten sich ihrer eigenen Begrenztheit bewusst sein. Sie sind daher stets Teil einer fortlaufenden Entwicklungs- und Dialogstrategie, die jungen Menschen hilft, sich flexibel an die sich wandelnden Anforderungen des Alltags anzupassen.<sup>83</sup>

Abschließend muss betont werden, dass die ambivalente Rolle der Religion bei der Bildung des Demokratischen in Polen im Spannungsfeld zwischen Patriotismus und Nationalismus, wie hier dargestellt, eine vertiefte Auseinandersetzung

---

80 Vgl. CHROSTOWSKI [Anm. 1], 275–320.

81 Vgl. DERS. [Anm. 28], 225–260; vgl. auch: FRICKE, Michael / KULD, Lothar / SLIWKA, Anne (Hg.): Konzepte sozialer Bildung an der Schule: Compassion-Diakonisches Lernen-Service Learning, Münster: Waxmann 2018.

82 Vgl. u. a.: ALSHANSKAYA, Alena: Einmarsch der » Russischen Welt«. Die Propaganda der Russisch-Orthodoxen Kirche und die Legitimation von Russlands Krieg gegen die Ukraine, in: STEINBACHER, Sybille / SÜSS, Dietmar (Hg.): Die Ukraine, Russland und die Deutschen. 1990/91 bis heute, Göttingen: Wallstein Verlag 2024.

83 Vgl. SPICHAL, Julia / REIMANN, Gregor: Politische Dimensionen religiöser Bildung. Tagungsrückblick, in: Theo-Web 18/2 (2019) 106–112, 109–110.

in der (empirischen) Religionspädagogik sowie gezielte Maßnahmen zu ihrer Bewältigung erfordert. Dabei sollte auch kritisch reflektiert werden, inwieweit die Herausbildung von Patriotismus überhaupt als explizite religionspädagogische Aufgabe angesehen werden kann und welche Schritte notwendig wären, um die weitgehend historisch bedingte Fixierung auf dieses Paradigma zu hinterfragen. Stattdessen könnten die Förderung demokratischer Werte und der soziale Zusammenhalt als zentrale Elemente moderner Demokratien innerhalb und außerhalb Europas stärker in den Vordergrund des Faches rücken. Dieser Transformationsprozess kann jedoch nicht allein von kirchlichen Kreisen getragen werden, sondern bedarf auch der Unterstützung bildungspolitischer Institutionen. Diese sollten einen vorurteilsfreien Reflexionsraum eröffnen, der sowohl die positive als auch die problematische Rolle der Religion im Demokratisierungsprozess berücksichtigt.

# Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen

Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen

## Die Autor\*innen

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Isabella Benischek, BEd MA – Lehramtsstudium für Haupt-, Volks-, Sonder- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium der Pädagogik an der Universität Wien, Hochschulprofessorin sowie Leiterin des Instituts Ausbildung St. Pölten.

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Isabella Benischek, BEd MA  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich  
Institut Ausbildung St. Pölten  
Wiener Straße 38  
A-3100 St. Pölten  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5781-9795>  
e-mail: [isabella.benischek@kphvie.ac.at](mailto:isabella.benischek@kphvie.ac.at)



Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Gabriele Beer, BEd – Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Hochschulprofessorin für Professionalisierung im Lehrberuf.

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Gabriele Beer, BEd  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich  
Wiener Straße 38  
A-3100 St. Pölten  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7973-0312>  
e-mail: [gabriele.beer@kphvie.ac.at](mailto:gabriele.beer@kphvie.ac.at)



# Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen

Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen

## Die Autor\*innen

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd – Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der Universität Wien, Habilitation an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt (Schulpädagogik), Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft.

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich  
Wiener Straße 38  
A-3100 St. Pölten  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4919-1867>  
e-mail: [rudolf.beer@kphvie.ac.at](mailto:rudolf.beer@kphvie.ac.at)



DDr. Oskar Dangl, Studium der Theologie und der Pädagogik; Prof. i.R.; Tätigkeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Lehrbeauftragter an der HAUP und an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich.

Mag. Dr. Dr. Oskar Dangl  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich  
Mayerweckstraße 1  
A-1210 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2582-4401>  
e-mail: [oskar.dangl@univie.ac.at](mailto:oskar.dangl@univie.ac.at)



# Partizipation als Voraussetzung der Bildung des Demokratischen

Zur Akzeptanz der Kinderrechte in der Haltung von Erwachsenen

## Abstract

Demokratie braucht als Grundlage eine politische Kultur, die von einem verbindenden Ethos getragen ist. Zu den tragenden Elementen einer solchen Kultur zählen unter anderem die Menschenrechte sowie die Kinderrechte. Im Rahmen eines empirisch-quantitativen Forschungsprojekts an der KPH Wien/Niederösterreich wurden Lehramtsstudierende, Lehrende und Bürger\*innen zur Akzeptanz von Kinderrechten befragt.

## Schlagworte

Kinderrechte – Menschenrechte – Demokratiebildung – Partizipation

# Participation as a Prerequisite for the Formation of the Democratic

On the Acceptance of Children's Rights in the Attitudes of Adults

## Abstract

Democracy requires, as its foundation, a political culture sustained by a unifying ethos. Among the essential elements of such a culture are human rights as well as children's rights. As part of an empirical-quantitative research project at the University College of Teacher Education Vienna/Krems, student teachers, educators, and citizens were surveyed regarding their acceptance of children's rights.

## Keywords

participation – education for democracy – human rights – Children's rights

## 1. Theorierahmen: Demokratie und Partizipation

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts proklamierte man noch das „Ende der Geschichte“ im Sinne eines weltweiten Sieges der Demokratie über diktatorische politische Systeme.<sup>1</sup> Heutzutage skizzieren sogar einzelne Systemtheoretiker\*innen ein Worst-Case-Szenario des drohenden Endes der Demokratien, ausgelöst durch multiple Krisen, allen voran die globale Klimakrise.<sup>2</sup> Das Blatt scheint sich vollkommen gewendet zu haben. Wir leben im Kontext des Anthropozäns in einer „Welt der allgemeinen Unanständigkeit“, geprägt von der Auslöschung der Moral. Das erste Opfer der Krise sind die Menschenrechte.<sup>3</sup> Mit den Menschenrechten droht auch die liberale Demokratie unterzugehen. Konsensuale und mehrheitsfähige Methoden der gemeinsamen Transformation zu entwickeln, ist nämlich schwierig, „während es sehr leicht ist, auf autoritäre oder antidemokratische Verfahren zurückzugreifen“<sup>4</sup>. Die Frage lautet: „Wie kann man die Konzeption der Würde im Zeitalter des Anthropozäns denken und vor allem schützen?“<sup>5</sup> Es gilt, „nicht nur Verletzungen der Würde der Person, sondern auch der Idee der Demokratie aufzudecken“, da die Unwürde „die Moral außer Kraft setzt, die das Schicksal der Demokratien bestimmt“<sup>6</sup>. Die Demokratie braucht als Grundlage eine politische Kultur, die von einem verbindenden Ethos geprägt ist. Zu den tragenden Elementen einer solchen Kultur zählen Solidarität und Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit.<sup>7</sup>

Brüderlichkeit/Geschwisterlichkeit als drittes Prinzip der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR)<sup>8</sup> ist ein moralischer Begriff, der die Gesellschaft prägen soll und die moralische Grundlage des Rechts darstellt. Er steht für die Dimension der Partizipation und des Miteinanders. Davon hängt auch die Akzeptanz der Demokratie ab.<sup>9</sup> Die auf dieser moralischen Grundlage fußenden Menschenrechte bilden den Kern moderner, liberaler Demokratien.<sup>10</sup>

Das Verhältnis zwischen Demokratie und Menschenrechten ist indes strittiger, als es auf den ersten Blick erscheinen mag, vor allem zwischen der liberalen und

---

1 Vgl. FUKUYAMA, Francis: Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir? München: Kindler 1992.

2 Vgl. SIMON, Fritz B.: Die kommenden Diktaturen. Ein Worst-Case-Szenario, Heidelberg: Auer 2024.

3 Vgl. FLEURY, Cynthia: Die Klinik der Würde, Berlin: Suhrkamp 2024, 84–87.

4 EBD., 108, mit Verweis auf Hans Jonas.

5 EBD., 95.

6 EBD., 145.

7 Vgl. ASSMANN, Aleida / ASSMANN, Jan: Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn, München: Beck 2024, 11–21.

8 Vgl. ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE (AEMR): Artikel 1, in: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [abgerufen am 28.01.2025].

9 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 55–61.

10 Vgl. EBD., 186 und 190.

der republikanischen Sicht. Nach liberaler Auffassung schützt die Demokratie die Menschenrechte, nach republikanischer Auffassung fördern die Menschenrechte die Demokratie.<sup>11</sup> Das Problem hinter diesem Begründungskonflikt besteht darin, dass es verstärkt zu Absagen an die Menschenrechte im Namen der Demokratie kommt.<sup>12</sup> Die Menschenrechte können „als externe Vorgaben und insofern Einschränkungen der Demokratie gehandelt werden“<sup>13</sup>. Damit aber droht der Menschenrechtsansatz zu einer „Antithese zur entschiedenen Demokratie zu geraten, die es populistischer Politik im Gegenzug möglich macht, ihre Missachtung der Menschenrechte als demokratische Entschiedenheit zu inszenieren“<sup>14</sup>. Im Gegenzug gilt es, Menschenrechte als demokratische Praxis zu verteidigen.<sup>15</sup> Menschenrechte und Demokratie können als Teile eines übergreifenden Ganzen gesehen werden:<sup>16</sup> keine Demokratie ohne Menschenrechte und keine Menschenrechte ohne Demokratie. Die Menschenrechte sollen so der Demokratie nicht äußerlich bleiben.<sup>17</sup> Es geht um den Aufbau einer Menschenrechtskultur.<sup>18</sup>

Eine Kultur der Menschenrechte umfasst vier Dimensionen bzw. Funktionen:<sup>19</sup>

- Eine sozial-inklusive Dimension
- Eine globale Dimension
- Eine unterstützend-stabilisierende Dimension
- Eine kritisch-transformative Dimension

Sozial-inklusiv heißt:<sup>20</sup> Es geht darum, wie sich Mitglieder einer Gesellschaft als Träger\*innen von Rechten anerkennen. Sind wir bereit, alle anderen auch als Trä-

11 Vgl. KIRSTE 2018 [Anm. 11], 12–13.

12 Vgl. BIELEFELDT, Heiner: Demokratie versus Menschenrechte? Warum Menschenrechtsarbeit auch Demokratietarbeit sein muss; in: Zeitschrift für Menschenrechte 12/2 (2018) 28–45, 28–29.

13 EBD., 33.

14 EBD., 34.

15 Vgl. SPANNAGEL, Janika: Menschenrechte als demokratische Praxis: Eine Auseinandersetzung mit Hannah Arendt, in: KRENNERICH, Michael / LISSOWSKY, Michaela / SCHENDEL, Marco (Hg.): Die Freiheit der Menschenrechte. Festschrift für Heiner Bielefeldt zum 65. Geburtstag, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2023, 189–207, 200–205.

16 Vgl. SOMEK, Alexander: Menschenrechte und Demokratie, in: POLLMANN, Arnd / LOHMANN, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler 2012, 363–369, 366–367.

17 Vgl. BIELEFELDT 2018 [Anm. 12], 34–35.

18 Vgl. MIHR, Anja: Demokratie, Menschenrechtskultur und Menschenrechtsbildung in Deutschland, in: MAHLER, Claudia / MIHR, Anja (Hg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag 2004, 219–231, 221–226.

19 Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter: Menschenrechtskultur – Was wir darunter verstehen, warum wir sie brauchen und wie wir sie durch Bildung (mit)gestalten können, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 81–126, 82–84.

20 Vgl. EBD., 98–99.

ger\*innen dieser Rechte anzuerkennen? Die Idee der Inklusion stellt einen Paradigmenwechsel für den Menschenrechtsdiskurs dar. Es geht um das Zulassen von Zugehörigkeit, das aktive Fördern von Aufnahmeprozessen in die Gemeinschaft. Es geht nicht nur um Inklusion von Menschen mit Behinderung. Inklusion kristallisiert sich als ein mögliches Leitprinzip von Gesellschaft überhaupt heraus, die barrierefrei und menschenwürdig sein will.

Die Menschenrechtskultur ist so eine Gegenkultur zu einer Kultur der Exklusion und Ungleichwertigkeit. Sie umfasst sowohl die menschenrechtlichen Beziehungen der Bürger\*innen zum Staat als auch untereinander. Die Träger\*innen von Rechten müssen sich aber auch als Träger\*innen von Verantwortung verstehen.<sup>21</sup>

Eine Menschenrechtskultur hängt aber nicht im luftleeren Raum, sondern ist mit anderen gesellschaftlichen Kulturen verbunden. Besonders viel kann sie von der politisch-demokratischen Kultur lernen.<sup>22</sup>

Auch von der Friedenskultur kann die Menschenrechtskultur viel lernen. Die Kultur des Friedens ist ein Komplementärkonzept zur Kultur der Menschenrechte. Sie ist eine Gegenkultur, die eine alternative Weltsicht bietet zur Normalität von Gewalt, und zielt auf Gewaltlosigkeit ab. Dazu zählt auch die Überwindung der strukturellen Gewalt.<sup>23</sup>

Ein Spannungsfeld stellt der Bezug von Menschenrechtskultur und Wirtschaft dar. Die marktwirtschaftlich-kapitalistische Wirtschaft steht in Spannung zu einer Kultur der Menschenrechte. Denn die Werte, die dort vorherrschen, sind nicht Gleichwertigkeit, soziale Inklusion und Solidarität, sondern Gewinnorientierung und Konkurrenz. Derzeit kommt es eher zu einer Ökonomisierung sozialer Beziehungen als zu einer Vermenschlichung der Wirtschaft. Für eine globale Kultur der Menschenrechte stellt die Prägekraft des globalisierten Kapitalismus eine unterschätzte Hürde dar.<sup>24</sup>

Zur Standardherausforderung für die Menschenrechtsbildung ist die Verknüpfung von Alltag und Menschenrechten geworden.<sup>25</sup>

---

21 Vgl. EBD., 114–118.

22 Vgl. EBD., 84–93.

23 Vgl. EBD., 103–105.

24 Vgl. EBD., 111–112.

25 Vgl. EBD., 112–113.

Der Bildung kommt generell bei der Durchsetzung der Menschenrechte und beim Aufbau einer Menschenrechtskultur im Alltag eine konstitutive Rolle zu,<sup>26</sup> auch wenn Bildung allein keine Kultur begründen kann.<sup>27</sup>

Einen Beitrag zum Aufbau einer Menschenrechtskultur zu leisten, ist natürlich speziell die Menschenrechtsbildung aufgerufen. Es ist nämlich keineswegs garantiert, dass der historische Erfolg der Menschenrechte auch weiterhin Resonanz findet in der Gesellschaft. Die Menschenrechtsbildung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.<sup>28</sup>

Hier stößt man allerdings auf das seit langem kontrovers diskutierte Problem der Zuordnung und Abgrenzung der Menschenrechtsbildung von anderen pädagogischen Teildisziplinen.<sup>29</sup> Folgende benachbarte Ansätze kommen unter anderem hier in Betracht:<sup>30</sup>

- Politische Bildung
- Friedenspädagogik
- Interkulturelle Bildung
- Werteerziehung
- Holocaust Education
- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Ökonomische Bildung
- Anti-Rassismus-Erziehung
- Citizenship Education

---

26 Vgl. KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Menschenrechte in ihrer rechtlichen Dimension und die Rolle der Menschenrechtsbildung, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 10–23, 21–23.

27 Vgl. FRITZSCHE 2017 [Anm. 19], 122.

28 Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Menschenrechtsbildung im Wandel – Menschenrechtsbildung für den Wandel. Zwölf Thesen zum Schluss, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 211–213; FRITZSCHE 2017 [Anm. 19], 123–126.

29 Vgl. LOHRENSCHEIDT, Claudia: Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Mit einer Studie über aktuelle Entwicklungslinien der „Human Rights Education“ in Südafrika, Frankfurt a. M.: IKO 2004, 75–77.

30 Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G.: Benachbarte Bildungsansätze und ihr Verhältnis zur Menschenrechtsbildung, in: FRITZSCHE, Karl-Peter / KIRCHSCHLÄGER, Peter G. / KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017, 141–205; LENHART, Volker: Pädagogik der Menschenrechte, Wiesbaden: VS Verlag <sup>2</sup>2006, 234–235.

Kein Wunder, dass die Bemühungen um eine angemessene Verhältnisbestimmung dieser unterschiedlichen, einander teilweise überschneidenden pädagogischen Teildisziplinen seit jeher als problematisch gelten.<sup>31</sup> Allen sei aber gemeinsam, „dass sie durch Bildungsprozesse Wissen, Werte und Verhaltensweisen entwickeln und fördern wollen, um dadurch einen mentalen und kulturellen Wandel für eine ‚bessere Welt‘ bei Individuen und in der Gesellschaft zu ermöglichen“<sup>32</sup>. Den Menschenrechten komme eine grundlegende Funktion zu, denn sie könnten als eine Art Kernbereich oder Fundament all dieser Bildungsansätze gedeutet werden.<sup>33</sup>

Das spezielle Verhältnis von Demokratie und Menschenrechtsbildung kann man auch zirkulär sehen. Es soll sich ein positiver Kreislauf entwickeln: Respekt für die Menschenrechte führt zu mehr Demokratie, was wiederum die Menschenrechte stärkt.<sup>34</sup>

Als Menschenrechte zählen auch die Kinderrechte.<sup>35</sup> Mit den Kinderrechten verschärfen sich die Probleme der Realisierung noch. Die konkrete Umsetzung der Kinderrechte ist selbst in westlichen Demokratien nicht leicht, zumal sie keine politische Priorität darstellt.<sup>36</sup> Die mangelnde Umsetzung der Kinderrechte gilt auch für die Schulen. Die Liste der Mängel ist lang.<sup>37</sup> Auf dem Weg zu einer Kinderrechte-Schule braucht es Menschenrechtsbildung auf drei Ebenen:<sup>38</sup>

- eine an den Kinderrechten orientierte Ethik pädagogischer Beziehungen,
- Kinder- und Menschenrechte als Bestandteil des Unterrichts,
- Förderung demokratischer Schulkultur.

Verlangt ist eine Schulstruktur, die die Mitwirkung von Kindern zu einem festen Bestandteil der Arbeit der Institution macht, und nicht auf Projekte beschränkt.<sup>39</sup>

---

31 Vgl. MIHR, Anja: Die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung – Eine Bilanz, in: FRECH, Siegfried / HASPEL, Michael (Hg.): Menschenrechte, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005, 189–209, 207–208.

32 FRITZSCHE / KIRCHSCHLÄGER 2017 [Anm. 30], 141.

33 Vgl. FRITZSCHE, Karl-Peter: Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung, in: FRECH, Siegfried / HASPEL, Michael (Hg.): Menschenrechte, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005, 231–254, 234–235.

34 Vgl. LOHRENSCHIEDT 2004 [Anm. 29], 92–96.

35 Vgl. UN-KINDERRECHTSKONVENTION (KRK): <https://headless-live.unicef-prod-temp.bitgrip.berlin/caas/v1/media/194402/data/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37> [abgerufen am 28.01.2025].

36 Vgl. OELKERS, Jürgen: Die Entwicklung der Kinderrechte und Korczak, in: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung 3 (2024) 181–187, 186.

37 Vgl. MAYWALD, Jörg: Kinderrechte in der Schule: Ein nicht eingelöstes Versprechen, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 9–12, 10–11.

38 Vgl. EBD., 11–12.

39 Vgl. KRAPPMANN, Lothar: Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt, in: EDELSTEIN, Wolfgang / KRAPPMANN, Lothar / STUDENT, Sonja (Hg.): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, Schwalbach: Debus 2014, 12–19, 13–15.

Eine Schule, die Beteiligung der Kinder verwirklicht, muss sich als Schule mit den Kindern verstehen, nicht bloß als Schule für Kinder.<sup>40</sup> So werden Kinderrechte zu gelebter Pädagogik.<sup>41</sup>

Die Kinderrechte umfassen nach gängiger Gliederung drei Gruppen, nach der englischen Nomenklatur auch als „3 Ps“ bezeichnet:<sup>42</sup>

- Protection/Schutzrechte
- Provision/Versorgungsrechte
- Participation/Partizipationsrechte

In Bezug auf die Demokratisierung und das Empowerment von Kindern und Jugendlichen ist eine Neurelationierung dieser drei Gruppen bzw. Aspekte notwendig, die eine Priorität der Partizipationsrechte vorsieht.<sup>43</sup>

Partizipation ist das Herz der Demokratie.<sup>44</sup> Wenn Demokratie das Ziel ist, stellt Partizipation den Ausgangspunkt dar.<sup>45</sup> Das gilt auch für die Schule. Demokratie lernen stellt keine Nebenaufgabe dar, sondern steht im Zentrum der schulischen Aufgaben. Es erfüllt drei Aufgabenaspekte:<sup>46</sup>

- Demokratie lernen, um in Zukunft demokratisch handeln zu können;
- Demokratie leben, um sich einen demokratischen Habitus aneignen zu können;
- Demokratie als Lebensform mitgestalten, um eine transferfähige Erfahrung machen zu können.

Es besteht Konsens, dass Demokratie und Partizipation sich nicht rein kognitiv vermitteln lassen, sondern nur durch aktives Erfahren und Erleben in der Schu-

---

40 Vgl. EBD., 17.

41 Vgl. OELKERS 2024 [Anm. 36], 187.

42 Vgl. MORAN-ELLIS, Jo / SÜNKER, Heinz: Kinderpolitik und Kinderschutz – Demokratisierung durch Kinderrechte, in: Jahrbuch für Pädagogik 2010. „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Redaktion: DUST, Martin / MIERENDORFF, Johanna, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2010, 211–227, 220–222.

43 Vgl. EBD., 222.

44 Vgl. EBD., 214.

45 Vgl. BEUTEL, Silvia-Iris / BEUTEL, Wolfgang: Partizipation – demokratisch handeln und Demokratie lernen?, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 31–37, 36.

46 Vgl. EDELSTEIN, Wolfgang: Zum Nachklang: Kinderrechte und Demokratie – Werte und Kompetenzen für eine nachhaltige Schule, in: EDELSTEIN, Wolfgang / KRAPPMANN, Lothar / STUDENT, Sonja (Hg.): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, Schwalbach: Debus 2014, 184–197, 184.

le.<sup>47</sup> Es geht also um gelebte Demokratie in der Schule. Das setzt Partizipation der Schüler\*innen voraus.<sup>48</sup>

Partizipation soll autoritäre oder paternalistische Interventionsansätze überwinden und durch egalitäre und demokratische Praxisformen ersetzen.<sup>49</sup> Partizipation gehört nicht nur zu den radikalsten Forderungen der UN-BRK<sup>50</sup>, sondern auch zu den besonders problematischen Herausforderungen der Kinderrechte, hinter der die Realität zurückbleibt.<sup>51</sup>

Für die Pädagogik wichtig ist die Unterscheidung von zwei Formen von Partizipation:<sup>52</sup>

- Ein dienstleistungstheoretisches Verständnis: Partizipation wird oft funktionell und instrumentell verstanden. Sie wird dann so lange eingesetzt, wie es dem Kalkül entspricht. Sie dient in erster Linie dazu, Identifikation zu erzeugen und Widerstände abzubauen, etwa in der Schule. Ein sprachliches Indiz für das instrumentelle Verständnis liegt vor, wenn davon geredet wird, dass Kinder beteiligt werden oder einbezogen werden sollen.
- Ein demokratiethoretisches Verständnis: Partizipation ist ein inhärenter Bestandteil des handelnden Subjekts. Sie bewahrt davor, zum Objekt degradiert zu werden. Mit der UN-Kinderrechtskonvention wurde den Kindern dieses Recht prinzipiell zugesprochen, wenn auch mit Einschränkungen.

In traditionellen Schulen, wie wir sie bis heute kennen, ist das demokratiethoretische Modell von Partizipation undenkbar, es sei denn, sie hörten auf, eine Schule zu sein.<sup>53</sup> Die Forderung nach Partizipation bricht sich an der Strukturlogik des Schulsystems. Die Möglichkeiten zur Partizipation sind dabei umso ein-

---

47 Vgl. HERSHKOVICH, Meital / SIMON, Jaqueline / SIMON, Toni: Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis?, in: KRUSCHEL, Robert (Hg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, 161–172, 165.

48 GRAS, Juliana: Inklusion und Exklusion und deren Legitimation in demokratiepädagogischen Formaten am Beispiel des Klassenrats, in: BOSSE, Ingo / MÜLLER, Kathrin / NUSSBAUMER, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2024, 350–356, 351.

49 Vgl. LIEBEL, Manfred: Annäherung an eine Theorie der Kinderpartizipation, in: GROSSE-OETRINGHAUS, Hans-Martin / STRACK, Peter (Hg.): Partizipation – ein Kinderrecht, Osnabrück: terres des hommes 2011, 34–70, 52.

50 Vgl. SANDBERG, Kirsten: Der Geist und die Entstehung der Kinderrechtskonvention, in: DEUTSCHES KOMITEE FÜR UNICEF (Hg.): UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte, Frankfurt a. M.: Fischer 2014, 13–20, 20.

51 Vgl. HOLZSCHEITER, Anna: Internationale Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen Schutz und Emanzipation, in: BIELEFELDT, Heiner u. a. (Hg.): Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010, Böhlau: Wien 2009, 69–82, 75–81.

52 Vgl. LIEBEL 2011 [Anm. 49], 38–41.

53 Vgl. EBD., 56–60.

geschränkter, je mehr sie den Unterricht betreffen.<sup>54</sup> Demokratie-Lernen stellt daher eine Innovationsaufgabe für Schule und Unterricht, sowie für Lehrer\*innen und Schüler\*innen dar.<sup>55</sup> Auch wenn Partizipation kein Allheilmittel ist und in der Schule auf strukturelle Grenzen stößt, gilt es doch, die Schule „demokratiepädagogisch und partizipativ zu zivilisieren“<sup>56</sup>. Wenn sich Schulen auf den Weg zu einer partizipativen Schulkultur machen wollen, müssen sie eine ganze Reihe von Kriterien echter Partizipation beachten, damit Mitbestimmung im Sinne der UN-BRK gelingt.<sup>57</sup> Wenn das gelingt, werden Schulen zu Orten der Menschenrechte und Demokratie.<sup>58</sup> Trotz der bestehenden Schwierigkeiten und Herausforderungen gibt es aber doch einige Schulen und Projekte, die den Weg der Partizipation und Demokratisierung gehen wollen. In Auswahl sind beispielsweise zu nennen:

- das Projekt „Coole Schule“<sup>59</sup>,
- die Netzwerkschule Berlin<sup>60</sup>,
- das Partizipationshaus Ebersecken<sup>61</sup>,
- das Projekt „Partizipative Unterrichtsentwicklung“<sup>62</sup>.

Als institutionell ethischer Rahmen der Schulentwicklung kommt das Modell der Caring Community in Frage. Selbstsorge und Sorge um die anderen werden darin nicht als gegensätzlich aufgefasst. Auf diese Weise können sich Kreisläufe der

- 
- 54 Vgl. SIMON, Toni: Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler\*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie, in: BOSSE, Ingo / MÜLLER, Kathrin / NUSSBAUMER, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2024, 218–225, 219.
- 55 Vgl. BEUTEL, Wolfgang / HOFFSOMMER, Jens, Kinder entscheiden mit – Demokratie und Partizipation in Kindergarten und Grundschule, in: KOSINAR, Julia u. a. (Hg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten, Baltmannsweiler: Schneider 2012, 80–92, 89–90; ARNOLD, Caroline / VOGEL, Adrian: Das Partizipationshaus von Ebersecken, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 22–25, 23–24.
- 56 BEUTEL / BEUTEL 2017 [Anm. 45], 32.
- 57 Vgl. KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Partizipation – mit allen – von Anfang an, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 26–30, 29–30.
- 58 Vgl. HERSHKOVICH / SIMON / SIMON 2017 [Anm. 47], 166–167.
- 59 Vgl. MITSCHKA, Igor: Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen, in: BIELEFELDT, Heiner u. a. (Hg.): Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010, Wien: Böhlau 2009, 125–133, 127–131.
- 60 Vgl. HARTWIG, André / LAUBENSTEIN, Désirée: Menschenrechte auch für Kinder? Über Selbst- und Mitbestimmungsrechte an einer Demokratischen Schule, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 65/6 (2014) 267–272, 267.
- 61 Vgl. ARNOLD / VOGEL 2017 [Anm. 39], 22–25; KIRCHSCHLÄGER, Thomas: Menschenrechtsbildung als Grundlage der Umsetzung von Partizipation in Schulen, in: Erziehung & Unterricht 168/7–8 (2018) 694–702, 699.
- 62 Vgl. OBERHOLZER, Franziska / ZAHND, Raphael: Weiterentwicklung demokratischer Gefässe im Rahmen partizipativer Unterrichtsentwicklung, in: BOSSE, Ingo / MÜLLER, Kathrin / NUSSBAUMER, Daniela (Hg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2024, 357–365, 357–358.

Anerkennung entwickeln und Felder der Autonomie der Kinder graduell wachsen. Als Grundlage dienen die Prinzipien der Menschenrechte.<sup>63</sup>

Wenn die Menschenrechte die moralische Basis und den Kern der Demokratie darstellen<sup>64</sup>, bilden sie auch eine Form der Zivilreligion, denn dieser Begriff verweist genau auf die moralischen Grundlagen eines Gemeinwesens, besonders des demokratischen Rechtsstaats.<sup>65</sup> Das liegt ganz auf der Linie der Einsicht, dass die Religion des Westens nicht mehr das Christentum darstellt, sondern ein Bekenntnis zu universalistischen Werten.<sup>66</sup> Diese lassen sich durchaus aus klassischen Religionen gewinnen, wie das Projekt „Weltethos“ zeigt.<sup>67</sup> Das kommt daher, dass Religionen zwar partikular sind, aber universalistische ethische Ansprüche enthalten, die sich in wesentlichen Punkten sogar decken. Dem wird im Konzept einer „religio duplex“ Rechnung getragen. Partikularität und Universalität schließen sich darin eben nicht aus.<sup>68</sup> Das lässt sich gerade auch religionsgeschichtlich und bibelwissenschaftlich am Beispiel des Judentums als Voraussetzung des Christentums nachvollziehen: Die universellen Menschenrechte sind die vielleicht wichtigste moderne Entsprechung zu zentralen Inhalten der jüdischen Tora, insbesondere des Deuteronomiums (Dtn). Ebenso sind diese Grundmuster des demokratischen Rechtsstaats auf verwickelte Weise aus der Tora gewonnen und zur allgemeinen Überzeugung geworden.<sup>69</sup>

Damit diese einmal gewonnenen Überzeugungen auch in Zukunft am Leben bleiben und unsere politische Kultur prägen und bestimmen, gilt es, auch weiterhin pädagogische Überzeugungsarbeit zu leisten. Ihr Gelingen hängt gewiss von einer ganzen Reihe von Faktoren ab.<sup>70</sup> Sie können unmöglich alle in einer einzigen empirischen Studie untersucht werden. Die im Folgenden in Ausschnitten präsentierte empirisch-quantitative Studie konzentriert sich auf das Thema Einstellungen zu Partizipation bei unterschiedlichen Gruppen. Denn die Einstellung

---

63 Vgl. HEHN-OLDIGES, Martina / PRENGEL, Annedore: Menschenrechte im Kontext pädagogischer Beziehungen, in: LEONHARDT, Nico u. a. (Hg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Weinheim: Beltz 2022, 88–102, 99–100.

64 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 186 und 190.

65 Vgl. HIDALGO, Oliver: Menschenrechte als Zivilreligion? Eine ideengeschichtliche, theoretische und politische Annäherung, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Menschenrechte und Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017 (= JRP 33), 50–60, 50.

66 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 164.

67 Vgl. EBD., 188.

68 Vgl. EBD., 171–176.

69 Vgl. CRÜSEMANN, Frank: Tora als Evangelium. Exegetische Grundzüge und theologische Folgen, in: Bibel und Liturgie 86/1 (2013) 5–19.

70 Vgl. z. B.: KIRCHSCHLÄGER 2017 [Anm. 57], 27–30.

von Lehrkräften zu Partizipation stellt eine wichtige Gelingensbedingung dafür dar.<sup>71</sup>

## 2. Die empirisch-quantitative Studie

Das empirisch-quantitative Forschungsprojekt unter der Mitarbeit von Lehrenden und Studierenden der KPH Wien/Niederösterreich widmet sich der Frage nach der Akzeptanz der Kinderrechte (Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte) von Lehramtsstudierenden, Lehrenden und Bürger\*innen. Im Besonderen interessieren folgende Fragestellungen:

- Welche Bedeutung bzw. Relevanz messen die unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse ausgewählten Aspekten der Kinderrechte zu?
- Gibt es Unterschiede zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse in Bezug auf deren Haltungen und Einstellungen zu ausgewählten Aspekten der Kinderrechte?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen den Attitudes gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte und weiteren Persönlichkeitseigenschaften?

Zur Klärung dieser Forschungsfragen wurde im Herbst 2024 eine empirisch-quantitative Untersuchung (Welle 1; Gelegenheitsstichprobe; N = 776, davon waren 255 Lehramtsstudierende und 488 Personen mit anderen Berufen) im Querschnittsdesign an Personen im Alter von 15 bis 86 Jahren (MW = 34,25; MD = 27,00; Mod = 23) vorgenommen. Die vorliegende Gelegenheitsstichprobe basiert auf 56 Klumpenstichproben, welche von ebenso vielen Testleitern im beruflichen bzw. privaten Lebensumfeld gezogen wurden. Hierbei wurde auf möglichst große Heterogenität (in Bezug auf alle unabhängigen Variablen) geachtet. Die Fragebogenstudie basiert auf 28 Items im Format von Fallvignetten, welche von den Proband\*innen auf einer achteiligen Ratingskala (1-8) aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive zu beurteilen waren. Die konstruierten Fallvignetten beruhen auf den Ausführungen der Kinderrechtsfibel der UNICEF<sup>72</sup> und umfassen die zentralen, in den Artikeln der Konvention genannten Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte.

---

71 Vgl. SIMON 2024 [Anm. 54], 219.

72 Vgl. ÖSTERREICHISCHES KOMITEE FÜR UNICEF (2021): Konvention über die Rechte des Kindes (20. November 1989), Wien.

Malea ist 14 Jahre alt, sie hat sich vom Religionsunterricht abgemeldet und lehnt es ab, mit ihrer Familie die religiösen Traditionen weiterhin auszuüben.<sup>3</sup>

---

3a. In unserer Gesellschaft gilt dies als ...  
**nicht OK**           **vollkommen OK**

---

3b. Für mich ist das ...  
**nicht OK**           **vollkommen OK**

---

Abb. 1: Bsp. Fallvignette 3 (Art. 12 Achtung der Meinung von Kindern / Art. 15 Gruppen bilden und beitreten)

Eine Reihe weiterer angefragter unabhängiger Variablen wie das Geschlecht, das Lebensalter, der Beruf, der höchste formale Bildungsabschluss, das Verfügen über kulturelle Güter, Elternschaft und Wohnregion sollte die Möglichkeit eröffnen, gruppenspezifische Disparitäten aufzudecken bzw. Zusammenhänge zu beleuchten.

Abbildung 2 visualisiert das gesamte empirische Modell. Für die gegenständliche Publikation wurde der Fokus auf ausgewählte Aspekte im Zusammenhang mit den Partizipationsrechten gerichtet.

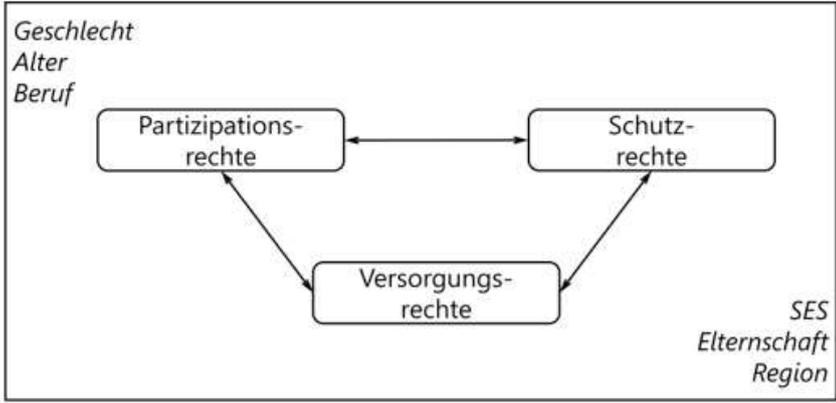


Abb. 2: Das empirische Modell der Fragebogenuntersuchung (Eigendarstellung)

Das Vorgehen war explorativ, aber auch explanativ (hypothesenprüfend). Die 28 Fallvignetten wurden jeweils so (re-)codiert, dass hohe Scores positive Haltungen zu den Kinderrechten zum Ausdruck bringen und folgend zu den drei Indizes – (P) Partizipationsrechte, (V) Versorgungsrechte und (S) Schutzrechte – zusammengefasst wurden. Da die Daten keiner Normalverteilung folgen (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest;  $p \leq 0,001$ ) wurde weiterfolgend mit nonparametrischen Verfahren gearbeitet.

Die Ergebnisse aus der ersten Befragungswelle (Herbst 2024) offenbaren über alle beurteilten Kinderrechte hinweg (als Generalfaktor) signifikante ( $p \leq 0,001$ / Chi-Quadrat-Test;  $d = 1,693$ /Cohen) Differenzen zwischen den antizipierten (a)

gesellschaftlichen Einschätzungen (MW = 5,45) und (b) individuellen Einschätzungen (MW = 6,63) durch die Proband\*innen. Die individuellen Einschätzungen zeugen von größerer Akzeptanz der Kinderrechte.

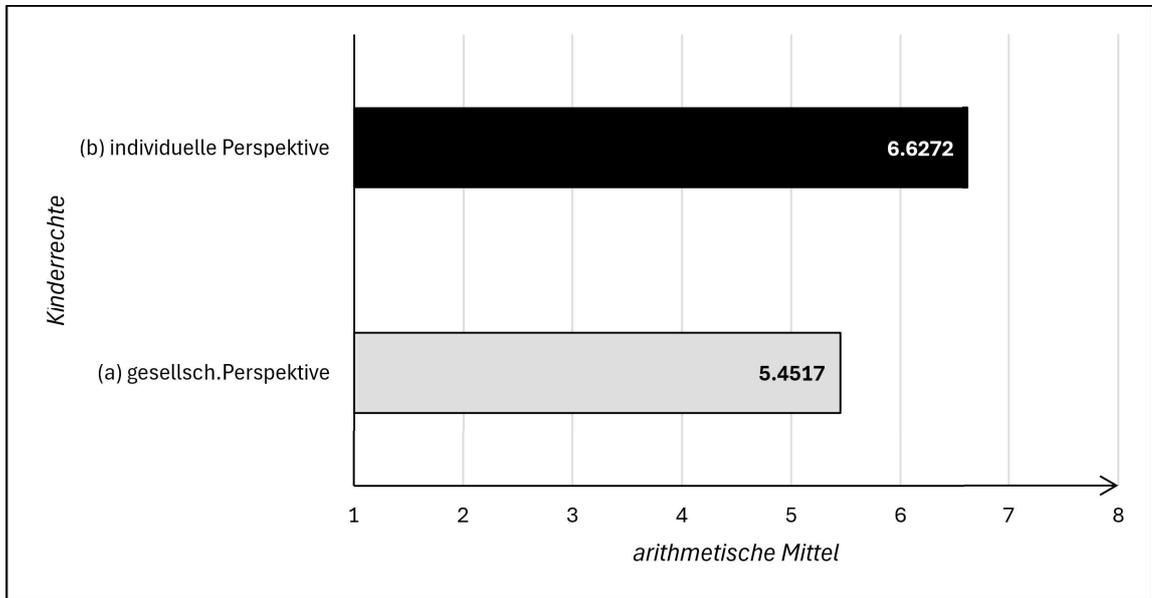


Abb. 3: (a) gesellschaftliche vs. (b) individuelle Perspektive zu den Kinderrechten (Generalfaktor)

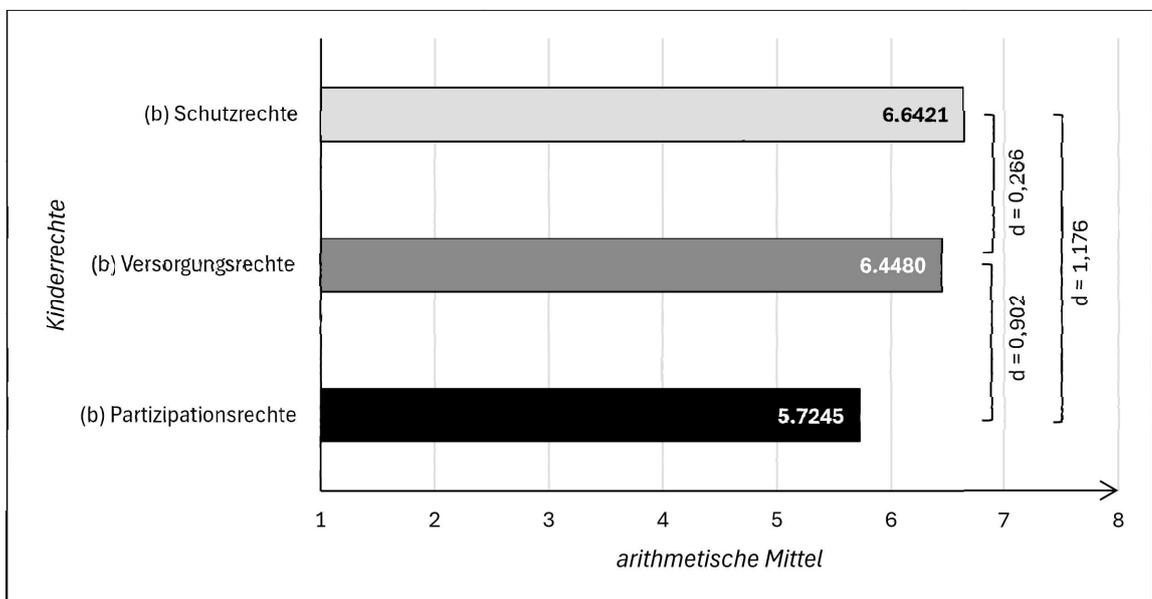


Abb. 4: Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte aus individueller Perspektive

Die hohen Effektstärken ( $d = 0,902$  bzw.  $d = 1,176$ ) veranschaulichen, dass die Akzeptanz der Partizipationsrechte überaus deutlich unter jener der Versorgungs- bzw. Schutzrechte liegt.

Diesem Rangmuster folgen überdies (signifikant) alle einzelnen in der Folge analysierten Akteursgruppen.

Während Frauen in Bezug auf die Schutzrechte ( $p \leq 0,001$ / Mann-Whitney-U-Test) noch signifikant höhere Zustimmung angeben, ergeben sich für die Partizipationsrechte zwischen Männern (MW = 5,78) und Frauen (MW = 5,70) keine verallgemeinerbaren Differenzen.

Der fokussierte Blick auf die Partizipationsrechte deckt eine Reihe von weiteren Disparitäten auf. So zeigen Lehramtsstudierende (MW = 5,95) gegenüber den übrigen Befragten (MW = 5,64) signifikant ( $p \leq 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test;  $d = 0,382$ /Cohen) positivere Haltungen.

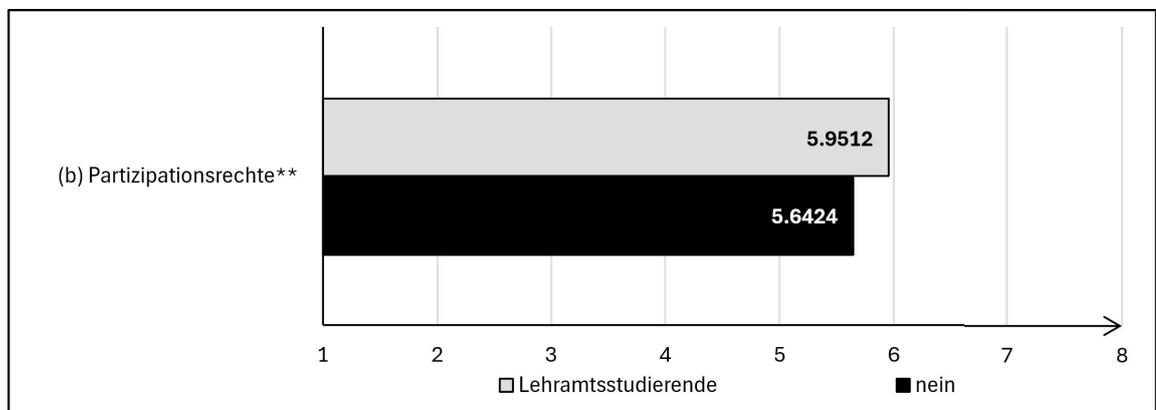


Abb. 5: Partizipationsrechte: LA-Studierende vs. Personen, welche kein LA-Studium absolvieren

Für die Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe ( $n = 143$ ) sind die Partizipationsrechte mit einem Score von MW = 6,06 signifikant bedeutsamer ( $p = 0,001$ / Mann-Whitney-U-Test;  $d = 0,379$ /Cohen) als für die Lehramtsstudierenden der Primarstufe (MW = 5,78).

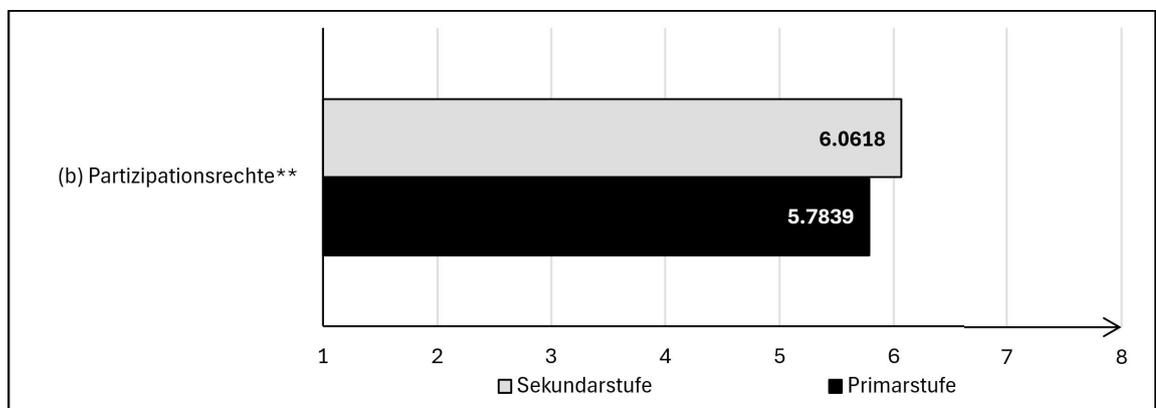


Abb. 6: Partizipationsrechte: LA-Studierende Primarstufe vs. LA-Studierende Sekundarstufe

Personen in pädagogischen Berufen unterscheiden sich hingegen von Personen in nicht-pädagogischen Berufen in Bezug auf die Akzeptanz der Partizipationsrechte nicht ( $p = 0,434$ /Mann-Whitney-U-Test).

Unter den einzelnen Pädagog\*innen-Gruppen zeigen sich aber interpretierbare Differenzen. Bringt man die befragten Gruppen in eine Rangreihe, so zeigen die Sonderpädagog\*innen die höchsten Scores (MW = 6,44). Die geringsten Werte entfallen auf die Gruppe der Pädagog\*innen im Quereinstieg (MW = 5,10); diese Disparitäten sind signifikant ( $p \leq 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test;  $d = 1,367$ /Cohen). Die Sonderpädagog\*innen haben auch signifikant positivere Einstellungen als die Volksschullehrkräfte (MW = 5,82;  $p = 0,005$ /Mann-Whitney-U-Test;  $d = 0,970$ /Cohen), die Mittelschullehrkräfte (MW = 5,80;  $p = 0,021$ /Mann-Whitney-U-Test;  $d = 0,754$ /Cohen) und die Freizeitpädagog\*innen (MW = 5,64;  $p = 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test;  $d = 1,204$ /Cohen).

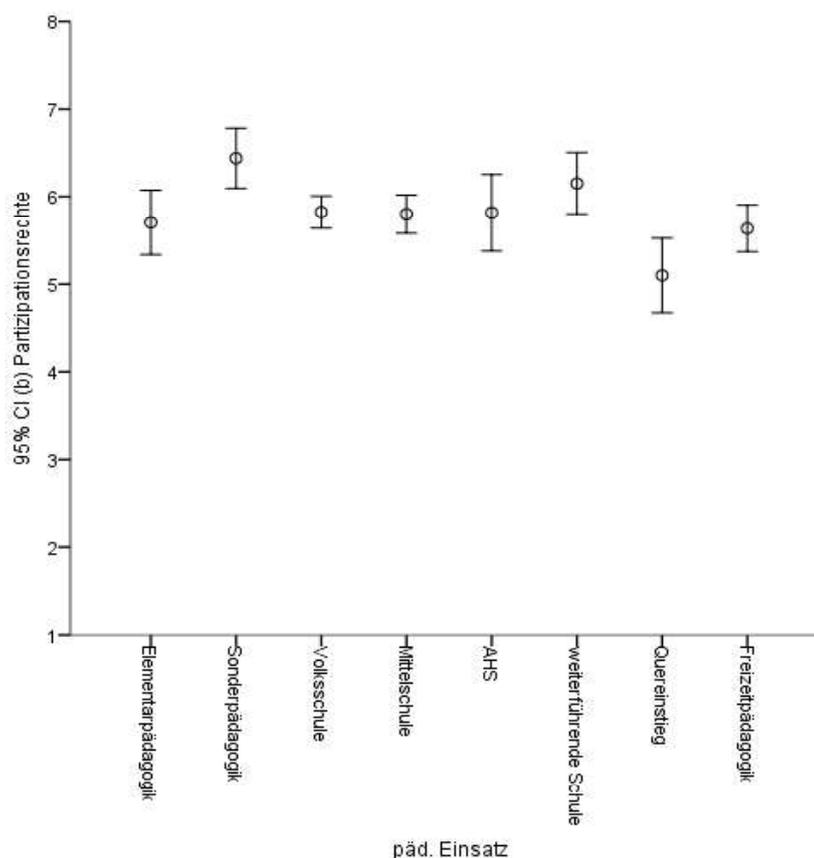


Abb. 7: Partizipationsrechte nach Pädagog\*innen-Gruppen

Das Faktum der Elternschaft zeigt sich ebenfalls als wirksame Determinante. Hier sind es aber die kinderlosen Personen ( $n = 498$ ;  $MW = 5,79$ ), welche die Partizipationsrechte signifikant höher ( $p \leq 0,001$ /Mann-Whitney-U-Test;  $d = 0,373$ /Cohen) bewerten als dies Personen mit eigenen Kindern ( $n = 275$ ) tun ( $MW = 5,48$ ).

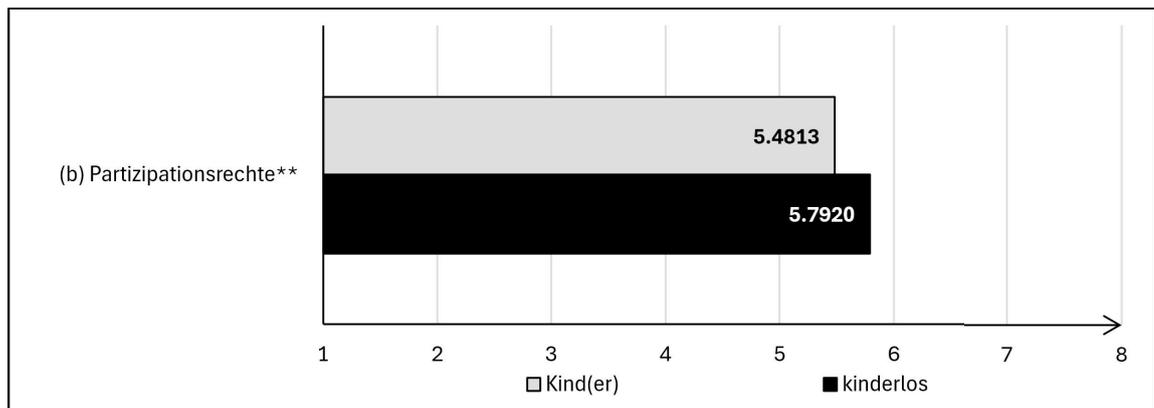


Abb. 8: Partizipationsrechte nach Elternschaft

Als weitere Determinante konnte der sozioökonomische Status identifiziert werden. Zur näherungsweisen Bestimmung des sozioökonomischen Status (SES) wurde neben dem formalen Bildungshintergrund auch das Verfügen über kulturelle Güter (verfügbare Bücher im Haushalt) zurückgegriffen. Durch entsprechende Skalentransformationen konnten die beiden Variablen gleichgewichtet in die näherungsweise Berechnung des SES einfließen. Der SES wird auf einer Skala von 0 bis 1 abgebildet. Hohe Werte bedeuten einen hohen Status.

Die Akzeptanz der Partizipationsrechte korreliert mit dem sozioökonomischen Status schwach positiv mit  $r = 0,219$  ( $p \leq 0,001$ /Spearman). Dieser klärt somit näherungsweise 4,80 % der Varianz der Akzeptanz der Partizipationsrechte auf.

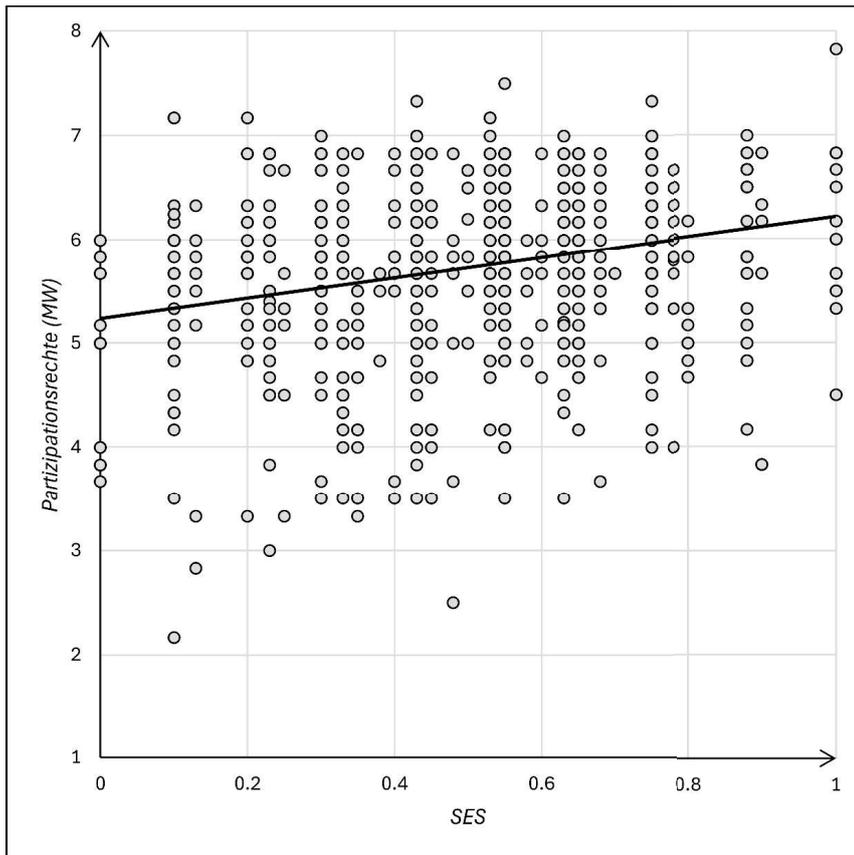


Abb. 9: Sozioökonomischer Status und Partizipationsrechte

Haltungen und Einstellungen zu relevanten gesellschaftlichen Positionierungen sind nicht zwingend mit darauffolgendem tatsächlichem Handeln verbunden, diese gelten aber als effektvolle Voraussetzung für tatsächliches Verhalten<sup>73</sup> im Besonderen in Bezug auf erzieherisches, unterrichtliches Handeln.<sup>74</sup>

### 3. Diskussion und (religions-)pädagogische Konsequenzen

Die Diskussion der erzielten Ergebnisse der empirischen Studie greift bisherige einschlägige Forschungsergebnisse auf, bezieht aber auch im Sinne einer Theoretisierung normative Aspekte mit ein, die teilweise in der Einleitung schon angesprochen worden sind. Schließlich sollen pädagogische und religionspädagogische Konsequenzen aus beiden Komponenten abgeleitet werden.

#### 3.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Der Übersichtlichkeit halber seien die zu diskutierenden Punkte kurz zusammengefasst:

<sup>73</sup> Vgl. AJCEN, Icek: The theory of planned behavior, in: Organizational Behavior and Human Decision Processes 50/2 (1991) 179–211, 182. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T.

<sup>74</sup> Vgl. JANK, Werner / MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen 1991, 45.

1. Die individuelle Akzeptanz der Kinderrechte liegt höher als die vermutete gesellschaftliche.
2. Die Zustimmung zu den Partizipationsrechten ist generell signifikant niedriger als die Akzeptanz der Schutz- und Versorgungsrechte, und zwar deutlich (vgl. die Effektstärken).
3. Dieses generelle Ergebnis gilt für alle Akteursgruppen. Es gibt also keine Ausnahmen von dieser Rangfolge.
4. Die Akzeptanz der Partizipationsrechte steigt mit dem sozio-ökonomischen Status.
5. Kinderlose Personen schätzen die Partizipationsrechte höher ein als Eltern.
6. Männer und Frauen stimmen den Partizipationsrechten in gleichem Ausmaß zu (kein Gendergap). Sie unterscheiden sich nur in Bezug auf die Einschätzung der Schutzrechte, die bei Frauen höher liegt.
7. Lehramtsstudierende zeigen generell eine signifikant höhere Akzeptanz der Partizipationsrechte als andere Gruppen.
8. Lehramtsstudierende der Sekundarstufe schätzen die Partizipationsrechte signifikant höher ein als Lehramtsstudierende der Primarstufe.
9. Sonderpädagog\*innen übertreffen alle anderen Gruppen signifikant in der Einschätzung der Partizipationsrechte.
10. Die geringste Einschätzung der Partizipationsrechte findet sich beim Quereinstieg.
11. Personen in pädagogischen Berufen, also bereits berufstätige Lehrer\*innen, unterscheiden sich aber nicht von Personen in nicht pädagogischen Berufen.

**Ad 1):** Die individuelle Akzeptanz der Kinderrechte liegt höher als die vermutete gesellschaftliche. Es gibt offenbar eine Befürchtung, wonach die Kinderrechte in der Gesellschaft nicht die ihnen gebührende Anerkennung und Wertschätzung finden könnten. Da die Kinderrechte Teil der Menschenrechte sind, würde damit auch die Grundlage einer demokratischen politischen Kultur geschwächt.<sup>75</sup> Schließlich stellen die Menschenrechte einschließlich der Kinderrechte den Kern liberaler Demokratien dar.<sup>76</sup> Die Befürchtung, dass die echten Probleme mit den

---

<sup>75</sup> Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 11–21, 55–61.

<sup>76</sup> EBD., 186, 190.

Kinderrechten weniger auf individueller Ebene liegen, sondern auf gesellschaftlich-politischer, ist pädagogisch hoch relevant, weil es hier um die Grenze des pädagogisch Machbaren geht. Wird sie überschritten, droht Pädagogisierung gesellschaftlich-politischer Probleme samt damit verbundener Überforderung der Pädagogik.

In dieser Befürchtung hinsichtlich der unzureichenden gesellschaftlichen Akzeptanz der Kinderrechte drückt sich vielleicht unterschwellig oder unbewusst auch die Erkenntnis aus, dass die Kinderrechte selbst in westlichen Demokratien nur schwer umsetzbar sind.<sup>77</sup> Diese generellen Schwierigkeiten mit den Kinderrechten spiegeln sich direkt in der erhobenen Zustimmung zur Gruppe der Partizipationsrechte.

**Ad 2) und 3):** Die Zustimmung zu den Partizipationsrechten ist generell signifikant niedriger als die Akzeptanz der Schutz- und Versorgungsrechte, und zwar deutlich (vgl. die Effektstärken). Dieses generelle Ergebnis gilt für alle Akteursgruppen. Es gibt also keine Ausnahmen von dieser Rangfolge.

Eine Abwertung der Partizipationsrechte schwächt ebenso wie eine mangelnde Anerkennung der Kinderrechte im Allgemeinen die Grundlagen der Demokratie, insofern Partizipation das Herz der liberalen Demokratie bildet. Zudem widerspricht dieses empirische Ergebnis der Forderung nach einer Priorisierung der Partizipationsrechte vor den beiden anderen Gruppen der Kinderrechte.<sup>78</sup> Andererseits verwundert es wenig, wenn man weiß, dass Partizipation zu den radikalsten und gleichzeitig problematischsten Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention zählt.<sup>79</sup>

**Ad 4), 5) und 6):** Die Akzeptanz der Partizipationsrechte steigt mit dem sozio-ökonomischen Status.

Kinderlose Personen schätzen die Partizipationsrechte höher ein als Eltern. Männer und Frauen stimmen den Partizipationsrechten in gleichem Ausmaß zu (kein Gendergap). Sie unterscheiden sich nur in Bezug auf die Einschätzung der Schutzrechte, die bei Frauen höher liegt.

Geprüft wurden auch Einflussfaktoren auf die Wertschätzung der Partizipationsrechte. Die hier erzielten Ergebnisse wirken eher unspektakulär. So erscheint der positive Einfluss des sozio-ökonomischen Faktors wenig überraschend, weil er

---

77 Vgl. OELKERS 2024 [Anm. 36], 186.

78 Vgl. MORAN-ELLIS / SÜNKER 2010 [Anm. 42], 220–222.

79 Vgl. HOLZSCHEITER 2009 [Anm. 51], 75–81; SANDBERG 2014 [Anm. 50], 20.

auch mit höherer Bildung einherzugehen scheint. Es gibt auch keinen Gendergap in Hinsicht auf die Akzeptanz der Partizipationsrechte. Lediglich die Einschätzung der Schutzrechte liegt bei Frauen höher als bei Männern.

Auch für andere Zusammenhänge interessant scheint allerdings der empirische Befund, wonach Personen mit Kindern, also Eltern, die Partizipationsrechte weniger hoch einschätzen. Das könnte mit dem Praxisdruck zusammenhängen, der sich auch in der Schulpädagogik bei Lehrer\*innen zeigt. Kinderrechte generell und die Partizipationsrechte speziell sind eben im familiären Alltag und in der pädagogischen Praxis nur schwer realisierbar.

**Ad 7), 8), 9) und 10):** Lehramtsstudierende zeigen generell eine signifikant höhere Akzeptanz der Partizipationsrechte als andere Gruppen. Lehramtsstudierende der Sekundarstufe schätzen die Partizipationsrechte signifikant höher ein als Lehramtsstudierende der Primarstufe. Sonderpädagog\*innen übertreffen alle anderen Gruppen signifikant in der Einschätzung der Partizipationsrechte. Die geringste Einschätzung der Partizipationsrechte findet sich beim Quereinstieg.

Diese vier Punkte kann man leicht zusammenfassen: Alle Gruppen von Lehramtsstudierenden schätzen die Partizipationsrechte höher ein als die übrige Bevölkerung. Das kann durchaus als erfreuliche Grundlage für die spätere Ausübung des Lehramts bzw. der verschiedenen Lehrämter gelten. Zu beachten gilt die innere Abstufung unter den Lehramtsstudierenden.

Die Quereinsteiger\*innen sind der durchschnittlichen Bevölkerung am nächsten. Das dürfte der beruflichen Herkunft aus nicht pädagogischen Berufen und den damit verbundenen Vorerfahrungen geschuldet sein.

Logisch erscheint auch, dass Studierende des Lehramts für Sekundarstufe die Partizipationsrechte höher einschätzen als Grundschul-/Volksschul-Lehramtsstudierende, weil ihre zukünftigen Schüler\*innen ja schon älter sind und daher zu mehr Selbst- und Mitbestimmung fähig. Wer z. B. im Alter von 16 Jahren schon wählen darf, sollte doch auch in der Schule aktiv mitbestimmen dürfen.

Sonderpädagog\*innen zeichnen sich offenbar durch besonders große Nähe zu den Kindern und Jugendlichen aus. Den Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen besondere Kompetenzen im Bereich der Partizipation zuzuschreiben, scheint doch eher unwahrscheinlich. Es dürfte sich also eher um eine personale und soziale Stärke dieser Personengruppe handeln.

Allerdings fordert dieser alle Gruppen von Lehramtsstudierenden umfassende empirische Befund doch auch kritische theoretische Rückfragen heraus: Wird

wirklich echter Partizipation im demokratietheoretischen, nicht im dienstleistungstheoretischen Verständnis zugestimmt?<sup>80</sup> Sind die Kriterien echter Partizipation bekannt und werden sie auch berücksichtigt?<sup>81</sup> Hier besteht auch noch differenzierender Forschungsbedarf.

Dieser Befund kann aber mit Blick auf die Lehramtsausbildung(en) sehr positiv interpretiert werden: Das Problem hinsichtlich der Bereitschaft zur Realisierung der Kinderrechte generell und der Partizipationsrechte speziell liegt nicht in der Ausbildung. Hier werden offenbar gute Grundlagen gelegt. Aber wie tragfähig sind sie? Diese kritische Frage nach der Nachhaltigkeit der im Studium angeeigneten positiven Haltungen und Einstellungen stellt sich unweigerlich mit Blick auf den Befund betreffend die amtierenden Lehrpersonen. Für sie gilt der abschließende Punkt:

**Ad 11):** Personen in pädagogischen Berufen, also bereits berufstätige Lehrer\*innen, unterscheiden sich aber nicht von Personen in nicht pädagogischen Berufen.

Es ist also ein krasser Gegensatz in Bezug auf die Einstellung zu den Partizipationsrechten zwischen Lehramtsstudierenden und im Dienst befindlichen Lehrer\*innen empirisch zu konstatieren. Die Ursachen dafür dürften differenziert und vielschichtig sein, wie ein Blick auf andere empirische Studien und theoretische Erwägungen zeigt.

Eine Ursache dafür liegt sicher bei den Kinderrechten selbst, die nur schwer realisierbar sind.<sup>82</sup> Das gilt natürlich auch im Kontext von Schule, die ja einen Teil der Kultur bzw. ein Subsystem der Gesellschaft darstellt.<sup>83</sup>

Ein wesentlicher Grund könnte aber auch der Praxisdruck sein, eben ausgelöst durch das vorherrschende Schulsystem. Partizipation im demokratietheoretischen Sinn ist offenbar im gängigen Schulsystem nicht durchführbar.<sup>84</sup>

Der Einstellungswandel von Lehrpersonen vollzieht sich bereits unmittelbar nach der Ausbildung in der Berufseinstiegsphase.<sup>85</sup> Dieses Phänomen ist seit Jahr-

---

80 Vgl. zu dieser wichtigen Unterscheidung LIEBEL 2011 [Anm. 49], 38–41.

81 Vgl. KIRCHSCHLÄGER 2017 [Anm. 57], 29–30.

82 Vgl. OELKERS 2024 [Anm. 36], 186.

83 Vgl. MAYWALD 2017 [Anm. 37], 10–11.

84 Vgl. LIEBEL 2011 [Anm. 49], 56–60.

85 Vgl. KELLER-SCHNEIDER, Manuela / HERICKS, Uwe: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann 2011, 296–313, 296–297.

zehnten unter dem Titel „Konstanzer Wanne“ geläufig.<sup>86</sup> Die in der Ausbildung angeeigneten Einstellungen und Handlungsbereitschaften werden oftmals schnell wieder abgebaut. Dieser Einstellungswandel spiegelt die Anpassung an die schulische Realität wider.<sup>87</sup>

Aktuelle Untersuchungen zu subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu Partizipation zeigen indes, dass ein Großteil der befragten Lehrpersonen doch einen Sinn in der Partizipation von Schüler\*innen sieht.<sup>88</sup> Sogar Partizipation im Unterricht wird als wertvoll und wichtig erachtet.<sup>89</sup> Je mehr allerdings der Unterricht betroffen ist, desto eingeschränkter werden die Möglichkeiten der Partizipation.<sup>90</sup> Das zentrale Problem und Dilemma der Partizipation scheint die Sorge zu sein, dass der Unterrichtsinhalt zu kurz kommen könnte. Es handelt sich um eine Gratwanderung zwischen Loslassen, Freiheit Ermöglichen, Verantwortungsübertragung und Durchbringen des Schulstoffs. Es bestehe die Gefahr, dass die zur Verfügung stehende knappe Lernzeit nicht optimal für die Inhalte und den Aufbau der im Lehrplan geforderten Kompetenzen genutzt werden könnte.<sup>91</sup> Diese Sorge wird sicherlich noch durch die darauf bezogenen Testungen verstärkt. Damit kommt es zwangsläufig zu einem Vorrang der unterrichtlichen Inhalte und damit verbundenen Kompetenzen vor erzieherischen pädagogischen Zielen, auf die die Schule ebenso verpflichtet ist, die aber nicht getestet werden. Der Nachrang der Erziehung gegenüber dem Unterricht stellt wohl ein wesentliches Problem für die Realisierung von Partizipation dar. Umso wichtiger ist es, dass es auch Projekte zur partizipativen Unterrichtsentwicklung gibt, wo Schüler\*innen sogar aktiv in Forschung mit einbezogen werden.<sup>92</sup>

### 3.2 Pädagogische Konsequenzen

Angesichts dieser durchaus schwierigen Sachlage stellt sich die Frage nach den pädagogischen Konsequenzen, die nicht allein auf den Unterricht beschränkt werden können.

- 
- 86 Vgl. MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela / CLOETTA, Bernhard / DANN, Hans-Dietrich: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse, Stuttgart: Klett 1978.
- 87 Vgl. MESSNER, Helmut: Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Beiträge zur Lehrerbildung 17/1 (1999) 62–70.
- 88 Vgl. STRAUSS, Nina-Cathrin u. a.: Partizipation von Schülerinnen und Schülern ermöglichen: Perspektiven von Lehrpersonen, in: Journal für Schulentwicklung 21/4 (2017) 13–21.
- 89 Vgl. MAISCHATZ, Katja u. a.: Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler\*innen auf Partizipation im Unterricht; in: GRÜNING, Miriam u. a. (Hg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule, Weinheim: Beltz 2022, 152–171, 167–168.
- 90 Vgl. SIMON 2024 [Anm. 54], 219.
- 91 Vgl. ARNOLD / VOGEL 2017 [Anm. 55], 23–24; STRAUSS u. a. 2017 [Anm. 88], 17–18; MAISCHATZ u. a. 2022 [Anm. 89], 160–167.
- 92 Vgl. OBERHOLZER / ZAHND 2024 [Anm. 62], 357–358, 363–364.

Angesichts der Diskrepanz zwischen den Einstellungen von Lehramtsstudierenden und aktiven Lehrer\*innen rückt die Fortbildung ins Zentrum der Verantwortung. Die Ausbildung ist offenbar nicht das Problem, wenngleich man bemängeln könnte, dass die dort erworbenen Einstellungen und Handlungsdispositionen offenbar nicht nachhaltig sind. Aber auch das würde für die Notwendigkeit der Konzentration der Fortbildung auf das Thema Menschenrechtspädagogik sprechen, zu der ja auch die Befassung mit den Kinderrechten gehört.<sup>93</sup> Das Ziel der Fortbildung sollte sein, Lehrer\*innen zu befähigen, alle Aufgabenaspekte des Demokratielernens optimal zu bewältigen.<sup>94</sup> Hier können noch mehrere Ebenen unterschieden werden.

Wie schon gezeigt, stellen sich nur schwer zu bewältigende Probleme gleich auf der Ebene des Unterrichts. Wegen des Stoffdrucks fällt es Lehrer\*innen schwer, der Partizipation von Schüler\*innen angemessen Raum zu geben. In dieser Hinsicht würde es vielleicht helfen, Lehrer\*innen mit aktuellen Versuchen einer partizipativen Unterrichtsentwicklung vertraut zu machen.<sup>95</sup>

Auf Klassenebene scheint es schon mehr Fortschritte zu geben. In der Regel wird der Klassenrat als besondere Chance zur Realisierung von Partizipation empfohlen.<sup>96</sup> Damit scheint es schon positive Erfahrung zu geben, auch wenn damit nicht alle Probleme gelöst werden können.

Das größte Problem scheint indes die Schulentwicklung zu sein. Spätestens hier stoßen Lehrer\*innen an eine schier unüberwindliche Grenze. Denn Partizipation bricht sich an der Strukturlogik des Schulsystems.<sup>97</sup> Die Änderungen der Schulstruktur ist eine politische Aufgabe, die eng mit gesellschaftlichen Verhältnissen und politischem Willen verbunden ist. Die Schule bzw. das Schulsystem demokratiepädagogisch und partizipativ zu zivilisieren<sup>98</sup>, stellt keine rein pädagogische Aufgabe dar, sondern ragt weit ins Politische hinein. Eine reine Zuschreibung dieser Aufgabe an die Pädagogik würde bloß die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme prolongieren. Das führt zu keiner Lösung und könnte auch die Ursache des andauernden pädagogischen Dilemmas sein. Dennoch gibt es aber auch ansprechende Versuche, auf Schulebene eine Transformation Rich-

---

93 Vgl. DANGL, Oskar / LINDNER, Doris: Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2021.

94 Vgl. EDELSTEIN 2014 [Anm. 46], 184.

95 Vgl. OBERHOLZER / ZAHND 2024 [Anm. 62], 357–358.

96 Vgl. LEHNERER, Elisa u. a.: Der Klassenrat als Chance zur Partizipation, in: GRÜNING, Miriam u. a. (Hg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule, Weinheim: Beltz 2022, 193–212.

97 Vgl. SIMON 2024 [Anm. 54], 219.

98 Vgl. BEUTEL / BEUTEL 2017 [Anm. 45], 32.

tung Demokratisierung und Partizipation zu erwirken. Derartige Beispiele könnten auch in der Fortbildung von Lehrer\*innen eine gewisse Rolle spielen.<sup>99</sup>

Schließlich sieht sich auch die pädagogische Theoriebildung einer wichtigen Forderung ausgesetzt. Zu den Ursachen mangelnder Umsetzung von Kinderrechten in der Schule zählt die kognitive Verengung des Bildungsbegriffs.<sup>100</sup> Die Überwindung dieser kognitiven Verengung des Bildungsbegriffs betrifft auch die Ausgrenzung oder Benachteiligung der erzieherischen Ziele schulischen Unterrichts gegenüber dem so genannten Unterrichtsstoff und den ihm zugeordneten Kompetenzen, die auch in den großen Vergleichsstudien getestet werden. Das scheint Lehrer\*innen sehr zu belasten, womit die Problemdiskussion wieder am Ausgangspunkt des Unterrichts angelangt ist. So entsteht ein pädagogischer Teufelskreis, aus dem es auszubrechen gilt.

Um den enormen Schwierigkeitsgrad des pädagogischen Unterfangens der Demokratisierung von Schule und Unterricht durch Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht untergehen zu lassen, dem sich die genannten Probleme verdanken, sei nochmal darauf hingewiesen, worum es geht: Partizipation soll autoritäre und paternalistische Interventionen überwinden durch egalitäre und demokratische Praxisformen. Sie muss zu einer Praxis der Machtunterworfenen werden.<sup>101</sup> Für die Menschenrechtspädagogik bedeutet die gesamte, komplexe Problemlage, „dass sie aus der Biederkeit unpolitischer Wertevermittlung herausfinden und politikfähig werden sollte“<sup>102</sup>.

### 3.3 Religionspädagogische Aspekte

An dieser Stelle stellt sich auch die Frage, ob Religion/Religiosität und Religionspädagogik zum Ausbruch aus diesem Teufelskreis einen Beitrag leisten können. Wendet man sich dem religionspädagogischen Aspekt der Herausforderung des Demokratischen zu, mag vielleicht der soziologische Slogan überraschen: „Demokratie braucht Religion.“<sup>103</sup> Diese These provoziert natürlich die Präzisierung heischende Nachfrage: Welche Religion braucht die Demokratie? Und können auch klassische Offenbarungsreligionen wie das Christentum dazu etwas beitragen, obwohl die katholische Kirche ja gerade kein leuchtendes Vorbild in Sachen Demokratie repräsentiert?

---

99 Vgl. MITSCHKA 2009 [Anm. 59]; HARTWIG / LAUBENSTEIN 2014 [Anm. 60]; ARNOLD / VOGEL 2017 [Anm. 55]; KIRCHSCHLÄGER 2018 [Anm. 61].

100 Vgl. MAYWALD 2017 [Anm. 37], 10–11.

101 Vgl. LIEBEL 2011 [Anm. 49], 52 und 56–60.

102 BIELEFELDT 2018 [Anm. 12], 43.

103 ROSA, Hartmut: Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis, München: Kösel 2022.

Was die Differenzierung verschiedener Formen von Religion betrifft, ist für unser Thema die Unterscheidung zwischen vernunftbasierter Zivilreligion und klassischer Offenbarungsreligion relevant. Zumindest eine Affinität zur Zivilreligion zeigen in begründungstheoretischer Hinsicht die Menschenrechte.<sup>104</sup> An die Stelle des Glaubens an Gott tritt der Glaube an die Menschenwürde. Auf dieser Linie liegt auch die Feststellung, die Religion des Westens sei nicht mehr das Christentum, sondern das Bekenntnis zu universalistischen Werten.<sup>105</sup> Nun können aber derartige universalistische Werte aus den klassischen partikularistischen Religionen abgeleitet bzw. in ihnen entdeckt werden.<sup>106</sup> Es gibt also eine Brücke zwischen der modernen Vernunftreligion und klassischen religiösen Bekenntnissen. Das gilt gerade auch für die Menschenrechte. Sie stellen die vielleicht wichtigste moderne Entsprechung zu zentralen Inhalten der jüdisch-biblischen Tora dar.<sup>107</sup>

Die Differenz zwischen vernunftbasierter Zivilreligion und Offenbarungsreligion spiegelt sich interessanterweise auch in ganz aktuellen theologisch-philosophischen Debatten. Angesichts der Bedrohung von Demokratie und Humanität könnte ein Rückgriff auf das neuzeitliche Denken Hilfe bieten, aus dem „die liberale Demokratie und die Menschenrechte, der universale Vernunftglaube und das Selbstbewusstsein des Individuums resultieren“<sup>108</sup>. Eine aus der neuzeitlichen Metaphysik ableitbare These lautet: „Gott in uns realisierte sich in Menschenrecht, Menschenwürde und Demokratie sowie in der physischen Natur.“<sup>109</sup> Auf dieser Basis sollten die Menschenrechte als konkrete Utopie verteidigt werden können.<sup>110</sup> So scheinen sich die Verhältnisse umgekehrt zu haben: Es hat sich nicht mehr die moderne Moral/Ethik vor Kirche/Glaube/Religion/Theologie zu rechtfertigen, sondern umgekehrt das Christentum vor der modernen Ethik mit ihrer zentralen Formulierung der Menschenrechte.<sup>111</sup> Die Gretchenfrage ist, anders als in Goethes Faust, nicht mehr die Frage nach dem Glauben an die Auferstehung, sie richtet sich vielmehr an das Christentum und den christlichen Glauben, wie er im Credo inhaltlich formuliert ist, selbst: „Die Gretchenfrage, an der sich die ethische Qualität christlichen Glaubens entscheidet, ist deshalb die

---

104 Vgl. HIDALGO 2017 [Anm. 65], 59.

105 Vgl. ASSMANN / ASSMANN 2024 [Anm. 7], 164.

106 Vgl. EBD., 171–176.

107 Vgl. CRÜSEMANN 2013 [Anm. 69], 10–11.

108 RUHSTORFER, Karlheinz: Philosophie ist Theologie. Die Provokation der Neuzeit, Baden–Baden: Alber 2024, 39.

109 EBD., 67.

110 Vgl. KALECK, Wolfgang: Die konkrete Utopie der Menschenrechte. Ein Blick zurück in die Zukunft, Frankfurt a. M.: Fischer 2021, 17–35.

111 Vgl. STRIET, Magnus: Alte Formeln – lebendiger Glaube, Freiburg: Herder 2024, 67–68.

nach den grundlegenden Menschenrechten, wie sie in der Neuzeit entwickelt wurden.“<sup>112</sup> Der christliche Glaube hat sich also an den modernen ethischen Standards zu messen, die auch politische sind, denn: „Nicht politisch zu sein und zu agieren, ist in der Perspektive eines universalistischen Ethos Schuld. In der Perspektive des Glaubens ist dies zudem Sünde.“<sup>113</sup> Das christliche Credo „fordert, sich einem Denken zu widersetzen, dem eine universalistische Ethik fremd ist“<sup>114</sup>. Die Kirche muss sich ein „im historischen Prozess errungenes Menschenrechtsethos und damit eine bestimmte Vorstellung von der Würde des Menschen aneignen“.<sup>115</sup>

Die weiterführende Frage lautet, ob die normativen Grundlagen der Kirche ein solches politisches Potenzial inklusive der Menschenrechte bieten und enthalten. Diesbezüglich wurde das Augenmerk schon auf die jüdisch-biblische Tora gelenkt.<sup>116</sup> Innerhalb der Tora kommt dem Dekalog (Ex 20,2–17) bzw. seiner strukturellen Umformung zum Pentalog (Dtn 5,6–21) eine außerordentlich bedeutende Stellung zu. Noch dazu ist der Dekalog/Pentalog wegen seiner inhaltlich sozialen Ausrichtung säkular hoch anschlussfähig.<sup>117</sup>

Insbesondere der Dekalog/Pentalog wird in der jüngeren exegetischen Forschung im politisch-rechtlichen Sinn als biblische Verfassungsurkunde wahrgenommen.<sup>118</sup> Aber nicht nur dem Dekalog/Pentalog wird eine Art Verfassungsrang zuerkannt.<sup>119</sup> Auf der Basis des Dekalogs/Pentalogs wird das gesamte deuteronomische Gesetz (Dtn 12–26) zu einem Verfassungsentwurf für das neue Israel nach dem Exil.<sup>120</sup> Seiner rechtshermeneutischen Stellung zufolge bildet der Dekalog/Pentalog die Grundlage für den Verfassungsentwurf in Dtn 12–26 als seiner Entfaltung. Die Struktur des Dekalogs/Pentalogs findet sich daher in den Einzelgesetzen von Dtn 12–26 wieder.<sup>121</sup> So wird das Deuteronomium bzw. das deuteronomische Gesetz zum Verfassungsentwurf für das nachexilische

---

112 EBD., 67.

113 EBD., 68.

114 EBD., 68.

115 EBD., 127–128.

116 Vgl. CRÜSEMANN 2013 [Anm. 69].

117 Vgl. HÖFFE, Otfried: Die hohe Kunst des Verzichts. Kleine Philosophie der Selbstbeschränkung, München: C.H. Beck 2023, 49–50.

118 Vgl. MARKL, Dominik: Der Dekalog als Verfassung des Gottesvolkes. Die Brennpunkte einer Rechtshermeneutik des Pentateuch in Exodus 19–24 und Deuteronomium 5 (= HBS 49), Freiburg: Herder 2007, 163–166; FISCHER, Georg / MARKL, Dominik: Das Buch Exodus (= NSK-AT 2), Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 2009, 231–233.

119 Vgl. OTTO, Eckart: Deuteronomium 1–11. Erster Teilband: 1,1–4,43 (= HthKAT), Freiburg: Herder 2012, 214.

120 Vgl. EBD., 243–244.

121 Vgl. OTTO, Eckart: Deuteronomium 1–11. Zweiter Teilband: 4,44–11,32 (= HthKAT), Freiburg: Herder 2012, 694 und 698–699.

Israel.<sup>122</sup> Kein Wunder also, wenn man gerade im Deuteronomium nicht nur Spuren der Menschenrechte findet, sondern neben ihrer formalen Grundlage auch noch zahlreiche einzelne Menschenrechte entsprechend den modernen Menschenrechtsdeklarationen.<sup>123</sup>

Dazu passend dokumentiert das Deuteronomium auch ein demokratisches Zustandekommen des Bunds zwischen Gott und dem Volk. Die biblische Verfassung des Gottesvolkes ist nämlich durch mehrfache Verfahren der Befragung und Bestätigung legitimiert. Das Volk bindet sich freiwillig an das göttliche Gesetz. Im Bundesschluss (Dtn 26,16–19) liegen die demokratischen Elemente des Verfassungskonsenses, der Gleichheit der Bürger\*innen vor dem Gesetz sowie ihre gemeinsame Verantwortung beschlossen. Die transzendente Machtbeschränkung des konkreten politischen Systems ist äußerst ausgeprägt im Kontext einer theo-demokratischen Verfassung.<sup>124</sup> Demokratische Mitbestimmung und Glaube an Gott widersprechen sich also gerade nicht, ganz im Gegenteil: Der exklusive Machtanspruch Gottes verbietet die Herrschaft von Menschen über Menschen und führt zur Begründung einer inklusiven Gesellschaft auf Basis des menschenrechtlichen Prinzips der Geschwisterlichkeit. Gerade die biblische Spurensuche führt ohne Umschweife zu den grundlegenden menschenrechtlichen Forderungen, die sich in aktuellen Menschenrechtserklärungen finden wie z. B. Mitbestimmung bzw. Partizipation und Inklusion sowie deren rechtliche Konkretisierung.<sup>125</sup>

Die biblisch mögliche und damit normativ geforderte Wendung zum Rechtlich-Politischen, die sowohl religiös (metánoia) wie auch bildungstheoretisch (periagogé) hoch relevant ist, kann in einem kurzen Motto zusammengefasst werden: Recht statt bloßer Pflicht, auch für Kinder! Damit bricht die Religionspädagogik, analog zur Menschenrechtspädagogik, aus der Biederkeit unpolitischer Moralerziehung aus und wird politikfähig.<sup>126</sup>

---

122 Vgl. EBD., 696.

123 Vgl. BRAULIK, Georg: Das Deuteronomium und die Menschenrechte, in: BRAULIK, Georg: Studien zur Theologie des Deuteronomiums (= SBAB 2), Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk 1988, 301–323.

124 Vgl. MARKL 2007 [Anm. 118], 163–166.

125 Vgl. DANGL, Oskar: Inklusion und Religion – zum Inklusionspotenzial biblischer Traditionen, in: LEHNER–HARTMANN, Andrea u. a. (Hg.): Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge, Göttingen: V & R unipress 2018, 99–116.

126 Vgl. die Beiträge im Themenheft „Religionspädagogik und Politik“, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27/1 (2019), <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/issue/view/2> [abgerufen am 23.02.2025].

Christian Ratzke

# Die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos

Diskussion von Chancen und Herausforderungen einer religionspädagogischen Lernform

## Der Autor

Dr. Christian Ratzke, Oberassistent an der Professur für Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern.

Dr. Christian Ratzke  
Universität Luzern  
Theologische Fakultät  
Frohburgstrasse 3  
CH-6002 Luzern  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4345-5676>  
e-mail: [christian.ratzke@unilu.ch](mailto:christian.ratzke@unilu.ch)



# Die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos

Diskussion von Chancen und Herausforderungen einer religionspädagogischen Lernform

## Abstract

In diesem Beitrag wird untersucht, inwiefern die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos religiöse Bildungsprozesse der Lernenden fördern kann. Dazu erfolgt zunächst eine religionspädagogische Einordnung und Entfaltung von Erklärvideos als religionspädagogische Lernform. Anschließend wird das empirisch erforschte Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ skizziert. Es werden Chancen und Herausforderungen in der Produktion religionsbezogener Erklärvideos dargestellt und diskutiert. Die zentralen Befunde deuten auf vielfältige religionspädagogische Potenziale hin, insbesondere im Nachgang der Erklärvideoproduktion bei der lernintensiven Reflexion.

## Schlagworte

Produktion von Erklärvideos – interreligiöse Bildung – Christlich-islamisches Teamteaching – Religionslehrkräfte – digitale Medien

# Reflective production of religion-related explanatory videos

Discussion of opportunities and challenges of a religious education learning form

## Abstract

This article investigates the production of religion-related explanatory videos in teachers training. The aim is to ascertain to what extent the reflective production of religion-related explanatory videos can promote religious education processes among learners. First, the reflective production of religion-related explanatory videos is presented. The empirically investigated university project “Interreligious learning through explanatory videos” is outlined. Opportunities and challenges in the production of religion-related explanatory videos are discussed. The findings suggest an outlook of potentials that show that religious education reflection in particular is learning-intensive following the production of explanatory videos.

## Keywords

Production of explanatory videos – interreligious education – Christian-Islamic team teaching – religious education teachers – digital media

## 1. Erklärvideos im Horizont der post-digitalen Lebenswelt von Lernenden

Die Lernenden religiöser Bildung wachsen heute wie selbstverständlich in digitalen Lebensräumen auf. Der Soziologe Felix Stalder bezeichnet diese ‚Kultur der Digitalität‘ als zunehmend komplex, da sich die Informationstechnologien rasant wandeln.<sup>1</sup> Die aktuelle Lebenswelt von Lernenden beschreibt der Gesellschaftswissenschaftler Robin Schmidt wie folgt:

„Der Zustand einer Gesellschaft, in dem der Unterschied zwischen digital und analog sich auflöst oder redundant wird, weil das einstmals neue Digitale bereits zu ihrer inhärenten Voraussetzung geworden ist, kann post-digital genannt werden.“<sup>2</sup>

Mit dem Terminus ‚post-digital‘ betont Robin Schmidt die Wahrnehmung einer Lebenswelt der Lernenden, die zudem durch die KIM- und JIM-Studien konturiert ist.<sup>3</sup> Nahezu alle Kinder und Jugendlichen wachsen heute mit einem breiten Medienangebot auf.<sup>4</sup> Jedoch kann vom vorhandenen Medienbesitz noch nicht automatisch auf eine ausgeprägte religionsbezogene Medienkompetenz bei den Lernenden geschlossen werden.<sup>5</sup>

Für den schulischen Kontext zeigt ein Blick in die post-digitale Lebenswelt, dass die Rezeption und die Verbreitung von (Erklär-)Videos lebensnah sind, wie u. a. die hohe Nutzung von YouTube-Videos durch Schüler\*innen verdeutlichen. Hinzu kommen Insta-<sup>6</sup> und TikTok-Videos mit eigenen Formaten.<sup>7</sup> Im Bildungskontext sind Erklärvideos bei den Lernenden u. a. deshalb so beliebt, weil sie eine alternative Erklärform zu derjenigen durch Lehrkräfte darbieten. Die kurzen Videos entsprechen den Seh- und Hörgewohnheiten der Lernenden in hohem Maße, die in ihrer Freizeit und zur Unterhaltung häufig kurze Reels zwischen 15 und 60 Sekunden schauen.

---

1 Vgl. STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp 2016 (= Edition Suhrkamp 2679), 11f.

2 SCHMIDT, Robin: Post-digitale Bildung, in: DEMANTOWSKY, Marko (Hg.): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen, Berlin / München / Boston: Walter de Gruyter 2020, 57f.

3 Vgl. KINDHEIT-INTERNET-MEDIEN-STUDIE: Kindheit, Internet, Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart 2022, 4–6; JUGEND-INFORMATION-MEDIEN-STUDIE: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart 2021, 5–9.

4 Vgl. LEVEN, Eva-Maria / PALKOWITSCH-KÜHL, Jens: Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalisierten Welt, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik 2021 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie), 127.

5 Zur Konzeptualisierung religionsbezogener Medienkompetenz vgl. RATZKE, Christian: Religiöse Bildungsprozesse im Kontext religionsbezogener Erklärvideos. Theoretische Reflexionen – empirische Erkenntnisse – methodisch-didaktische Denkipulse, Münster / New York: Waxmann 2025 (= im Erscheinen), 74–78.

6 Vgl. PIRKER, Viera: Zwischen Plattformlogik und Emergenz. Religion auf Instagram, in: PIRKER, Viera / PASCHKE, Paula (Hg.): Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven, Freiburg am Breisgau: Verlag Herder 2024, 27.

7 Vgl. KINDHEIT-INTERNET-MEDIEN-STUDIE 2021 [Anm. 3], 38.

Auch wenn Erklärvideos von den Lernenden bisher häufiger in den naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern genutzt werden als im Religionsunterricht,<sup>8</sup> bietet der Anschluss an die Tradition der Filmarbeit im Religionsunterricht vielfältiges Potenzial für religiöse Bildungsprozesse an.<sup>9</sup> Das bekannte Medium des Films wird unter den Vorzeichen der Digitalisierung im Erklärvideo religionspädagogisch neu reflektiert.<sup>10</sup>

Vor diesem Hintergrund wird in der religionspädagogischen Diskussion die Frage gestellt, ob der Eigenwert religionsbezogener Erklärvideos den Einsatz rechtfertigen kann,<sup>11</sup> das heißt, „ob der Einsatz von Erklärvideos bessere Lernchancen ermöglicht als analoge Lernformen“<sup>12</sup>.

Der vorliegende Beitrag stellt daher die Frage, inwiefern die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos religiöse Bildungsprozesse bei den Lernenden unterstützen kann. Hierzu werden ausgewählte empirische Befunde aus einem aktuellen qualitativ-empirischen Forschungsprojekt präsentiert.<sup>13</sup> Dazu werden religiöse Bildungsprozesse in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos zunächst theoretisch dargelegt (Kapitel 2), bevor das Forschungsdesign des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ skizziert wird (Kapitel 3). Ausgewählte empirische Befunde werden präsentiert, wobei Chancen und Herausforderungen in der Produktion religionsbezogener Erklärvideos diskutiert werden (Kapitel 4). Im abschließenden Fazit werden zentrale Erkenntnisse gebündelt, Limitationen der empirischen Studie offengelegt und Anschlussfragen erörtert (Kapitel 5).

## 2. Religiöse Bildungsprozesse in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos

In Kapitel 2 werden religiöse Bildungsprozesse in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos thematisiert. Hierfür werden zunächst religiöse Bildungsprozesse in einer subjektgeprägten Lebenswelt dargelegt (Kapitel 2.1)

---

8 Vgl. KOMMER, Sven u. a.: Leistungsoptimierung von Schülerinnen und Schülern durch schulbezogene Erklärvideonutzung auf YouTube: Entschulungsstrategie oder Selbsthilfe?, in: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2021) 380.

9 Vgl. RATZKE, Christian / MEYER, Guido: Interreligiöse Kompetenzentwicklungen durch Erklärvideos. Diskussion von Potenzialen und Herausforderungen eines digitalen Lernformats, in: Journal for Religion in Education 45/3 (2022) 45.

10 Vgl. WÖRTHER, Matthias: Art. Film, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)) (2015), 5f.

11 Vgl. KÄBISCH, David: Storytelling in Erklärfilmen. Ein Frankfurter Lehrprojekt zur (inter-)religiösen Verständigung und Bildung, in: Zeitschrift für Religionspädagogik 20/2 (2021) 102; ZIMMERMANN, Mirjam / SCHLEGEL, Frank: Erklärvideo, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)) (2022) 3; KÄBISCH, David / LINDNER, Konstantin: Kirchengeschichtsdidaktik ‚up to date‘. Grundlegungen und Perspektiven am Beispiel von MrWissen2go, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74/3 (2022) 326–340.

12 RATZKE / MEYER 2022 [Anm. 9], 46.

13 Vgl. RATZKE 2025 [Anm. 5].

und davon ausgehend auf Lernpotenziale in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos geschlossen (Kapitel 2.2).

## 2.1 Religiöse Bildungsprozesse in einer subjektgeprägten Lebenswelt

Auf der Suche nach einem Begriffsverständnis religiöser Bildungsprozesse<sup>14</sup> kann auf ausgewählte Definitionen in der Religionspädagogik, auf Verlautbarungen der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz verwiesen werden, die allesamt den aufgeklärten und mündigen Bürger zum Ziel (religiöser) Bildung erheben.<sup>15</sup>

In der britischen Religionspädagogik wird unterschieden zwischen *learning religion* („als Einübung in das Beherzigen“<sup>16</sup>), *learning about religion* („als Lernen des Behandelns und `über` Behandeltes“<sup>17</sup>) und *learning from religion* („als Lernen durch das von anderen Beherzigte für selbst zu Beherzigendes“<sup>18</sup>): Dabei sind unter anderem die Dimensionen Wissen, Verstehen, Fühlen, Denken und Leben angesprochen.<sup>19</sup> Religiöse Bildungsprozesse adressieren zudem die religiöse Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, die Dialog- und Verständigungsfähigkeit sowie die religiöse Verstehens- und Urteilsfähigkeit. Auch die religionsbezogene Identifikations- und Handlungsbereitschaft von Lernenden sollen gewährleistet werden.<sup>20</sup>

Die Religiosität der Lernenden wird in ihrer subjektgeprägten Lebenswelt von heute erfahrbar. Die Subjektorientierung, die die Religiosität der Lernenden konsequent aufnimmt, gilt als religionspädagogisches Leitprinzip<sup>21</sup> und findet in Theorie, Forschung und Praxis Anwendung.<sup>22</sup> Ein beziehungsorientierter und

- 
- 14 Vgl. ROTHGANGEL, Martin / SCHELANDER, Robert: Art. Bildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de) (2015), 6.
- 15 Vgl. MEYER, Karlo: Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 42; SCHELANDER, Robert: Bildung, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2015, 60–66, 60; EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Religiöse Bildung eröffnet Zugänge zu zukunftsfähigen Werten. EKD veröffentlicht 10 Thesen zu Religion, Werten und religiöser Bildung im Elementarbereich 2007, 1; DBK: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005, 15.
- 16 MEYER 2019 [Anm. 15], 223.
- 17 EBD. [Anm. 15], 223.
- 18 EBD. [Anm. 15], 224.
- 19 Vgl. MENDEL, Hans: Lernen, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2015, 225f.
- 20 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Was sich im Religionsunterricht lernen lässt, in: Katechetische Blätter 134/1 (2009) 53f.
- 21 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik - Unterscheidungen und Perspektiven, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (= Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 38), 36.
- 22 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (= Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 38), 18.

relationaler Subjektbegriff ist über die Religionspädagogik hinaus anschlussfähig, um religiöse Bildungsprozesse interdisziplinär zu diskutieren. Die wahrgenommene Lebenswelt und die Glaubenstradition stehen dabei in unmittelbarer Interdependenz.<sup>23</sup> Aus diesem Grund wird Religiosität auch als die subjektive Ausübung von Religion bezeichnet, die das Denken, Handeln und Fühlen der Lernenden prägt.<sup>24</sup>

Werden religiöse Bildungsprozesse mithilfe der Produktion von Erklärvideos intendiert, so empfiehlt sich die Ausrichtung an der subjektgeprägten Lebenswelt der Lernenden. Im Horizont der korrelativen Denkschule kann die Lebenswelt der Lernenden und die Glaubenstradition in Resonanz gebracht werden.<sup>25</sup> Dabei stellt die religiöse Kommunikation über das Medium des Erklärvideos einen rezenten Teil der Lebenswirklichkeit und der Religiosität heutiger Lernenden dar. Dieses religionspädagogische Potenzial wird in der religiösen Bildung bei der Herstellung von Erklärvideos eingelöst, bei der exemplarisch die religiöse Sprachfähigkeit gefördert wird.<sup>26</sup>

Zudem kann die Ausrichtung am Subjekt für die Arbeit mit Erklärvideos deshalb einen Vorteil bieten, da die Produktion eines religionsbezogenen Erklärvideos über Muslim\*innen zunächst die gezielte Wahrnehmung einer anderen Religion von angehenden katholischen Religionslehrkräften bedarf. In einer ersten Phase der religionsbezogenen Wissensaneignung können die Lernenden Orientierungswissen über den Islam erwerben. In der Wissensverarbeitung und -darbietung spielen religionsbezogene Einstellungen der Lernenden über Muslim\*innen eine zentrale Rolle, da sie determinieren können, wie das spezifisch islamische Wissen im Video dargestellt wird. Der Eigenwert des Mediums Erklärvideo bietet für religionspädagogische Lehr-Lernprozesse in diesem methodisch-didaktischen Weg einen doppelten Effekt: Einerseits kann die Angemessenheit der islamisch-theologischen Darlegung der Lernenden kritisch geprüft werden (Sachkompetenz) und andererseits kann im Produktionsprozess die vertretene (vielfaltssensible) Einstellung bzw. Haltung der Lernenden reflektiert und ggf. angepasst werden (Professionalität). Aufgrund dieser doppelten Funktion kann für

---

23 Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Art. Subjekt, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)) (2017), 1.

24 Vgl. ANGEL, Hans-Ferdinand: Religiosität, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2015, 11.

25 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik 2021 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie), 221.

26 Vgl. HEMEL, Ulrich: Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf: Patmos Verlag 1986, 70.

diese religionspädagogische Lernform der Begriff des Expressions-Mediums (Mitteilung von Inhalt und Haltung) begründet gewählt werden.<sup>27</sup>

## 2.2 Lernen in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos

Um Potenziale des Lernens in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos exemplarisch aufzuzeigen, ist zunächst zu klären, welches Verständnis von Erklärvideos den religionspädagogischen Überlegungen zugrunde liegt. Fächerübergreifend liegen verschiedene Definitionen vor, so etwa vom Medienpädagogen Wolf, vom Technikdidaktiker Tenberg und von den Erziehungswissenschaftlern Arnold und Zech.<sup>28</sup> Der Unternehmensgründer Nitsche definiert Erklärvideos wie folgt:

„Ein Erklärvideo ist ein Film, der ein definiertes Thema emotional mit Hilfe einer Geschichte einfach und effizient erklärt und den Zuschauer zu einer Handlung ermutigt.“<sup>29</sup>

Religionspädagogisch anschlussfähig erscheint die Definition von Nitsche unter anderem deshalb, da ihm zufolge in einem Erklärvideo eine emotional angelegte Geschichte einfach und klar vermittelt wird. Dies lässt sich direkt mit der Präsentation religiöser Narrative der Erzählreligion des Christentums verknüpfen.

Geht es um einfaches und effizientes Erklären, spielen aus methodisch-didaktischer Sicht stets zentrale Merkmale der Elementarisierung eine Rolle. Durch die Verarbeitung von Bildern und Worten wird in der Erklärvideoproduktion unmittelbar mit religiöser Sprache, Musik und Soundeffekten gearbeitet. In diesem Lernprozess liegt das Potenzial einer tiefen audiovisuellen Verarbeitung, die häufig zu besseren Gedächtnisleistungen führt als beispielsweise durch das reine Lesen eines Aufsatzes.<sup>30</sup>

Eine besondere religionspädagogische Bedeutung kommt der Erstellung der Sprechtexte als diagnostische Funktion zu, da durch die Verschriftlichung der Sprechtexte und die Bildauswahl bis zu einem bestimmten Grad auf das Kompe-

---

27 Vgl. RATZKE 2025 [Anm. 5], 119.

28 Vgl. WOLF, Karsten D.: Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?, in: Medien + Erziehung 59/1 (2015) 30, 1f.; TENBERG, Ralf: Didaktische Erklärvideos. Ein Praxis-Handbuch, Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2021, 13; ARNOLD, Sebastian / ZECH, Jonas: Kleine Didaktik des Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen, Braunschweig: Westermann 2019, 8.

29 Vgl. NITSCHKE, Martin: Erklärvideos. Aus der Praxis. Für die Praxis, Hamburg: tredition 2020, 37.

30 Vgl. EBD., 42.

tenzniveau der Lernenden geschlossen werden kann.<sup>31</sup> Hier liegt ein hervorzuhebendes religionspädagogisches Potenzial zur Einübung vielfaltssensibler Kommunikation und religiöser Sprachfähigkeit. Erst wenn die Produzierenden (inter-)religiös sprachfähig sind, können sie durchdachte Erklärmuster bilden und in die Sprechtexte der Erklärvideos einbringen. Konstruktivistisch gesteuerte Annahmen im Kopf und die Haltung finden einen Ausdruck in Sprache, Ton und Bild des religionsbezogenen Erklärvideos, weshalb diese Lernform als lernintensiv bezeichnet werden kann und im Erstellungsprozess reflektierend begleitet werden sollte.

Darüber hinaus spielt die bilddidaktische Erschließung in Erklärvideos eine prominente Rolle.<sup>32</sup> Die Bildauswahl der Lernenden sollte von den Lehrenden angeleitet werden, bevor die technische Videoproduktion beginnt. Folgende Leitfragen eignen sich hierzu:

- Wie werden die Bilder für das Video ausgewählt?
- Welche Bildintention liegt der Auswahl zugrunde?
- Sind die Bilder vorurteilsbewusst ausgewählt?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen die Bilder zunächst in ihrem Bedeutungskontext erschlossen werden, bevor sie im Hinblick auf die Adressat\*innen des Videos ausgewählt werden. Als Medium des starken Ausdrucks können Erklärvideos die Innenansichten der Lernenden und ihrer (un-)reflektierten Bilder (im Kopf) preisgeben, die durch die Kommunikation in Sprache und Bildung vermittelt werden. Diese sprach- und bilddidaktischen Fragen bei der Erstellung religionsbezogener Erklärvideo zu stellen, ist durch die Tradition des Christentums als Medienreligion gerahmt.<sup>33</sup>

### 3. Das Forschungsdesign des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“

Das Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ wurde an der RWTH Aachen University in den Jahren 2022-2025 durch den Verfasser in einer qualitativ-empirischen Studie begleitet. In einem multiperspektivischen For-

- 
- 31 Vgl. WOLF, Karsten D. / KULGEMEYER, Christoph: Lehren und Lernen mit Erklärvideos im Fachunterricht, in: BRÄGGER, Gerold / ROLFF, Hans-Günter (Hg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien, Weinheim: Julius Beltz 2021, 474–487, 477; SIEVEKE, Annalena u. a.: Fachspezifische Barrieren angehender Religionslehrer\*innen bei der Diagnose von Schüler\*innenkompetenzen, in: RpB 46/1 (2023) 13.
- 32 Vgl. BURRICHTER, Rita / GÄRTNER, Claudia: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München: Kösel 2014, 17.
- 33 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Medialisierung und ihre Auswirkungen. Theologisch-religionspädagogische Wahrnehmungen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13/2 (2014) 93.

schungsansatz wurden verschiedene Expertisen aus der Medienpädagogik, den Erziehungswissenschaften und der Religionspädagogik/Theologie gebündelt, um zu einem konstruktiven Austausch beizutragen.<sup>34</sup>

Hinsichtlich bisheriger Forschung lässt sich sagen, dass „empirische Untersuchungen zur Arbeit mit Erklärvideos“<sup>35</sup> in Teilen ausstehend sind. Gesicherte Erkenntnisse und eine Didaktik zu religionsbezogenen Erklärvideos liegen teilweise vor.<sup>36</sup> Um dieses Desiderat zu adressieren, wurde das Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ geplant und mit Kooperationspartner\*innen des Medialab Lehramts und des Katechetischen Instituts des Bistums Aachen realisiert.

Das Sample bildet eine Kohorte von N=17 Studierenden, davon N=14 angehende katholische Religionslehrkräfte und N=3 konfessionslose Studierende, die im Wintersemester 2022/2023 am Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ am Institut für Katholische Theologie Aachen teilgenommen haben. Zudem wurden Experteninterviews mit N=4 Hochschuldozierenden geführt, die im Hochschulprojekt gelehrt bzw. das Projekt fachlich begleitet haben.<sup>37</sup>

Der zeitliche Verlauf der Studie ist der Abb. 1 zu entnehmen. Das Projekt umfasste 15 Seminareinheiten während eines Semesters. Die Produktion religionsbezogener Erklärvideos wurde durch Prä-Post-Erhebungen, unter anderem durch Gruppendiskussionen flankiert, um auf die Performanz als Interpretation der Kompetenzentwicklung der Lernenden zu schließen.<sup>38</sup> Ziel der Studie war es, mit der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos über ausgewählte Themen des Islam die individuellen und kollektiven Wissens- und Handlungsfähigkeiten der Studierenden im Kontext interreligiöser Bildung, unter anderem durch das christlich-islamische Teamteaching und die Moscheeexkursion, zu stärken.

- 
- 34 Vgl. HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG) 22), 57.
- 35 KÄBISCH 2021 [Anm. 11], 102.
- 36 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Art. Bildung, mediale/digitale, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)) (2023), 11.
- 37 Vgl. DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin / Heidelberg: Springer <sup>5</sup>2016 (= Springer-Lehrbuch), 26.
- 38 Vgl. VOGT, Katrin: Pädagogische Diagnostik. Potentiale entdecken und fördern, in: bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung (2011) 4.

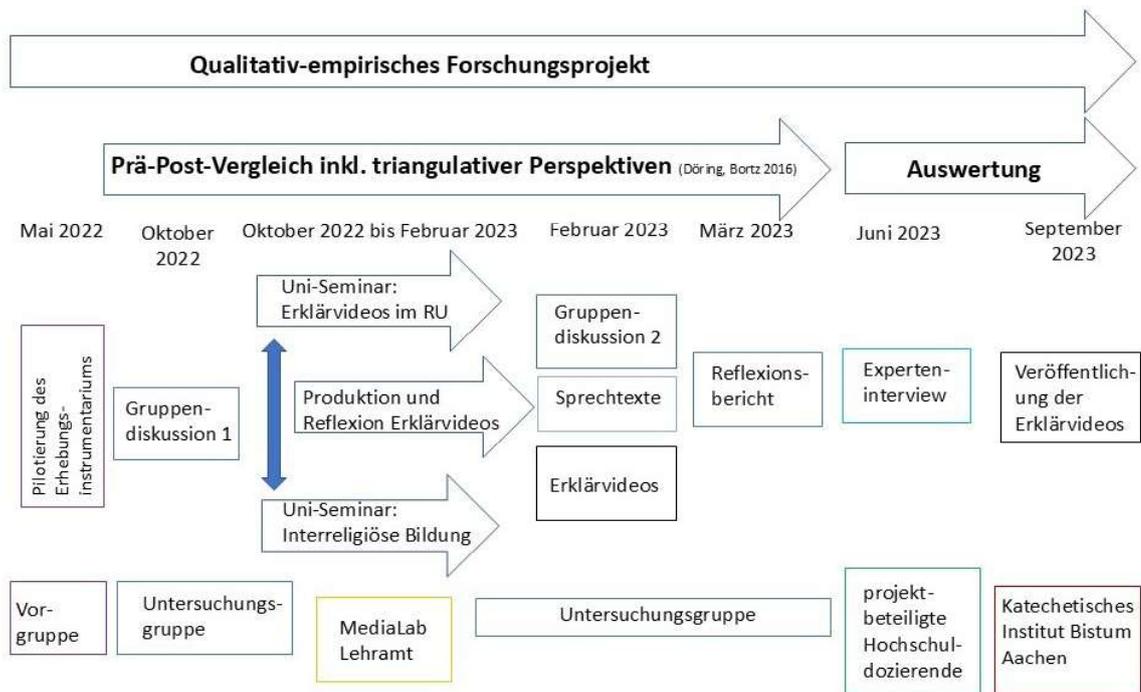


Abb. 1: Zeitlicher Verlauf des Projekts (RATZKE 2025 [Anm. 5], 154)

Die Hauptauswertung erfolgte im inhaltsanalytischen Vorgehen des qualitativen Forschungsparadigmas sowie unter Hinzunahme weiteren Datenmaterials zur Kontextanalyse (u. a. Wissen um Hochschulseminare und Studierende).<sup>39</sup> Um möglichst gesättigte empirische Aussagen zu treffen, wurde eine gegenstandsnahe Auswertung sowohl deduktiver als auch induktiver Kategorien gewählt.<sup>40</sup>

Die Auswertung wurde durch eine Perspektivtriangulation geleitet, indem die Sichtweisen der Lernenden (Selbsteinschätzung) um die der Lehrenden (Außenwahrnehmung) ergänzt wurden.<sup>41</sup> Zudem wurde eine Methodentriangulation vorgenommen, um etwaige Forschungsartefakte zu minimieren und eine breite Forschungserkenntnis aus der Kombination von Gruppendiskussionen, Experteninterviews, den Reflexionsberichten, erstellten Sprechtexten und der visuellen Ebene der Erklärvideos zu generieren.<sup>42</sup>

An dieser Stelle werden die Inhalte des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ skizziert, um mögliche religiöse Bildungsprozesse in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos in Relation zu den Lern-

39 Vgl. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Julius Beltz <sup>13</sup>2022, 22.

40 Vgl. HÖGER, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution - Einstellungen von Schüler\*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe, Berlin / Münster: LIT 2020 (= Empirische Theologie 34), 117.

41 Vgl. FLICK, Uwe: Triangulation, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2018 (= Qualitative Sozialforschung), 56.

42 Vgl. BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich <sup>10</sup>2021, 109.

inhalten einschätzen zu können. In 15 Seminareinheiten à 90 Minuten lernten die Studierenden die theologischen Inhalte, die religionspädagogische Rahmung religionsbezogener Erklärvideos und die technischen Fähigkeiten der Produktion. In der ersten Sitzung wurde eine Einführung in das interreligiöse Lernen gegeben. Drei weitere Sitzungen wurden als christlich-islamisches Teamteaching<sup>43</sup> organisiert, um theologische Grundlagen im Christentum und Islam zu erlernen sowie interreligiöse Kompetenzen zu entwickeln.<sup>44</sup> Daran schloss sich eine Moscheeexkursion vor Ort und Begegnung mit dem Imam und Moscheemitgliedern an. Überdies wurden drei Sitzungen zur technischen Produktion von Erklärvideos aufgewendet, in denen ein Medienpädagoge in die Soft- und Hardware-Nutzung einführte. Weitere fünf Sitzungen widmeten sich der eigenständigen Videoproduktion durch die Lernenden, um ein Erklärvideo über ein ausgewähltes islamisches Thema zu produzieren. Dazu wurden sechs Lerngruppen à drei Personen gebildet, die jeweils ein anderes Thema („Die Fünf Säulen im Islam“, „Aus dem religiösen Alltag eines\*r Muslims\*a“, „Das Opferfest“, „Die Moschee als heiliger Raum“ und „Der Fastenmonat Ramadan“) bearbeiteten. Das Video richtet sich an Zehnklässler\*innen im Religionsunterricht an einem Gymnasium. Das Erklärvideo sollte vielfaltssensibel und vorurteilsbewusst sowie in christlich-islamischer Reflexion produziert werden. Die Lernenden wurden in dieser Phase durch die Hochschullehrenden begleitend beraten. In den letzten zwei Sitzungen wurden die produzierten Erklärvideos im Plenum präsentiert und hinsichtlich der theologisch-religionspädagogischen Inhalte reflektiert,<sup>45</sup> bevor die produzierten Erklärvideos unter Hinzunahme islamischer Expertise über den YouTube-Kanal „Kompass Religionspädagogik“ des Bistums Aachen veröffentlicht wurden.<sup>46</sup>

#### 4. Ausgewählte empirische Befunde aus dem Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“

In Kapitel 4 werden ausgewählte empirische Befunde aus dem Hochschulprojekt „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ präsentiert und im religionspädagogi-

---

43 Vgl. GMOSE, Agnes u. a.: Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Empirische Einblicke in Perspektiven von Lernenden und Lehrenden, in: KROBATH, Thomas / TASCHL-ERBER, Andrea (Hg.): Konfessionell - kooperativ - interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?, Wien: LIT Verlag 2023 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 26), 301; WENIG, Eva: Christlich-islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Eine Studie zu einem religionskooperativen Unterrichtssetting als Basis interreligiöser Lernprozesse, Graz: unipress 2022.

44 Vgl. RATZKE, Christian: Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen - eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer\_innen, Münster / New York: Waxmann 2021, 238.

45 Für eine ausführliche Darstellung der Lehrinhalte des Hochschulschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“: vgl. RATZKE 2025 [Anm. 5], 203–213.

46 SCHNARR, Alexander: „Verlierer im Lernen? Übergangsproblematiken sowie die Rolle der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung der V.R. China“, in: [http://www.bwpat.de/ht2011/kv/schnarr\\_kv-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/kv/schnarr_kv-ht2011.pdf) [abgerufen am 16.09.2025].

schen Horizont diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse im begrenzten Umfang dieses Artikels nur ausschnittsweise dargelegt und in einer separat erscheinenden Monografie breiter erörtert.<sup>47</sup> Zunächst werden die Chancen der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos (Kapitel 4.1) diskutiert und anschließend Herausforderungen (Kapitel 4.2) thematisiert.

## 4.1 Chancen der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos

Die empirischen Befunde deuten verschiedenartige Chancen für die Initiierung religiöser Bildungsprozesse an. Neben der Zunahme religionskundlichen Wissens über den Islam (Kapitel 4.1.1) und das christlich-islamische Teamteaching vor der Erklärvideoproduktion (Kapitel 4.1.2) wird auf die Entwicklung vielfaltsensibler Sprachkompetenzen (Kapitel 4.1.3) und die Förderung einer vorurteilsbewussten Bildauswahl (Kapitel 4.1.4) eingegangen.

### 4.1.1 Zunahme religionskundlichen Wissens über den Islam

In der empirischen Analyse hat sich bei allen Studierenden gezeigt, dass durch die reflektierte Produktion von Erklärvideos über ausgewählte Themen des Islam das religionskundliche Wissen über den Islam steigt.<sup>48</sup> Durch das Literaturstudium, die Internetrecherche, interreligiöse Gespräche mit dem islamischen Dozierenden und die Präsentation und Reflexion der fertigen Erklärvideos konnte das Wissen im Rahmen des Hochschulprojekts in deutlichem Maße gesteigert werden.<sup>49</sup>

Wer ein Erklärvideo produziert, muss sich zunächst über die fachlichen Inhalte klar werden, bevor der Sprechtext geschrieben wird und die Bildauswahl erfolgt. Die authentische Sichtweise des islamischen Dozierenden hat dabei geholfen, dass sich die Studierenden neue Perspektiven aneigneten. So hebt die katholische Studierende Sophie,<sup>50</sup> hier als Ankerbeispiel angeführt, wie folgt hervor:

„Das hat uns sehr weitergeholfen, weil [...] das nochmal von jemandem zu hören, der wirklich [...] praktizierender Muslim ist, das war sehr inter-

---

47 Vgl. RATZKE 2025 [Anm. 5], 211–264.

48 Vgl. RATZKE, Christian / MESANOVIC, Mevlida: Interreligiöse Kompetenzentwicklungen in der Hochschullehre – Perspektiven eines christlichen und eines islamischen empirischen Forschungsprojekts zum Interreligiösen Begegnungslernen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 171.

49 Vgl. YAGDI, Senol: Religionspädagogischer Habitus von islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens, Graz: unipress 2024, 252.

50 Alle erwähnten Namen im gesamten Artikel sind anonymisiert. Alle Proband\*innen haben ihr Einverständnis gegeben, dass ihre Daten im Rahmen des Forschungsprojekts verwendet werden dürfen.

essant und hat uns auch sehr weitergeholfen für die Information, die wir dann auch im Video vorgetragen haben.“<sup>51</sup>

Die Begegnung und Reflexion von theologischen Inhalten und persönlichen Fragen wurde vor allem auch im christlich-islamischen Teamteaching vor der Erklärvideo-Produktion sichtbar.

#### 4.1.2 Christlich-islamisches Teamteaching vor der Erklärvideo-Produktion

Im christlich-islamischen Teamteaching des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ ist das Potenzial religiöser Bildungsprozesse eindeutig erkennbar.<sup>52</sup> Im persönlichen Gespräch bei den interreligiösen Begegnungen und durch die authentische Sichtweise von Muslim\*innen sind die Lernenden in das vertiefte fachliche und persönliche Gespräch eingestiegen. Nicht vorstellbar wäre die Produktion von Erklärvideos im interreligiösen Bildungskontext ohne die personenbezogene und begegnungsorientierte Beteiligung von Muslim\*innen gewesen, wenn es um Muslim\*innen und die Religion des Islam geht.<sup>53</sup> Der katholische Studierende Rafael zeigt dies wie folgt auf:

„Rückblickend lässt sich sagen, dass vor allem das interreligiöse Teamteaching uns sehr dabei geholfen hat, unser Thema inhaltlich gut im Erklärvideo darzustellen und zu erklären. Wir haben zudem das Gefühl, den Islam auf eine persönlichere Weise kennengelernt zu haben, da man mehr mit ihm in Berührung gekommen ist und viel gelernt hat.“<sup>54</sup>

Die erlernten Inhalte und religiös-kulturell individuellen Sichtweisen aus dem christlich-islamischen Teamteaching in die Produktion des Erklärvideos einzubringen, bietet das Potenzial, dass die theologische und die persönlich-subjektive Perspektive der Lernenden unmittelbar in das Lernprodukt eingeht. Diese erfahrungsbasierte und personenbezogene Sichtweise fällt deshalb häufig besonders ertragreich aus, weil die Lernenden erlebte Primärerfahrungen unmittelbar verarbeiten. Nicht zuletzt deswegen sind gerade die selbst produzierten Erklärvideos stets auch kritisch zu betrachten, um die religiös und kulturell gefärbten Sichtweisen im Horizont intrainislamischer Vielfalt zu weiten und etwaige theologisch-praktische Fehler in der Reflexion zu beheben.

---

51 RATZKE 2025 [Anm. 5], 238.

52 Vgl. WENIG 2022 [Anm. 40], 90-92.

53 Vgl. YAGDI 2024 [Anm. 46], 251.

54 RATZKE 2025 [Anm. 5], 233.

### 4.1.3 Entwicklung vielfaltssensibler Sprachkompetenzen

Mit der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos ist bei den Lernenden das Potenzial verbunden, vielfaltssensible Sprachkompetenzen im Produktionsprozess zu erwerben.<sup>55</sup> Die meisten Studierenden hatten vor dem Hochschulprojekt keine bis wenige Erfahrungen im Umgang mit Muslim\*innen, ihrer Nation und/oder Herkunft.<sup>56</sup> Sie wussten anfangs auch nicht, wie sie über Muslim\*innen angemessen sprechen könnten. Dies änderte sich im Laufe des Projekts zusehends, da besonders im christlich-islamischen Teamteaching für eine angemessene Sprachwahl sensibilisiert wurde. Die Sprechtexte sollten vorurteilsbewusst und vielfaltssensibel formuliert werden. Der islamische Dozierende gab den einzelnen Studierenden Rückmeldung zu ihrer Sprachwahl. Susanne berichtet folgendermaßen von ihrem Lernprozess:

„Das interreligiöse Teamteaching war uns beim kompletten Prozess eine große Hilfe, aber vor allem beim Schreiben des Sprechtextes hat es uns dafür sensibilisiert, genau darauf zu achten, keine wertende Sprache zu verwenden und auf keinen Fall auf eine Art von Vorurteil einzugehen.“<sup>57</sup>

Diese Aussage lässt erahnen, dass im Prozess der Erklärvideoproduktion eine Sensibilisierung für Sprache stattgefunden hat, die religionspädagogisch für Vielfalt einfühlsam werden lässt und damit das reine Erlernen technischer Fähigkeiten zur Videoproduktion übersteigt.

### 4.1.4 Förderung einer vorurteilsbewussten Bildauswahl

Eine vorurteilsbewusste Bildauswahl in der Videoproduktion wurde von den Studierenden im Hochschulprojekt auf unterschiedlichem Niveau eingelöst.<sup>58</sup> Den meisten Studierenden gelang es, im Erklärvideo auf eine vorurteilsbewusste Illustration hinsichtlich muslimischer Personen zu achten. Jedoch (re-)produzierten einige wenige Studierende auch Stereotype und Vorurteile in der Bildauswahl für das Video. So wurden beispielsweise in einem Erklärvideo einzelne Musliminnen vollverschleiert und mit dunkler Hautfarbe dargestellt. Erst in der Reflexion konnte dieser Missstand reflektiert und aufgeklärt werden. Eine mögliche Erklärung, wie es hierzu kam, gibt die Hochschullehrerin Frau Michaelis:

---

55 Vgl. WEIRER, Wolfgang / WENIG, Eva / YAGDI, Senol: Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen, in: Journal for Religion in Education 47/2 (2024) 102.

56 Vgl. GMOSE, Agnes: Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse, Göttingen: V et R unipress 2023 (= Religiöse Bildung kooperativ 2), 239.

57 RATZKE 2025 [Anm. 5], 239.

58 Vgl. BURRICHTER / GÄRTNER 2014 [Anm. 29], 17f.

„Wenn ich sage, ich möchte etwas verbildlichen, dann lege ich das automatisch schon in diesem Bild fest. Ich kann ja nur ein Bild wählen und ich glaube, dass man da eben manchmal auch Dinge falsch darstellt oder eben verkürzt darstellt. [...] es gibt ein Bild oder und [sic] eine Bildabfolge eben nicht her. Deshalb denke ich, dass man sehr schnell in diese Schiene der Klischees rutscht.“<sup>59</sup>

Es lässt sich festhalten, dass die Bilddidaktik bzw. Bildauswahl eine anspruchsvolle religionspädagogische Aufgabe darstellt; diese wurde im Hochschulprojekt durch die Produktionssoftware (VideoScribe) insofern erschwert, als letztere kaum vielfaltssensible Bilder anbot,<sup>60</sup> sodass eine darüberhinausgehende Bildrecherche durch die Lernenden im Internet erforderlich war (was nicht in allen Fällen geschah).

## 4.2 Herausforderungen der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos

Die empirische Begleitung des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ offenbarte gleichfalls einige Herausforderungen in der reflektierten Produktion religionsbezogener Erklärvideos. Hierzu zählen u. a. die Elementarisierung der Inhalte (Kapitel 4.2.1), der hohe Zeiteinsatz und die Motivation (Kapitel 4.2.2) sowie die technischen Fähigkeiten in der Videoproduktion (Kapitel 4.2.3).

### 4.2.1 Elementarisierung der Inhalte

In der Erstellung eines religionsbezogenen Erklärvideos von 2-3 Minuten Dauer gilt es, die zentralen Inhalte für die Erzählung zu vereinfachen. Dies erfordert von den Lernenden das exakte Herausarbeiten theologischer Wahrheiten.<sup>61</sup> Da die katholischen Studierenden über Glaubensinhalte des Islam ein Video produzieren sollten, war eine Perspektivenerweiterung notwendig, um Inhalte der Islamischen Theologie zu durchdringen.<sup>62</sup> Im persönlichen Gespräch mit Muslim\*innen wurde beispielsweise durch die Lernenden in Erfahrung gebracht, welche Bedeutung das Schlachten im Islam aufweist bzw. wie die Begriffe halal und haram zu verstehen sind. Erst nach der Wissensaneignung konnte die Wissensdarlegung

---

59 RATZKE 2025 [Anm. 5], 248.

60 Vgl. PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden <sup>4</sup>2019, 23.

61 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik 2021 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie), 353f.

62 Vgl. YAGDI 2024 [Anm. 46], 252.

im Erklärvideo über Speisevorschriften erfolgen, die das Herausarbeiten elementarer Wahrheiten erforderte.

In der empirischen Forschung zeigte sich, dass dieses Anliegen ein durchaus komplexes Unterfangen für die Lernenden darstellte. Nicht immer war es ihnen möglich, elementare Strukturen herauszuarbeiten, die dann im Erklärvideo wiedergegeben werden konnten. Diese Tatsache wird von der Medienexpertin Frau Michaelis erläutert:

„Aus meiner Sicht ist es ganz wichtig, dass man im Umgang mit diesen Erklärvideos im Religionsunterricht betont, dass das bei einem Erklärvideo immer um eine verkürzte, unvollständige Sicht auf die Dinge handelt, dass es ein Medium ist, das Dinge vereinfacht darstellt.“<sup>63</sup>

Es lässt sich also begründen, dass das religionsbezogene Erklärvideo als Medium einer unbedingten Kontextualisierung im Unterrichtszusammenhang bedarf.<sup>64</sup> Im Video dargebotene vereinfachte Sichtweisen bedürfen der theologischen Unterfütterung und Reflexion im anschließenden Unterrichtsgespräch. Zum Erlernen des Extrahierens theologischen Wahrheitsgehalts kann die Erklärvideoproduktion dabei unterstützen, wesentliche Schritte der Elementarisierung für die Unterrichtspraxis einzuüben.<sup>65</sup>

#### 4.2.2 Hoher Zeiteinsatz und Motivation

Ohne Frage stellt die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos im Vergleich zu herkömmlichen Seminarabläufen ein besonders zeitintensives Ansinnen dar. So hat eine besonders engagierte Lerngruppe im Hochschulprojekt 46 Zeitstunden für die Videoproduktion eines einzigen Erklärvideos aufgewendet. Die Studierende Sophie äußert sich hierzu am Projektende:

„Ich würde noch gerne hervorheben, dass das Projekt sehr aufregend, aber auch zeitintensiv war, da hat es angefangen mit dem Sprechtext. [...] Die [Tonaufnahme] verlief sehr gut, die Bearbeitung war sehr zeitintensiv und die Videoerstellung, weil man halt genau den Clip auf die Audioaufnahme anpassen muss. Damit haben wir irgendwie nicht gerechnet, dass es so aufwendig ist.“<sup>66</sup>

---

63 RATZKE 2025 [Anm. 5], 252.

64 Vgl. KÄBISCH, David / MEMMINGER, Josef: Erklärvideos, (kirchen-)geschichtsdidaktisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)) (2024), 1.

65 Vgl. SCHWEITZER 2021 [Anm. 58], 356.

66 RATZKE 2025 [Anm. 5], 253.

Neben dem Zeitfaktor ist von den Lernenden eine durchgängig hohe Motivation gefragt, um die einzelnen Arbeitsschritte der selbstgesteuerten Videoproduktion zu koordinieren.<sup>67</sup> Inwiefern die Erklärvideoproduktion als religionspädagogische Lernform durchgängig motivierend wirkt, lässt sich unterschiedlich beantworten: Einige Studierende arbeiteten mit einer äußerst hohen Motivation, während andere mit geringerem Einsatz zum Ziel kamen.

#### 4.2.3 Technische Fähigkeiten in der Videoproduktion

Im Hochschulprojekt qualifizierten Medienpädagog\*innen die Studierenden in den technischen Fragen der Videoproduktion. Jedoch traten bei einigen wenigen Studierenden technische Schwierigkeiten auf. So berichtet Tina von ihrer Gefühlslage wie folgt:

„Aber dann, als wir mit der Technik in Berührung kamen, war es wirklich so eine Achterbahnfahrt von Gefühlen. Das ging immer wieder runter, weil dann das Programm abgestürzt ist. Oder die Bilder, die wir benutzen wollten, gab es nicht und hatten irgendwie nicht wegen urheberrechtliche Schutzlinien.“<sup>68</sup>

Neben der Bildauswahl bereiteten einzelnen Studierenden die Inkompatibilität der Desktop- und Browser-Variante der Produktionssoftware, die Synchronität der Ton- und Bildspur und der nicht mögliche Wechsel von der Smartphone- und der Computervariante von VideoScribe einzelne Probleme. In einem neuerlichen Projekt ist somit verstärkt auf die Unterstützung durch den technischen Support hinzuweisen.

## 5. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde die Frage behandelt, inwiefern die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos religiöse Bildungsprozesse bei den Lernenden unterstützen kann. Dabei wurde deutlich, dass die Lernenden heutzutage in post-digitalen Lebenswelten aufwachsen. Die Nutzung von Erklärvideos als religionspädagogische Ressource kann daher u. a. mit der Subjektorientierung und Lebensweltdidaktik religiöser Bildungsprozesse begründet werden.<sup>69</sup> Zudem konstituiert sich in (digitalen) Medien die Religiosität von Lernenden. Das Lernen

---

<sup>67</sup> Vgl. HOFER-KRUCKER VALDERRAMA, Stefan / KAUFFMANN, Rémy: Neue Medien, neue Möglichkeiten. Schüler\*innen-Produkte als Lernressourcen nutzen, in: BRÄGGER, Gerold / ROLFF, Hans-Günter (Hg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien, Weinheim: Julius Beltz GmbH et Co. KG 2021, 594.

<sup>68</sup> RATZKE 2025 [Anm. 5], 256f.

<sup>69</sup> Vgl. BOSCHKI 2017 [Anm. 20], 7.

mit religionsbezogenen Erklärvideos bietet sich dabei nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern vor allem als Unterrichtsmethode erhebliche Lernpotenziale in unterschiedlichen methodisch-didaktischen Rahmungen an.<sup>70</sup>

Die Darstellung der qualitativ-empirischen Forschung im Rahmen des Hochschulprojekts „Interreligiöses Lernen durch Erklärvideos“ gab einen Einblick in ausgewählte Potenziale und empirische Befunde eines größeren Forschungsprojekts. Demnach liegen Chancen religiöser Bildungsprozesse unter anderem in der Zunahme religionskundlichen Wissens (über den Islam), im christlich-islamischen Teamteaching, in der Erfahrungsreflexion bei den Lernenden durch Begegnung und der Entwicklung interreligiöser Kompetenzen.<sup>71</sup>

Herausforderungen treten in erster Linie in der Elementarisierung der Inhalte vor allem in der Herausarbeitung theologischer Wahrheiten, im hohen Zeiteinsatz der Videoerstellung und vereinzelt durch technische Schwierigkeiten auf. Zudem werden im Erklärvideoformat im Vergleich zum rein präsentischen Begegnungslernen weniger interreligiöse Kompetenzen gefördert, die auf das soziale Verhalten zielen,<sup>72</sup> das heißt auf eine respektvolle Haltung oder gar auf Ambiguitätsakzeptanz.<sup>73</sup>

Limitationen der Studie sind anzuführen, um die Reichweite der empirischen Ergebnisse einzuschätzen. Zunächst handelt es sich um eine örtlich begrenzte Studie, die auf weitere Standorte übertragen werden sollte, um die Ergebnisse zu vertiefen und auszuweiten. Ferner lag in der Analyse der Datenauswertung ein Schwerpunkt auf dem sprachlichen Datenmaterial, während eine Analyse der Bildebene Gegenstand einer separaten ausstehenden Auswertung sein müsste. Neben dem gewählten Kontext der interreligiösen Bildung lässt sich die empirische Forschung der Arbeit mit Erklärvideos auf weitere Themenbereiche ausweiten und untersuchen.

Einschränkend lässt sich sagen, dass mithilfe von Erklärvideos die symbolische und performative Ebene kaum eingeholt werden können. D. h. durch die komprimierte Darstellungsweise in Erklärvideos bleibt die Symbolerschließung bisweilen abstrakt. Zudem kann Religion nicht unmittelbar physisch erlebt werden, anders als beispielsweise in persönlichen Begegnungen. Daher wird im Kontext

---

70 Vgl. KÄBISCH / MEMMINGER 2024 [Anm. 61], 1.

71 Vgl. RATZKE 2025 [Anm. 5], 265-275.

72 Vgl. BOEHME, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag 2023, 39.

73 Vgl. MESANOVIC, Mevlida: Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften, Stuttgart: Kohlhammer 2023, 219.

religiöser Bildungsprozesse für einen Mix aus verschiedenen Formaten, Methoden und Sozialformen plädiert. Da in diesem Forschungsfeld eine große Innovationskraft liegt, sollten Anschlussfragen in der Arbeit mit Erklärvideos stets kritisch und neu diskutiert werden, so könnten religiöse Bildungsprozesse bei der KI-gestützten Produktion von Erklärvideos überdies inhaltsanalytisch untersucht werden,<sup>74</sup> um bestehende Forschungslücken zu schließen. In Hinblick auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften müsste die reflektierte Produktion religionsbezogener Erklärvideos verstärkt eingesetzt werden, um bei Religionslehrkräften die Fähigkeit zu unterstützen, adressatengerechte und lebensweltorientierte Unterrichtsvideos über religionsbezogene Inhalte erstellen zu können.

Im Religionsunterricht müsste die Arbeit mit religionsbezogenen Erklärvideos ausgebaut werden, damit die Schüler\*innen unter anderem dazu befähigt werden, religiösen Content kritisch beurteilen zu können, da aus empirischer Perspektive die Stärkung von Urteilskompetenz eben auch von der Produktionskompetenz abhängt.

---

74 Vgl. KUCKARTZ, Udo / RÄDIKER, Stefan: Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz, Weinheim / Basel: Beltz Juventa<sup>6</sup>2024, 270f.

# Jenseits von dem Wir und den Anderen

Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik

## Die Autor\*innen

Dr. Şenol Yağdı, PhD, Universitätsassistent am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien, Fachbereich Islamische Religionspädagogik, islamischer Religionslehrer in Wien.

Dr. Şenol Yağdı, PhD  
Universität Wien  
Institut für Islamisch-Theologische Studien  
Schenkenstraße 8–10  
A–1010 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7443-3973>  
e-mail: [senol.yagdi@univie.ac.at](mailto:senol.yagdi@univie.ac.at)



PD Dr.<sup>in</sup> Maike Maria Domsel ist Privatdozentin am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn. Zusätzlich unterrichtet sie Katholische Religionslehre und Französisch an einem Gymnasium in Köln.

PD Dr.<sup>in</sup> Maike Maria Domsel  
Universität Bonn  
Seminar für Religionspädagogik  
Am Hof 1/III  
D–53113 Bonn  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>  
e-mail: [maikemariadomsel@yahoo.de](mailto:maikemariadomsel@yahoo.de)



# Jenseits von dem Wir und den Anderen

Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik

## Die Autor\*innen

Dr.<sup>in</sup> theol. Annika Krahn ist seit 11/2023 Akad. Rätin für Biblische Theologie am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg. Vorher war sie u.a. Lehrerin an einem Gymnasium für Deutsch und Ev. Religionslehre sowie DaF-Lehrerin für Internationale Förderklassen an einem Berufskolleg.

Dr.<sup>in</sup> Annika Krahn  
Universität Bamberg  
An der Universität 11  
D-96047 Bamberg  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5612-2357>  
e-mail: [annika.krahn@uni-bamberg.de](mailto:annika.krahn@uni-bamberg.de)



# Jenseits von dem Wir und den Anderen

Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik

## Abstract

Der Beitrag widmet sich dem Konzept des Othering in der Religionspädagogik aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Ziel ist es, aufzuzeigen, dass Differenz nicht als Defizit, sondern als pädagogische und theologische Ressource begriffen werden kann. Theoretische Überlegungen werden mit persönlichen Reflexionen und schulpraktischen Reflexionen und Beobachtungen verknüpft, um die Alltagsrelevanz von Othering-Prozessen zu veranschaulichen. Dabei wird auch auf theologische Ansätze verwiesen, die sich als Ausgangspunkte für eine interreligiöse Theologie eignen würden, die – in ihrer pädagogischen Ausformung als interreligiöses Lernen als Leitprinzip dieses Artikels gesehen werden kann. Auf dieser Grundlage werden religionspädagogische Implikationen für eine differenzsensible Lehrer\*innenbildung und Unterrichtsgestaltung formuliert. Der Beitrag versteht sich als interreligiöse Einladung, Othering nicht nur kritisch zu analysieren, sondern auch transformativ zu bearbeiten – im Sinne einer pluralitätsfähigen und diskriminierungskritischen Religionspädagogik.

## Schlagworte

Othering – Religionspädagogik – Pluralitätsfähigkeit – interreligiöses Lernen – interreligiöse Theologie – Lehrer\*innenbildung

# Beyond the We and the Others

Interreligious Perspectives on Othering in Religious Education

## Abstract

This article is all about the idea of othering in religious education from a Protestant, Catholic, and Islamic point of view. The goal is to show that differences aren't bad but can be a useful resource for teaching and theology. It mixes theory with personal thoughts and real-life examples from schools to show how othering happens in everyday life. Reference is also made to theological approaches that would be suitable as starting points for an interreligious theology, which, in its educational form as interreligious learning, can be seen as the guiding principle of this article. On this basis, religious education implications for difference-sensitive teacher training and lesson planning are formulated. The article is intended as an interreligious invitation to critically analyse othering and work on it in a transformative way, in the sense of a plurality-capable and discrimination-critical religious education.

## Keywords

othering – religious education – plurality capacity – interreligious learning – interreligious theology – teacher training

## 1. Einleitung

Othering hat sich in den letzten Jahren zu einer zentralen Analysekategorie in verschiedenen Bildungsdiskursen entwickelt. Besonders im Kontext migrationsgesellschaftlicher Herausforderungen wird deutlich, wie machtvolle Zuschreibungen Zugehörigkeit regulieren, Identität konstruieren und pädagogische Beziehungen strukturieren. Auch die Religionspädagogik steht vor der Aufgabe, mit Differenz sensibel und reflexiv umzugehen – nicht zuletzt, weil religiöse Bildung immer auch in sozialen Spannungsfeldern von Zugehörigkeit, Glaube, Kultur und Macht operiert. Lehrkräfte bewegen sich in diesem Feld zwischen Offenheit und Grenzziehung, zwischen Anerkennung und Ausgrenzung.<sup>1</sup>

Im vorliegenden Beitrag verstehen wir Othering in Anlehnung an Brandstetter als eine *diskursive Praxis* der Herstellung von Differenz, in der Menschen(gruppen) aktiv als ‚Andere‘ konstruiert werden.<sup>2</sup> Diese Konstruktionen erfolgen nicht zufällig, sondern eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die über Sprache, Bilder, institutionelle Routinen und Bildungsprozesse stabilisiert werden. Othering ist somit kein individuelles Vorurteil, sondern ein soziales Deutungsmuster, das tief in normativen Ordnungen verankert ist und auch in religionspädagogischen Kontexten wirksam wird.

In diesem Beitrag möchten wir zeigen, wie das Konzept des Othering mithilfe interreligiöser Lehr-Lernprozesse religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden kann, ohne Differenz automatisch in Machtasymmetrien zu übersetzen. Unser Ansatz beruht auf einer dialogischen Haltung, die Beziehung und Gegenseitigkeit ins Zentrum stellt. Dialog bedeutet für uns nicht bloß einen Austausch von Informationen, sondern eine existenzielle Begegnung zwischen Menschen, die gemeinsam nach Sinn und Orientierung suchen. Interreligiöses Lernen verstehen wir als einen Prozess wechselseitiger Öffnung, der nicht auf Vereinheitlichung zielt, sondern auf Verstehen in Anerkennung von Verschiedenheit mit der Bereitschaft, sich im Dialog auch irritieren zu lassen.

Gerade in diesem Prozess können Othering-Strukturen erkannt, hinterfragt und konstruktiv bearbeitet werden. Interreligiöses Lernen schafft somit einen reflexiven Raum, in dem Ausgrenzungsmechanismen bewusst gemacht und in eine

---

1 Vgl. FOROUTAN, Naika / IKIZ, Dilek: Migrationsgesellschaft, in: MECHERIL, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim / Basel: Beltz 2016, 138–151; vgl. MECHERIL, Paul: Das Anliegen der Migrationspädagogik, in: LEIPRECHT, Rudolf / STEINBACH, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft – ein Handbuch, Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015, 25–53.

2 BRANDSTETTER, Bettina: Kein Entrinnen aus machtvollen Differenzierungen?! Othering in religionspädagogischer Wissensproduktion und Repräsentation, in: Religionspädagogische Beiträge 47/2 (2024) 39–48. DOI: 10.20377/rpb-304.

theologisch und pädagogisch verantwortete Anerkennung von Differenz überführt werden können.

Im Folgenden zeigen wir, wie Othering aus katholischer, evangelischer und islamischer Perspektive analysiert und religionspädagogisch weiterentwickelt werden kann. Dabei rücken wir auch bestehende Asymmetrien im wissenschaftlichen Diskurs in den Fokus. Während in der christlichen Religionspädagogik bereits intensivere Auseinandersetzungen mit dem Konzept stattgefunden haben, bleibt die Rezeption in der islamischen Religionspädagogik bislang zurückhaltend. Diese Leerstelle verweist nicht nur auf strukturelle Ungleichheiten im akademischen Diskurs, sondern birgt auch die Gefahr eines epistemischen Othering.

Unser Beitrag versteht sich daher als interreligiöse Einladung zur wechselseitigen Kritik, produktiven Irritation und konzeptionellen Ergänzung. Gerade weil wir aus unterschiedlichen theologischen und biografischen Kontexten kommen, beginnt unser gemeinsames Schreiben mit persönlichen Reflexionen. Diese bilden den Ausgangspunkt unserer theoretischen Überlegungen und zeigen, wie sich Othering-Prozesse in der religionspädagogischen Praxis konkret manifestieren und reflektiert werden können.

Der Aufbau des Beitrags gliedert sich in drei Abschnitte: Zunächst stellen wir konfessionell gebundene Perspektiven anhand von persönlichen Reflexionen vor, die zugleich theologische Deutungsrahmen miteinbeziehen. In einem zweiten Schritt geben wir einen Überblick über zentrale Positionen im wissenschaftlichen Diskurs. Abschließend entwickeln wir religionspädagogische Implikationen für eine diversitätssensible Lehrer\*innenbildung, die Differenz nicht nur analysiert, sondern praktisch anerkennt und inklusiv gestaltet.

## 2. Persönliche Reflexionen über Othering

Im Gegensatz zu einer rein theoretischen Auseinandersetzung haben Othering-Prozesse direkte Auswirkungen in der praktischen Arbeit, sodass Reflexionen über solche Prozesse notwendig sind, um das Konzept auch auf einer Metaebene zu verstehen und für interreligiöse Lehr-Lernprozesse fruchtbar zu machen. Um die Alltagsrelevanz von Differenzzuschreibungen im schulischen Raum zu verdeutlichen, folgen drei persönliche Beobachtungen aus der Praxis. Sie beruhen auf konkreten Erfahrungen aus dem Schulalltag und veranschaulichen subjektiv empfundene Szenarien von Othering. Es handelt sich also um dezidiert persönliche Reflexionen desselben Phänomens, das aus verschiedenen

Blickwinkeln betrachtet bzw. in unterschiedlicher Weise beschrieben wird. Die folgenden Gedanken prägen zugleich unsere theoretischen Perspektiven und ermöglichen somit weitergehende Impulse für die Praxis.

## 2.1 Reflexion eines muslimischen Religionslehrers

In meiner Tätigkeit als islamischer Religionslehrer erlebe ich regelmäßig, dass viele meiner muslimischen Schüler\*innen Erfahrungen mit Oothering machen. Auch in der religionspädagogischen Ausbildung als Lehrender höre ich von Studierenden immer wieder ähnliche Erfahrungen. Sie berichten von Situationen, in denen sie aufgrund ihrer Religion oder Kultur ausgegrenzt oder stereotypisiert werden. Diese Erlebnisse reichen von offensichtlichen Vorurteilen bis hin zu subtilen, oft unbewussten Formen von Diskriminierung. Für mich sind solche Erfahrungen nicht nur Anlass zur Sorge, sondern auch ein Ausgangspunkt, um mit Schüler\*innen und Student\*innen gemeinsam die Mechanismen des Oothering zu analysieren und zu hinterfragen. Der konfessionelle Religionsunterricht kann einen Raum bieten, um Differenz sensibel zu thematisieren, ohne selbst neue Formen des Oothering zu reproduzieren. Die intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen zeigt, wie entscheidend die Reflexion über Oothering-Erfahrungen ist. Die Theorie erlaubt es, andere Perspektiven einzunehmen und die Dynamiken hinter diesen Erfahrungen besser zu verstehen. Besonders wichtig ist dabei, dass die klassische Opfer-Täter-Rhetorik dekonstruiert wird. Dies führt dazu, dass man mit diesen Erfahrungen anders umgeht: weniger aus einer rein emotionalen Betroffenheit heraus, sondern aus einer analytischen und konstruktiven Haltung. Die kritische Auseinandersetzung eröffnet Räume, in denen Oothering nicht nur beschrieben, sondern auch aktiv hinterfragt und verändert werden kann.

Ein konkretes Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis zeigt, wie relevant das Thema Oothering für den Religionsunterricht ist. Eine Schülerin hat sich entschieden, ein Kopftuch zu tragen. In einem anderen Fach hat eine Lehrerin zu ihr gesagt, dass das Kopftuch sie ‚einen Schritt zurück‘ werfe. Die Schülerin fühlte sich dadurch abgewertet. In ganz ähnlicher Weise bezeichnete eine Kollegin einmal das Kopftuch als Symbol der Unterdrückung und meinte, dass sie Frauen mit Kopftuch nicht als frei wahrnehmen könne. Daraufhin habe ich ihr von meiner Frau erzählt, die Fachärztin ist und aus Überzeugung ein Kopftuch trägt, die sich aber ebenso frei entscheiden könnte, es abzulegen. Für sie ist das Kopftuch ein Symbol der Freiheit und eine religiös geprägte Haltung, nicht ein Symbol der Unterdrückung. Dieses Gespräch führte dazu, dass meine Kollegin ihre eigenen

Bilder und die dahinterliegenden Annahmen kritisch hinterfragte. Am Ende erkannte sie, dass einige ihrer Überzeugungen auf Vorurteilen basierten, die sie nie bewusst reflektiert hatte.

Solche Momente haben meine eigene Haltung gegenüber Othering stark geprägt. Ich verstehe mich nicht nur als Betroffenen, sondern auch als jemanden, der diese Strukturen kritisch hinterfragt und dazu einlädt, sie gemeinsam zu dekonstruieren. Das hilft mir nicht nur im Unterricht, sondern auch im Dialog mit Kolleg\*innen, indem ich ein Gespräch auf Augenhöhe anstoßen kann. Für mich ist wichtig, dass das Konzept des Othering nicht auf eine einfache Opfer-Täter-Dynamik reduziert wird. Vielmehr versuche ich, das Konzept auf einer reflexiven Metaebene zu betrachten und meinen Schüler\*innen und Student\*innen zu vermitteln, wie wichtig es ist, ihre eigene Denkweise zu reflektieren. Dabei geht es mir nicht darum, Schuld zuzuweisen, sondern darum, gegenseitige Anerkennung und wertschätzende Haltungen zu fördern. Ich bin davon überzeugt, dass diese Reflexion nicht nur im Unterricht, sondern auch bei der Lehrkräfteausbildung ein zentraler Bestandteil sein sollte.

Gerade hier kommt der Auseinandersetzung mit theologischen Perspektiven eine wesentliche Bedeutung zu, insbesondere im Hinblick auf die Überwindung von Ausgrenzung und Diskriminierung in der religiös-schulischen Bildung. Dabei erscheint es notwendig, sowohl die hermeneutischen Grundlagen, die durch Quellen gelegt werden, als auch bestehende interreligiöse Dialogkonzeptionen zu thematisieren und zu differenzieren. In diesem Zusammenhang können grundlegende theologische Motive skizziert werden, die ein mögliches Potenzial für die Reflexion und Überwindung von Othering-Prozessen aufzeigen. Dabei ist zu beachten, dass ein wertschätzender Umgang mit Pluralität – anders als bisweilen angenommen – kein in den spezifisch theologischen Quellen alleingültiges Gebot ist, das lediglich entdeckt werden müsse. Gerade die zahlreichen historischen wie gegenwärtigen Beispiele religiöser Intoleranz gegenüber Andersdenkenden und Andersgläubigen und der vereinfachten Deutung der Welt offenbaren die ambivalente Natur religiöser Traditionen und verweisen auf die Notwendigkeit eines kontextsensiblen und verantwortungsbewussten Umgangs mit den eigenen Quellen. Normative Quellen wie die unten exemplarisch angeführten haben dieser Thematik eine große Komplexität verliehen. Sie werden im Rahmen theologischer Interpretationen bis heute kontrovers diskutiert und sind von divergierenden Meinungen geprägt. Jedoch eröffnet allein eine solche Auseinandersetzung die Möglichkeit, aus den Diskursen heraus eine Haltung der Anerkennung zu entwickeln. Zum einen stellt der Koran in seinem Mehrdeutig-

keitspotential eine hermeneutisch anspruchsvolle Quelle dar, die die Verhandlung von Differenz und Vielfalt aus einer theologischen Perspektive neu denken lässt. So finden sich in der Sura 49, Vers 13, fundamentale Aussagen, die eine theologische Grundlage für die Überwindung von Othering bieten. Hier wird die Vielheit der Menschen als Ausdruck göttlicher Schöpfungsweisheit verstanden, die nicht als Grundlage für Hierarchisierung oder Abwertung, sondern als Gelegenheit für das gegenseitige Kennenlernen genutzt werden soll:

„Ihr Menschen! Wir haben euch geschaffen (indem wir euch) von einem männlichen und einem weiblichen Wesen (abstammen ließen), und wir haben euch zu Verbänden und Stämmen gemacht, damit ihr euch (auf Grund der genealogischen Verhältnisse) untereinander kennt.“<sup>3</sup>

Diese Passage verweist auf den fundamentalen theologischen Anspruch, dass die menschliche Vielfalt kein Grund für gesellschaftliche Trennung oder Hierarchie darstellen darf, sondern vielmehr als ein von Gott gewolltes Element der sozialen Ordnung anerkannt wird. Der Koran bekräftigt hier die Bedeutung der interkulturellen und interreligiösen Verständigung und setzt sich zugleich kritisch von der Logik des Othering ab, die Differenz als ein Kriterium der Minderwertigkeit zu behandeln. Vielmehr wird Differenz als ein Wert im Dienst einer gemeinsamen respektvollen Begegnung betrachtet.

Eine weitere zentrale Koranstelle, die die Bedeutung religiöser Diversität unterstreicht, findet sich in Sura 5, Vers 48:

„Und wenn Gott gewollt hätte, hätte er euch zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber er (teilte euch in verschiedene Gemeinschaften auf und) wollte euch (so) in dem, was er euch (d.h. [sic] jeder Gruppe von euch) (von der Offenbarung) gegeben hat, auf die Probe stellen. Wetteifert nun nach den guten Dingen!“

Dieser Vers verweist auf den existenziellen Wert der religiösen und kulturellen Differenz und stellt die Menschheit vor die Herausforderung, diese Differenz nicht nur zu tolerieren, sondern aktiv als Prüfung und Chance zur spirituellen Weiterentwicklung zu begreifen. Die theologischen Implikationen sind eindeutig: Vielfalt ist ein gottgewolltes Phänomen, das in der Praxis des interreligiösen Dialogs und der friedlichen Koexistenz von Individuen und Gemeinschaften verarbeitet werden muss. Sie bildet damit den antithetischen Raum zu einer verengten, exklusiven Vorstellung von Zugehörigkeit, die das Othering begünstigt.

---

3 Die Koranverse im Beitrag wurden der Übersetzung von Paret entnommen: PARET, Rudi: Der Koran. Übersetzung. Stuttgart: Kohlhammer 2014.

## 2.2 Reflexion einer katholischen Religionslehrerin

Das Konzept des Othering beschreibt Prozesse, durch die Menschen als ‚anders‘ markiert und durch unausgesprochene Normen ausgeschlossen oder abgewertet werden. Als Lehrende und katholische Religionspädagogin ist es für mich eine zentrale Herausforderung, diese Dynamiken nicht nur zu erkennen, sondern auch didaktisch fruchtbar zu machen und theologisch zu rahmen.

Ein prägendes Erlebnis hatte ich in einer neunten Klasse, in der ich einen fächerübergreifenden Projekttag zum Thema ‚Glaube und Identität‘ begleitete. Im Rahmen einer Gruppenarbeit kam es zu einer Bemerkung: Eine Schülerin sagte zu ihrer muslimischen Mitschülerin, dass das Tragen eines Kopftuchs ‚nicht modern‘ und ‚nicht westlich‘ sei. Die Aussage war nicht aggressiv formuliert, aber sie transportierte eine implizite Norm über Zugehörigkeit, Freiheit und Weiblichkeit und markierte das Kopftuch als kulturell rückständig. Ich entschloss mich, die Situation nicht zu übergehen, sondern sie im Plenum aufzugreifen – zunächst durch eine offene Frage: Was meint ihr – wer bestimmt eigentlich, was als modern gilt?

In einer solchen Situation könnte die Religionspädagogin den Dialog als methodisches Instrument einsetzen, um die normativen Annahmen der Lernenden zu hinterfragen und eine differenzierte Auseinandersetzung mit den kulturellen und religiösen Dimensionen des Kopftuchtragens zu ermöglichen. In der folgenden Diskussion zeigte sich, dass viele Schüler\*innen solche Vorstellungen internalisiert hatten, ohne sie je bewusst hinterfragt zu haben. Eine Reflexion über die Konstruktionen von ‚Modernität‘ und ‚Westlichkeit‘ sowie deren implizite Wertungen wäre in diesem Kontext zentral. Es gilt, den Schüler\*innen zu verdeutlichen, dass diese Begriffe historisch und kulturell kontingent sind und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten variieren können. Im Anschluss daran habe ich den Raum für eine Reflexion über kulturelle Prägung, Medienbilder und das Spannungsfeld zwischen religiöser Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Wahrnehmung geöffnet. Dabei habe ich gezielt auf den christlichen Begriff der Menschenwürde, wie er im katholischen Lehramt betont wird, Bezug genommen: als unantastbare, von Gott gegebene Würde, die sich nicht an äußeren Merkmalen oder kulturellen Codes bemisst. Die Schüler\*innen diskutierten daraufhin deutlich differenzierter – nicht nur über Kleidung, sondern über Freiheit, Ausdruck und religiöse Praxis insgesamt.

Und doch: Solche Interventionen sind kein einmaliger ‚Erfolg‘, sondern markieren meist nur einen Zwischenschritt in einem längeren Prozess. Vorurteile lassen

sich nicht in einer einzigen Unterrichtseinheit auflösen. Sie sind tief verankert, gesellschaftlich verwoben und zeigen sich in immer neuen Formen. Es braucht daher Ausdauer, Selbstkritik und wiederholte Anläufe – auch seitens der Lehrkraft. Gerade darin liegt die Herausforderung, aber auch die ethische Tiefe religiöser Bildung: Räume zu öffnen, in denen Differenz ausgehalten und neu gedacht werden kann.

Bei der Lehrer\*innenbildung versuche ich deshalb, solche Situationen nicht nur analytisch zu thematisieren, sondern als Gelegenheit zur Professionalisierung zu begreifen. Denn Othering zeigt sich oft nicht im Offensichtlichen, sondern in subtilen Urteilen und Routinen. In meinen Seminaren ermutige ich angehende Lehrkräfte dazu, solche Momente als Ausgangspunkte für kritische Selbstreflexion und strukturelle Sensibilität zu nutzen. Mit ihrem emphatischen Verständnis von Personalität, ihrer Option für die Marginalisierten und dem Prinzip der *Communio* als Ausdruck gegenseitiger Anerkennung stellt die katholische Bildungstradition hier eine tiefgreifende theologische Ressource dar.

So wird die Auseinandersetzung mit Othering nicht nur zu einer Frage pädagogischer Haltung, sondern Teil einer theologisch verantworteten Praxis, die Räume schafft für Verschiedenheit, Anerkennung und Transformation. In diesem Zusammenhang verweisen die Konzepte der „*imago Dei*“ und der Nächstenliebe auf eine ähnliche Thematik. Die Vorstellung vom Menschen als Gottes Ebenbild stellt die ontologische Gleichwertigkeit aller Menschen in den Mittelpunkt und erteilt damit der Vorstellung von Differenz als Grundlage für Ungleichwertigkeit eine klare Absage. Das Gebot der Nächstenliebe – zentral für die christliche Ethik – betont die unbedingte Liebe zum anderen Menschen, unabhängig von seiner Herkunft oder Religion. In Mt 22,37–40 wird diese Ethik als zentraler Bestandteil des christlichen Lebens formuliert: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“<sup>4</sup>

In dieser Perspektive wird Differenz nicht als Bedrohung oder als Grundlage für gesellschaftliche Entfremdung betrachtet, sondern als wertvolle Ressource für den interpersonalen und interreligiösen Austausch. Der biblische Imperativ zur Nächstenliebe fordert den Gläubigen oder die Gläubige auf, die Differenzen zu überwinden, die den sozialen Zusammenhalt gefährden, und stattdessen eine Kultur der Anerkennung und des respektvollen Dialogs zu fördern. Auf diese

---

4 Die Bibelzitate in diesem Beitrag sind der Einheitsübersetzung (2016) bzw. der Zürcher Bibel (2017) entnommen. DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ u. a. (Hg.): Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Revidierte Ausgabe 2016, Freiburg i. Br.: Herder 2016. THEOLOGISCHER VERLAG ZÜRICH (Hg.): Die Bibel. Mit den Spätschriften des Alten Testaments. Zürcher Bibel, Zürich: TVZ / Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2017.

Weise wird das Othering als eine unvereinbare Praxis mit der biblischen Ethik der Liebe und des Friedens entfaltet.

Die Unterscheidung zwischen ‚Othering‘ und ‚interreligiösem Dialog‘ erweist sich als fundamental. Während ‚Othering‘ auf der Konstruktion von Hierarchien und der Zuweisung von Minderwertigkeit basiert, stellt der interreligiöse Dialog einen bewussten Versuch dar, Differenzen als Potential für wechselseitige Bereicherung und Verständigung zu erkennen. Dieser Dialog ist in erster Linie ein offener und konstruktiver Austausch zwischen verschiedenen religiösen Traditionen, der Unterschiede weder nivelliert noch in den Dienst einer hegemonialen Erzählung stellt. Vielmehr fördert er die Anerkennung von Vielfalt als gleichwertigen Beitrag zur gemeinsamen Lebensgestaltung.

Hierbei kann auf Theorien zurückgegriffen werden, etwa auf Klaus von Stoschs Ansatz zur Komparativen Theologie<sup>5</sup> oder auf Hilberath und Abdallahs Arbeiten zur Theologie des Zusammenlebens.<sup>6</sup> Beide Denkansätze betonen die Bedeutung eines Dialogs, der sich nicht nur auf den Austausch von religiösen Inhalten beschränkt, sondern die gesamte soziale und kulturelle Dimension der Begegnung in den Blick nimmt. Es wird dabei nicht nur nach Gemeinsamkeiten gesucht, sondern auch nach Wegen, Differenzen zu respektieren und als wertvolle Beiträge zu einem gleichwertigen interreligiösen Dialog zu verstehen. Ferner steht am Anfang im christlichen Denken die Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen (*imago Dei*, vgl. Gen 1,27). Sie verleiht jedem Menschen eine unverlierbare Würde, unabhängig von seiner religiösen, ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeit. Die Gottebenbildlichkeit verweist nicht nur auf eine strukturelle Gleichheit aller Menschen vor Gott, sondern auch auf ein Beziehungswesen, das auf Resonanz, Empathie und Kommunikation hin geschaffen ist. Theologisch impliziert sie, dass jede Form der Entwürdigung, Herabsetzung oder Reduktion auf ‚das Andere‘ letztlich auch eine Verkennung des Schöpferwillens bedeutet. Für die Religionspädagogik ergibt sich hieraus die Aufgabe, eine Erziehung zu fördern, die die Anerkennung von Differenz als eine Tugend und als Teil einer gerechten und friedlichen Gesellschaft begreift. Die Bildung muss nicht nur auf die Vermittlung religiöser Inhalte abzielen, sondern auch die ethische Haltung des respektvollen Dialogs als Voraussetzung für ein harmonisches Zusammenleben in einer pluralen Welt vermitteln.

---

5 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Einführung in die Komparative Theologie, Paderborn: Brill Schöningh 2021.

6 Vgl. HILBERATH, Bernd J. / ABDALLAH, Mahmoud (Hg.): Theologie des Zusammenlebens. Christen und Muslime beginnen einen Weg, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2018 (= Theologie des Zusammenlebens – Christliche und muslimische Beiträge 1).

## 2.3 Reflexion einer evangelischen Religionslehrerin

Ulfat und Mattern stellen in ihrem Artikel über Othering-Verläufe zwischen Muslim\*innen und Jüdinnen und Juden die Reziprozitätsprozesse des Othering heraus und zeigen eindrucklich, dass Othering meist im Kontext moralischer oder kultureller Überlegenheitsansprüche erfolgt – also immer dann, wenn eine Gruppe sich als überlegen empfindet und eine andere abwertet. Zugleich betonen sie, dass selbst gut gemeinte Versuche, Ungleichheit zu bekämpfen, ungewollt exkludierend oder entmenschlichend wirken können. Othering ist also kein einseitiger Prozess, der nur von privilegierten Gruppen ausgeht, sondern kann auch innerhalb marginalisierter Gruppen und aus unterschiedlichen Beweggründen heraus stattfinden.<sup>7</sup> Wer in bestimmten Kategorien Othering erfährt, kann in anderen wiederum selbst zum aktiven Teil dieser Dynamik werden. Dadurch entsteht ein vielschichtiges Netz gegenseitiger Zuschreibungen, in dem soziale Merkmale wie Religion, Kultur, Körper oder Herkunft verallgemeinert und kollektiviert werden. Othering ruft demnach ein *Gegen-Othering* oder gar ein *Selbst-Othering* hervor und konstruiert ein vielfältiges Beziehungsnetz von Gruppen, die aus Individuen mit unterschiedlichen *individuativen* Merkmalen bestehen, die als Kollektiv gebündelt werden. In meiner Tätigkeit an unterschiedlichen Schulformen und mit diversen Schülerschaften habe ich immer wieder beobachtet, wie stark sich solche Prozesse – ob als Othering, Gegen-Othering oder Selbst-Othering – unter Jugendlichen entfalten. Diese stehen häufig im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung, die insbesondere vor dem Hintergrund ihrer entwicklungspsychologisch bedingten „Mikropolitik“<sup>8</sup> von Anerkennung und Abgrenzung sowie Individuationsprozessen gelesen werden müssen. Viele junge Menschen suchen in der Schule Orientierung, Anerkennung und Gruppenzugehörigkeit, wobei sie mithilfe bestimmter Symbole oder Abgrenzungen – sogenannter *identity* und *boundary markers* – ihre Position stärken wollen. Ob sie dies nun durch eigene Abwertung, durch Abgrenzung oder durch Reproduktion von Vorurteilen tun, hängt m. E. stark vom jeweiligen sozialen Umfeld und von den Machtverhältnissen in der Schule ab. Ziel ist oft die Anpassung an eine als normgebend wahrgenommene Leitkultur. Diese Dynamiken finden sich jedoch nicht nur unter Schüler\*innen. *Auch im Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen* begegnen mir immer wieder Formen von Othering, die auf stereotypen Denkmustern beruhen. Wenn etwa kopftuchtragende Schülerinnen mit

---

7 Vgl. ULFAT, Fahimah / MATTERN, Asher J.: Othering revisited: Historische und gegenwärtige Wurzeln sowie religionspädagogische Herausforderungen des jüdisch-muslimischen Verhältnisses in Deutschland, in: *Journal for Religion in Education* 47/2 (2024) 85–98, 86. DOI: 10.20377/rpb-313.

8 WETZSTEIN, Thomas A. / WÜRZ, Stefanie: Gruppenzugehörigkeit und das Risikoverhalten Jugendlicher, in: RAITHEL, Jürgen (Hg.): *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2001, 349–363.

dem abfälligen Kommentar „Da kommen sie wieder, die Pinguine“ bedacht oder geflüchtete Jugendliche mit „Dann rollen die wohl gleich ihren Gebetsteppich aus“ etikettiert werden, zeigt sich, wie tief solche Bilder verankert sind. Umso wichtiger ist es, dass wir bei der Lehrer\*innenbildung Räume schaffen, in denen solche Denk- und Sprachmuster kritisch hinterfragt und aufgebrochen werden können und ein Aufkommen von einem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ dekonstruiert und entkräftet werden kann.

Der Grundlagentext der EKD „Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive“ betont in diesem Zusammenhang, dass religiöser Pluralismus nicht nur als Realität zu akzeptieren, sondern als Ausdruck von Freiheit zu bejahen ist.<sup>9</sup> Für mich ist es ein erstrebenswertes Ziel, wenn der Mensch nebenan – unabhängig von seiner Religion – als Mitbewohner eines gemeinsamen Raumes verstanden und nicht als vermeintlich fremde Person toleriert wird. Auch der evangelische Religionsunterricht muss eine solche Haltung sichtbar machen und die Anerkennung der Vielfalt als Chance für Verständigung und gemeinsames Lernen fördern.

Im Neuen Testament wird diese beziehungsorientierte Anthropologie nochmals vertieft, etwa in der Botschaft Jesu von der Nächstenliebe, die explizit über kulturelle, religiöse und moralische Grenzen hinweg gedacht ist (vgl. Lk 10,25–37). Auch Paulus betont in Gal 3,28, dass in Christus „weder Jude noch Grieche“, „weder Sklave noch Freier“ sei – eine radikale theologische Absage an jede hierarchisierende Differenz.

## 2.4 Synthese

Die persönlichen Reflexionen verdeutlichen, dass Prozesse des Othering im schulischen Alltag nicht nur punktuell auftreten, sondern tief in pädagogische Routinen und Wahrnehmungsmuster eingeschrieben sind. Als Religionspädagog\*innen mit unterschiedlichen konfessionellen Hintergründen teilen wir die Beobachtung, dass interreligiöse Lehr-Lernprozesse besonders anfällig für subtile Formen der Grenzziehung und Zuschreibung sind – gerade dort, wo eigentlich Anerkennung, Dialog und Differenzsensibilität intendiert sind. Im interreligiösen Vergleich zeigt sich zudem, dass sowohl christliche als auch islamische Theologien über Konzepte verfügen, die geeignet sind, Prozesse des Othering zu unterbrechen und eine differenzsensible Haltung religiös zu begründen. Beide Traditionen kennen eine Vorstellung vom Menschen, die ihn nicht über Abgrenzung,

---

<sup>9</sup> Vgl. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive, in: <https://www.ekd.de/II-Religiose-Vielfalt-und-evangelische-Identitaet-564.htm> [abgerufen am 14.04.2025].

sondern über Beziehung definiert – zu Gott, zu anderen Menschen und zur Welt. Des Weiteren zeigen unsere Beobachtungen, dass interreligiöse Bildungsprozesse nicht als neutraler Raum zu verstehen sind, sondern an voraussetzungsreiche Bedingungen gebunden sind – insbesondere an den kritischen Umgang mit impliziten Normen, hegemonialem Wissen und ungleichen Machtverhältnissen. In interreligiösen Lernsettings besteht die Gefahr, dass Differenz didaktisch vereinfacht, symbolisch aufgeladen oder als kategoriales Anderssein festgeschrieben wird. Damit wird nicht nur ein produktiver Umgang mit Vielfalt erschwert, sondern auch die Gefahr reproduktiver Exklusion verstärkt.

Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus eine doppelte Herausforderung: Einerseits gilt es, Differenz nicht als didaktisches Problem zu behandeln, das überwunden werden muss, sondern als theologisch bedeutsame Dimension anzuerkennen. Andererseits muss Othering nicht nur auf der Ebene von Begriffen und Haltungen kritisiert, sondern in seiner spirituellen Tiefenstruktur durchleuchtet werden. Eine differenzsensible Lehrer\*innenbildung kann in diesem Sinne nicht nur normativ argumentieren, sondern muss auch spirituell und theologisch begründet werden. Die Ressourcen der Religionen sind hierfür nicht Hindernis, sondern Potenzial – vorausgesetzt, sie werden bewusst auf Beziehung, Verantwortung und Transzendenz hin gelesen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine interreligiöse Theologie etabliert werden muss, die Differenz nicht nur anerkennt, sondern theologisch produktiv macht. Das Konzept des Othering bietet hierfür eine tragfähige Grundlage, da es die Mechanismen von Ausgrenzung sichtbar macht und zu ihrer Überwindung anregt.

Eine solche interreligiöse Theologie ist jedoch von einer einzelnen Person nicht allein entwickelbar und per se nicht abschließbar. Sie ist nur in gegenseitigem Austausch erschließbar, denn:

„Interreligiöse Theologie bewegt sich folglich im Rahmen eines weitgefassten interreligiösen Kolloquiums. Niemand kann als Einzelner alle Perspektiven in sich vereinen, und daher kann auch niemand im Alleingang so etwas wie eine interreligiöse Theologie abschließend erarbeiten. Interreligiöse Theologie ist daher notwendigerweise nicht nur ein dialogischer oder kolloquialer, sondern auch ein unabgeschlossener Prozess.“<sup>10</sup>

---

10 SCHMIDT-LEUKEL, Perry (2011). Interkulturelle Theologie als interreligiöse Theologie, in: Evangelische Theologie, 71/1, (2011) 4–1, 12.

Diese offene und prozessorientierte Verständigung über Differenz wird so selbst zum theologischen Lernraum und kann eine wichtige Grundlage für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik bilden. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Othering-Dynamiken im interreligiösen Lernen erfordert nicht nur theologische Tiefenschärfe, sondern auch eine pädagogische Haltung, die Differenz nicht nur erkennt, sondern deren Wahrnehmung und Bewertung selbst zum Gegenstand der Reflexion macht. Unser Beitrag versteht sich daher als Einladung zu einem interreligiösen Gespräch, das sich nicht im affirmativen Austausch erschöpft, sondern Differenz und Irritation als konstitutive Elemente einer dialogischen Bildungsarbeit anerkennt.

Im Folgenden möchten wir einen Überblick über zentrale Perspektiven und Positionen im wissenschaftlichen Diskurs geben, die das Konzept des Othering im Kontext religiöser Bildung aufgreifen, weiterentwickeln oder problematisieren mit dem Ziel, religionspädagogische Impulse für eine differenzsensible und pluralitätsfähige Praxis herauszuarbeiten.

### 3. Othering in religionspädagogischen Diskursen: Ein kritischer Überblick zum Forschungsstand

Das Thema Othering ist vor allem durch die wissenschaftliche Erörterung von postkolonialen Theorien (u. a. Edward Said 1978 und Gayatri Spivak 1985)<sup>11</sup> in den letzten Jahren allmählich – wenn auch eher verhalten – in den evangelischen, katholischen und islamischen religionspädagogischen Diskurs eingeflossen.

Der Literaturtheoretiker Said (1935-2003) gilt seit Erscheinen seiner Monographie ‚Orientalismus‘ (1978) als Gründungsvater der postkolonialen Studien. Said erklärt, dass die Haltung und der Blick westlicher Länder auf (nah-)östliche Regionen hauptsächlich von eigenen Projektionsbedürfnissen und Herrschaftsansprüchen geprägt sind, sodass der sogenannte ‚Orient‘ häufig stereotyp als rückständig, exotisch und unzivilisiert dargestellt wird.<sup>12</sup>

---

11 So zeigte beispielsweise Spivak mit „The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives“ Dimensionen des Othering auf, indem sie die Tagebücher von Kolonialisten in Indien analysierte. Vgl. SPIVAK, Gayatri C.: The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives, in: History and Theory 24/3 (1985) 247–272. DOI: 10.2307/2505169.

12 Vgl. SAID, Edward W.: Orientalismus, Frankfurt a. M.: Fischer Verlag 2009. Zuletzt hat Stosberg vor dem Hintergrund einer Analyse Suids Werk beobachtet, dass sich Said auch auf den arabisch-israelischen Konflikt bezieht, sodass er nach Stosberg als Vordenker eines äußerst problematischen postkolonialen Antisemitismus wurde. Vgl. STOSBERG, Tim: „Once Victims Themselves“. Edward Suids Orientalismus als Wegbereiter des postkolonialen Antisemitismus“, in: ELBE, Ingo u. a. (Hg.): Probleme des Antirassismus. Postkoloniale Studien, Critical Whiteness und Intersektionalitätsforschung in der Kritik, Berlin: Tiamat 2022, 552–577.

Spivak beschreibt Othering als einen mehrschichtigen Prozess der Machtausübung, bei dem eine dominante Gruppe ‚die Anderen‘ konstruiert, um ihre eigene Identität zu stärken. Dabei werden ihr zufolge Machtverhältnisse nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch durch Diskurse und institutionelle Strukturen gefestigt. Spivak betont die Wechselwirkung zwischen den Beteiligten, da sowohl die dominierende als auch die untergeordnete Gruppe ihre Positionen im Machtgefüge anerkennen. Othering dient somit nach Spivak nicht nur der Abgrenzung, sondern auch der Kontrolle und der Festigung sozialer Hierarchien.<sup>13</sup>

Mit Othering kann demzufolge ein Prozess beschrieben werden, in dem eine Menschengruppe als anders konstruiert und von einem ‚wir‘ unterschieden wird. Diese Muster des Othering können sich auf die gesellschaftliche Stellung eines Menschen innerhalb eines Sozialgefüges beziehen, auf Glaubensvorstellungen, auf eine vermeintliche Ethnizität, auf Sexualitäten, Geschlechter oder Nationalitäten. Dieses Muster ist fragwürdig, da die andere Gruppe als scheinbar fremd und ggf. minderwertig diffamiert wird. Zudem umfasst das Othering oftmals eine beidseitige Selbstaffirmation. Einerseits wird über die Zuschreibung von Minderwertigkeit von der Othering betreibenden Gruppe Hegemonie und Dominanz in Anspruch genommen, andererseits kommt es vor, dass sich die Gruppe, die Othering erfährt, diesen Zuschreibungen zu eigen machen.

Im Kontrast dazu stellt die Dissertation von Freuding die Kategorisierung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ im Rahmen der (katholischen) Religionspädagogik vor dem Hintergrund der philosophischen Grundlagen heraus. Die Monographie ist unter dem Titel „Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung“ 2022 erschienen und wurde seitdem vielfach zitiert und rezipiert. Freudings WiReLex-Artikel zum Thema Othering 2023 macht auch wie seine Dissertationsschrift deutlich, dass Othering nicht nur bloße „Stereotypisierungen oder einfache Ingroup-Outgroup-Prozesse“ zeigt, „sondern [...] zugleich globale Machtverhältnisse in den Blick [nimmt]“<sup>14</sup>. Diese Beschreibung aufnehmend, erläutern Ratzke und Meyer 2024 das Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung und beleuchten Potentiale von subjektorientierten Lernprozessen mit Hilfe von Erklärvideos.<sup>15</sup>

Freuding hat mit seiner Untersuchung zweifellos einen wichtigen Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion geleistet. Seine Arbeit zeichnet sich durch eine

---

13 Vgl. SPIVAK [Anm. 11].

14 FREUDING, Janosch: Art. Othering, in: WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon, <https://www.die-bibel.de> [abgerufen am 30.11.2024]. DOI: 10.23768/wirelex.Othering.201111.

15 RATZKE, Christian / MEYER, Guido: Othering im Kontext religiöser und interreligiöser Bildung – Potenziale subjektorientierter Lernprozesse am Beispiel von Erklärvideos, in: *Journal for Religion in Education* 47/2 (2024) 49–59. DOI: 10.20377/rpb-301.

detaillierte Analyse von Fremdheitserfahrungen und der damit verbundenen Othering-Prozesse aus. Besonders hervorzuheben ist, dass Freuding die globalen Machtverhältnisse in den Fokus seiner Untersuchung rückt und so den Zusammenhang zwischen Zuschreibungen von Fremdheit und gesellschaftlichen Ordnungen aufzeigt.

Aus einer kritischen Perspektive fällt jedoch auf, dass Freuding das Konzept des Othering stark aus einer Täter-Opfer-Dynamik heraus erklärt. Diese Perspektive stellt Muslim\*innen und Migrant\*innen häufig ausschließlich in der Opferrolle dar, während andere Akteure als Täter\*innen kategorisiert werden. Eine solche dichotome Darstellung greift zu kurz, da sie die komplexen Denk- und Handlungsmuster hinter Othering-Prozessen nur unzureichend berücksichtigt und zu eindimensionalen Zuschreibungen beiträgt. Darüber hinaus bezieht Freuding intersektionale Formen der Diskriminierung kaum in seine Überlegungen ein.

Ein kritischer Diskurs über Othering-Prozesse darf auch die islamische Religionspädagogik nicht ausschließen, auch wenn die bislang eher verhaltene Rezeption des Konzeptes auf strukturelle Unterschiede im wissenschaftlichen Diskurs hindeutet – so wurde beispielsweise Freuding deutlich häufiger in der sogenannten Wissenschaftscommunity zu diesem Thema rezipiert als Ulfat. Diese hat in ihrem Beitrag, „Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik“ aus dem Jahr 2021 bereits vor der Veröffentlichung von Freuding u. a. mit Spivak deutlich gemacht, dass Wissen „durch eine machtvolle Bezeichnungs- und Abgrenzungspraxis gekennzeichnet ist und im gesellschaftlichen Diskurs konstruiert wird“<sup>16</sup>, sodass dieses Wissen auch hegemoniales Wissen genannt werden kann. Die Aufgabe von Wissenschaft sei es nun, diese machtvollen Effekte und die Abgrenzungspraxis zu analysieren. Ohne dass Ulfat dies selbst konkret benennt, könnte also auch die verhaltene Rezeption der Othering-Kategorie in der islamischen Religionspädagogik mit der Form von hegemonialem Wissen begründet werden. Vor diesem Hintergrund sieht Ulfat die Aufgabe der Religionspädagogik vor allem darin, aufzuzeigen, wie insbesondere die Kategorie der Religion ein Othering zu erzeugen vermag.

„Durch eine Reduktion von Menschen mit muslimischem Glauben auf die Kategorie andere Religion, die ihrem Wesen vermeintlich inhärent ist, wird eine symbolische Grenze geschaffen, die Exklusion und Dominanz

---

16 ULFAT, Fahimah: Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 44/1 (2021) 22–25, 23. DOI: 10.31244/zep.2021.01.05.

legitimiert, ganz ähnlich einer hegemonialen Zuordnungspraxis [, die soziale Hierarchien stabilisiert und bestehende Machtverhältnisse aufrechterhält]. Innerislamische Diversität, die durch zahlreiche Studien belegt wird, wird im öffentlichen Diskurs ignoriert (vgl. z. B. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Nökel 2007; Gerlach 2006; Tressat 2011). Andere Kategorien, wie Klasse, Geschlecht, Sexualität, Kultur, Ethnie oder ökonomische Verhältnisse werden bei der Konstruktion der ‚anderen Religion‘ erst gar nicht in Betracht gezogen, weil ihre Irrelevanz angesichts der epistemischen Wucht des Konstrukts selbstevident erscheint.“<sup>17</sup>

Einen möglichen Ausweg sieht Ulfat vor allem darin, dass die wechselseitigen Prozesse des Othering und die daraus resultierenden Folgen transparent gemacht werden müssen und dass allein die Begegnungsstrategien wirksam sind, die sich jenseits einer dichotomen Selbstausgrenzung und einer Ausgrenzung von anderen befinden.<sup>18</sup> Hilfreich könnte es in diesem Zusammenhang sein, ein Vokabular zu verwenden, das zwar keine Grenzziehung, aber eine Diskursorientierung und Offenheit zulässt.<sup>19</sup>

In ihrem Beitrag „Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen“ verdeutlichen Weirer, Wenig und Yağdı mithilfe praktischer Beispiele aus der interreligiösen Bildungsarbeit, dass interreligiöse Lehr- und Lernsituationen Othering-Prozesse nicht nur reproduzieren, sondern auch verstärken – gerade dort, wo sie eigentlich deren Überwindung beabsichtigen.<sup>20</sup> Eine interkulturelle, interreligiöse und dialogische Sensibilität bzw. Kompetenz ist unverzichtbar für einen gelingenden interreligiösen Dialog und somit unabdingbar für eine zukunftsfähige Lehrkräfteprofessionalisierung, die für die Dynamiken von Otheringprozessen sensibilisiert.

Ein aktueller Beitrag von Ulfat und Mattern reflektiert Otheringprozesse zwischen Muslim\*innen und Jüdinnen und Juden, die gerade vor dem Hintergrund des Terroranschlags des 7. Oktobers 2023 und u. a. des darauffolgenden Krieges in

---

17 ULFAT 2021 [Anm. 9], 24. Vgl. dazu ausführlich BOOS-NÜNNING, Ursula / KARAKAŞOĞLU, Yasemin: Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann Verlag 2006; NÖKEL, Sigrid: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Lebenswelten zwischen Familie, sozialer Herkunft und eigenen Lebensentwürfen, Bielefeld: transcript Verlag 2007; GERLACH, Julia: Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland, Freiburg: Herder Verlag 2006; TRESSAT, Andrée: Jugendliche zwischen den Welten. Ein Beitrag zur Interkulturellen Erziehung, Weinheim: Beltz Verlag 2011.

18 Vgl. EBD.

19 Vgl. EBD.

20 WEIRER, Wolfgang / WENIG, Eva / YAĞDI, Şenol: Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen, in: Journal for Religion in Education 47/2 (2024) 99–113, 110. DOI: 10.20377/rpb-310.

Palästina äußerst virulent geworden sind.<sup>21</sup> Vor dem Hintergrund der erarbeiteten Dynamiken und Nuancen kann die gegenseitige Wahrnehmung in der Beziehung zwischen Muslim\*innen und Jüdinnen und Juden im Zusammenhang mit sozialen Hierarchisierungsprozessen skizziert werden. Ulfat und Mattern schlussfolgern, dass religiöse Bildung auch immer als politische Bildung verstanden werden will, sodass die individuelle Rolle in „bestehenden Herrschaftsverhältnissen und Ungerechtigkeiten“<sup>22</sup> reflektiert werden kann.

Insgesamt zeigt diese kurze Zusammenschau, dass gerade die Beiträge aus der islamischen Religionspädagogik nicht nur die Othering-Prozesse reflektieren, sondern auch auf die Gefahren des erneut getätigten Otherings aufmerksam machen, wie es z. B. in interreligiösen Lernsettings der Fall sein kann. Außerdem beobachten die Beiträge aus der islamischen Theologie die hegemoniale Wissenspraxis, die es ebenfalls zu reflektieren gilt. Daraus ergeben sich religionspädagogische Impulse, die den interreligiösen Austausch als einen Raum begreifen, in dem zunächst einmal diese Beobachtung wahrgenommen wird. Es erfolgt ein möglicher Perspektivenwechsel, indem die allgemeine Fragilität des menschlichen Lebens anerkannt und die strukturellen Bedingungen einer dichotomischen Anschauungsweise analysiert werden. Diese Perspektivenübernahme eröffnet die Chance, religiöse Deutungshorizonte nachzuvollziehen und dann in einen produktiven Austausch einzutreten.

Eine kritische Weiterentwicklung des Diskurses setzt voraus, dass die Betroffenen – vereinfacht als Täter\*innen und Opfer bezeichnet – nicht isoliert, sondern als Akteur\*innen in einem gemeinsamen Denk- und Handlungsrahmen betrachtet werden. Ein zentraler Ansatzpunkt ist dabei ein Perspektivenwechsel, der die Täter-Opfer-Dichotomie aufbricht. Dazu ist es notwendig, die strukturellen Bedingungen, die zu Othering führen, systematisch zu analysieren und kritisch zu hinterfragen.

Dieser Perspektivwechsel schafft die Grundlage dafür, die Vielfalt religiöser Zugänge besser zu verstehen und nicht als trennendes Moment, sondern als Ressource für einen produktiven Austausch zu nutzen. Auf einer Metaebene können kognitive und soziale Mechanismen, die Macht- und Ausgrenzungsdynamiken hervorbringen, sichtbar gemacht und reflektiert werden.

---

21 ULFAT, Fahimah / MATTERN, Asher J.: Othering revisited: Historische und gegenwärtige Wurzeln sowie religionspädagogische Herausforderungen des jüdisch-muslimischen Verhältnisses in Deutschland, in: *Journal for Religion in Education* 47/2 (2024) 85–98. DOI: 10.20377/rpb-313.

22 WEIRER / WENIG / YAĞDI [Anm. 14], 94.

Ein solcher Ansatz ermöglicht nicht nur eine vertiefte Auseinandersetzung mit Othering, sondern eröffnet auch neue Wege für einen differenzierten und respektvollen Umgang mit Vielfalt. Diese Perspektive unterstützt Bildungsprozesse, die nicht nur inklusiv gestaltet sind, sondern auch die Fähigkeit zur kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern. Letztlich trägt dies dazu bei, Dialogkompetenz zu stärken und den interreligiösen Austausch zu einem Raum gegenseitiger Anerkennung und Bereicherung zu machen.<sup>23</sup>

Diese Beobachtungen und theoretischen Überlegungen machen deutlich, dass aus der Analyse von Othering-Prozessen nicht nur diagnostische Einsichten, sondern auch konkrete religionspädagogische Konsequenzen abgeleitet werden müssen – insbesondere im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften und die Gestaltung eines differenzsensiblen Religionsunterrichts.

## 5. Religionspädagogische Implikationen

### 5.1 Professionalisierung von Religionslehrkräften im Umgang mit Othering

#### *Förderung von Sprachsensibilität und Diversitätsbewusstsein in der Ausbildung von Religionslehrkräften*

Die Ausbildung von Religionslehrkräften erfordert ein besonders hohes Maß an Sensibilität und Reflexionskompetenz, um Othering-Prozesse im schulischen Kontext nicht nur zu erkennen, sondern dabei auch präventiv und aktiv gegenzusteuern. Da Religionsunterricht oft mit existenziellen, identitätsprägenden und wertgeladenen Themen verbunden ist, ist es unerlässlich, Lehrkräfte für die subtile, aber wirkungsvolle Dynamik, zu sensibilisieren, durch die Othering entstehen kann – etwa durch implizite Sprache, nonverbale Signale oder stereotype Darstellungen. Die Etablierung und Schulung sprachlicher Sensibilität nimmt daher eine zentrale Rolle ein und soll eine diversitätssensible und ambiguitätstolerante Kommunikation fördern.<sup>24</sup> Diese sprachliche Kompetenz ist entscheidend, um kulturelle und religiöse Differenzen in einer wertschätzenden Weise zu thematisieren und ohne eine Vereinfachung, Verzerrung oder Stereotypisierung über verschiedene Glaubensrichtungen und Perspektiven sprechen zu können.

Eine sprachlich sensible Professionalisierung ist jedoch nur ein Aspekt. Besonders wichtig ist, dass (angehende) Religionslehrkräfte die Fähigkeit entwickeln,

---

23 Vgl. FEGTER, Susann / GEIPEL, Karen / HORSTBRINK, Janina: Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen, in: KESSL, Fabian / PLÖSSER, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit – Soziale Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 233–248.

24 ALTMAYER, Stefan: Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: DERS. u. a. (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht, Göttingen: V&R unipress 2021 (= JRP 37), 14–29, 14.

auf konkrete Othering-Vorfälle aktiv und reflektiert einzugehen, statt in solchen Situationen – meist aus Unsicherheit – möglicherweise auf unsichtbare Strategien des Ausweichens oder Ignorierens zurückzugreifen oder gar selbst in das Othering zu verfallen. Indem sie Konflikten nicht ausweichen, sondern diese als pädagogische Chance begreifen, können Lehrkräfte Differenzwahrnehmungen aktiv hinterfragen und Schüler\*innen zur Reflexion eigener Stereotype anregen.

Dabei ist entscheidend, dass sich Lehrkräfte ihrer eigenen Rolle bewusst werden, denn nicht selten konstruieren oder reproduzieren sie unbemerkt stereotype Differenzen, sei es durch unreflektierte Sprache, implizite Botschaften oder die Auswahl von Unterrichtsmaterialien.<sup>25</sup> Ein bewusster Umgang mit solchen Mechanismen erfordert, situationsgerecht nachzufragen, Kontextwissen zu liefern und Verständnisprozesse zu fördern, die langfristig zur Bildung einer wertschätzenden und pluralitätsoffenen Haltung beitragen.

Ein solches ‚In-den-Konflikt-Gehen‘ verlangt spezifische Handlungskompetenzen, die in der Lehrkräfteausbildung bewusst und praxisnah aufgebaut werden sollten.

### ***Multiperspektivisches Wissen als Grundlage der Ausbildung***

Ein integrales Element der Lehrkräfteausbildung ist hierbei die doppelte didaktische Struktur, die religiöse Inhalte und reflektierte Vermittlungskompetenz gleichermaßen einbezieht. Das religiöse Wissen, das zukünftige Lehrkräfte erwerben, sollte nicht nur umfassend und komplex, sondern explizit multiperspektivisch und diversitätssensibel sein.<sup>26</sup> Dies umfasst ein tiefgehendes Verständnis unterschiedlicher Religionen und Konfessionen sowie ihrer kulturellen Verflechtungen und ihrer historischen wie gesellschaftlichen Zusammenhänge. Insbesondere in einer religiös pluralen Gesellschaft ist es essenziell, dass Religionslehrkräfte die Vielschichtigkeit und den Reichtum religiöser Traditionen erfassen und vermitteln können, ohne dabei (ungewollt) stereotype Darstellungen zu verstärken<sup>27</sup>, wie etwa die Reduktion des Islam auf eine „Religion der Anderen“<sup>28</sup>.

### ***Förderung metareflexiver Kompetenzen***

Um dieser Dynamik zu begegnen, sind in der Ausbildung von Religionslehrkräften mehrere Ansatzpunkte zu berücksichtigen. In Bezug auf das Professionswis-

---

25 Vgl. FREUDING / LINDNER 2023 [Anm. 21], 92.

26 MECHERIL, Paul / OLALDE, Oscar T.: Die Religion der Andere, in: ALLENBACH, Brigit u. a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Baden-Baden: Nomos Verlag 2011, 1–22, 6.

27 Vgl. WEIRER / WENIG / YAĞDI 2024 [Anm. 14], 101.

28 MECHERIL / OLALDE 2022 [Anm. 23], 5.

sen gilt es, postkoloniale und migrationspädagogische Theorien ebenso zu thematisieren wie konkrete Mechanismen religionsbezogener Differenzkonstruktionen in gesellschaftlichen, schulischen und persönlichen Kontexten.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Förderung metareflexiver Kompetenzen zu: (Angehende) Lehrkräfte sollten in die Lage versetzt werden, eigene erlernte Stereotype zu erkennen und zu hinterfragen. Dies umfasst die Analyse von Sprache, Materialien und Medien im Unterricht auf potenzielle Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmechanismen. Lernende sollten ermutigt werden, religionsbezogene Fremdheitserfahrungen nicht als unveränderliche Kategorie zu übernehmen, sondern diese reflexiv zu dekonstruieren.<sup>29</sup>

Für den Bildungskontext bedeutet das, Räume zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche soziale Ungleichheiten erkennen, kritisch reflektieren und mitgestalten können. In der Ausbildung bieten sich hierfür Vignettenanalysen und Bezugsgruppenarbeit an. Gerade Irritationen können hier zum Ausgangspunkt für ermächtigende Lernprozesse werden, die die Agency der Schüler\*innen stärken. Dabei gilt es, die Ambivalenz zwischen Anpassung und Freiheit als produktiven Spannungsraum zu begreifen. Solche Aushandlungsräume sind jedoch nie frei von Macht – sie sind immer auch diskursiv gerahmt. Daher gilt es, bei der Lehrer\*innenbildung ein Bewusstsein für diese Spannungsverhältnisse zwischen Unterwerfung und Selbstermächtigung zu entwickeln.<sup>30</sup>

### ***Wahrnehmung von Zugehörigkeitskategorien neu denken***

In diesem Zusammenhang betonen Ulfat und Matern, dass ein konstruktiver Umgang mit Zugehörigkeitskategorien wie das ‚Jüdischsein‘ oder ‚Muslimischsein‘ eine Transformation unserer Wahrnehmung und Kommunikation dieser Kategorien erfordert. Statt sie als starre, isolierte oder konfliktbehaftete Markierungen zu betrachten, sollten sie vielmehr als dynamische, kulturelle und spirituelle Ressourcen verstanden werden, die sowohl auf individueller als auch auf gemeinschaftlicher Ebene bereichernd wirken können. Dies gilt sowohl für die Selbstwahrnehmung innerhalb einer Gruppe (Binnenperspektive) als auch für den Blick von außen (Außenperspektive). In einer zunehmend polyperspektivischen Welt, in der vielfältige Zugehörigkeiten miteinander interagieren, wird diese differenzierte Herangehensweise umso wichtiger.<sup>31</sup>

---

29 Ebd., 96.

30 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Die Migrationsandere und ihre Religion. Eine diskursensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF) 31/1 (2023) 87–105. DOI: 10.25364/10.31:2023.1.6

31 Vgl. ULFAT / MATERN 2024 [Anm. 15], 93–94.

### ***Reflexionsprozesse nachhaltig verankern***

Letztlich ist es notwendig, Reflexionsprozessen über Othering, insbesondere auf sprachlicher Ebene, fest in die Lehrer\*innenbildung zu verankern, um stereotype Bilder von Religion gezielt zu irritieren und eine nachhaltige Sensibilisierung für Othering-Prozesse zu fördern. Nur auf einer solchen Grundlage können Religionslehrkräfte gewinnbringende interreligiöse Lernsettings gestalten, die Ausgrenzungsmechanismen vermeiden und zugleich die Vielfalt religiöser Perspektiven als Chance begreifen.

## **5.2 Pädagogische Strategien gegen Othering im schulischen Religionsunterricht**

### ***Schüler\*innen als aktive Subjekte im Reflexionsprozess***

Die im Rahmen der Ausbildung erlernten Kompetenzen sind jedoch erst dann nachhaltig wirksam, wenn sie gezielt in die schulische Praxis einfließen. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, Schüler\*innen die Reflexion eigener und fremder Perspektiven zu ermöglichen und sie zu aktiven Subjekten dieses Prozesses zu machen. Othering muss auch in einem interreligiösen Setting im schulischen Kontext explizit diskutiert werden. Schüler\*innen sollen lernen, was Othering ist, und verstehen, wie solche Prozesse funktionieren. Erst wenn sie dieses Verständnis entwickelt haben, kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie sie mit Hilfe der Lehrkräfte Othering-Prozesse kritisch reflektieren und dekonstruieren können. Dabei ist es essenziell, Schüler\*innen nicht nur als passive Rezipient\*innen von Wissen zu betrachten, sondern sie als aktive Subjekte wahrzunehmen, die in der Lage sind, Probleme selbst zu erkennen, zu analysieren und Lösungen zu entwickeln. Die Perspektive, Schüler\*innen als Subjekte wahrzunehmen, ist nicht nur theoretisch bedeutsam, sondern auch praktisch transformativ. Das Ziel ist nicht ausschließlich ein Erkenntnisgewinn, wie es in der theoretischen Forschung oft der Fall ist, sondern eine praktische Veränderung im Denken und Verhalten junger Menschen. Sie sollen nicht nur verstehen, wie Othering funktioniert, sondern auch lernen, in ihrem eigenen Alltag bewusster damit umzugehen und sich gegenüber solchen Prozessen resilienter zu zeigen.

### ***Reflexion und Thematisierung von Othering***

Die Förderung von Selbstreflexion spielt dabei eine Schlüsselrolle. Indem Othering direkt und explizit thematisiert wird, kann diese Reflexion gezielt angestoßen werden. Ein bewusster Umgang mit eigenen Vorurteilen, stereotypen Wahrnehmungen und Erfahrungen des ‚Ge-othert-Werdens‘ hilft Schüler\*innen, sen-

sibler für die Auswirkungen solcher Prozesse zu werden und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln. Besonders in intrareligiösen Beziehungen kann dies hilfreich sein, um sogenannte ‚Indoor-Group-Othering‘-Prozesse zu hinterfragen. Dies sind Dynamiken, in denen innerhalb einer religiösen Gruppe Abgrenzungen und Stereotype entstehen. Hier können Lehrkräfte gezielt ansetzen, um durch praktische Übungen und Reflexionen ein Verständnis dafür zu schaffen, wie Differenzen wertschätzend und ohne Abwertung thematisiert werden können. Diese praktische Perspektive zielt darauf ab, dass Schüler\*innen nicht nur Wissen über Othering erwerben, sondern auch eine Verhaltensänderung vollziehen können. Dabei ist eine Sensibilität im Unterricht explizit zu fördern. Eine solche Sensibilität ermöglicht es Schüler\*innen, nicht nur theoretisch zu verstehen, was Othering ist, sondern auch aktiv gegen diesen Mechanismus vorzugehen und eine pluralitätsfähige Haltung zu entwickeln. Indem Lehrkräfte Schüler\*innen dazu ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und neue Perspektiven einzunehmen, wird eine praktische Kompetenz geschaffen, die weit über den schulischen Kontext hinausgeht. Dies ist ein entscheidender Beitrag zur Förderung eines respektvollen und diskriminierungsfreien Miteinanders in pluralen Gegenwartsgesellschaften.

### ***Digitale Lernformate und Compassion Learning***

In der heutigen digitalen Bildungslandschaft sollte auch der Einsatz digitaler Lernformate in der Ausbildung von Religionslehrkräften fest verankert sein. Digitale Methoden wie Erklärvideos<sup>32</sup> und Virtual Reality<sup>33</sup> bieten neue Möglichkeiten, um interreligiöse und interkulturelle Themen anschaulich und nachhaltig zu vermitteln. Sie schaffen Raum für eine intensive Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt. Neben diesen digitalen Ansätzen spielt auch Compassion Learning eine zentrale Rolle. Compassion Learning zielt darauf ab, Mitgefühl und Empathie als Kernkompetenzen für den Umgang mit religiöser und kultureller Diversität zu fördern.<sup>34</sup> Dabei geht es nicht nur um das theoretische Verständnis anderer Perspektiven, sondern auch um die aktive Schulung der Fähigkeit, sich in die Erfahrungen und Überzeugungen anderer hineinzuversetzen und diese zu verbalisieren.

Durch gezielte Übungen und reflektierte Begegnungen in sicheren Lernumgebungen lernen Lehrkräfte, wie Mitgefühl als Brücke zu einem tieferen, gegenseitigen

---

32 Vgl. RATZKE / MEYER 2024 [Anm. 7], 49–59.

33 Vgl. ULFAT / MATERN 2024 [Anm. 15], 95.

34 Vgl. DOMSEL, Maike M. / STEFFENS, Maurice (Hg.): Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?! Auftrag und Weiterentwicklung eines theologischen Prinzips, Stuttgart: Kohlhammer 2024.

Verständnis dient. So können sie erfahren, wie diese empathische Haltung nicht nur ihre eigene Praxis bereichert, sondern auch eine respektvolle und offene Gesprächskultur im Klassenzimmer fördert. Compassion Learning unterstützt damit die zukünftigen Religionslehrkräfte, ein Bewusstsein für die emotionalen Dimensionen von Vielfalt zu entwickeln, was in der Vermittlung religiöser und ethischer Inhalte eine wertvolle Ressource darstellt. Diese persönliche Reflexion und Weiterentwicklung können Lehrkräfte stärken, sodass sie ein tieferes Verständnis für die Bedeutung von Mitgefühl und Empathie in der Begegnung mit Diversität gewinnen und diese Haltung auch in ihrem Unterricht an Schüler\*innen weitergeben können.<sup>35</sup>

### ***Die emotionale Dimension epistemischer Überzeugungen***

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die emotionale Dimension epistemischer Überzeugungen. Das Sprechen über ‚eigene‘ und ‚fremde Religionen‘ ist häufig emotional geprägt und wird durch individuelle sowie gesellschaftliche Faktoren beeinflusst. Subjektive Fremdheitserfahrungen sollten daher nicht isoliert betrachtet, sondern in ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Machtprozessen analysiert und versprachlicht werden.<sup>36</sup>

## **6. Zusammenfassung und Schlusswort**

Der vorliegende Beitrag nahm sich der Herausforderung einer diskursiven Konstruktion von ‚den Anderen‘ aus interreligiöser Perspektive an und versteht das Konzept des Othering nicht nur als analytisches Werkzeug, sondern auch als Ausgangspunkt für transformatorisches Lernen. Theoretische Überlegungen wurden mit persönlichen und schulpraktischen Reflexionen aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive verbunden und zeigten auf, wie Othering im Religionsunterricht nicht nur erkannt, sondern auch mit dem Ziel bearbeitet werden kann, Räume für eine pluralitätsfähige, diskriminierungskritische und theologisch fundierte Bildungsarbeit zu eröffnen. Dabei geht es nicht um eine Harmonisierung der Differenz, sondern um das Anerkennen von Verschiedenheit als Ausgangspunkt für einen echten Dialog jenseits einer simplifizierenden Täter-Opfer-Dichotomie. Ferner wurde auf die epistemische Wirkmacht hegemonialer Wissenschaft verwiesen, die islamische Stimmen oft marginalisiert. Othering wird dabei als strukturelles, nicht bloß individuelles Phänomen verstanden, das auf gesellschaftliche Machtverhältnisse verweist.

---

35 Vgl. EBD.

36 EBD., 101.

In einer Synthese formuliert der Aufsatz konkrete Vorschläge zur Professionalisierung von Religionslehrkräften. Neben Sprachsensibilität und multiperspektivischem Fachwissen sollten insbesondere metareflexive Kompetenzen gestärkt werden. Digitale Lernformate und *Compassion Learning* können innovative Ansätze sein, um Empathie und Pluralitätsfähigkeit zu fördern.

Dieser Beitrag ist im interreligiösen Dialog entstanden. Unser gemeinsames Schreiben verdankt sich nicht nur dem Austausch zwischen unterschiedlichen theologischen Traditionen, sondern auch dem Bemühen, diese Differenz dialogisch fruchtbar zu machen. Wir sind davon überzeugt, dass interreligiöse Settings – gerade auch in akademischen Kontexten – besonders geeignet sind, die Diskussion um Othering kritisch weiterzuentwickeln. Zwei Aspekte erscheinen uns dabei zentral: Zum einen eröffnet der gemeinsame Zugriff auf theologische Quellen neue Möglichkeiten einer differenzsensiblen Hermeneutik. Zum anderen kann die religionspädagogische Reflexion dieses Austauschs konkrete Impulse für die Praxis im Sinne einer diskriminierungskritischen und pluralitätsfähigen Bildung liefern.

Steffi Fabricius

# KI und soziale Robotik

Methodologische und wissenschaftliche Orientierungen für die Erforschung im Religionsunterricht

## Die Autorin

Dr.<sup>in</sup> Steffi Fabricius, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Siegen

Dr.<sup>in</sup> Steffi Fabricius  
Universität Siegen  
Fakultät I / Seminar für Evangelische Theologie  
Adolf-Reichwein-Straße 2  
D-57068 Siegen  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8761-8437>  
e-mail: [fabricius@evantheo.uni-siegen.de](mailto:fabricius@evantheo.uni-siegen.de)



# KI und soziale Robotik

Methodologische und wissenschaftliche Orientierungen für die Erforschung im Religionsunterricht

## Abstract

Der Beitrag beleuchtet Perspektiven empirischer Forschung zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) (in Form von Sprachmodellen) und KI-gestützter sozialer Robotik im Religionsunterricht (RU). Basierend auf der Analyse internationaler Studien und deutscher Theoriebeiträge werden zentrale Forschungslücken und Desiderata für den spezifischen RU-Kontext aufgezeigt. Diese betreffen Einstellungen, Design, didaktische Implementierung und Effekte von KI. Ziel ist es, zukünftige Forschung anzuregen für eine kritisch-reflektierte, evidenzbasierte Auseinandersetzung mit den Chancen und besonderen Herausforderungen von KI und sozialer Robotik im RU.

## Schlagworte

Empirische Forschung – Religionsunterricht – Soziale Robotik – Künstliche Intelligenz

# AI and robotics

Methodological and scientific orientations for research in religious education

## Abstract

The article highlights perspectives of empirical research on the use of Artificial Intelligence (AI) (large language models) and AI-supported social robotics in Religious Education (RE). Based on the analysis of international studies and German theoretical contributions, central research gaps and desiderata for the specific context of RE are identified. These concern attitudes, design, didactic implementation and effects of AI in RE. The aim is to stimulate future research for a critical, reflective and evidence-based discussion of the opportunities and particular challenges of AI and social robotics in RE.

## Keywords

Empirical Research – Religious Education – Social Robotics – Artificial Intelligence

## 1. Einleitung

KI findet zunehmend Anwendung im Bildungsbereich.<sup>1</sup> Auch für den RU ergeben sich hier vielversprechende Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler (SuS) beim Lernen zu unterstützen.<sup>2</sup> Für die folgende Analyse ist eine definitorische Abgrenzung zentral:

- Große Sprachmodelle (Large Language Models, LLMs) wie ChatGPT sind rein softwarebasierte, nicht-verkörpernte (disembodied) Systeme. Ihre Intelligenz manifestiert sich in der Verarbeitung und Generierung von Informationen, primär Sprache, wobei sie über textuelle oder auditive Schnittstellen interagieren.
- Im Gegensatz dazu ist die soziale Robotik fundamental durch ihre physische Verkörperung (embodiment) gekennzeichnet. Hier werden (oft humanoide) Roboter in sozialen Kontexten wie der Pflege und Medizin eingesetzt, in denen neben der technischen Funktion auch adäquates soziales Verhalten (Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Empathie) erwartet wird.<sup>3</sup>

Der vorliegende Beitrag wird beide Aspekte berücksichtigen, da moderne soziale Roboter oft auf KI-Systeme wie LLMs zur Verhaltenssteuerung zurückgreifen.<sup>4</sup>

Um den Einsatz dieser Technologien im RU in Deutschland fundiert und evidenzbasiert gestalten zu können, bedarf es spezifischer empirischer Forschung. Während international bereits erste empirische Studien zum Einsatz von KI und sozialer Robotik in religiösen Bildungskontexten existieren, sind diese oft nur bedingt auf den deutschen RU übertragbar. Die deutschsprachige Debatte ist hingegen bisher vor allem durch eine theoretische Auseinandersetzung geprägt.

Genau an dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Geleitet von der zentralen Forschungsfrage werden anhand einer Analyse von einschlägigen internatio-

- 
- 1 Eine Meta-Analyse von 24 Studien durchgeführt von Wu & Yu konnte signifikant positive Effekte von KI-Chatbots auf Lernergebnisse belegen, wobei die Wirkung in der Hochschulbildung im Gegensatz zur Primar- und Sekundarstufe und bei kürzeren Interventionen (möglicherweise aufgrund von Neuheitseffekten) stärker ausfiel. Die Autoren empfehlen bei der Entwicklung zukünftiger Chatbots menschenähnliche Avatare, Gamification-Elemente und emotionale Intelligenz, um die positiven Effekte weiter zu verstärken. Vgl. Wu, Rong / Yu, Zhonggen: Do AI chatbots improve students learning outcomes? Evidence from a meta-analysis, in: *British Journal of Educational Technology* 55/1 (2024) 10–33. DOI: 10.1111/bjet.13334. Vgl. auch KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen, in: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_10\\_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf) [abgerufen am 15.04.2025].
  - 2 Vgl. z. B. SIMMERLEIN, Jonas / TRETTER, Max: Robots in Religious Practices: A Review, in: *Theology and Science* 22/2 (2024) 255–273. DOI: 10.1080/14746700.2024.2351639.
  - 3 Vgl. z. B. DECKER, Michael: Robotik, in: GUTMANN, Matthias / WIEGERLING, Klaus / RATHGEBER, Benjamin (Hg.): *Handbuch Technikphilosophie*, Stuttgart: J.B. Metzler 2024, 355–364. DOI: 10.1007/978-3-476-05991-8\_35.
  - 4 So z. B. der soziale Roboter „Navel“, der bereits in der Lage ist, über ein LLM komplexe Gespräche zu führen und Signale aus der Umgebung zuverlässig wahrzunehmen (z. B. Navelrobotics, 2025, <https://navelrobotics.com/>) [abgerufen am 21.10.2015].

nenalen empirischen Studien und zentralen deutschen Theoriebeiträgen spezifische Desiderata für die empirische Erforschung im Kontext des RU abgeleitet. Ziel ist, die Spannung zwischen dem internationalen und dem deutschen Forschungsstand herauszuarbeiten, um daraus plausible nächste Forschungsschritte aufzuzeigen.

Der Beitrag legt hierfür zunächst sein methodisches Vorgehen offen (Kapitel 2) und benennt die damit verbundenen Limitationen (Kapitel 3). Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der Analyse dieser Beiträge thematisch aufbereitet (Kapitel 4), um daraus vier zentrale Forschungsfelder für zukünftige Untersuchungen abzuleiten (Kapitel 5).

## 2. Methodisches Vorgehen und Literaturlbasis

Entsprechend der in der Einleitung dargelegten Zielsetzung basiert diese Arbeit auf einer gezielten (zweckmäßigen) Auswahl von Fachliteratur. Es wurde bewusst kein systematisches Review mit Anspruch auf Vollständigkeit verfolgt. Stattdessen wurden Beiträge ausgewählt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage als besonders relevant erachtet wurden. Die Identifikation dieser Beiträge erfolgte primär über die wissenschaftliche Suchmaschine Google Scholar.

Die Auswahl wurde von folgenden Kriterien geleitet:

- Für den internationalen Forschungsstand wurden gezielt empirische Studien ausgewählt, die Einblicke in die Akzeptanz, Implementierung oder Effekte von KI und sozialer Robotik in pädagogischen und explizit religiösen Kontexten geben.
- Für den deutschsprachigen Raum wurden vorrangig theoretische und konzeptionelle Beiträge herangezogen, die die spezifischen theologischen, pädagogischen und didaktischen Fragen für den RU in Deutschland verhandeln.

Diese duale Auswahlstrategie ermöglicht es, die im internationalen Raum bereits vorhandenen empirischen Ansätze direkt mit der spezifisch deutschen theoretischen Debatte zu konfrontieren und so die Forschungslücken zu verorten.

## 3. Limitationen des Vorgehens

Die hier gewählte Vorgehensweise bringt spezifische Limitationen mit sich. Die bewusste Entscheidung gegen ein voll-systematisches Review und für eine gezielte Auswahl bedeutet, dass die Literaturlbasis nicht als erschöpft betrachtet

werden kann. Die Auswahl unterliegt der Einschätzung der Autorin und erhebt keinen Anspruch auf eine vollständige Abbildung aller existierenden Publikationen. Die Recherche über Google Scholar und die Beschränkung auf den Recherchezeitraum stellen weitere Einschränkungen dar.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Ergebnisse der internationalen empirischen Forschung zu KI und sozialer Robotik in religiösen Bildungskontexten

Beispiele für Roboter, die auch in religiösen Kontexten erprobt werden, sind etwa der als buddhistischer Mönch agierende Pepper oder der Robotermönch Mindar<sup>5</sup>, der deutsche Segensroboter BlessU-2<sup>6</sup> und die theomorphen Roboter SanTO<sup>7</sup> und Celeste.<sup>8</sup> Diese Projekte fokussieren sich in der Regel auf die Vermittlung religiöser Praktiken, Werte und Wissensinhalte oder sie fungieren als Ritenperformer, während sie sich weniger auf dialogische Interaktion im Sinne eines schulischen RU konzentrieren.

Aus internationalen empirischen Studien, die sich mit der Implementierung von KI oder sozialer Robotik in religionspädagogischen Bereichen befassen, lassen sich erste Erkenntnisse ableiten. In einer Pilotstudie im Iran<sup>9</sup> wurde eine hohe Akzeptanz sowie eine potenzielle Motivationssteigerung durch den Einsatz sozialer Roboter als Teaching Assistants im islamischen Grundschulunterricht festgestellt.<sup>10</sup> Untersuchungen, die positive Effekte sozialer Roboter auf die Lernmotivation, beispielsweise bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen,<sup>11</sup> sowie die

- 
- 5 Vgl. CHEONG, Pauline H.: Religion, robots and rectitude. Communicative affordances for spiritual knowledge and community, in: *Applied Artificial Intelligence* 34/5 (2020) 412–431. DOI: 10.1080/08839514.2020.1723869.
- 6 Vgl. LÖFFLER, Diana / HURTIENNE, Jörn / NORD, Ilona: Blessing Robot BlessU2. A Discursive Design Study to Understand the Implications of Social Robots in Religious Contexts, in: *International Journal of Social Robotics* 13/1 (2021) 569–586. DOI: 10.1007/s12369-019-00558-3.
- 7 Vgl. TROVATO, Gabriele u. a.: Communicating with SanTO – the first Catholic robot, in: 2019 28th IEEE International Conference on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (2019) 1–6. DOI: 10.1109/RO-MAN46459.2019.8956250.
- 8 Für einen Überblick über die 18 (!) verschiedenen Robotertypen siehe SIMMERLEIN / TRETTER 2024 [Anm. 2], insb. Figure 2. Overview of the different religious robots with short descriptions of them (created by Isabella Auer); oder auch Kapitel 3 bei PUZIO, Anna: Robot Theology. On Theological Engagement with Robotics and Religious Robots, in: PUZIO, Anna / KUNKEL, Nicole / KLINGE, Hendrik (Hg.): *Alexa, wie hast du's mit der Religion. Theologische Zugänge zu Technik und Künstlicher Intelligenz*, Darmstadt: wbg Academic 2023, 95–113. DOI: 10.53186/1030373.
- 9 Vgl. ALEMI, Mino u. a.: Social robotics, education, and religion in the Islamic world. An Iranian perspective, in: *Science and Engineering Ethics* 26 (2020) 2709–2734. DOI: 10.1007/s11948-020-00225-1.
- 10 Ob diese Motivationssteigerung auf dem Neuigkeitseffekt beruht wird von den Autorinnen und Autoren nicht erwähnt.
- 11 So wurde bei Kindern mit Hörproblemen im Alter von 5 bis 8 Jahren festgestellt, dass sie gleiche Aufgaben zur Verbesserung ihrer auditiven Fähigkeiten lieber mit einem Pepper Roboter als nur an einem Tablet verrichten; vgl. ULUER, Pinar u. a.: Towards an affective robot companion for audiology rehabilitation. How does pepper feel today?, in: 2020 29th IEEE International Conference on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (2020) 567–572. DOI: 10.1109/RO-MAN47096.2020.9223534.

Stressreduktion, z. B. in Kinderkliniken<sup>12</sup>, zeigen, stützen diese Annahmen. Alemi et al. betonten jedoch die Notwendigkeit, kulturelle und religiöse Kontexte bei der Implementierung zu berücksichtigen. Die Akzeptanz von KI in christlich-religiösen Bildungskontexten wurde in einer vietnamesischen Studie mittels des UTAUT-Modells (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) untersucht<sup>13</sup>. Die Studie kam zu dem Schluss, dass es zwar eine generelle Offenheit gegenüber KI gibt, insbesondere bei jüngeren Generationen, jedoch auch Vorbehalte seitens des Kirchenpersonals bestehen. Zudem wurde die Relevanz verschiedener Faktoren für die Akzeptanz wie beispielsweise Leistungserwartung (der erwartete Nutzen von KI für den Unterricht), Anstrengungserwartung (die wahrgenommene Einfachheit der Nutzung von KI), soziale Einflüsse (die Meinung des sozialen Umfelds zu KI) und förderliche Rahmenbedingungen (die Verfügbarkeit von Ressourcen und Unterstützung für den KI-Einsatz), moderiert durch Alter und Religiosität, bestätigt. In einer serbischen Studie<sup>14</sup> wurde untersucht, welche Anwendungspotenziale KI bietet, indem ChatGPT zur Erstellung eines orthodoxen Unterrichtsplans in der Grundschule eingesetzt wurde. ChatGPT wurde als potenziell hilfreich bewertet, um das Interesse der Lernenden durch Quizze und interessante begleitende Aktivitäten<sup>15</sup> zu steigern und ihre kritische Medienkompetenz zu fördern.<sup>16</sup> Es wurde jedoch auch auf die Bedeutung eines ausgewogenen Ansatzes hingewiesen, bei dem der Einsatz von KI im Einklang mit den Werten und Grundsätzen der – in diesem Fall – orthodoxen christlichen Bildung steht.

Eine aktuelle Studie von Zhang, Song und Liu untersucht explizit die Rolle kognitiver Verzerrungen („cognitive bias“) durch KI im RU.<sup>17</sup> Ihre experimentelle Unter-

- 
- 12 In einer Kinderklinik konnte ein Nao Roboter außerdem Stress bei Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren verringern, was ebenfalls auf einen positiven Effekt hinweist, den soziale Roboter auf eine Lernumgebung und generelle Entfaltung von Kindern haben können; vgl. ROSSI, Silvia u. a.: Using the social robot NAO for emotional support to children at a pediatric emergency department. Randomized clinical trial, in: *Journal of Medical Internet Research* 24/1 (2022) e29656. DOI: 10.2196/29656.
- 13 Vgl. TRAN, Khoa / NGUYEN, Tuyet: Preliminary Research on the Social Attitudes toward AI's Involvement in Christian Education in Vietnam. Promoting AI Technology for Religious Education, in: *Religions* 12/3 (2021) 208. DOI: 10.3390/rel12030208.
- 14 Vgl. TOMIĆ, Bojan M. / RADOVANOVIĆ, Nebojša D.: The application of artificial intelligence in the context of the educational system in Serbia, with a special focus on religious education, in: *Sociološki pregled* 58/2 (2024) 435–459. DOI: 10.5937/socpreg58-48911.
- 15 Auch hier wurde nicht festgestellt, ob es sich um einen Neuheitseffekt handelt, aber es wurde darauf zurückgeführt, dass KI individuelle Lernprogramme erstellen kann, die auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind; vgl. EBD., 447.
- 16 Die Verwendung vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung des Denkens in Bezug auf ethische und ontologische Grenzen bei der Nutzung von KI und technologischer Innovation; vgl. EBD., 450.
- 17 ZHANG, Jing / SONG, Wenlong / LIU, Yang: Cognitive bias in generative AI influences religious education, in: *Scientific Reports* 15/1 (2025) 1–15. DOI: 10.1038/s41598-025-99121-6. Es ist anzumerken, dass diese Studie nicht mit Schülerinnen und Schülern, sondern mit einer internationalen, erwachsenen und religiös diversen Stichprobe von 1.005 Personen durchgeführt wurde. Der Begriff „religious education“ im Titel der Studie ist dabei breiter zu verstehen als der deutsche RU und umfasst auch die allgemeine religiöse Wissensvermittlung in der Gesellschaft. Die Autoren nutzen die erwachsene Kohorte als Modell, um grundlegende Mechanismen von KI-induziertem Bias aufzuzeigen. Die Ergebnisse haben somit direkte Implikationen für den formalen RU, da anzunehmen ist, dass die beobachteten Effekte bei Kindern und Jugendlichen, deren Meinungen sich noch entwickeln, mindestens ebenso stark, wenn nicht sogar stärker ausfallen könnten.

suchung zeigt, dass KI-generierte Inhalte nicht nur bestehende Voreingenommenheiten widerspiegeln, sondern diese sogar verstärken können. Dies beeinflusst das Verständnis religiöser Lehren und kann die Wahrnehmung religiöser Wahrheiten verzerren. Die Autorinnen und Autoren schlussfolgern, dass KI im RU ein zweischneidiges Schwert ist: Sie birgt das Potenzial für personalisiertes Lernen, aber auch das Risiko der Verfestigung von Vorurteilen, was ethische Richtlinien und eine sorgfältige Aufsicht erfordert.

Zusammenfassend verdeutlichen diese internationalen Untersuchungen das wachsende Forschungsinteresse und das Potenzial von KI und sozialer Robotik für innovative Lehr-Lernmethoden auch in der religiösen Bildung. Dabei sollte allerdings berücksichtigt werden, dass viele Studien nicht direkt auf den typischen schulischen RU westlicher, insbesondere deutscher, Prägung übertragbar sind.

## 4.2 Ergebnisse der deutschen theoretischen Debatte zu KI und sozialer Robotik im RU

Die spezifisch religionspädagogische Auseinandersetzung mit KI und sozialer Robotik im RU in Deutschland ist zwar noch jung, lässt sich aber bereits entlang zentraler Kernthesen systematisieren. Diese beleuchten das Spannungsfeld von pädagogischen Grundlagen und Potenzialen, den damit verbundenen Risiken sowie der Rolle der Lehrkraft und dem daraus resultierenden Forschungsbedarf.

### 1. Pädagogische Rahmung und Potenziale

Im deutschen Bildungskontext liefert die allgemeine Unterrichtsforschung wichtige Impulse für die Auseinandersetzung mit KI. So betonen Beiträge in der Zeitschriftenausgabe ZISU<sup>18</sup>, dass digitale Technologien nicht neutral sind, sondern als ‚eigensinnige‘ Akteure wirken, die etablierte Praktiken verändern können. Damit ist gemeint, dass sie eine eigene Funktionalität und eine gewisse Robustheit in den Unterricht einbringen und sich auch gegen pädagogische Intentionen überraschend dynamisierend auswirken können.<sup>19</sup> Dies erfordert von Lehrkräften eine kritische Reflexion der technologischen Möglichkeiten (Affordanzen)

---

18 Vgl. die Ausgabe: DIGITALE TECHNOLOGIEN ALS EIGENSINNIGE AKTEURE DER TRANSFORMATION VON UND IM UNTERRICHT, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 13 (2024).

19 Vgl. PROSKE, Matthias / RABENSTEIN, Kerstin / REIS, Oliver: Digitale Technologien als eigensinnige Akteure? Zur Transformation schulischer Interaktionsordnungen, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 13 (2024) 3–17, 6f. DOI: 10.3224/zisu.v13i1.01.

sowie ein hohes Maß an Medienkompetenz, um die Werkzeuge didaktisch sinnvoll zu nutzen und auf ihre Widerständigkeit reagieren zu können.<sup>20</sup>

Während die Notwendigkeit von kritischer Reflexion, didaktischer Einbettung und Kompetenzentwicklung eine medienpädagogische Selbstverständlichkeit darstellt, erhalten diese Forderungen beim Einsatz von KI und sozialer Robotik im RU eine besondere Brisanz. Hier stellen sich spezifische Fragen, die über die allgemeine Mediendidaktik hinausgehen: Wie kann zum Beispiel die für den RU zentrale existenzielle Positionalität gefördert werden, wenn das Gegenüber eine nicht-positionale KI ist? Oder wie gestaltet sich eine kritische Reflexion, wenn die KI auf potenziell voreingenommenen Daten zu religiösen Themen trainiert wurde?

Aus diesen Herausforderungen leitet die Religionspädagogik spezifische Haltungen und Kompetenzen ab. Heger und Leven<sup>21</sup> argumentieren beispielsweise dafür, den RU als Teil einer umfassenden „Kultur der Digitalität“<sup>22</sup> zu verstehen, ein Begriff, der maßgeblich von Felix Stalder geprägt wurde<sup>23</sup>. Gegenüber dieser Entwicklung wird eine Haltung des „kritischen Optimismus“ gefordert<sup>24</sup>, die sowohl Chancen als auch Grenzen wahrnimmt und damit an das von Bernd Trocholepczy früher skizzierte Konzept einer „religionspädagogischen Ambivalenzdidaktik“<sup>25</sup> anknüpft. Konkret mündet dies in der Forderung nach einer Anwendungskompetenz sowie einer ethischen Reflexionskompetenz bei den RL und Lernenden.<sup>26</sup> Eine zentrale didaktische Unterscheidung, die Heger und Leven in diesem Zusammenhang treffen, ist die zwischen dem Lernen mit KI-Werkzeugen einerseits und dem Lernen über KI und ihre gesellschaftlichen Implikationen andererseits.<sup>27</sup>

Innerhalb dieses Rahmens werden von Religionspädagoginnen und -pädagogen sowie von RL vielfältige Potenziale diskutiert:

---

20 Vgl. EBD., 8.

21 Von Johannes Heger, in Kooperation mit Eva Leven und Mariusz Chrostowski, sind auch für die Jahre 2025 und 2026 weitere Beiträge und Projekte geplant, siehe „Religiöse Bildung in der Kultur der Digitalität (Schwerpunkt KI)“ (<https://www.theologie.uni-wuerzburg.de/rp/forschung/religioese-bildung-in-der-kultur-der-digitalitaet-schwerpunkt-ki/>) [abgerufen am 21.10.2015].

22 HEGER, Johannes / LEVEN, Eva: Religiöse Bildung in einer Kultur der Digitalität – Grundsätzliche Ausrichtungen und Optionen religiösen Lernens mit KI, in: IRP – Impulse 2 (2024) 16–23.

23 Vgl. STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin / Grünwald: Suhrkamp 2016.

24 Vgl. HEGER / LEVEN 2024 [Anm. 22], 19.

25 Vgl. TROCHOLEPCZY, Bernd: Religionsunterricht und Medienkunde im Horizont einer Ambivalenzdidaktik: Aspekte Der Gottesrede für die Digitale Generation, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Gott Googeln? Multimedia und Religion, Jahrbuch der Religionspädagogik 28, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, 153–163.

26 HEGER, Johannes: (Religiöse) Bildung mit KI in der Zukunft?, in: Locomer Pelikan 1 (2025a) 22–27, 24–26.

27 Vgl. HEGER / LEVEN 2024 [Anm. 22], 20–23.

Bei softwarebasierter KI wird erhebliches Potenzial für die Entlastung der RL gesehen, etwa bei der Unterrichtsvorbereitung durch die Erstellung differenzierter Aufgaben und Materialien.<sup>28</sup> Als assistive Technologie kann KI inklusiven Unterricht erleichtern, indem sie Texte in einfachere Sprache übersetzt oder Übersetzungs- und Vorlesefunktionen bereitstellt.<sup>29</sup> Dahinter steht die Hoffnung, dass Lehrkräfte so mehr Zeit für die individuelle Interaktion mit den Lernenden gewinnen.<sup>30</sup> Im Unterricht selbst können KI-Tools eine kritische Medienkompetenz fördern, indem Lernende KI-generierte Inhalte mit eigener Recherche vergleichen und so Fehler oder Tendenzen aufdecken.<sup>31</sup> Mittels gezielter Eingabebefehle („Prompt Engineering“) kann z. B. ChatGPT als Dialogwerkzeug genutzt werden, um theologische Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven (z. B. der eines Gläubigen vs. der eines Atheisten) zu beleuchten.<sup>32</sup>

Mariusz Chrostowski skizziert für soziale Roboter im RU konkrete Einsatzmöglichkeiten in interaktiven Lehr-Lernformen:<sup>33</sup> Sie könnten als Tutoren fungieren, etwa bei der Erschließung komplexer Inhalte wie Gleichnisse, indem sie den Lernprozess individuell begleiten. Im Gruppenlernen könnten sie als Moderatoren oder gar Mediatoren agieren, beispielsweise im interreligiösen Lernen, um verschiedene Standpunkte neutral darzustellen. Ein weiterer Ansatz ist das „Lernen durch Lehren“, bei dem Schülerinnen und Schüler einen Roboter selbst trainieren, was eine tiefe Metareflexion über die zu vermittelnden Inhalte erfordert. Darüber hinaus sieht Chrostowski Potenzial für den Einsatz sozialer Roboter zur Vermittlung oder Begleitung religiöser Handlungsformen wie Meditation, Gebet und Rituale. Nicht zuletzt könnten soziale Roboter selbst zum Reflexionsgegenstand im RU über Menschsein, Technik und Religion werden.

## 2. Herausforderungen und Risiken

In der Debatte herrscht ein breiter Konsens darüber, dass KI – ebenso wie KI-gestützte soziale Robotik –, aufgrund ihrer qualitativen Defizite in Bereichen wie Kreativität und Beziehungsfähigkeit menschliche RL nicht ersetzen soll – bzw.

---

28 Vgl. REHBERG, Olaf: Gute Erfahrungen mit der „fobizz“-Plattform, in: *Loccumer Pelikan* 1 (2025) 34.

29 SCHULZ, Lea: Diklusion und KI. Potenziale und Herausforderungen für den digital-inklusive Unterricht, in: *Loccumer Pelikan* 1 (2025) 44–51.

30 LAUTENBACHER, Heike: Ich sehe gleichsam brachliegende wie attraktive Entlastungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, in: *Loccumer Pelikan* 1 (2025) 39.

31 HEPPER, Kristina: Den (vermeintlichen) Feind in den Unterricht einladen, in: *Loccumer Pelikan* 1 (2025) 34.

32 MÜLLER-STRUSS, Benjamin: KI trifft RU. Dialogisches Lernen mit ChatGPT im RU der Sek I, in: *Loccumer Pelikan* 1 (2025) 52–56; siehe hierzu auch: CHROSTOWSKI, Mariusz / NAJDA, Andrzej Jacek: ChatGPT as a modern tool for Bible teaching in confessional religious education. A German view, in: *Journal of Religious Education* 72 (2024) 1–20. DOI: 10.1007/s40839-024-00244-1.

33 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Zum Einsatz sozialer Roboter im Religionsunterricht. Theoretische Annäherung an interaktive Lehr-Lernformen der Zukunft, in: *Theo-Web* 23/2 (2024) 295–309. DOI: 10.23770/tw0363.

kann. Die Begründung dafür liegt in den tiefgreifenden ethischen Risiken und pädagogischen Grenzen, die u. a. von de Byl, Chrostowski, Fabricius und Scholz diskutiert werden.<sup>34</sup>

Genannt werden die Gefahr der Entmündigung von Lernenden im Sinne einer Abnahme der eigenen Denk- und Urteilsleistung, die Trivialisierung religiöser Inhalte durch oberflächliche KI-Antworten und der Verlust an Authentizität in der Auseinandersetzung mit Glaubensfragen.<sup>35</sup> Hinzu kommen die Verstärkung von Vorurteilen durch Trainingsdaten, die Beeinträchtigung sozialer Interaktion sowie technische und praktische Hürden wie Datenschutz, Kosten und Fehleranfälligkeit.<sup>36</sup>

In der Diskussion um qualitative Defizite und die Frage der Konfessionalität hebt de Byl den Punkt hervor, dass KI-Systemen die „echte dialogische Kreativität“<sup>37</sup> (im Sinne der Neuerschließung von Perspektiven) sowie die für den RU zentrale „existenzielle Positionalität“<sup>38</sup> einer RL fehlen würden. Die Herausforderung der Positionalität wird insbesondere relevant mit Blick auf die spezifischen Anforderungen des konfessionellen RU in Deutschland (Art. 7.3 GG) und die kirchliche Lehrerlaubnis (Vocatio/Missio). Die Zuschreibung einer konfessionellen Identität und eines authentischen gelebten Glaubens an eine KI oder einen sozialen Roboter ist theologisch wie praktisch höchst problematisch und berührt den Kern des verfassungsrechtlich verankerten RU.<sup>39</sup>

Die Auseinandersetzung mit KI und sozialer Robotik fordert das menschliche Selbstbild heraus. Der RU hat hier die Aufgabe, zu einer kritisch-reflektierten Selbstwahrnehmung beizutragen und vorschnellen computerfunktionalistischen Menschenbildern ein theologisch fundiertes, dynamisches Verständnis des Menschen entgegenzuhalten.<sup>40</sup> Ebenso wird die Notwendigkeit bekräftigt, die in KI eingeschriebene Deutungsmacht und Bias kritisch zu reflektieren.<sup>41</sup> So können

---

34 Es wären hier noch einige andere zu nennen, wie z. B. Birte Platow, Viera Pirker, Ilona Nord, Thomas Schlag, Manfred Pirner, Bernhard Grümmel.

35 Vgl. DE BYL, Marius: „Roboter, unterrichte für mich!“ Religionspädagogische Erkundungen in den Kontexten Künstlicher Intelligenz und Sozialer Robotik, sowie FABRICIUS, Steffi: Robocatio. Digitale Zeugen des Glaubens? Roboter und KI im modernen RU, beides in: BRAND, Lukas / KUTZ, Martin / WINTER, Dominik (Hg.): Instrumente Gottes: Soziale Roboter und KI-Tools in religiösen Kontexten, Alber Theologie 4 (1), Baden-Baden: Alber Verlag 2025 (im Erscheinen).

36 Vgl. CHROSTOWSKI, Mariusz: Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht. Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte, in: Religionspädagogische Beiträge 46/1 (2023) 79–95. DOI: 10.20377/rpb-267.

37 DE BYL 2025 [Anm. 35].

38 EBD.

39 Vgl. FABRICIUS 2025a [Anm. 35].

40 Vgl. SCHOLZ, Marcel: BINA48 and Religious Education in the Context of Artificial Intelligence, in: BRAND, Lukas / KUTZ, Martin / WINTER, Dominik (Hg.): Instrumente Gottes: Soziale Roboter und KI-Tools in religiösen Kontexten, Alber Theologie 4 (1), Baden-Baden: Alber Verlag 2025 (im Erscheinen).

41 Vgl. DE BYL 2025 [Anm. 35]; FABRICIUS 2025a [Anm. 35].

beispielsweise, wie mit Zhang, Song und Liu bereits in 4.1 gezeigt, KI-generierte Inhalte, die auf religiösen Erzählungen oder Lehren basieren, kognitive Bias ausnutzen und die Wahrnehmung religiöser Wahrheiten durch den Einzelnen verzerren.<sup>42</sup> Ein weiteres häufig genanntes Risiko ist der Mangel an Erfahrung aufseiten der RL: Schulz und Giza fordern daher den dringenden Bedarf an kontinuierlicher und qualitätsgesicherter Fortbildung, um einen verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Technologien zu gewährleisten.<sup>43</sup>

### 3. Rolle der Lehrkraft und Forschungsdesiderat

Gerade wegen der diskutierten Grenzen von KI und sozialer Robotik bleibt die RL unverzichtbar. Sie verantwortet die didaktische Planung, die ethische Rahmung und die kritische Reflexion des Technologieeinsatzes. Nach Ansicht der Religionspädagoginnen und -pädagogen ist und bleibt KI sowie KI-gestützte soziale Robotik ein Werkzeug und keine Ersatzpädagogin bzw. kein -pädagoge.<sup>44</sup>

Aus dieser theoretischen Aufarbeitung ergibt sich ein klares Forschungsdesiderat: International gibt es erste empirische Studien zu KI und sozialer Robotik in religiösen Bildungskontexten, die gewisse Potenziale andeuten, aber oft spezifische kulturelle oder auch nicht-schulische Settings betreffen. Während die internationale Debatte über den effektiven Einsatz von sozialen Robotern in Klassenzimmern mittlerweile in Sammelbänden geführt wird<sup>45</sup>, liegt für den deutschen RU eine theoretische Aufarbeitung vor. Diese differenziert zwar Chancen und Risiken, wird aber, wie von Heger kritisiert<sup>46</sup>, teils zu abstrakt und „nicht-technisch“ geführt. Es mangelt an systematischen Untersuchungen zur Akzeptanz, zur Wirksamkeit, zur konkreten didaktischen Implementierung und zu den tatsächlichen Effekten von KI und sozialer Robotik im Alltag des deutschen RU.<sup>47</sup> Genau diese Lücke adressiert der folgende Abschnitt.

## 5. Forschungsfelder und Desiderata für empirische Forschung zum Einsatz von KI und sozialer Robotik im RU

- 
- 42 Vgl. ZHANG / SONG / LIU 2025 [Anm. 18] mit Verweis auf Puzio, Anna: Robot, let us pray! Can and should robots have religious functions? An ethical exploration of religious robots, in: *AI & Society* 40/2 (2025) 1019–1035. DOI: 10.1007/s00146-023-01812-z.
- 43 Vgl. SCHULZ 2025 [Anm. 29]; GIZA, Bettina: KI hat momentan noch einen schlechten Ruf, in: *Loccumer Pelikan* 1 (2025) 35.
- 44 Vgl. z. B. CHROSTOWSKI 2024 [Anm. 33]; HEGER, Johannes: Künstliche Intelligenz – ein Endzeitbeschleuniger? (Religiöse) Bildung unter Einbezug von KI denken und konzipieren, in: *Religion* 5-10 57 (2025b) 58–59.
- 45 Vgl. z. B. LAMPROPOULOS, Georgios / PAPADAKIS, Stamatios (Hg.): *Social Robots in Education: How to Effectively Introduce Social Robots Into Classrooms*, Berlin: Springer Nature 2025. DOI: 10.1007/978-3-031-82915-4.
- 46 Vgl. HEGER 2025b [Anm. 44].
- 47 Vgl. hierzu auch CHROSTOWSKI 2023 [Anm. 36].

Aufbauend auf den zuvor identifizierten Lücken werden im Folgenden vier zentrale Forschungsfelder benannt und umschrieben: (I) die Einstellungen der Akteurinnen und Akteure, (II) die Anforderungen an die Gestaltung der Technologien, (III) die didaktisch-methodische Implementierung und (IV) die empirisch beobachtbaren Effekte.

## 5.1 Forschungsfeld I: Untersuchung der Einstellungen von RL und SuS zu KI und sozialer Robotik im RU

Notwendig sind umfassende empirische Studien (quantitativ und qualitativ) zu den Einstellungen von RL und SuS im deutschen Primar- und Sekundarbereich gegenüber KI und sozialer Robotik im RU. Internationale Studien deuten zwar auf eine generelle Offenheit gegenüber KI im Bildungskontext hin, betonen jedoch auch die Abhängigkeit der Akzeptanz von kulturellen Faktoren, demografischen Variablen (Alter, Religiosität) und dem wahrgenommenen Nutzen bzw. Aufwand.<sup>48</sup> Für den deutschen RU-Kontext fehlen umfassende Daten, auch wenn erste Sondierungen spezifische Vorbehalte und Erwartungen andeuten<sup>49</sup> und theoretische Überlegungen<sup>50</sup> die Akzeptanz an den wahrgenommenen „pädagogischen Mehrwert“<sup>51</sup> knüpfen. Dabei müssen Einstellungen differenziert nach relevanten Faktoren (z. B. Alter, Konfession, Schulform, Vorerfahrungen, Religiosität sowie der generellen Haltung zur Digitalität, im Sinne etwa eines „kritischen Optimismus“ vs. Skepsis/Euphorie<sup>52</sup>) untersucht werden, um spezifische Erwartungen, Bedenken und förderliche Bedingungen zu identifizieren.<sup>53</sup>

Des Weiteren ist zu eruieren, inwiefern sich die Erfahrungen mit verschiedenen KI-Anwendungen (z. B. soziale Roboter und Chatbots) voneinander unterscheiden und inwiefern sie sich durch die Passung zu religionspezifischen Zielen, die

---

48 Vgl. ALEMI u. a. [Anm. 9]; vgl. TRAN / NGUYEN 2021 [Anm. 14].

49 Allgemeine Einstellungsforschung zum Thema Digitalisierung im Bildungsbereich bietet hierfür einen Kontext; vgl. PALKOWITSCHE KÜHL, Jens: Einstellungsforschung christlicher Religionslehrkräfte zum Thema Digitalisierung, in: WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon, <https://www.die-bibel.de> [abgerufen am 30.11.2024]. DOI: 10.23768/wirelex. Einstellungsforschung\_christlicher\_Religionslehrkräfte\_zum\_Thema\_Digitalisierung.201055; RElab digital 2017–2022.

50 Vgl. CHROSTOWSKI 2023 [Anm. 36].

51 Der Begriff des pädagogischen Mehrwerts im Kontext der Digitalität ist mit Axel Krommer kritisch zu beurteilen: „Der zusätzliche Aufwand ist nur dann gerechtfertigt, wenn sich die curricularen Ziele mit digitalen Medien schneller, besser und einfacher erreichen lassen als ohne diese Werkzeuge. Darin liegt für Lernende wie Lehrende der Mehrwert digitaler Medien.“ KROMMER, Axel: Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff, in: <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> [abgerufen am 05.08.2025].

52 Vgl. HEGER / LEVEN 2024 [Anm. 22].

53 Erste explorative Einblicke zur Einstellung von RL liefern derzeit studentische Befragungen von 21 RL im Rahmen des Praxissemesters im Lehramtsstudium, Ev. Theologie an der Universität Siegen und einer Fortbildung für RL am Pädagogischen Institut Villigst; vgl. FABRICIUS, Steffi: „Potential and challenges of artificial intelligence and robotics in religious education: An empirical exploration of teachers' perceptions“, in: PUZIO, Anna / SCHOLZ, Marcel / TRETTER, Max (Hg.), Religion and AI: Praxeological Perspectives 2025b (= im Erscheinen).

mutmaßlich fehlende konfessionelle Verankerung der Technologie<sup>54</sup> oder den empfundenen Vergleich zwischen menschlichen und maschinellen Fähigkeiten beeinflussen. Letzterer stellt, wie Marcel Scholz<sup>55</sup> in Anlehnung an Anna Puzio kritisch herausarbeitet, eine besondere Herausforderung für das Selbstbild dar: Der Vergleich mit den kognitiven Leistungen von KI-Systemen kann zu einer computerfunktionalistischen Reduktion des Menschseins führen, bei der der Mensch primär als Summe seiner Daten und informationsverarbeitenden Prozesse verstanden wird. Dies steht im Widerspruch zu einem theologischen Verständnis des Menschen als dynamisches, unberechenbares und relationales Wesen.<sup>56</sup>

## 5.2 Forschungsfeld II: Wie sollten KI und soziale Robotik in Hard- und Software für den schulischen RU konzipiert sein?

Existierende KI und soziale Roboter in religiösen Kontexten sind technologisch oft noch begrenzt und primär auf Wissensvermittlung ausgerichtet<sup>57</sup>. Für den Einsatz im RU bedarf es daher der Klärung spezifischer Anforderungen an Hard- und Software, die über reine Lernhilfen hinausgehen.

Bevor jedoch spezifische Designprinzipien entwickelt werden, muss eine grundlegende strukturelle Frage gestellt werden: die der Finanzierbarkeit und Zugänglichkeit. Die Entwicklung fortschrittlicher sozialer Roboter ist kostenintensiv und wird maßgeblich von großen Technologieunternehmen vorangetrieben. Dies wirft kritische Fragen nach der Bildungsgerechtigkeit auf: Welche Schulen können sich solche Systeme leisten? Wie wird sichergestellt, dass kommerzielle Interessen nicht die pädagogischen Ziele dominieren? Jede Design-Diskussion muss diesen sozioökonomischen Rahmen reflektieren und nach Open-Source-Alternativen sowie nachhaltigen Finanzierungsmodellen fragen.

Innerhalb dieses Rahmens betreffen die Design-Anforderungen Aspekte wie Interaktivität, Sprache und Emotionalität<sup>58</sup> sowie ethische Prinzipien und die Präferenzen der Nutzenden (i.e. RL und SuS). Diese umfassen die äußere Form (z. B. humanoid vs. abstrakt; Einfluss auf Anthropomorphisierung), die zugeschriebene Persönlichkeit/Rolle (z. B. Assistent vs. Experte; Möglichkeit/Notwendig-

---

54 Vgl. FABRICIUS 2025a [Anm. 35].

55 Vgl. SCHOLZ 2025 [Anm. 40].

56 Vgl. PUZIO, Anna: Der berechenbare Mensch im Transhumanismus. Der neurowissenschaftliche Diskurs in der transhumanistischen Anthropologie als philosophisch-theologische Herausforderung, in: ENDRES, Eva-Maria / PUZIO, Anna / RUTZMOSE, Carolin (Hg.): Menschsein in einer technisierten Welt. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Menschen im Zeichen der digitalen Transformation, Wiesbaden: Springer 2022, 53–73. Mit Verweis auf Christoph Schwöbel: Gott in Beziehung.

57 Vgl. SIMMERLEIN / TRETTER 2024 [Anm. 2].

58 Vgl. CHROSTOWSKI 2024 [Anm. 33].

keit einer Reflexion konfessioneller Identität<sup>59</sup>), die prioritären Funktionen (z. B. Information vs. Dialoganregung; Umgang mit Ambiguität und Förderung echter Kreativität im Dialog<sup>60</sup>) sowie die benötigten Interaktionsfähigkeiten (z. B. sozial, empathisch, religiös sensibel, dialogisch nuanciert und potenziell perspektiven-erweiternd)<sup>61</sup>.

Es bedarf also interdisziplinärer und nutzerzentrierter Forschung, um spezifische Designprinzipien für den RU zu entwickeln und darauf aufbauend geeignete Prototypen zu entwerfen und zu evaluieren. Dabei müssen Präferenzen von RL und SuS erhoben, mögliche Divergenzen explizit untersucht und insbesondere die Vermeidung von Überwältigung (vgl. Art. 4 GG im Kontext von Art. 7,3 GG), gerade bei konfessionell relevanten Trainingsdaten, berücksichtigt werden<sup>62</sup>.

### 5.3 Forschungsfeld III: Wie können KI und soziale Robotik im RU eingesetzt werden, um religiöse Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen und zu fördern?

Während internationale Erprobungen auf Potenziale von KI und sozialer Robotik für Motivation und Lernunterstützung hinweisen<sup>63</sup>, stellt die Übertragung auf den spezifischen Kontext des deutschen RU und die Entwicklung konkreter, religionspädagogisch fundierter Einsatzszenarien eine Herausforderung dar. Theoretische Modelle für interaktive Lernformen<sup>64</sup> oder den Einsatz von Chatbots in der Bibeldidaktik<sup>65</sup> liegen vor, bedürfen aber einer kritischen empirischen Prüfung. Dabei greift die oft gestellte Frage nach einem rein technischen „Mehrwert“ jedoch zu kurz. Wie Axel Krommer kritisch anmerkt, führt der Mehrwertbegriff zu einer instrumentellen Verkürzung, bei der neue Technologien lediglich als effizientere Werkzeuge zur Erreichung alter Ziele missverstanden werden.<sup>66</sup> Eine solche Sichtweise ist pädagogisch konservativ, da sie die grundlegende Veränderung der Lehr-Lern-Kultur durch das Medium selbst ignoriert. Die entscheidende

---

59 Vgl. FABRICIUS 2025a [Anm. 35].

60 Vgl. DE BYL 2025 [Anm. 35].

61 Vgl. dazu KLINGE, Hendrik, der in seinem Artikel „Do Robots Believe in Electric Gods?“ untersucht, ob Roboter religiös sein können, und erklärt, dass man Roboter wie in einem theologischen Turing-Test behandeln sollte; in: PUZIO / KUNKEL / KLINGE 2023 [Anm. 8], 115–131. DOI: 10.53186/1030373. Außerdem wirft dies wichtige Fragen auf: Sollen soziale oder religiöse Roboter für den RU (a-)theistisch oder agnostisch sein, sollen sie Informationen über verschiedene Religionen bereitstellen können, religiöse Werte haben und religiöse und spirituelle Elemente in ihre Programmierung integrieren? Es stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung performter religiöser Praktiken, wie das Beten bzw. ein gesprochenes Gebet, eine Segenshandlung (z. B. BlessU-2), und überhaupt nach religiöser Autorität und Legitimation im Sinne von „Wer darf segnen“?

62 Vgl. FABRICIUS 2025 [Anm. 35].

63 Vgl. ALEMI u. a. 2020 [Anm. 9]; Wu / Yu 2024 [Anm. 1]; Tomić / Radovanović 2024 [Anm. 14].

64 Vgl. CHROSTOWSKI 2024 [Anm. 33].

65 Vgl. CHROSTOWSKI / NAJDA 2024 [Anm. 32].

66 Vgl. KROMMER 2018 [Anm. 51].

Frage ist daher nicht, ob KI und soziale Robotik einen „Mehrwert“ liefert, sondern wie sie die religiösen Lehr- und Lernprozesse qualitativ verändert: Welche neuen didaktischen Möglichkeiten und Formen des Theologisierens eröffnet sie und wo liegen ihre spezifischen, nicht nur technischen, sondern auch theologischen und pädagogischen Grenzen im RU? Die Entwicklung, Erprobung und Evaluation konkreter didaktisch-methodischer Einsatzmöglichkeiten ist nur auf dieser Basis möglich.

Der Fokus zukünftiger Untersuchungen sollte auf den Gelingensbedingungen für verschiedene Lernformen<sup>67</sup> und Best Practices, der Evaluation von Ansätzen zum „Lernen ÜBER KI“ und ihre gesellschaftlich-religiösen Implikationen<sup>68</sup>, den Vergleich unterschiedlicher Integrationsstufen<sup>69</sup> und die Erstellung entsprechender Unterrichtsmaterialien unter Berücksichtigung anerkannter religionspädagogischer Prinzipien (z. B. den Prinzipien guten RUs, Kompetenzorientierung, Elementarisierung, Inklusion, interreligiöses Lernen) liegen.

Gezielt untersucht werden muss auch, inwiefern KI und soziale Robotik spezifische Aufgaben im RU unterstützen können: Z. B. bei der Vermittlung biblischer Narrative, der Förderung interreligiöser Verständigung unter Berücksichtigung von Authentizitätsfragen<sup>70</sup>, der Anregung persönlicher religiös-spiritueller Reflexionsprozesse<sup>71</sup> sowie der Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen<sup>72</sup> oder der Qualität von assistierten Dialogen hinsichtlich Perspektivenübernahme, Positionalität und echter Kreativität<sup>73</sup>, ist es essenziell, ethische Grenzen sowie die Notwendigkeit der Beurteilung der differentiellen Wirksamkeit und Angemessenheit verschiedener Einsatzszenarien (z. B. Einzel- vs. Gruppenarbeit, unterschiedliche KI-Tools und robotische Agenten, Themen, Altersstufen) zu berücksichtigen.

Qualitative Studien sollten auch die subjektive Wahrnehmung, Erfahrung und das Lernen von SuS beim Einsatz von KI und sozialer Robotik im RU erfassen.

---

67 Vgl. z. B. die von CHROSTOWSKI 2024 [Anm. 33] zu sozialer Robotik vorgeschlagenen, 298–302.

68 Vgl. HEGER / LEVEN 2024 [Anm. 22].

69 Vgl. SAMR-Modell von Puentedura im Kontext von KI nach EBD.: substitution/Ersetzung, augmentation/Erweiterung, modification/Änderung, redefinition/Neubelegung, welche nicht nur eine Verbesserung, sondern eine tatsächliche Transformation des Einsatzes von KI anstreben.

70 Der Einsatz von Robotik könnte dazu führen, dass es zwar „leichter“ ist, interreligiöse Begegnung in den RU „zu holen“ (wie dies z. B. durch die virtuelle Erschließung von Sakralräumen funktioniert; vgl. RIEGEL, Ulrich / ZIMMERMANN, Mirjam: Digitale Sakralraumpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 2024. DOI: 10.17433/978-3-17-043900-9; der Aufwand scheint zudem geringer, als außerschulische interreligiöse Begegnungen zu organisieren oder Menschen bestimmter Religionen einzuladen), dass interreligiöses Begegnungslernen jedoch an Authentizität verliert und die „echte“ Begegnung mit religiösen Traditionen und Gemeinschaften in den Hintergrund tritt.

71 Gerade bei sensiblen Fragen oder Unsicherheiten könnten SuS eher bereit sein, sich einem Roboter zu öffnen als einer RL. Dabei ist die Chance eines niedrighschwelligigen Zugangs für sensible Fragen gegen die Gefahr einer Trivialisierung oder des Verlusts emotionaler Tiefe kritisch abzuwägen.

72 Vgl. SCHOLZ 2025 [Anm. 40].

73 Vgl. DE BYL 2025 [Anm. 35].

Die enge Kooperation zwischen Forschung und Schulpraxis, wie sie auch von der KMK (2024)<sup>74</sup> gefordert wird, ist für die Entwicklung praxistauglicher und effektiver Ansätze unerlässlich. Dabei ist insbesondere die Rolle der RL als zentrale Akteure im Prozess hervorzuheben. Konkrete Erprobungen hierzu beginnen beispielsweise mit dem pilothaften Einsatz des sozialen Roboters Navel als Lehrassistent im RU der Sekundarstufe I zum Thema Gebete und Psalmen.<sup>75</sup>

#### 5.4 Forschungsfeld IV: Welche Effekte lassen sich durch den Einsatz von KI und sozialer Robotik im RU beobachten und ableiten?

Das Ziel einer umfassenden Wirkevaluation besteht in der Ermittlung der tatsächlichen Effekte des Einsatzes dieser Technologien auf Motivation, Lernverhalten, kognitive Lernergebnisse und spezifische religiöse (inhaltliche/prozessbezogene) sowie soziale Kompetenzen und das Selbst- und Menschenbild der Lernenden<sup>76</sup>. Für solche Wirksamkeitsstudien ist eine quantitative und qualitative Analyse unter Zuhilfenahme von Kontrollgruppen eine methodische Voraussetzung. Bevor jedoch komplexe Lernergebnisse gemessen werden können, müssen zunächst die grundlegenden Effekte auf die Interaktionsqualität selbst in den Blick genommen werden, da diese die Bedingung für jeden weiteren Lerneffekt darstellt. Erste subjektive Wahrnehmungen aus dem RU deuten darauf hin, dass sich bekannte Herausforderungen auch beim Einsatz von rein textbasierten Chatbots zeigen: Ohne entsprechende didaktische Rahmung und Förderung von Dialogkompetenz bleibt die Interaktion oft oberflächlich (z. B. Nutzung wie eine Suchmaschine, Kopieren von Antworten).<sup>77</sup> Diese vorläufigen Beobachtungen legen die Vermutung nahe, dass eine physische oder emotional ansprechendere Robotergestalt möglicherweise lernförderlicher wäre.<sup>78</sup>

Eine systematische Wirkevaluation muss daher nicht nur potenzielle positive Effekte untersuchen, sondern auch die in der theoretischen Debatte benannten

---

74 Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) 2024 [Anm. 1], insb. 5.

75 Vgl. laufendes Pilotprojekt seit Mai 2025 am Evangelischen Gymnasium Siegen (Klasse 6) und am Evangelischen Kreuzgymnasium Dresden (Klasse 6) unter der Leitung der Religionspädagogik der Uni Siegen und TU Dresden sowie des Bereichs Human-Computer-Interaction der Uni Siegen.

76 Vgl. SCHOLZ 2025 [Anm. 40].

77 So beobachtete allgemeine Aussagen und Erfahrungen von Lehrkräften sowie Beobachtungen aus einem studentischen Forschungsprojekt im Rahmen des Praxissemesters zum Einsatz spezifischer Chatbots („KI-Buddha“ und „Lernbuddy zu Kirche in NS“) im RU.

78 Erste Beobachtungen aus einer unveröffentlichten Masterarbeit stützen die Relevanz solcher basalen Interaktionseffekte. In einer Untersuchung zum Einsatz des sozialen Roboters NAVEL im RU einer 6. Klasse (vgl. Anm. 74) wurde allerdings beobachtet, dass bereits die technische Infrastruktur einen massiven Einfluss auf die Wahrnehmung hat: Instabile WLAN-Verbindungen und lange Antwortzeiten führten dazu, dass Schülerinnen und Schüler die Interaktion als „unangenehm“ empfanden und dem Roboter absprachen, „menschlich“ zu sein. Ebenso wurde der Effekt beobachtet, dass didaktisch intendierte Rollenübernahmen (z. B. der Roboter als „König David“) von den Lernenden nicht angenommen wurden, was die geplante Perspektivübernahme verhinderte; vgl. EDELMANN, Kai R.: Roboter im Religionsunterricht?! Eine Erhebung der Lernausgangslage und ihre didaktischen Konsequenzen, Siegen 2025 (= Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Siegen).

Risiken als empirische Hypothesen ernst nehmen: Führt der Einsatz zur Entmündigung von Lernenden? Verstärken sich Vorurteile durch Bias in den Trainingsdaten? Kommt es zu einer Trivialisierung religiöser Inhalte, einem Verlust an Authentizität oder einer Reduktion sozialer Interaktion? Welche Rolle spielen Akzeptanzbarrieren und wie wirkt sich die Technologie auf die Konzentration der Schülerinnen und Schüler aus?<sup>79</sup>

Genauso sind Längsschnittstudien notwendig, um die Nachhaltigkeit beobachteter Effekte, die Entwicklung der Akzeptanz und langfristige Einflussfaktoren zu verstehen (z. B. nachlassende Neuheitseffekte, zunehmende Erfahrung).

## 6. Schluss: Wege zur empirischen Fundierung von KI und sozialer Robotik im RU

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, angesichts der rasanten Entwicklungen im Bereich der KI und sozialen Robotik eine systematische Grundlage für die dringend benötigte empirische Forschung im Kontext des deutschen RU zu schaffen. Die Analyse internationaler empirischer Untersuchungen sowie der sich im deutschsprachigen Raum entwickelnden theoretischen Debatte hat ein deutliches Spannungsfeld offengelegt: Einerseits eröffnen KI-Systeme und soziale Roboter faszinierende Potenziale zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen, zur Motivationssteigerung und zur Erschließung neuer didaktischer Wege im RU. Andererseits offenbart die theoretische Reflexion tiefgreifende Herausforderungen, die gerade die Spezifika religiöser Bildung, insbesondere des RU, berühren: Auf fachwissenschaftlicher Ebene sind dies Fragen nach der Authentizität und Positionalität des Glaubenszeugnisses in Abgrenzung zu einer nicht-konfessionellen KI (Art. 7.3 GG), die Herausforderung des christlichen Menschenbildes durch computerfunktionalistische Reduktionen, sowie die hermeneutische Frage nach der Deutungsmacht und den in Algorithmen eingeschriebenen Vorurteilen. Diese fachwissenschaftlichen Problemfelder spitzen sich im Kern des Unterrichtsgeschehens mit besonderer Schärfe zu: im Feld des theologischen Fragens der Schülerinnen und Schüler selbst. Es stellt sich daher die dringliche religionsdidaktische Frage, wie der Einsatz von KI oder eines sozialen Roboters den Prozess des Theologisierens beeinflusst. Kann die Interaktion mit einer Technologie, die auf Wissenssynthese und Wahrscheinlichkeiten beruht, die für das eigene Fragen nach Gott, Welt und Menschsein notwendige Offenheit, Ambiguitätstoleranz und existenzielle Tiefe fördern, oder droht sie diese durch die Simulation definitiver Antworten zu untergraben?

---

79

Vgl. FABRICIUS 2025a [Anm. 35]; CHROSTOWSKI 2023 [Anm. 36] / 2024 [Anm. 33].

Die Auseinandersetzung mit KI und sozialer Robotik ist für den RU keine periphere technische Frage, sondern berührt seinen Kern. Sie zwingt zur kritischen Neubestimmung, wie die zentralen Anliegen religiöser Bildung in einer von Digitalität geprägten Kultur zukunftsfähig gestaltet werden können. Denn die Förderung von religiöser Subjektwerdung steht in Spannung zu Systemen, die scheinbar objektive Antworten auf existenzielle Fragen liefern. Die Einübung in Dialogfähigkeit wird herausgefordert durch Agenten, die Dialog nur simulieren, aber nie in einen echten, ergebnisoffenen Austausch treten können. Und die Entwicklung ethischer Urteilskraft sieht sich mit der Opazität und dem inhärenten Bias von Algorithmen konfrontiert. Die entscheidende Aufgabe wird sein, diese mächtigen Werkzeuge so zu gestalten und zu nutzen, dass sie für die Schülerinnen und Schüler zu einem Anlass für das eigene theologische Fragen werden, anstatt die Antworten bereits vorzugeben.

Um dieses Spannungsfeld zu bearbeiten, müssen die identifizierten Forschungsfelder – von der Akzeptanz über das Design bis zur Evaluation – interdisziplinär erschlossen werden. Es bedarf der Theologie, um normative Kriterien für authentische religiöse Fragen zu liefern; es braucht die Human-Computer-Interaction, um Schnittstellen zu gestalten, die das Theologisieren der Lernenden fördern statt es zu beenden; und es erfordert die Ethik, um den verantwortungsvollen Einsatz im Klassenzimmer zu rahmen. Die hier formulierten Desiderata verstehen sich als konkrete Anregungen, diese Lücke zu schließen.

# Die Offenbarung des Johannes oder die Frage, warum „schwierige Texte“ manchmal „leichter“ sind

## Die Autorin

Dr.<sup>in</sup> Rebecca Gita Deurer, Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg.

Dr.<sup>in</sup> Rebecca Gita Deurer  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts  
Fakultät für Katholische Theologie  
Universität Regensburg  
Universitätsstraße 31  
D-93053 Regensburg  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3364-5358>  
e-mail: [rebecca.deurer@ur.de](mailto:rebecca.deurer@ur.de)

# Die Offenbarung des Johannes oder die Frage, warum „schwierige Texte“ manchmal „leichter“ sind

## Abstract

Der Beitrag soll der Frage gewidmet werden, inwiefern die Offenbarung des Johannes mit ihren bildgewaltigen Vorstellungen vom Untergang der Welt für Schüler\*innen, deren mediale Welt oft durch Fantasyromane geprägt ist, eine besondere Chance eröffnet, sich mit existenziellen Fragen auseinanderzusetzen. Im Hintergrund steht dabei die These, dass insbesondere fiktionale Texte wie die Offenbarung des Johannes Schüler\*innen die Möglichkeit bieten, zu reflektieren, dass Schriften, auch wenn sie keine faktischen Begebenheiten schildern, Erkenntnisse schenken können.

## Schlagworte

Fiktionale Texte – Faktuale Texte – Bibel – Fantasy

# The Revelation of John: Why difficult texts are sometimes easier

## Abstract

The Revelation of John is a visually powerful book. Images that, through modern interpretations, can be encountered by students in other media. This article is concerned with the question whether these images can open up the possibility of dealing with existential questions. Furthermore, it should be discussed how the students can use them to reflect on the fact that even when writings do not describe factual events, they can offer room for different interpretations.

## Keywords

fictional texts – factual texts – bible – fantasy

**B**iblische Erzählungen über Jesus berühren meine Schüler [...] weniger“<sup>1</sup>, bemerkte in einem Interview eine katholische Förderlehrkraft der 8. Jahrgangsstufe und beschrieb mit wenigen Worten eine vielfach geteilte Beobachtung zum Leseverhalten Jugendlicher. Es scheint, als würde die „besondere Nähe“<sup>2</sup>, die Martina Steinkühler bei Kindern in Bezug auf Erzählungen konstatiert, mit zunehmendem Lebensalter immer mehr schwinden, sodass das Lesen in der Bibel oft nur noch als langweilig empfunden wird.<sup>3</sup> „Die Jüngeren lesen häufiger in der Bibel als die Älteren“<sup>4</sup>, stellen dementsprechend Carsten Gennerich und Mirjam Zimmermann fest. Auch die Allensbacher-Befragung belegt eine nur geringe Lesefreudigkeit bei den Jugendlichen. Nach ihren Erkenntnissen lesen 87% der 16- bis 29-jährigen Befragten selten oder nie in der Bibel.<sup>5</sup>

Mirjam Schambeck führt das geringe Interesse für biblische Erzählungen bei Jugendlichen u. a. auf die in den Texten enthaltenen „fantastischen Motiven“ wie z. B. der Spaltung des Schilfmeeres“<sup>6</sup> zurück.<sup>7</sup> Diese Art von Literatur, so äußert sie die Vermutung, „trifft weder die Fantasy-Begeisterung Jugendlicher noch ist das poetische Verhandeln von Menschheitsfragen kompatibel mit dem szientistischen Verstehen von Welt, das nicht nur die Zugänglichkeit Jugendlicher zur Wirklichkeit prägt.“<sup>8</sup>

Während fantastische Motive<sup>9</sup> das Desinteresse von Jugendlichen gegenüber biblischen Erzählungen zu fördern scheinen, entfachen eben jene Motive in Christopher Paolinis ‚Eragon-Tetralogie‘, Suzanne Collins‘ ‚Tribute von Panem‘

- 
- 1 LEHRKRAFT 42, Interview am 1. Mai 2025. Im Folgenden werden Einblicke und erste Ergebnisse aus einem Interview mit einer 42-jährigen Religionslehrkraft im kirchlichen Dienst an einer Münchener Förderschule veröffentlicht. Das leitfadengestützte Interview fand am 1. Mai 2025 von 10:15 bis 10:50 Uhr statt. Es wurde digital aufgezeichnet, transkribiert und qualitativ ausgewertet. Im Rahmen dieser Aufnahme entstand ein zweites Interview mit einer Gymnasiallehrkraft einer 11. Jahrgangsstufe in München. Ausgangspunkt beider Interviews war der Impuls: „Erzähle von deinen unterrichtlichen Erfahrungen mit der Johannesoffenbarung“.
  - 2 STEINKÜHLER, Martina: Erzählen. Bibeldidaktisch, in: <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/4-inhalte-i-bibeldidaktik/erzaehlen-bibeldidaktisch> [abgerufen am 1.4.2025], 7.
  - 3 Während nur 39,3 % der 9- bis 14-jährigen Proband\*innen in der Studie die Bibel als langweilig wahrnahmen, waren es bei den 15- bis 20-Jährigen 64,2 %. Vgl. GENNERICH, Carsten / ZIMMERMANN, Mirjam: Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen, Stuttgart: W. Kohlhammer 2020, 91.
  - 4 EBD., 81.
  - 5 Vgl. INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH: Geschichten aus der Bibel. Allensbacher Berichte, in: [https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte\\_dokumentationen/prd\\_0520.pdf](https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/prd_0520.pdf) [abgerufen am 6.4.2025].
  - 6 SCHAMBECK, Mirjam: Berufungserzählungen (AT und NT). Bibeldidaktisch. Sekundarstufe, in: <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/4-inhalte-i-bibeldidaktik/berufungserzaehlungen-at-und-nt-bibeldidaktisch-sekundarstufe> [abgerufen am 4.3.2025], 1.
  - 7 Die Gründe für die abnehmende Begeisterung von Jugendlichen für biblische Erzählungen sind unterschiedlich. Als zentralen Grund für dieses Phänomen nennt Schambeck „die Unmittelbarkeit, mit der die biblischen Texte von der Existenz Gottes ausgehen.“ EBD., 1.
  - 8 EBD., 1.
  - 9 In der vorliegenden Arbeit umfassen ‚fiktive Elemente‘ alles, was erfunden und nicht existent ist. Unter ‚fantastischen Motiven‘ werden hingegen ausschließlich solche verstanden, die die Naturgesetze außer Kraft (z. B. Magie) setzen.

oder Ursula Poznanskis ‚Eleria-Trilogie‘ die Begeisterung für Fantasyromane bei Heranwachsenden.<sup>10</sup> Fantasy-Literatur erlebt gegenwärtig einen beachtlichen Aufschwung auf dem Büchermarkt. Beinahe jeder Kinder- und Jugendbuchverlag veröffentlicht Fantasyromane. Es verwundert daher nicht, dass in der TAMoLi-Studie 47% der Schüler\*innen angeben, dass Fantasy zusammen mit Science-Fiction ihr Leseinteresse in der Freizeit weckt.<sup>11</sup>

Fantasyromane werden von vielen Leser\*innen nicht nur als unterhaltsam, sondern auch als epistemisch wertvoll wahrgenommen. Ihr epistemischer Wert ist darin begründet, dass sie Einsichten ermöglichen, die das empirische oder faktische Wissen übersteigen. Die Handlungen der Protagonisten, die überwiegend in einer abgeschlossenen Sekundärwelt verortet sind, fokussieren sich oft auf den Dualismus zwischen Gut und Böse. Gleichzeitig werden in diesen Romanen u. a. philosophische, ethische und religiöse Fragen sowie gesellschaftliche Herausforderungen, humanitäre Konflikte und Zukunftsvisionen behandelt. Indem die Lesenden in diese Welten eintauchen, können sie einerseits Erfahrungen und Ideen erleben, die aufgrund ihrer abstrakten Konzepte (z. B. Gut und Böse) sonst nur schwer erfahrbar sind. Andererseits können die Rezipient\*innen „im Blick auf ihr Leben und seine Vollzüge neue Perspektiven entwickeln, weil es ihnen gerade in der Verzauberung und Verfremdung befreit vom Schleier der Banalität und Vertrautheit [...] begegnet“<sup>12</sup>.

Wenn jedoch fantastische Elemente mit dem „poetische[n] Verhandeln von Menschheitsfragen“<sup>13</sup> in Fantasyromanen vereinbar sind, stellt sich die Frage, warum gerade fantastische Motive wie die Teilung des Schilfmeeres die Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen zu erschweren scheinen.

## 1. Faktuale und fiktionale Texte

Um die verschiedenen Wirkungen fantastischer Motive auf Leser\*innen zu ergründen, ist es zielführend, sich mit der Unterscheidung zwischen faktualen und fiktionalen Texten auseinanderzusetzen.

- 
- 10 Vgl. PAOLINI, Christopher: Eragon – das Vermächtnis der Drachenreiter, München: Blanvalet 2019; COLLINS, Suzanne: Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele, Hamburg: Friedrich Oetinger 2020; POZNANSKI, Ursula: Die Verratenen, Bindlach: Loewe 2012.
- 11 Vgl. SIEBENHÜNER, Steffen u. a.: Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteresse in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi, in: Didaktik Deutsch 24/47 (2019) 53.
- 12 RÜSTER, Johannes: Keine guten Aussichten?! Propädeutisches zum Wert der Dystopie, in: HAUSSMANN, Werner u. a. (Hg.): EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, Stuttgart: Kohlhammer 2019, 125.
- 13 SCHAMBECK 2025 [Anm. 6], 1.

Faktuale Texte verfolgen den Anspruch, dass das Dargestellte prinzipiell einer objektiven Überprüfung standhält. In dieser Darstellungsform werden reale Personen, tatsächlich erfolgte Handlungen und historische Ereignisse beschrieben. Dem Lesenden wird die im Text dargestellte Wirklichkeit als tatsächlich existierend und glaubwürdig präsentiert, um dessen Überzeugung zu gewinnen. In diese Kategorie werden in der Regel Lexikonartikel und Jahresberichte eingeordnet.

Demgegenüber erheben fiktionale Texte nicht den Anspruch, in der außersprachlichen Welt überprüfbar zu sein. Sie sind keine Abbilder der Realität und müssen nicht mit der Alltagswirklichkeit übereinstimmen. Die beschriebenen Personen, Orte und Handlungen dürfen somit fiktiv sein. Exemplarische Literaturgattungen, die dem Bereich zugeordnet werden, sind Märchen oder Fantasyromane. Natürlich können auch in einem faktualen Text Inhalte benannt werden, die nicht der Realität entsprechen. Während in fiktionalen Arbeiten Autor\*innen die Freiheit haben, etwas zu erfinden, wird den Produzent\*innen faktualer Werke, die fehlerhafte Aussagen beinhalten, oft jedoch Unwissenheit oder bewusster Trug ihrer Leser\*innen unterstellt.

## 1.1 Fiktionssignale

Häufig erfolgt die Identifizierung fiktionaler Texte über Fiktionssignale, die „die Autoren einsetzen bzw. einsetzen können, um einen Text als fiktionalen kenntlich zu machen, bzw. die Rezipienten dazu veranlassen können, einen Text als fiktionalen wahrzunehmen oder mit Hilfe derer sie diese Auffassung gegebenenfalls begründen können“<sup>14</sup>. Irmgard Nickel-Bacon, Norbert Groeben und Margrit Schreier benennen drei Ebenen von Fiktionssignalen.<sup>15</sup> Auf der pragmatischen Ebene liegt der Fokus auf den Werk- oder Textkategorien ‚Fiction‘ und ‚Non-Fiction‘. Während sich die Kategorie ‚Non-Fiction‘ auf Inhalte konzentriert, die der Wirklichkeit entsprechen, werden in der Rubrik ‚Fiction‘ fingierte (erdichtete) oder fiktive Inhalte zugeordnet. Der Vermerk ‚Fantasy‘ auf einigen Buchrücken signalisiert den Lesenden demnach, dass es sich um ein Buch der Kategorie ‚Fiction‘, einen fiktionalen Text, handelt.

Es besteht auch die Möglichkeit, Werke mithilfe von Indizien auf der inhaltlich-semanticen Ebene einer Kategorie zuzuordnen. Maßgeblich ist die Frage, ob die Inhalte des Textes wirklichkeitsnah oder -fern sind. So kann die Integration fan-

---

14 ZIPFEL, Frank. Fiktionssignale, in: KLAUK, Tobias / KÖPPE, Tilmann (Hg.): Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch, Berlin: De Gruyter 2014 (= Revisionen 4), 105.

15 Vgl. NICKEL-BACON, Irmgard / GROEBEN, Norbert / SCHREIER, Margrit: Fiktionssignale pragmatisch: Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en), in: Poetica 32/3 (2000) 291–292.

tastischer Elemente von Elfen, wie sie im Werk ‚Eragon‘ zu finden sind, z. B. als Indiz dafür betrachtet werden, dass es sich eher um eine realitätsferne, nicht faktuale Darstellung handelt. Darüber hinaus können auf der darstellungsbezogenen-formalen Ebene Hinweise auf die Art des Werks sichtbar werden. Berücksichtigt werden u. a. sprachliche Eigenschaften sowie Erzählstrategien. Signale wie die Worte „Es war einmal“ deuten den Leser\*innen z. B. an, dass es sich um einen fiktionalen Text handelt.

Fiktionale Texte müssen nicht ausschließlich fingierte oder fiktive Elemente enthalten, sondern können auch wirklichkeitsbezogene Personen, Orte und Handlungen umfassen.<sup>16</sup> Ebenso können faktuale Werke, beispielsweise eine Reportage, fiktionale Elemente enthalten. Fiktionssignale weisen folglich auf den Erzählmodus eines Textes hin, nicht jedoch auf dessen Entsprechung mit der Wirklichkeit. Dieses Phänomen kann an historiografischen Werken verdeutlicht werden. In einigen dieser historiografischen Werke weisen Fiktionssignale darauf hin, dass es sich um einen fiktionalen Text handelt, obwohl der eigentliche Schwerpunkt jener Texte auf der Abbildung der Wirklichkeit liegt.<sup>17</sup> Im Gegensatz hierzu sind die von Konrad Kujau verfassten und im Stern veröffentlichten Tagebücher Adolf Hitlers geprägt von einer faktualen Darstellungsweise. Sie erwecken den Eindruck, Hitlers Alltag zu referieren, erfüllen diese Erwartung jedoch nicht.

Zwei Überlegungen, die für die im weiteren Verlauf des Textes näher ausgeführt werden, lassen sich aus den vorangegangenen Ausführungen ableiten.

Zum einen kann festgehalten werden, dass fiktionale Texte teilweise die Wirklichkeit in einem höheren Ausmaß abbilden als faktuale Werke. Problematisch erscheint daher die ausschließliche Unterscheidung zwischen fiktionalen und faktualen Texten.

Zum anderen wird deutlich, dass die Einstufung eines Werkes als eher faktual oder fiktional nicht ausschließlich durch die Produzent\*innen des Textes bestimmt wird, die spezifische Textsignale setzen, sondern auch durch die Rezipient\*innen, die über die Interpretation dieser Signale entscheiden.

In der ersten Überlegung wird angemerkt, dass es problematisch ist, lediglich zwischen faktualen und fiktionalen Texten zu unterscheiden. Ausgehend von die-

---

16 Vgl. BAREIS, J. Alexander: Faktual und fiktional erzählte Welten, in: BARTSCH, Christoph / BODE, Frauke (Hg.): Welt(en) erzählen: Paradigmen und Perspektiven, Berlin / Boston: De Gruyter 2019 (= Narratologia 65), 91.

17 Vgl. MUELLNER, Ilse: Fiktion, in: [https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Fiktion\\_\\_2018-09-20\\_06\\_20.pdf](https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Fiktion__2018-09-20_06_20.pdf) [abgerufen am 19.08.2025] 3–4.

ser Erkenntnis stellt sich die Frage, ob es insbesondere bei Erzählungen, die eine kunstvolle Mischform darstellen, nicht angemessener ist, vom fiktionalen Grad der jeweiligen Schrift zu sprechen. Fantasyromane wie Paolinis ‚Eragon-Trilogie‘ können z. B. als Texte charakterisiert werden, die sich in einem höheren Grad von der Realität abheben als historiografische Werke. Solche Romane sind bewusst als fiktionale Texte verfasst und werden in der Regel auch als solche gelesen. Hinweise auf ihren fiktionalen Charakter sind auf der pragmatischen Ebene zu finden, z. B. durch das Wort „Fantasy“ auf dem Buchrücken der Eragon-Werke, oder auf der darstellungsbezogenen formalen Ebene, etwa durch die Darstellung aus der Perspektive des allwissenden Erzählers. Auch auf der inhaltlich-semantischen Ebene sind verschiedene Fiktionssignale erkennbar, darunter die für das Genre typischen fantastischen Elemente (wie das Drachenei in ‚Eragon‘) und das Motiv der Magie (wie das Erlernen von Magie in ‚Eragon‘).

Rezipient\*innen von Fantasyromanen lassen sich wie Kinder, die im Kaufmannsladen spielen, ‚als ob‘ dieser real wäre, bewusst auf diese konstruierte Welt ein, ‚als ob‘ diese existieren würde. Kinder sammeln in diesen als-ob-Spielen, in denen sie z. B. die Einkaufsabläufe unter den Laborbedingungen des Kinderzimmers simulieren, Erkenntnisse über die Wirklichkeit (z. B. Einkaufsabläufe). Analog dazu können Leser\*innen durch das Einlassen auf fiktionale Texte Einsichten (z. B. über Mechanismen von Machtstrukturen) über die Realität gewinnen. Auf diese Weise können fiktionale Texte u. a. die Wahrnehmung der Wirklichkeit der Lesenden verfeinern und dazu beitragen, dass sie bestimmte Bereiche der Welt neu sehen und beurteilen.

Im Gegensatz zu Fantasyromanen ist es bei biblischen Erzählungen wie den Wundererzählungen in den Evangelien jedoch problematisch, ihren fiktionalen Grad zu bestimmen, da sie einerseits Abschnitte umfassen, die den Geltungsanspruch erheben, tatsächliche Ereignisse zu schildern, andererseits die Darstellungen tendenziell stärker vom Vorstellungsvermögen der jeweiligen Autor\*innen als von Fakten geprägt sind.<sup>18</sup> Aus einer Perspektive der historischen Kritik deuten daher einige Lesenden die biblischen Texte wie die Wundererzählungen als erfunden. Laut den Studienergebnissen von Gennerich und Zimmermann hat jene Deutung zur Folge, dass den Texten die Wahrheit, also „einen lebensweltlichen Anwendungsbezug („hat mit dem Leben zu tun“) und einen Bezug zum Heiligen („göttlich)“<sup>19</sup> abgesprochen wird. „Kriterien zu eruieren, die über einen fikti-

---

18 Vgl. IRSIGLER, Hubert: Alttestamentliches Erzählen im Kontrast und Zusammenspiel, in: IRSIGLER, Hubert / DILLER, Carmen (Hg.): Vom Erzählen zum Verheißenen. Beiträge eines alttestamentlichen Symposions, St. Ottilien: Verlag Erzabtei St. Ottilien 2014, 44.

19 GENNERICH / ZIMMERMANN 2020 [Anm. 3], 196.

onalen oder faktualen Anspruch“<sup>20</sup> von Texten befinden, ist laut Susanne Luther bei Wundererzählung kaum möglich. Trotz der geschilderten Herausforderungen bei der Kategorisierung von Werken als eher faktual oder fiktional ist die Einordnung in eine der beiden Gruppen nicht „beliebig oder irrelevant“, da sie erklärt, „warum wir mit diesen beiden Textklassen so unterschiedlich umgehen“<sup>21</sup>, sodass fantastische Elemente wie die Spaltung des Schilfmeeres in biblischen Texten teilweise mehr Irritationen bei den Lesenden auslösen als in Fantasyromanen.

Die Kategorisierung eines Werkes als eher faktual oder fiktional wird nicht nur durch die von den Textproduzent\*innen verwendeten Textsignale bestimmt, so lautet die zweite Überlegung, sondern auch durch die Interpretation dieser Signale durch die Rezipient\*innen. Die Fähigkeit der Lesenden, zwischen fiktionalen und faktualen Texten zu unterscheiden, gewinnt vor diesem Hintergrund an Relevanz. Nur wenige empirische Studien widmen sich der Entwicklung dieser Fähigkeit, die bereits bei Kindern im Umgang mit unterschiedlichen Geschichten beobachtet werden kann.<sup>22</sup>

Eine der wenigen Arbeiten, die eine solche Fokussierung aufweisen, ist Lisa Königs Studie „Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens“<sup>23</sup>. Eindrücklich weist König nach, dass Grundschüler\*innen bereits über die Fähigkeit verfügen, Fiktionsstrukturen in Texten zu erkennen.<sup>24</sup> Gleichzeitig hält sie fest, dass jedoch 39% der sechzig Drittklässler\*innen überwiegend nur fantastische Elemente wie Orte und Figuren als Fiktionsstrukturen wahrnahmen. Demnach könne ein Teil der Grundschüler\*innen weder bei fiktionalen Texten ohne fantastische Motive noch bei faktualen Texten mit fantastischen Motiven den fiktionalen Charakter eines Textes einschätzen.

- 
- 20 LUTHER, Susanne: Erdichtete Wahrheit oder bezeugte Fiktion? Realitäts- und Fiktionsindikatoren in frühchristlichen Wundererzählungen – eine Problemanzeige, in: KOLLMANN, Bernd / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven, Tübingen: Mohr Siebeck 2014 (= Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 339), 67.
- 21 MARTÍNEZ, Matías: Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. Eine Einleitung, in: Der Deutschunterricht 4 (2016) 5.
- 22 Vgl. KÖNIG, Lisa: Mit der Wirklichkeit umgehen lernen. Wie Primarstufenschüler\*innen Fiktion wahrnehmen, in: Medien im Deutschunterricht 3/2 (2021) 1.
- 23 KÖNIG, Lisa: Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2020 (= Empirische Forschung in der Deutschdidaktik 4).
- 24 Mit dem Terminus Fiktionsstrukturen beschreibt Lisa König Merkmale und Signale, die einen literarischen Text als fiktional kennzeichnen. Vgl. EBD., 118–130.

Maja Wiprächtiger-Geppert berücksichtigt in ihrer Arbeit „Literarisches Lernen in der Förderschule“<sup>25</sup> das Fiktionsverständnis<sup>26</sup> von Schüler\*innen. In ihrer Studie, an der 62 überwiegend 11- bis 14-jährige Förderschüler\*innen teilnahmen, kommt sie zu dem Ergebnis, dass eine schlechte Lesekompetenz nicht zwangsläufig das Fiktionsverständnis bei literarischen Texten beeinflusst. Demnach verfügen Förderschüler\*innen über ein Fiktionsverständnis wie Regelschüler\*innen. Ein weiterer Gedanke aus ihrer Arbeit, der an dieser Stelle genannt werden soll, ist ihre Betonung der Wichtigkeit von Gesprächen über Texte im Unterricht. „In allen Gesprächen“, so hält sie fest, „bilden immer wieder die Stellen den produktivsten Ausgangspunkt für Interpretationshandlungen, an denen das Dargestellte bei den Schülerinnen und Schülern für Irritationen sorgt“<sup>27</sup>. Solche Gespräche können die Fähigkeit, fiktionale Elemente in Texten zu identifizieren, aktiv fördern.

Als letzte Studie soll in diesem Rahmen auf die Forschungsergebnisse der Untersuchung „Wie Kinder und Jugendliche Familie im Brennpunkt verstehen“<sup>28</sup> von Maya Götz, Andrea Holler, Christine Bulla und Simone Gruber eingegangen werden. Im Zentrum der Studie steht nicht ein Text, sondern eine Fernsehsendung. Die Forschenden verfolgten die Frage: „Was fasziniert Kinder und Jugendliche an diesen Formaten und inwieweit verstehen sie den ‚gescripteten‘ Charakter der Sendung.“<sup>29</sup> Lediglich 22% der 861 Befragten im Alter von 6 bis 18 Jahren erkannten in der Studie, dass die präsentierte Fernsehsendung, in der die Worte ‚Alle handelnden Personen sind frei erfunden‘ eingeblendet wurden, fiktiv war.<sup>30</sup> Als mögliche Erklärung für das Ergebnis wurde seitens der Forscherinnen die spezifische Form des präsentierten Films angeführt. Der dokumentarische Charakter des Werkes, der u. a. durch die Verwendung einer Handkamera evoziert wurde, scheint bei zahlreichen Studienteilnehmer\*innen eine Einordnung des Films als Dokumentation hervorgerufen zu haben. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die Identifikation fiktionaler Narrative, die von Menschen verschiedener Altersgruppen als herausfordernd wahrgenommen werden, in deutlich von

- 
- 25 WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, Maja: Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2009.
- 26 Laut Wiprächtiger-Geppert befähigt das Fiktionsverständnis u. a. dazu, Fiktionalitäts- oder Realitätssignale auf der pragmatischen, semantischen sowie darstellungsbezogenen und formalen Ebene zu erkennen. Vgl. EBD., 85–86.
- 27 EBD., 279.
- 28 GÖTZ, Maya u. a.: Wie Kinder und Jugendliche Familie im Brennpunkt verstehen. Forschungsbericht zur Studie „Scripted Reality: Familien im Brennpunkt“, Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 2012.
- 29 EBD., 11.
- 30 Vgl. EBD., 46.

der Realität abweichenden Erzählungen den Rezipient\*innen in der Regel leichter gelingt als in Werken, die in stärkerem Grad die Wirklichkeit widerspiegeln.<sup>31</sup>

## 1.2 Die Folgen einer entweder-oder Entscheidung

Für Grundschüler\*innen und Jugendlichen stellen biblische Narrationen, die trotz fiktionaler Textsignale in stärkerem Grad die Wirklichkeit widerspiegeln als Fantasyromane, eine besondere Herausforderung dar. So müssen die Lernenden die unterschiedlichen Textsignale deuten und entscheiden, ob sie die Erzählungen eher als faktual oder fiktional werten. Im Rahmen des Findungsprozesses tendieren einige Lernende dazu, eine entweder-oder-Entscheidung zu treffen.

Schüler\*innen, die biblische Texte als ausschließlich fiktionale Werke kategorisieren, können sie – ähnlich wie Leser\*innen von Fantasyromanen – als Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung betrachten. Im Gegensatz zu Sachbüchern beispielsweise werden in der Regel keine Informationen über die Wirklichkeit in ihnen gesucht. Ihre Relevanz liegt demnach nicht in der Vermittlung von Erkenntnissen über Sachinformationen, sondern u. a. in Einsichten über das menschliche Handeln.

Lernende, die biblische Erzählungen lediglich als faktuale Texte identifizieren, lehnen sie häufig ab. Die fantastischen Elemente stehen im Widerspruch zu ihrem Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis, sodass der Schluss gezogen wird, dass die Produzierenden der Texte entweder unwissend waren oder bewusst ihre Leserschaft zu täuschen suchten.

Die Nichtwahrnehmung der kunstvollen Verknüpfung faktualer und fiktionaler Elemente in biblischen Schriften ist daher eine der Ursachen dafür, dass einige Rezipient\*innen den Erzählungen über Jesus in den Evangelien keinen epistemischen Wert zusprechen.

Im Lichte der vorliegenden Ausführungen ergibt sich die Frage, ob biblische Schriften mit einem eindeutigeren fiktionalen Charakter eine Chance darstellen können, Jugendliche für die Bibel zu begeistern und sie zum „neuen Durchdenken“<sup>32</sup> eben jener zu motivieren. Nachgegangen werden soll der Frage mithilfe von Ausschnitten aus einem Interview mit einer Förderschullehrkraft aus München, die die Offenbarung des Johannes in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens rückte.

---

31 Vgl. KÖNIG 2021 [Anm. 22], 4.

32 LEHRKRAFT 42 [Anm. 1].

## 2. Einblicke in eine Münchener Schule

„Es fiel meinen Schülern leichter, sich [auf die Offenbarung des Johannes Anmerk. d. Verf.] einzulassen als auf die Evangelientexte“<sup>33</sup>, berichtete die bereits erwähnte Lehrkraft in einem Interview über ihre Lernenden einer 8. Klasse, die den Mittelschulabschluss an einer Münchener Förderschule anstreben. Beim Lesen von Evangelientexten konzentrieren sich die Schüler\*innen laut der Lehrkraft vor allem auf die Frage, ob Jesus „Wunder tun konnte oder nicht“<sup>34</sup>. Diese Texte regen, so führt die Lehrkraft weiter aus, die Schüler\*innen nicht „zum Denken an“, „entweder sie glauben es oder nicht“<sup>35</sup>.

Mehrere Wochen lang erkundete die Förderschullehrkraft mit ihren Schüler\*innen die biblische Schrift als Ganzschrift. Woche um Woche setzte sich die Lerngruppe, die sowohl katholische als auch orthodoxe Schüler\*innen umfasst, mithilfe von Referaten, Einzel- und Partnerarbeiten sowie Unterrichtsgesprächen intensiv mit der Offenbarung des Johannes auseinander. Den Schwerpunkt der Auseinandersetzungen bildeten (teils sprachlich vereinfachte) Textpassagen aus der Einheitsübersetzung.

Den Anstoß für die Entscheidung, das Werk in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, gab die Schülerfrage: „Stimmt es, dass der Krieg ein Zeichen für den Weltuntergang ist?“<sup>36</sup> Bereits als die Frage geäußert wurde, war der Lehrkraft eigenen Angaben zufolge bewusst, dass die Lernenden – wie so oft – ein TikTok-Video gesehen hatten, „in dem christliche junge Männer mit erhobenem Finger sagen, dass die Hölle kommt“<sup>37</sup>, und dabei Motive wie die apokalyptischen Reiter, die Hure von Babylon oder auch die Zahl 666 verwenden. „Ich habe ihnen [den Schüler\*innen Anm. d. Verf.] gesagt, wenn ihr es wissen wollt, müsst ihr viel arbeiten [und Anm. d. Verfassers], das haben sie“<sup>38</sup> getan. Laut der Lehrkraft waren sowohl die intrinsische Motivation als auch die Zukunftssorgen, die u. a. durch die Videos verursacht wurden, Gründe dafür, dass die Lernenden versuchten, die wortgewaltigen Bilder der Schrift zu durchdenken. „Diese Bilder“ waren nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine „Chance“, so resümierte die Lehrkraft am Ende des Gesprächs. „Die Kinder merkten, dass man die Bilder nicht einfach so verstehen kann.“<sup>39</sup> Einerseits war es daher „schwerer“ für die

---

33 EBD.  
34 EBD.  
35 EBD.  
36 EBD.  
37 EBD.  
38 EBD.  
39 EBD.

Lernenden „die Johannesoffenbarung zu besprechen“. Andererseits war es „leichter, da sie sich eingelassen haben, diesen Text zu interpretieren“ und „hin und wieder schwang [in den Interpretationen Anm. d. Verf.] sogar ihre Seele dabei mit“<sup>40</sup>.

### 3. Die Offenbarung des Johannes

Die Offenbarung des Johannes, die die Lehrkraft als Ausgangspunkt für ihre Unterrichtsstunden gewählt hat, ist nicht nur eines der „sperrigsten Bücher der Bibel“<sup>41</sup>, sondern auch eine Schrift, die im schulischen Kontext kaum beachtet wird und außerhalb der gymnasialen Lehrpläne für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht selten berücksichtigt wird.

Dabei nimmt das Werk als letztes Buch im Neuen Testaments eine hervorgehobene Position ein. Es bildet den „Schlussstein“<sup>42</sup> des biblischen Kanons und verkündet mit kraftvollen Bildern eine „Zukunftsansage“<sup>43</sup>, die Johannes, der als Verfasser des Textes angegeben wird, in einer Vision offenbart wurde. Den Leser\*innen des Buches werden Farben, Düfte, Klänge und Gesten in wortgewaltigen Visionen und Gesängen eindrücklich vorgestellt und Rezipient\*innen lesen von katastrophalen Entwicklungen und verheißungsvollen Szenarien. Die Motive, die die Bilder zeichnen, spielen immer wieder auf alttestamentliche Bücher wie Ezechiel, Daniel oder Jesaja an.

Johannes formuliert seinen Text vor dem Hintergrund der Verfolgung kleiner christlicher Gemeinden in Kleinasien. Er interpretiert die gegenwärtige Situation als einen endzeitlichen Kampf der Guten gegen die Bösen. Er erwartet keine Katastrophe, sondern erlebt die Gegenwart bereits als katastrophal. Das Ende wird herbeigesehnt. Angesichts dessen fordert er die sieben Gemeinden, die er in seinem Werk anredet, auf, am Glauben festzuhalten, und versucht, ihnen Trost zu spenden. Der Blick auf das von ihm verheißene Ende schenkt Hoffnung. Diejenigen, die an Christus glauben, werden am Ende der Zeiten dem Gericht entzogen. Am Ende steht ein neuer Himmel und eine neue Welt. (Vgl. Offb 1,2; 22,20; 2,10; 2,9; 20,11–15; 21,1) Der Tod wird nicht mehr sein, keine Trauer, keine Klage, keine Mühsal. Denn was früher war, ist vergangen“ (Offb 21,4) und Christus wird kommen.

---

40 EBD.

41 RICKEN, Lukas / THEIS, Joachim: Händewachsen statt Posaunen – Apokalypse(n) 2020/2021, in: Katechetische Blätter 146/3 (2021) 165.

42 DOHMEN, Christoph / HIEKE, Thomas: Das Buch der Bücher. Die Bibel – eine Einführung, Regensburg: Friedrich Pustet <sup>2</sup>2019, 29.

43 GERBER, Christine: Prophetisch-apokalyptische Literatur. Einführung, in: ROTHGANGEL, Martin / SIMOJOKI, Henrik u. a. (Hg.): Elementare Bibeltexte. Subjektorientiert – biblisch-theologisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht <sup>8</sup>2024, 474.

Im Folgenden soll ausgehend von einigen Fiktionssignalen dieses Werkes aufgezeigt werden, welches Potenzial dieser literarische Text hat, Jugendliche zu begeistern und sie zum „neuen Durchdenken“<sup>44</sup> zu motivieren.

### 3.1 Pragmatische Fiktionssignale in der Offenbarung des Johannes

Eine Besonderheit der Offenbarung des Johannes (Offb 1,1) ist, dass die Literaturgattung des Werkes, die Apokalypse (griech. ἀποκάλυψις = Offenbarung, Enthüllung), nicht nur innerhalb der Schrift explizit genannt wird, sondern dass das Buch sogar „einer ganzen literarischen Gattung (und religionsgeschichtlichen Strömung) ihren Namen gegeben“<sup>45</sup> hat. Knut Backhaus hält daher fest, dass dieses Werk eine Wirkungsgeschichte „wie keine andere Schrift der urchristlichen Literatur“<sup>46</sup> hat. Jugendliche begegnen dem Begriff „Apokalypse“ in Büchern (z. B. ‚Die Tribute von Panem‘), Filmen (z. B. ‚Good Omens‘) und Computerspielen (z. B. ‚Diablo‘). Außerdem prägt der Begriff ihre Alltagssprache (z. B. Klima-Apokalypse). Die säkulare Verwendung des Begriffs weicht von der Definition der literarischen biblischen Gattung ab. Während die Apokalypse als biblische Literaturgattung „eine außerweltliche Realität, die als rettende Welt in der Endzeit anbricht“<sup>47</sup>, beschreibt, wird im säkulären Gebrauch mit dem Terminus „in aller Regel die Katastrophe schlechthin [...], das Ende der Welt, wie wir sie kennen“<sup>48</sup>, etikettiert. Der transzendente Gedanke wird in der Regel zugunsten des Immanenten aufgegeben, sodass die Momente der Hoffnung in den säkulären Apokalypsen häufig an das ethisch korrekte Verhalten der Menschen geknüpft sind.<sup>49</sup>

Im wissenschaftlichen Diskurs wird dieses Buch teilweise auch als prophetische Literatur bezeichnet. Auf diese Literaturgattung wird im Text ebenfalls hingewiesen. So werden z. B. jene, die „die Worte der Prophetie“ (Offb 1,4) vorlesen und jene, die „an den prophetischen Worten dieses Buches festhalten (Offb 22,7), selig gesprochen (Vgl. auch Offb 22,10.18f.). Diese Gattung der Prophetie, die einerseits häufig die Ich-Perspektive beansprucht (Erfahrung des Propheten), aber andererseits auch oft die Fremd-Perspektive einnimmt, zeichnet sich durch

---

44 LEHRKRAFT 42 [Anm. 1].

45 BACKHAUS, Knut: Die Vision vom ganz Anderen. Geschichtlicher Ort und theologische Mitte der Johannes-Offenbarung, in: BACKHAUS, Knut (Hg.), *Theologie als Vision. Studien zur Johannes-Offenbarung*, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 2001, 30.

46 Vgl. EBD., 10.

47 DOHMEN / HIEKE 2019 [Anm. 42], 204.

48 NAGEL, Alexander-Kenneth: Moderne Endzeitfantasien zwischen >Atomkrieg< und >Zombie-Apokalypse<, in: *Katechetische Blätter* 146/3 (2021) 168.

49 Dies wird z. B. bei der Klimaapokalypse deutlich, bei der „die Krise“ wie Alexander-Kenneth Nagel festhält, „beschworen [wird Anm. d. Verf.], um sie abzuwenden“. EBD., 170.

den Empfang einer Botschaft von Gott aus, die der Prophet an eine dritte Partei, die die Botschaft selbst nicht vernehmen kann, zu übermitteln hat.

Die Offenbarung des Johannes enthält verschiedene Fiktionshinweise auf der pragmatischen Ebene (z. B. Verweis auf die Gattungen Apokalypse und Prophetie). Den Schüler\*innen der Förderschule wurde es durch diese Fiktions-signale u. a. ermöglicht, den fiktionalen Charakter des Textes zu erfassen, sodass die Frage nach der historischen Referenzialität zugunsten anderer Fragestellungen an Bedeutung verlor. Vermutlich fiel es den Schüler\*innen u. a. deshalb „leichter“<sup>50</sup>, sich auf die Welt des Textes einzulassen und „diesen zu interpretieren“<sup>51</sup>, anstatt den Inhalt des Textes einfach nur zu glauben oder nicht.

### 3.2 Inhaltlich-semantische Fiktions-signale in der Offenbarung des Johannes

Der fiktionale Charakter des Textes zeigt sich den Schüler\*innen außerdem in den Fiktions-signalen auf der inhaltlich-semantischen Ebene. Besonders die vier apokalyptischen Reiter als Boten der nahenden Apokalypse, die Hure von Babylon und der Kampf des Drachen mit der Frau sind eindrucksvolle, übernatürliche Motive.

Die Bilder sind den Schüler\*innen – wie die Frage „Stimmt es, dass der Krieg ein Zeichen für den Weltuntergang ist?“<sup>52</sup> aus der Förderschulklasse zeigt – häufig bereits vertraut und wecken ihr Interesse. In ihrer Lebensphase, die von dem Verlangen nach Selbstständigkeit als auch von der Erfahrung von Abhängigkeiten geprägt ist und in der die „Suche nach Sinn und Gerechtigkeit“<sup>53</sup> eine zentrale Rolle spielt, können Johannes' Bilder vom Kampf zwischen Gut und Böse, von Machtmissbrauch, Krieg, Hungersnot und Tod, aber auch von Himmel und einer neuen Welt, eine faszinierende Wirkung entfalten. Zudem hat diese Schrift das Potenzial, die Aufmerksamkeit jener Jugendlichen zu erregen, die die Gegenwart (durch die Corona-Pandemie, Inflation, Konflikt im Nahen Osten,...) – ähnlich wie der Verfasser der Johannesoffenbarung – als katastrophal wahrnehmen.

Für die Einordnung des Textes als fiktionale Narration sind die im Buch enthaltenen, apokalyptischen Motive von entscheidender Bedeutung für die Schüler\*innen. Die Nennung der Gattungen (Apokalypse; Prophetie) ermöglicht den Jugendlichen zwar bereits einen gewissen Grad an Orientierung, jedoch legt die

---

50 LEHRKRAFT 42 [Anm. 1].

51 EBD.

52 EBD.

53 THEIS, Joachim: Offenbarung des Johannes, bibeldidaktisch, in: <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/4-inhalte-i-bibeldidaktik/offenbarung-des-johannes-bibeldidaktisch> [abgerufen am 4.3.2025], 8.

oben genannte Studie von Maya Götz, Andrea Holler, Christine Bulla und Simone Gruber nahe, dass der Hinweis auf den fiktionalen Charakter eines Werkes keineswegs als hinreichende Bedingung ausreicht, damit Rezipient\*innen es nicht als tatsächlich geschehen einstufen. Die zusätzlich starke Abweichung von der Realität durch die fantastischen Motive ist daher von signifikanter Relevanz für den Leseprozess.

Die apokalyptischen Bilder unterstützten die Münchner Schüler\*innen beim Erkennen des fiktionalen Charakters des Texts, weckten ihr Interesse, sich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen, und wurden, da „man die Bilder nicht einfach so verstehen kann“<sup>54</sup>, zum produktiven Ausgangspunkt von Gesprächen, in denen nicht nur die Fähigkeit, Fiktionssignale zu erkennen, gefördert, sondern in denen auch der epistemische Wert des Textes in den Fokus gerückt wurde.

#### 4. Warum schwierige Texte manchmal leichter sind

Schillernde und groteske Bilder kennzeichnen die Offenbarung des Johannes. Es ist ein literarisches Werk, das eine Vielzahl emotionaler und kognitiver Widersprüche beinhaltet und dessen Lektüre alle Sinne der Leser\*innen anspricht. Der fiktionale Charakter des Buches zeigt sich auf der pragmatischen Ebene in der Angabe der Literaturgattung, auf der inhaltlich-semanticen Ebene in den fantastischen Motiven und in der darstellungsbezogenen-formalen Ebene, die in dieser Arbeit nicht näher beleuchtet wurde, u. a. durch die Form der prophetischen Rede. Die signifikante Abweichung von der Realität ermöglicht es Heranwachsenden, sich bei dem Text einfacher als bei biblischen Narrationen in den Evangelien auf das ‚als-ob-Spiel‘ einzulassen. In dem Spiel können sie sich mit ihren eigenen Erfahrungen auseinandersetzen und klären, für welche Visionen es sich lohnt, die eigene Position zu verteidigen. Johannes‘ düstere Darstellung der Gegenwart als Krisenzeit kann Heranwachsende, die sowohl ihr individuelles Leben als auch die Zukunft der Menschheit als herausfordernd wahrnehmen, motivieren, sich auf das Spiel einzulassen. Für den Lesevorgang im schulischen Kontext ist diese Motivation von entscheidender Bedeutung, da die fantastischen Elemente nicht „mit Hilfe des richtigen Codes eins zu eins“<sup>55</sup> decodiert werden können. Es sind „Bilder und Szenen [...], denen nicht mit Logik und einer textwissenschaftlichen Zerstückelung beizukommen ist“<sup>56</sup>, sodass, die Schüler\*innen „viel arbeiten“<sup>57</sup> – wie die Förderlehrkraft festhält – müssen. Durch diese ‚Arbeit‘

---

54 EBD.

55 KLAIBER, Walter: Die Offenbarung des Johannes, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 179.

56 THEIS, Joachim: Wie der Prophet Johannes religiöse Bildung noch heute inspiriert, in: Katechetische Blätter 3/146 (2021) 185.

57 LEHRKRAFT 42 [Anm. 1].

können die Schüler\*innen erkennen, dass die Relevanz biblischer Texte nicht nur in der Vermittlung von Sachinformationen, sondern auch z. B. in Einsichten über das menschliche Verhalten liegen kann. Für die adäquate Gestaltung der ‚Arbeit‘ ist es einerseits sinnvoll, sich eingehend mit der Ganzschrift zu befassen. Die Schüler\*innen gewinnen dadurch nicht nur die Möglichkeit, die vielfältigen Fiktionsmerkmale im Text wahrzunehmen, sondern auch die Erkenntnis, „dass man diese Bilder nicht einfach so verstehen kann“<sup>58</sup>. Zudem werden ihnen die Unterschiede zu säkularen Apokalypsen verdeutlicht.<sup>59</sup> Andererseits sollte die Kommunikation über den Text ein weiterer zentraler Bestandteil der unterrichtlichen Gestaltungsarbeit sein, da Gespräche die Fähigkeit zur Identifizierung von Fiktion schult<sup>60</sup> und gleichzeitig die Heranwachsenden durch die wechselseitige Verstehenskontrolle und -sicherung in der Face-to-Face-Kommunikation unterstützt, tragfähige Interpretationen zu entwickeln.

Für den biblischen Unterricht kann die Offenbarung des Johannes sowohl durch ihre inhaltlichen Schwerpunkte als auch durch ihre eindeutig fiktionalen Elemente dazu beitragen, dass Schüler\*innen nachvollziehen, dass biblische Texte einen epistemischen Wert haben. Die Offenbarung des Johannes ist somit ein Beispiel dafür, dass es für Schüler\*innen manchmal „leichter“<sup>61</sup> ist, sich auf schwierige<sup>62</sup> Werke einzulassen.

---

58 EBD.

59 Darüber hinaus kann die Darstellung von Jesus für einige Schüler\*innen eine gewisse Irritation auslösen. Im Gegensatz zu dem vertrauten Jesusbild eines wohlwollenden, pazifistischen Gefährten wird Jesus in Johannes Werk als eine Figur beschrieben, aus dessen „Mund [...] ein scharfes Schwert“ kommt, mit dem er „die Völker schlagen“ (Offb 19,15) wird.

60 Vgl. GROEBEN, Norbert / DUTT, Carsten: Fiktionskompetenz, in: MARTÍNEZ, Matías (Hg.): Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte, Stuttgart: Springer 2011, 67.

61 LEHRKRAFT 42 [Anm. 1].

62 EBD.

Jonas Kolb

## Rezension zu:

CARSTEN, MISERA U. A. (Hg.):

Vom Anderen lernen. Postmoderne Bilder und Kontexte religiöser Bildung. Münster: Waxmann, 2024.

### Der Autor

PD Dr. Jonas Kolb, Direktion Bevölkerung, Bereich Demographie & Gesundheit, Statistik Austria.

PD Dr. Jonas Kolb  
Statistik Austria  
Direktion Bevölkerung  
Guglgasse 13  
A-1110 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7935-1855>  
e-mail: [jonas.kolb@gmx.at](mailto:jonas.kolb@gmx.at)



Carsten Misera, Christian Masrourchehr, Marie Meyer und Christian Ratzke legen mit dem Sammelband *Vom Anderen lernen. Postmoderne Bilder und Kontexte religiöser Bildung* (Waxmann 2024) einen wichtigen Beitrag zur aktuellen religionspädagogischen Diskussion vor. Die Festschrift anlässlich des 65. Geburtstags von Prof. Dr. Guido Meyer, Leiter des Lehr- und Forschungsgebiets Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der RWTH Aachen, ist im Kontext verschiedener Forschungszusammenhänge entstanden, die sich unter dem Leitmotiv der Alterität mit Fragen nach der Relevanz postmoderner Theoriebildung für religiöse Bildungsprozesse beschäftigen. Damit knüpft die Publikation an eine seit den 1990er Jahren intensiv geführte Debatte an, in der Pluralität, Relationalität und Kontingenz in der religiösen Bildung reflektiert werden. Die Herausgeber\*innen verorten ihren Band dezidiert in einer postmodernen Hermeneutik der Differenz sowie einer Alteritätsdidaktik und gehen davon aus, dass religiöses Lernen nicht in der bloßen Reproduktion von Traditionen erschöpft ist, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, im „reflektierten Umgang mit der Andersheit des Anderen“ (13) seine eigentliche Tiefendimension gewinnt. Damit geht es den Herausgeber\*innen um nichts weniger als um die Auseinandersetzung mit der Frage, „wie man religiöse Bildung in einer sich ständig verändernden Welt vermittelt, ohne die Essenz und Integrität religiöser Lehre zu verlieren“ (15).

Die Beiträge des Bandes sind vielfältig, in der Gesamtschau jedoch durch die Leitfrage verbunden, wie das Andere nicht nur als Gegenüber, sondern als produktive Ressource für religiöse Bildungsprozesse ernst genommen werden kann. Die Festschrift versammelt Analysen, Reflexionen und Standpunkte ebenso wie Spurensuchen und Erfahrungsberichte, die in die Bereiche „Vom Anderen lernen“, „Postmoderne Bilder“, „Kontexte religiöser Bildung“ und „Bewährungsfelder praktischer Theologie“ unterteilt sind. Der Sammelband überzeugt dadurch, dass er gleichsam theoretische und pädagogische Fragestellungen ebenso wie didaktische Gesichtspunkte mit einbezieht. Er offeriert keine schnellen Rezepte, sondern eröffnet Denk- und Handlungsräume. Zugleich bleibt er nicht abstrakt, sondern bietet Anregungen für die Ausgestaltung konkreter Bildungsszenarien. Exemplarisch werden nachfolgend die Aufsätze von Bernhard Grümme, Dietrich Zilleßen und Patrick Becker vorgestellt, die zentrale Dimensionen einer Theologie und Religionspädagogik des Anderen entfalten und die Verschiedenheit der Aufsätze des Sammelbands widerspiegeln.

Bernhard Grümme untersucht in seinem theoretisch verankerten Beitrag „Jenseits der Bildlosigkeit. Vom Ringen um Menschenbilder“ (Bereich „Vom Anderen

lernen“) die Bedeutung von Menschenbildern für die Religionspädagogik und für die Erfahrung von Fremdheit. Seine Überlegungen entfaltet der Autor in normativer Intention, indem er im Horizont der Digitalisierung die Frage nach den Menschenbildern aufruft, um auf diesem Wege eine religionspädagogische Perspektive zu eröffnen. Unter Rückgriff auf alteritätstheoretische wie auch digitalisierungstheoretische Anthropologieentwürfe hebt er das erhebliche Potenzial hervor, das in einer weiterführenden Vertiefung ihres Dialogs für religiöse Bildungskonzepte liegt. Damit knüpft Grümme an den religionspädagogischen Digitalisierungsdiskurs an, der sich unter anderem damit befasst, „dass sich mit der Digitalisierung von Religion ebenfalls die Religiosität Heranwachsender verändert, weil die in Digitalisierungsprozessen betonte Individualisierung und Subjektorientierung zugleich die Religiosität zu prägen beginnt“ (21).

Aus einer religionspädagogisch-kunsttheoretischen Perspektive nimmt Dietrich Zilleßen in seinem Beitrag „Kunstwerke“ (Bereich „Postmoderne Bilder“) die Analyse ausgewählter Werke vor, darunter das *Kinderbett* der Schweizer Künstlerin Heidi Bucher. Sein Augenmerk gilt dabei der Frage, wie der Mensch im Medium der Kunst sichtbar wird. Zilleßen arbeitet heraus, dass die Wirkmacht des Bildes aus einem Akt des Begehrens hervorgeht: einem Sehen-Wollen, das sich zwischen dem Wahrgenommenen und dem vorgestellten Objekt der Begierde entfaltet. Daraus leitet er die Einsicht ab, dass ohne dieses Begehren die Entstehung und Wirklichkeit des Bildes nicht zu denken ist.

Patrick Becker analysiert im dritten hier hervorzuhebenden Beitrag mit dem Titel „Relativierungserfahrungen als Ausgangspunkt religiöser Bildung“ (Bereich „Kontexte religiöser Bildung“) das Spannungsverhältnis zwischen den Relativierungstendenzen einer postmodern verstandenen Säkularisierung und der Frage nach der Relevanz von Transzendenzvorstellungen für religiöse Lernprozesse. Der Autor hebt dabei hervor, dass Bildungsprozesse in besonderer Weise auf das Beziehungsgeflecht zwischen den Beteiligten angewiesen sind, in dem Sinnfragen gemeinsam entwickelt und in vorläufigen Deutungen bearbeitet werden. Dies mündet in der Skizze eines offenen Religionsunterrichts, in dem Wahrheit nicht exklusiv beansprucht, sondern in ihrer Pluralität anerkannt wird. Auf diesem Weg könne laut Becker religiöse Bildung im Bildungssystem postmoderner Gesellschaften eine wichtige Rolle spielen: „Sie wird dazu jedoch enge konfessionelle Bahnen verlassen und sich nicht als Weitergabe traditionellen Wissens einer Denomination verstehen, sondern als Reflexionsort, an dem Lernorte in ihrer Sinnsuche begleitet werden“ (188).

Die drei exemplarisch hervorgehobenen Beiträge verdeutlichen paradigmatisch, worum es dem Sammelband insgesamt geht: das Andere wird nicht neutralisiert oder didaktisch nivelliert, sondern in seiner Alterität, Andersheit und Transformationskraft ernst genommen. Der Band vertritt hierbei die grundlegende Einsicht, dass religiöse Bildung nur im Horizont von Differenz und Kontingenz zukunftsfähig sein kann. Damit entsprechen die Herausgeber\*innen auch dem folgenden Wunsch des Jubilars Guido Meyer: „Ich nehme die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der dynamisierten (Sprach-)Bilder in der Gesellschaft sehr genau wahr, die bekanntlich im Kopf der Menschen existieren. Die vorhandene Unterschiedlichkeit im Angesicht des Anderen, im Tête-à-Tête des Nachspürens, in den religiösen und kulturellen Traditionen und Überzeugungen. Diese zu akzeptieren und sich empathisch in die Sichtweise des Anderen einfühlen können, kann zur Freude an der Vielfalt zwischenmenschlicher Beziehungen beitragen. Das wünsche ich einem jeden Menschen.“ (273)

Kritisch ließe sich noch zum Abschluss einwenden, dass die Beiträge der Festschrift insgesamt einen vergleichsweise theorielastigen Fokus haben und empirische Forschungsperspektiven eher am Rande berücksichtigt werden. Für die Weiterentwicklung einer Religionspädagogik, die sich unter dem Leitmotiv der „Alterität“ in der Postmoderne befasst, wäre eine noch ausgeprägtere Berücksichtigung der Subjektorientierung und der empirischen Lebenswelten der Lernenden ebenso wie eine stärkere Verzahnung von Theorie und Forschung wünschenswert gewesen. Anzuführen ist zudem, dass die versammelten Beiträge in ihrer thematischen und methodischen Bandbreite recht unterschiedlich sind, sodass dies zuweilen zulasten der gemeinsamen Klammer – Religionspädagogik und Alterität in Zeiten postmoderner Theoriebildung – geht.

Dennoch mindern diese Anfragen keineswegs die Bedeutung der vorliegenden Publikation, sondern markieren Anschlussstellen für weitere Forschung. Insgesamt stellt der Sammelband *Vom Anderen lernen* einen wichtigen Baustein für die gegenwärtige religionspädagogische und theologische Diskussion dar. Er verschränkt postmoderne Theoriebildung mit pädagogischer Reflexion, verortet religiöse Bildungsprozesse in pluralen und konflikthaften Kontexten und eröffnet dabei eine Programmatik, die gleichermaßen hermeneutisch sensibel wie didaktisch anschlussfähig ist. Wer sich mit Fragen religiöser Bildung in der Postmoderne auseinandersetzt, findet hier eine ebenso anregende wie herausfordernde Lektüre.

Harald Trummer

## Rezension zu:

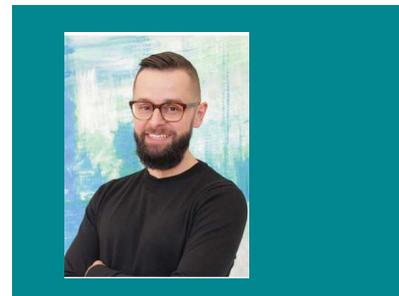
SCHWEITZER, FRIEDRICH U. A. (HG.):

Interreligiöse Kompetenz für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich. Eine Interventionsstudie an Evangelischen Fachschulen in Baden-Württemberg, Münster: Waxmann 2024 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Berufsorientierte Religionsdidaktik 32).

### Der Autor

Mag. Harald Trummer ist Mitarbeiter am Institut für Religionspädagogik und ethische Bildung an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Graz.

Mag. Harald Trummer  
Universität Graz  
Institut für Religionspädagogik und ethische Bildung  
Heinrichstraße 78A/II  
A-8010 Graz  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7967-7648>  
e-mail: [harald.trummer@uni-graz.at](mailto:harald.trummer@uni-graz.at)



Die vorliegende empirische Untersuchung ‚Interreligiöse Kompetenz für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich‘ bildet den 32. Band der Reihe ‚Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Berufsorientierte Religionspädagogik‘ und ist 2024 im Waxmann-Verlag erschienen. Die Darstellung einer Interventionsstudie zum Erwerb interreligiöser Kompetenz stellt den Hauptteil des Bandes dar – die gut 75-seitige Analyse des theoretischen Hintergrundes bildet einen äußerst informativen und prägnanten Rahmen.

Die Beiträge stammen von Susanne Banhart, Gerd Bürkle, Eva Dubronner, Miriam Layer, Jörg Neijenhuis, Hanne Schnabel-Henke, Evelyn Schnauer, Friedrich Schweitzer, Cindy Singh und Heidi Sivasuntharam (Redaktion). Die Autorenschaft besteht sowohl aus Wissenschaftler\*innen als auch aus Lehrkräften. Dadurch ist bereits durch die Auswahl der beteiligten Personen die häufig gewünschte Relationierung zwischen Forschung und schulischer Praxis gelungen.

Das Projekt nimmt sich den multikulturellen und multireligiösen Gegebenheiten in der elementarpädagogischen Praxis an und bezieht sich auf die religionspädagogische Ausbildung. Die drei forschungsleitenden Fragen<sup>1</sup> lauten:

1. Lässt sich der Erwerb interreligiöser Kompetenz sinnvoll in die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte für den Elementarbereich integrieren?
2. Welche Formen von Unterricht sind geeignet, den Kompetenzerwerb zu unterstützen?
3. Ist ein Erwerb interreligiöser Kompetenz im Rahmen der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte für den Elementarbereich auch in dem Sinne möglich, dass Kompetenzzuwächse in empirisch nachweisbarer Form erzielt werden?

Den Forschungskontext bildet der Umstand, dass der Berufsschulreligionsunterricht (BRU) die einzige Möglichkeit darstellt, dass angehende elementarpädagogische Fachkräfte interreligiöse Kompetenz erwerben können. In seiner derzeitigen Form kann der BRU an den elementarpädagogischen Ausbildungseinrichtungen dies jedoch nicht in ausreichendem Maße leisten.

Ziel der Studie war es, zu überprüfen, welche Möglichkeiten es gibt, den entsprechenden Kompetenzerwerb im Religionsunterricht der Ausbildungsstätten wirksam zu stärken. Die besondere Stärke dieses Forschungsprojekts liegt darin,

---

1 SCHWEITZER, Friedrich / SCHNAUFER, Evelyn: Das Projekt und die Ergebnisse im Überblick, in: SCHWEITZER, Friedrich u. a. (Hg.): Interreligiöse Kompetenz für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich. Eine Interventionsstudie an Evangelischen Fachschulen in Baden-Württemberg, Münster: Waxmann 2024 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Berufsorientierte Religionsdidaktik 32), 19.

dass dies nicht nur auf theoretisch-konzeptioneller Ebene geschah, sondern auch die tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis aufgezeigt wurden.

Wie die Autor\*innen an mehreren Stellen erwähnen, kann diese Studie als Pilotstudie erachtet werden, denn sie beschränkt sich in ihrem Umfang auf konfessionell gebundene (evangelische) elementarpädagogische Ausbildungseinrichtungen im Bundesland Baden-Württemberg. Auch wenn hier institutionelle und räumliche Beschränkungen vorliegen, zeichnet sich das Projekt durch ein sehr elaboriertes Forschungsdesign aus, das schlüssig begründet wird. In ihrem Kern steht eine eigens entwickelte Unterrichtsreihe bestehend aus fünf Unterrichtseinheiten (Doppelstunden) zu den Themen ‚Gottesbilder‘ und ‚Beten‘, die den Erwerb interreligiöser Kompetenz fördern soll. Am Beginn und Ende der jeweiligen Unterrichtseinheit fand eine Überprüfung der entsprechenden Kompetenzen bei den Lernenden statt, die quantitativ ausgewertet wurde (121 korrekt ausgefüllte Fragebögen im Eingruppen-Pretest-Posttest-Design). Der Studie ging eine qualitative Befragung der Schüler\*innen zu ihren interreligiösen Interessen voraus, um die Lernvoraussetzungen zu erheben (432 ausgefüllte Fragebögen).

Da hier eine pädagogische Intervention, die wissenschaftlich begleitet wurde, stattgefunden hat, ist diese Studie methodologisch als ‚Interventionsstudie ohne Kontrollgruppe‘ zu bezeichnen. Die Autoren führen hierzu treffend aus: „Eine Interventionsstudie soll prüfen, ob die gewählte Intervention tatsächlich geeignet ist, die damit verbundenen Ziele oder Effekte zu erreichen.“<sup>2</sup> Im Fall dieser Studie bedeutet das, dass die Erkenntnisse darüber Aufschluss geben, ob und in welcher Hinsicht der Erwerb interreligiöser Kompetenz bei angehenden pädagogischen Fachkräften durch den Einsatz bestimmter Unterrichtseinheiten erreicht werden kann. Die Teilnehmer\*innen wurden im Rahmen der Interventionsstudie bezüglich ihrer *Einstellung zum Religionsunterricht*, ihrem *religiösen Wissen*, dem *Interesse an anderen Religionen*, der *Perspektivenübernahmefähigkeit* und ihrer *religiösen Sozialisation* befragt. Die Zustimmung bzw. Ablehnung wurde anhand einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst.

Als Motivation zu dieser Forschungsarbeit können Desiderate aus der Praxis und aus der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung erachtet werden: In Bezug auf die Kinder ist das Thema relevant, weil „die früher verbreitete Annahme, Kinder würden sich für solche Fragen [...] kaum interessieren und könnten die Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen [...] nicht verstehen, nicht haltbar

---

2 SCHWEITZER, Friedrich: Interventionsstudie zur interreligiösen Bildung – Kompetenzerwerb im Religionsunterricht im Horizont der beruflichen Ausbildung, in: EBD., 79.

ist“<sup>3</sup>. Auch Kinder dieser Altersgruppe beschäftigen sich mit interreligiösen Fragestellungen und zeigen bereits ein ausgeprägtes Interesse an Fragen zu anderen Religionen. Da die Gruppen in den elementarpädagogischen Einrichtungen religiös divers sind, müssen „so gut wie alle pädagogischen Fachkräfte heute über [...] Kompetenz verfügen [...], mit religiös sehr unterschiedlich sozialisierten Kindern und deren Eltern zu arbeiten“<sup>4</sup>. Umfragen, die in den letzten 20 Jahren unter Fachkräften durchgeführt wurden, belegen jedoch, dass sich die Pädagog\*innen durch ihre Ausbildung nicht ausreichend auf multireligiöse Aufgaben vorbereitet fühlen.<sup>5</sup> Vor allem in Hinblick auf die religionspädagogische Begleitung von muslimischen Kinder zeigt sich ein massives Defizit.<sup>6</sup> Auch die Fortbildung habe daran nur wenig geändert. In diesem Zusammenhang ist daher von einem Desiderat der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung zu sprechen. Der Blick in die bundesweiten Bildungspläne zeigt zudem, dass das Thema zwar vorkommt, es aber in der Praxis weitaus bedeutender wahrgenommen wird als es auf der Ordnungsebene Berücksichtigung findet.<sup>7</sup> „Bislang fallen die Vorgaben noch nicht so aus, dass der Erwerb interreligiöser Kompetenz in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte tatsächlich gewährleistet ist.“<sup>8</sup> Das hier beschriebene Forschungsprojekt widmet sich daher der Frage, wie und wo interreligiöse Kompetenz von pädagogischen Fachkräften in der Ausbildung erworben werden kann.

Die Grundlage für die hier verwendete Definition interreligiöser Kompetenz bildet das Modell von Dietrich Benner, das die drei Komponenten religionskundliche Kenntnisse, Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz umfasst (Benner, 2014). Ein Tübinger Forschungsprojekt (Schweitzer, Bräuer und Boschki, 2017) erweiterten dieses um die für diese Studie sehr bedeutsame Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.<sup>9</sup>

Bezugnehmend auf die Forschungsfragen lassen sich folgende Ergebnisse des Projektes identifizieren:

---

3 SCHWEITZER, Friedrich / SCHNAUFER, Evelyn: Das Projekt und die Ergebnisse im Überblick, in: EBD., 14.

4 SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Kompetenz als Desiderat der Praxis in Kindertagesstätten, EBD., 37.

5 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich / SCHNAUFER, Evelyn: Das Projekt und die Ergebnisse im Überblick, in: EBD., 15.

6 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich / LAYER, Miriam / SINGH, Cindy: Interreligiöse Kompetenz in der Ausbildung und Fortbildung für den Elementarbereich, in: EBD., 57.

7 Vgl. EBD., 62.

8 EBD., 71.

9 Vgl. EBD., 55.

1. Der BRU bietet „durchaus gute Möglichkeiten, entsprechende Akzente zu setzen und eine Unterrichtseinheit zu dieser Thematik einzubauen“<sup>10</sup>. Weiters „ist darüber hinaus eine Verzahnung zwischen einer Unterrichtseinheit speziell zu interreligiöser Kompetenz auf der einen und der Aufnahme interreligiöser Aspekte bei anderen Unterrichtseinheiten auf der anderen Seite“<sup>11</sup> anzustreben. Diese grundsätzliche Möglichkeit der Förderung der interreligiösen Kompetenz im Rahmen der Ausbildung ist gleichsam als wichtigstes Ergebnis des vorliegenden Projektes zu betrachten.
2. Die Frage nach den geeigneten Unterrichtsformen konnte im vorliegenden Projekt nur im Blick auf die gemeinsam entwickelte und durchgeführte Unterrichtsreihe untersucht werden. Hier wird von den Autor\*innen auf das entgegengebrachte Interesse der Schüler\*innen hingewiesen. Dass jener Unterricht am besten gelingt, der auf Interesse der Schüler\*innen stößt, ist bereits allgemeiner Konsens in der Religionspädagogik. Die Studienergebnisse bestätigten dies neuerlich.
3. Empirisch nachweisbare Kompetenzzuwächse finden sich vor allem in der Form von Wissenszuwächsen (erkennbar am Rückgang der Weiß-ich-nicht-Anteile).<sup>12</sup> Keine signifikanten Veränderungen zeigten sich hingegen beim Interesse an anderen Religionen und ihren Traditionen.<sup>13</sup> Überraschend am Ergebnis war, dass „[b]ezüglich der Perspektivenübernahmefähigkeit [...] keine statistisch signifikante Veränderung festgestellt werden [konnte]“<sup>14</sup>. Lediglich bei Studierenden im ersten Ausbildungsjahr stieg die Perspektivenübernahmefähigkeit.<sup>15</sup> Hinzuweisen ist hier aber auf den Umstand, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme empirisch schwer zu erfassen ist. Am wenigsten wirksam scheint der Religionsunterricht bei der Veränderung von Einstellungen und Haltungen zu sein, was eine bedeutsame, aber auch enttäuschende Erkenntnis darstellt.<sup>16</sup>

Die Ergebnisse der Studie zeigen also, dass vor allem Wissenszuwächse messbar geworden sind. Die für die pädagogische Arbeit im Kindergarten höchst relevante Steigerung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist jedoch ausgeblie-

10 SCHWEITZER, Friedrich / SCHNAUFER, Evelyn: Das Projekt und die Ergebnisse im Überblick, in: EBD., 21.

11 EBD., 22.

12 Vgl. SCHNAUFER, Evelyn u. a.: Erste Erprobung der Unterrichtseinheit und Entwicklung des Fragebogens für die Interventionsstudie, in: EBD., 140 ff.

13 Vgl. EBD., 146.

14 SCHWEITZER, Friedrich / SCHNAUFER, Evelyn: Das Projekt und die Ergebnisse im Überblick, in: EBD., 25.

15 Vgl. EBD., 150.

16 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Interventionsstudie zur interreligiösen Bildung – Kompetenzerwerb im Religionsunterricht im Horizont der beruflichen Ausbildung, in: EBD., 86.

ben. Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse wird abschließend auch gezeigt, wie die Förderung der interreligiösen Kompetenz durch Weiterentwicklung der abgehaltenen Unterrichtseinheiten im BRU stattfinden kann (Design Research: entwickelt, erprobt, evaluiert und verbessert). Vor allem das Einbeziehen von religiösen Festen als Unterrichtsthema und das Einüben der Perspektivenübernahmefähigkeit anhand von Fallbeispielen seien hier erwähnt.<sup>17</sup>

Die vorliegende Studie stellt eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit von interreligiösem Lernen dar. Studien dieser Art sind derzeit (noch) sehr selten. Sie ist weiters auch ein Beitrag zum insgesamt religionspädagogisch wenig erforschten Elementarbereich. Für alle, die an diesem Thema forschen, ist die Auseinandersetzung mit diesem Projekt eine sehr lohnende Lektüre.

---

17 Vgl. DUBRONNER, Eva / SCHNABEL-HENKE, Hanne / SCHWEITZER, Friedrich: Zur Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit im Spiegel der empirischen Befunde aus der Interventionsstudie, in: EBD., 177ff.

Johannes Christoph Heger

## Rezension zu:

BRIEDEN, NORBERT:

Paradoxien entfalten und bearbeiten. Beobachtungen und Differenzierungspraktiken in der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (Religionspädagogik innovativ 46).

### Der Autor

Prof. Dr. Johannes Christoph Heger ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Prof. Dr. Johannes Christoph Heger  
Julius-Maximilians-Universität Würzburg  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts  
Bibrastraße 14  
D-97070 Würzburg  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7881-9532>  
e-mail: [johannes.heger@uni-wuerzburg.de](mailto:johannes.heger@uni-wuerzburg.de)



**K**onstruktivistische Theorien dienen der Religionspädagogik sowie -didaktik schon lange teils implizit, teils explizit als *eine* Option für ihre grundlagentheoretischen Vergewisserungen, für die Entwicklung eigener Modelle oder die Ausrichtung konkreter religionsdidaktischer Kommunikations- und Handlungsformen. Wie gewinnbringend und facettenreich religionspädagogische Arbeit durch diese Ausrichtung auf unterschiedlichen Feldern werden kann, lässt sich u. a. entlang des Jahrbuches für Konstruktivistische Religionspädagogik studieren. Die darin vorfindlichen sowie die meisten anderen religionspädagogischen Publikationen mit Bezug zum Konstruktivismus in jüngster Zeit nutzen auf methodologischer und/oder theoretischer Ebene den aktuellen state of the art der religionspädagogischen Rezeption bzw. Adaption des Konstruktivismus meist, um eigene Projekte zu konturieren oder fundieren – auf praktischer und/oder theoretischer Ebene.

Die vorliegende theologische Dissertationsschrift hebt sich insofern von diesem breiten Strom ab, als sie im Rekurs auf konstruktivistische Theorien und ihre religionspädagogischen Referenzen aufbaut, um auf meta- bzw. wissenschaftstheoretischer Ebene (16) konstruktivistische Religionspädagogik sozusagen von Grund auf (neu) zu denken. Dabei geht es Norbert Brieden nicht um ein konkretes Ergebnis. Vielmehr versteht er Konstruktivismus als „plurale“ (61-64) bzw. „wissenschaftsbezogene Weltanschauung“ (74) und seinen Zugang als „konstruktivistische Haltung“ (12), die in lebensweltlichen, wissenschaftlichen und eben auch religionspädagogischen Zusammenhängen zum Tragen kommen kann, um „die Praxis des Lebens“ (12; u. a. ähnlich: 63) zu reflektieren und zu ordnen. Die vorliegende Studie expliziert diesen Zugang in der Absicht, nicht weniger zu bieten als eine systematisch-religionspädagogische Fundierung konstruktivistischer Religionsdidaktik (60) „als grundlegende [...] Reflexionsbewegung“ (432).

Stilistisch ist es nur konsequent, dass eine Studie mit einem derart weiten Ansatz nicht nur interdisziplinär (v. a. Philosophie, Pädagogik, Theologie) verfährt, sondern neben der breiten Auseinandersetzung mit abstrakt-theoretischen Referenzpunkten auch auf lebens- und bildungspraktisch gesättigte Primär- und Sekundärerfahrungen rekurriert – ohne der Gefahr mäandrierender Exkurse zu erliegen (u. a. 81; 86-89; 448f). Methodisch geht Vf. einen „hermeneutische[n] Weg“ (61), den er selbst als „verschlungen...“ (13) bezeichnet. Richtig an dieser etwas demütigen Selbstzuschreibung ist, dass die vorliegende Arbeit Leser\*innen immer wieder äußerst differenzierende Tiefenbohrungen zumutet, die eine intensive und kontextuelle Lektüre verlangen (bspw. 114f; 286-288).

Die Qualität und auch die Strukturierung der Arbeit zeigen jedoch – im positiven Sinn! – ein abweichendes Bild: Die Tiefenbohrungen werden – meist als Ausgangs- und Zielpunkt einzelner Reflexionsschritte – zum einen immer wieder an den Kontext von religiöser Bildung / Religionspädagogik rückgebunden. So z. B., wenn religionspädagogische Paradoxien als Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Luhmanns Paradoxiebegriff herangezogen werden (Kap. 3; analog: 81-99); oder, wenn Grümme's Alteritätsdidaktik sowie Boschki's beziehungsorientierte Religionsdidaktik zum Untersuchungsgegenstand einer auf dem Fünf-Aspekte-Modell fußenden religionspädagogischen (Meta-)Reflexion (128-150) gemacht oder zu anderen Relationierungen herangezogen werden (295-298; 322-332). Zum anderen gelingt es Vf. in seiner Arbeit, durch geschicktes Strukturieren und Leser\*innenführung die Rezipient\*innen nicht deduktiv zu informieren, sondern zu Mit-, Nach- und Überdenkenden werden zu lassen. Seine eigenen Setzungen und Positionen macht Brieden immer wieder deutlich und stellt diese – ganz im Sinne der Arbeit – zur Diskussion. Besonders deutlich wird dies bei der den Arbeitsprozess begleitenden Frage, ob es Beobachtungen dritter Ordnung geben kann – oder, so die Position Briedens, eben nicht (u. a. 75; 77; 93; 111; 205; 301-322).

Ferner führt jeder Erarbeitungsschritt dazu, Grundzüge konstruktivistischen Denkens herauszuarbeiten und Leser\*innen als plausible Muster zur Übernahme anzubieten. Gleich zu Beginn der Arbeit werden in diesem Sinn bspw. das „Vergessen“ von Erkanntem (19), das Viabilitätskonzept (21), die Bereitschaft, die Beobachterposition zu wechseln (23), und die Entdeckung „relationaler Logiken“ (24) als „typische Merkmale“ und im Rahmen der Arbeit bspw. durch das „spielerische Moment“ des „als ob“ ergänzt (103). Durch die religionspädagogische Fokussierung auf der einen sowie dem äußerst geschickt ausgeführten Seiltanz zwischen Details der Theorie auf der einen und Konzentration auf Markpunkte auf der anderen Seite wird der Gefahr eines „Solipsismus“ (25), einer Spirale der Apriorisierungstendenzen der eigenen Theorie (107) oder auch einer Versteinierung im Oszillieren zwischen Paradoxien (296) gewehrt.

Über alle Kapitel sowie Ausgangs- und Anwendungsfelder hinweg kristallisiert sich u. a. ein Nukleus heraus, der immer wieder in Fragen oder Zuschreibungen zum Ausdruck kommt: Konstruktivistische Denkmuster führen, so Brieden, bei (religionspädagogischen) Wahrnehmungen, Beobachtungen und Zuschreibungen immer wieder an „Grenzen“ (u. a. 107; 277). Diese nicht zu überwinden, sondern zu „kreuzen“ und durch dieses Spiel zwischen Beobachtetem und Nicht-Beobachtetem, Fokussiertem und Nicht-Fokussiertem, Benanntem und Unbenanntem

tem, zwischen Eigenem und Anderem etc. vermeintlich sichere Erkenntnisse und geronnene Perspektiven zu überschreiten, gehöre zu den entscheidenden Potenzialen bzw. Dynamiken (120) einer konstruktivistisch denkenden Religionspädagogik. Vor diesem Hintergrund leuchtet nicht zuletzt Briedens Selbstzuordnung seines Zugangs im Sinne einer „religionspädagogischen Denkform“ (Grümme; 60) ein.

Jedes Kapitel der Arbeit leistet für diesen eindrucksvollen Gesamtwurf seinen genuinen, von vorneherein durch die luzide Einleitung (Kap. 1.4) klar gesetzten Beitrag: Hauptsächlich durch den Rekurs auf George Spencer Browns Systematik zu Unterscheidungsformen (markierte Seite, unmarkierte Seite, Grenze, Kontext, Motiv) sowie die stichhaltigen Überlegungen zur Relevanz des Beobachters und seinem „Reentry in the form“ (108-118) werden im *zweiten Kapitel* Grundlagen des Konstruktivismus geklärt und neben den bereits benannten religionspädagogischen Analysefällen auch generell mit guten Gründen – u. a. der Einfachheit, der Formalität sowie der Prozessualität usw. – für die Reflexion von Praxisfeldern fruchtbar gemacht (126-128). Durchaus paradoxal – aber genau dadurch auch im Sinne des Konstruktivismus – erwächst durch die Komplexitätssteigerung in der Theorie tatsächlich eine greifbare Relevanz für bildungsbezogene, pädagogische und andere Praxisfelder.

Das *dritte Kapitel* schließt genau hier an: Da „es in der Religion um die Entscheidung derjenigen Fragen geht, die wissenschaftlich nicht entschieden werden können“ (68) und religiöse Bildung sowie religionspädagogische Theoriebildung selbst maßgeblich durch die Parallelität von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit geprägt sind (153f), konzentriert sich die Arbeit auf Paradoxie(n) als *einer* (123-126) entscheidenden „Dynamik des Reentry in einem weiten Sinne“ (153), wobei die in Kap. 2 erarbeiteten Strukturen zu einem sichernden Gerüst avancieren, welches die zahlreichen Detailerkundungen verständnisförderlich rückbinden. Die quantitativ und qualitativ eindrucksvollen, maßgeblich bei Luhmann ansetzenden (v. a. 66-71; 179ff) Erarbeitungen nehmen ihren Ausgang bei der Analyse des religionspädagogischen und theologischen Referenzhorizontes (157-179): U. a. an der Gleichzeitigkeit von Lernen und Nicht-Lernen, gnadentheologischer Brennpunkte sowie dem Neben- und Ineinander von Transzendenz und Immanenz veranschaulicht Vf. die „Präsenz des Paradoxen“ im domänenspezifischen Kontext.

Mit Luhmanns Paradoxiebegriff und entlang seiner sowie über seine (spezifisch theologischen) Arbeiten werden zentrale Spannungsmomente dieses Referenzhorizontes bearbeitet, wenn bspw. „Gott“ im selten explizit benannten Wechsel-

spiel von Konstruktivismus und Systemtheorie (u. a. 235) als Kontingenzformel chiffriert wird (197-207) oder das Oszillieren zwischen Glaube und Vernunft als „Glaubensparadox“ gefasst wird (208-212). Hier und an vielen anderen Stellen wird viabel illustriert, inwiefern Konstruktivismus Theologie, aber auch Theologie Konstruktivismus zu denken gibt (v. a. 251-276).

Im letzten Abschnitt des Kapitels wird der Übergang zur titelgebenden Entfaltung von Paradoxien vollzogen, wobei abermals die „Grenze“ als Briedenscher Fokus in Erscheinung tritt (277): Im Rekurs auf Jean Clam wird deutlich, dass Paradoxien nicht als blinde Flecke, sondern als „zwölftes Kamel der Systemtheorie“ (289) gelten können. Weil nämlich der „Status wissenschaftlichen Unbeteiligt-Seins“ (ebd.) im Sinne eines extramundanen bzw. neutralen Standpunkts sich als Illusion erweist, müssten – abermals titelgebend – Paradoxien bearbeitet werden, damit die Theorie selbst konsistent bleibt sowie ihre analytische Kraft für Praxis entfalten kann. Inwiefern sich Charakteristika der Paradoxieformen in religionspädagogischer Theoriebildung spiegeln, wird abschließend skizziert (295-298).

Im vierten Kapitel werden alle Erkenntnisse z. T. auf die gesamte Praktische Theologie, v. a. aber auf die Religionspädagogik hin fokussiert, wobei „Grundfragen“ (384) des Faches im Licht des Konstruktivismus dargestellt und diskutiert werden: In zahlreichen, systematisch klaren und detaillierten Schritten wird zunächst (re-)konstruiert, inwiefern (radikaler) Konstruktivismus und theologischer Realismus hinsichtlich der Wahrheitsfrage keine absoluten Gegensätze darstellen, um im Rekurs auf Rudolf Englert und Oliver Reis schließlich ein Modell „religionsdidaktischer Reflexionstypen“ (371-375) zu erarbeiten, das den Umgang mit der religiösen Wahrheitsfrage im Kontext des Religionsunterrichts in seinen komplexen Dynamiken erhellend strukturiert. Diesem Wurf folgt eine „Entfaltung“ verschiedener religionspädagogischer Paradoxien (386-430), in welchen Brieden immer wieder religionspädagogische Linien im Horizont des Konstruktivismus re-formuliert und auch hier teils erhellend einordnend. So leitet er bspw. maßgeblich vom Reentry-Gedanken her einen unbedingt intentionalen Religionsunterricht ab, der nicht „absichtslos“ sein kann (393f). Hierbei werden keine neuen Erkenntnisse ermittelt. Allerdings erwachsen aus dem konstruktivistischen Framing immer wieder vertiefende und durchaus innovative Potenziale, die bekannte Positionen heilsam über- und vertieft durchdenken lassen.

Die in der Rezension gegebene Skizze der Arbeit kann dieser in ihrer Tiefenschärfe nur bedingt gerecht werden, spiegelt aber hinreichend: Brieden wird seinem hohen Anspruch gerecht, konstruktivistische Religionsdidaktik als „grundle-

gende Reflexionsbewegung“ ausweisen zu wollen. Er buchstabiert sie – maßgeblich entlang der Schlüsselbegriffe und -konzepte der Grenze sowie der Paradoxie – als eigene religionspädagogische Grammatik aus, in welcher die gesamte Disziplin reflektiert- und sagbar wird. Insofern überzeugt die Zuordnung zum wissenschaftstheoretischen Perspektivenbegriff (433-441).

Wie schon dieses Urteil aussagt, ist Norbert Brieden mit seiner zweiten Doktorarbeit ein wahrhaft großer Wurf geglückt: Zum einen gelingt es ihm, die Grundlagentheorie der konstruktivistischen Religionspädagogik entscheidend zu bereichern – und zwar so, dass auch Nicht-Konstruktivist\*innen den Eigenwert dieser Perspektive nachvollziehen können. Zum anderen bietet das Abschlusskapitel eine luzide Hermeneutik, mit der sich konstruktivistische zu anderen Spielarten der Religionspädagogik relationieren kann. Eindrucksvoll ist dabei nicht zuletzt die Eleganz, mit der sich Brieden zwischen den großen Fragen der Erkenntnistheorie, der Systemtheorie, des Konstruktivismus, der (Praktischen) Theologie und der Religionspädagogik zu bewegen weiß (u. a. Wahrheit, Transzendenz und Immanenz). Daher ergeben sich Anschlusspunkte weit über die Religionspädagogik hinaus.

Widerspruch erntet Vf. nur in einer Hinsicht: „Verschlungen“ ist diese Arbeit wahrhaft nicht, wohl jedoch anspruchsvoll. Aber wer die Religionspädagogik vertieft verstehen und aus ihrer Tiefe leichtfüßig betreiben will, der muss wohl auch schwere Kontexte bearbeiten. Insofern erscheint auch das Studium und die Arbeit der Religionspädagogik selbst gewissermaßen als das, worum sich die Arbeit dreht – als Paradoxie.

Jan Woppowa

## Rezension zu:

GOLDE, WISSNER:

Glaube in der Krise. Die Bedeutung krisenhafter Erfahrungen für die religiöse Entwicklung junger Menschen. Eine religionspädagogische und religionspsychologische Studie, Münster / New York: Waxmann 2024 (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 31).

### Der Autor

Prof. Dr. Jan Woppowa, Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Jan Woppowa  
Universität Paderborn  
Institut für Katholische Theologie  
Warburger Straße 100  
D-33098 Paderborn  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5016-049X>  
e-mail: [jan.woppowa@uni-paderborn.de](mailto:jan.woppowa@uni-paderborn.de)



In den letzten Jahren erscheinen vermehrt Studien zum Verhältnis von Religion, Spiritualität und psychischer Gesundheit. Das dürfte neben einem professionellen Zugriff auf individuelle Erfahrungen von Krankheit und Leid (etwa im Rahmen des Spiritual Care-Ansatzes) wohl auch auf die zunehmende Wahrnehmung und soziologische Interpretation der Gegenwart als einer der Zeit der multiplen Krise (Pandemie, Klima, Krieg u. a.) zurückzuführen sein. In ihrer 2024 erschienenen Dissertation widmet sich die Theologin und Psychologin Golde Wissner daher einem ebenso aktuellen wie sensiblen Thema: der Rolle von Krisenerfahrungen für die religiöse Entwicklung junger Menschen. Sie fragt aus individualpsychologischer Sicht, ob und wie persönliche Krisen den Glauben junger Menschen prägen und wie sich diese Prozesse pädagogisch begleiten lassen.

Die Arbeit ist (siehe Untertitel) religionspädagogisch und religionspsychologisch ausgerichtet. Wissners Ziel ist, „den Blick auf die religiöse Entwicklung bei Jugendlichen einerseits zu weiten, indem gezeigt werden soll, dass religiöse Entwicklung unterschiedlich verlaufen kann und zugleich diesen Blick zu schärfen, indem gezeigt werden soll, inwiefern krisenhafte Erfahrungen (und der Umgang mit ihnen) Einfluss auf die religiöse Entwicklung nehmen können.“ (22) Der Autorin geht es außerdem um eine Ergänzung vorliegender empirischer Studien um eine quantitative Erhebung (23). Sie geht ihren Zielstellungen sowie ihrer übergeordneten religionspädagogischen Intention, Jugendliche „besser“ (22) begleiten zu können, in drei Schritten nach.

In einer theoretischen Grundlegung spannt Wissner einen weiten Bogen von klassischer Stress- und Krisenforschung – insbesondere unter Bezug auf das kognitiv-transaktionale Stressmodell nach Richard Lazarus, in dem Kognition, Emotion und Erfahrung als sich wechselseitig bedingend gedacht werden – über klassische religions- bzw. entwicklungspsychologische Ansätze (James, Erikson) bis hin zu religiösen Entwicklungsmodellen (Fowler, Nipkow). Sie zeigt (wenn auch mitunter recht knapp), wie eng kognitive Reifung, biografische Brüche und Gottesbilder miteinander verflochten sind.

Die im zweiten Teil methodisch eingeführte empirische Studie basiert auf einer quantitativen Erhebung anhand der Stichprobe von ca. 500 Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen aus Baden-Württemberg, die sich auf eine ältere Datengrundlage aus dem Jahr 2016 stützt. Als Instrumentarium dient ein standardisierter Fragebogen inkl. offener Items zur Erhebung von persönlichen Krisenerfahrungen, subjektiver Religiosität, Bewältigungsstrategien bzw. religiösem Coping und Veränderungen im individuellen Glauben. Als statistisch geschulte

Psychologin setzt die Autorin zur Auswertung neben deskriptiver Statistik auch aussagekräftigere Verfahren wie bspw. Signifikanztests und Faktorenanalysen (die auch im Anhang belegt sind) ein, was der Studie eine solide empirische Basis gibt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt interdisziplinär mit Bezugnahmen zu (Praktischer) Theologie, Psychologie und Pädagogik. Wissner schlossfolgert, dass Krisen nicht automatisch destruktiv sind, sondern auch einen konstruktiven, religiösen Reflexionsraum eröffnen können. Dabei entfaltet sie einzelne detaillierte Beobachtungen: Krisen wirken ambivalent, d. h. sie können sowohl zur Abkehr von einem individuell gelebten Glauben führen als auch zu einer Intensivierung; Religiosität im Sinne religiöser Praxis kann zur persönlichen Ressource werden, wenn sie als tragfähig erlebt wird; das Gebet wird vielfach als hilfreich benannt, allerdings eng bezogen auf ein theistisches bzw. personales Gottesbild, von dem ebenso die Relevanzbemessung der Theodizeefrage abhängt; religiöse Entwicklung veräuft „komplex“ (165) in inter- wie intraindividuellen Differenzen und Ambivalenzen. Mit ihren Ergebnissen flankiert Wissner solche bereits theoretisch vorliegenden (und teilweise wenig überraschenden Erkenntnisse), dass bspw. die kognitive Reflexion einen Kernprozess jeder religiösen Entwicklung darstellt, zu dem Krisen oftmals den entscheidenden Anstoß geben können. Bis zu diesem Punkt zeigt Wissners Studie deutliche Stärken: eine methodisch saubere und gut nachvollziehbare empirisch valide Sichtbarmachung der Unterscheidung von sog. situativ bedingten Einbruchskrisen einerseits und reifebedingten Krisen andererseits; eine hohe Relevanz für schulische und außerschulische Bildungsarbeit; eine wertvolle Erweiterung des interdisziplinären Gesprächs zwischen Psychologie bzw. Religionspsychologie und Praktischer Theologie bzw. Religionspädagogik.

In ihrem Schlussteil zur Bedeutung der Befunde zieht die Autorin weitreichende Konsequenzen für praktisch-theologische Tätigkeitsfelder, mit denen zugleich einige Schwächen im Sinne kritisch zu hinterfragender Aspekte ins Auge fallen: Bspw. geht die zuvor entfaltete Fülle an Forschungsfragen (111ff) auf Kosten einer fachlichen Fokussierung der Ergebnisse. So bleiben die Schlussfolgerungen hinsichtlich ihrer spezifischen Aussagekraft zu pauschal – exemplarisch dafür kann die folgende Passage stehen: „Eine Verengung auf kognitive Prozesse im Lernen sollte weder im Religionsunterricht noch im Verständnis der religiösen Entwicklung geschehen. Verhindert werden kann eine solche Verengung der Sicht, indem emotionales Lernen bewusst mit kognitivem Lernen verbunden wird. Dies kann zum Beispiel über das kontinuierliche Rückbinden an eigene Erfahrungen und Gespräche über die eigene religiöse Entwicklung geschehen, wie es oben bereits beschrieben wurde. Oder aber, indem Krise-

nerfahrungen im Unterricht zum Thema gemacht werden.“ (201) Was dieser sehr abstrakt gehaltenen Aussage fehlt, ist der Blick auf die Operationalisierbarkeit einer wichtigen Forderung. Denn ob und wie existenzielle Krisenerfahrungen im Raum schulischen Religionsunterrichts thematisiert und bearbeitet werden können, ist keineswegs trivial. Hier müsste zudem eine Differenzierung nach religionspädagogischen Lernorten erfolgen. Ebenfalls differenzierungswürdig ist die zwischenzeitlich recht unvermittelt auftauchende und verkürzte Hinwendung zu einem dogmatischen Glaubenskonzept, das Glauben in Anlehnung an die dialektische Theologie sehr statisch verengt (189f u. 199f) bzw. exklusivistisch begreift (vgl. 200 zum „Seelenheil“) und Glauben als Beziehungsgeschehen gar nicht theologisch denkt. Das irritiert umso mehr, als die Interpretationen der empirischen Erkenntnisse ja gerade auf diese damit verbundene Dynamik abheben.

Schließlich ist eine methodische Rückfrage an die Studie zu richten: Grundlage der empirischen Erhebung sind allein subjektive Selbsteinschätzungen der Befragten (151), auch zur Entwicklung individueller Religiosität. Das aber setzt bei den Proband\*innen die zentrale Fähigkeit voraus, zwischen einer Beobachtung erster und einer Beobachtung zweiter Ordnung bzw. zwischen einer Innenperspektive als religiöser Mensch und einer Außenperspektive auf ein ‚objektives‘ Entwicklungsgeschehen unterscheiden zu können (vgl. 196) – ein komplexer Anspruch, dem wohl nicht alle Befragten standhalten dürften. Die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund also etwas zu relativieren bzw. konsequent als Selbstaussagen von jungen Menschen zu lesen und daher im Blick auf die Forschungsfragen in ihrer Bedeutung nicht zu überinterpretieren. Wissner hat diese Limitationen der Studie einschließlich erforderlicher methodisch anders angelegter Längsschnittuntersuchungen abschließend aber auch selbst in den Blick genommen.

Als Beitrag zur Wahrnehmung eines komplexen Bildes jugendlicher Religiosität in der Wechselbeziehung zu individuellen Krisenerfahrungen liefert die Studie einen wertvollen Beitrag. Nicht zuletzt zeigt Wissner im Zusammenspiel theoretischer Grundlegungen und empirischer Erkenntnisse, dass der religionspädagogische Umgang mit Krisenerfahrungen zum einen bislang noch unterbelichtet ist und zum anderen vielgestaltig sein muss: als gleichermaßen emotional wie kognitiv zu bearbeitendes Erfahrungsfeld, in dem Krisen als Einbruchsstellen sowie als Entwicklungschancen für den individuellen Glauben von jungen (und älteren) Menschen im Sinne wertvoller Lernfelder zu deuten sind – besonders in unserer Gegenwart.

Clauß Peter Sajak

## Rezension zu:

KROBATH, THOMAS / TASCHL-ERBER, ANDREA (Hg.):

Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander?, Wien: LIT 2023 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien / Krems).

### Der Autor

Prof. Dr. Clauß Peter Sajak lehrt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

Prof. Dr. theol. habil. Clauß Peter Sajak  
Universität Münster  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Institut für Religionspädagogik und Pastoraltheologie  
Abteilung Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts  
Robert-Koch-Straße 40  
D-48149 Münster  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2146-0003>  
e-mail: [c.sajak@uni-muenster.de](mailto:c.sajak@uni-muenster.de)



Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Beiträge einer internationalen Fachtagung, auf der im Oktober 2021 in Wien-Strebersdorf Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Bereich des konfessionellen-kooperativen Religionsunterrichts in Österreich mit Blick auf religionskooperative Perspektiven diskutiert und ausgewertet worden sind. Entsprechend gliedert sich die Publikation in vier große Kapitel: Zuerst werden „Grundlegende Aspekte konfessioneller Kooperation“ (3) referiert (mit Beiträgen von J. Woppowa, M. Rothgangel, V. Pirker und C. Klintborg), in einer zweiten Abteilung daran anknüpfend „Perspektiven erweiterter Kooperation“ (71) eröffnet (F. Schweitzer, Z. Sejdini, A. Lehrner-Hartmann und M.-T. Igrec). Dabei wird die erweiterte Kooperation nicht als spezifisch definitivischer Oberbegriff für kooperative Formen des Religionsunterrichts verschiedener Religionen eingeführt, sondern in strategisch kluger Weise geweitet, indem auch die Zusammenarbeit von Ethik- und Religionsunterricht sowie neue, komplementäre, weltanschauliche Unterrichtsfächer im Klassenverband (das Projekt ‚Werte – Interkulturelles Lernen – Religionen: W.I.R an Wiener Schulen) aufgenommen und bedacht werden. Es folgt eine dritte Abteilung, in der Beiträge versammelt sind, welche die historische Genese und die spezifische Form der „Konfessionellen Kooperation in Österreich“ (129) aus der Sicht von Wissenschaft (W. Weirer), Kirche (C. Mann/M. Göllner) und Schulaufsicht (L. Amann und P. Pröglhöf) darstellen und reflektieren. Weiten Raum (über 150 Seiten von insgesamt 360) nimmt schließlich die vierte Abteilung ein, in der aktuelle „Forschungsprojekte“ (223) zum konfessionell-kooperativen und religionskooperativen Religionsunterricht aus Österreich auf jeweils 20-30 Seiten vorgestellt werden (dialogisch-konfessionell, konfessionell-kooperativ, christlich-islamisch, interreligiös). Die bis hierhin mehr oder weniger theoretisch-konzeptionellen Tagungs- bzw. Buchbeiträge werden in den verschiedenen Projektpräsentationen in einer anregenden und erkenntniserhellenden Art und Weise nun empirisch-praktisch ergänzt und mitunter auch neu beleuchtet. Merkwürdig ist an diesem vierten Kapitel allerdings, dass nur zwei der vier Forschungsprojekte mit einer Response (J. Woppowa zum konfessionell-kooperativen, S. Pruchniewicz zum christlich-islamischen RU) geprüft und gewürdigt werden: Dies schwächt die Symmetrie der Kapitelanlage und wirft Fragen auf.

Der Band liefert mit seinen Beiträgen aus den genannten unterschiedlichen Perspektiven wichtige Impulse und Perspektiven für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts im Kontext von religiöser Pluralisierung, christlichem Traditionsabbruch und wachsender Säkularisierung – auch über Österreich hinaus. Dazu trägt nicht nur der Beitrag von Caroline Klintborg und Martin Rothgangel zu zent-

ralen Leitbegriffen des internationalen religionspädagogischen Diskurses bei, in dem die im europäischen Kontext verwendeten und mitunter auch kritisch diskutierten Termini *worldview*, *life orientation* und *existential configurations* von ihrer Genese her aufgerufen und analysiert werden (49-68): Dabei geht es den beiden Autor\*innen darum, in dieser Debatte Konzepte zu entdecken, „die es ermöglichen, individuelle Sinnbildung mit einem breit gefächerten Spektrum von Religionen und Traditionen sowie mit der Lebensanschauung anderer, die solchen Religionen und Traditionen anhängen, zu verbinden.“ (64)

Auch die Überlegungen Friedrich Schweitzers zur ganz grundsätzlichen Frage, ob „sich das im christlichen Bereich entwickelte kooperative Modell problemlos auf alle Religionen übertragen“ (74) und so die interreligiöse Kooperation einfach als weltanschauliche Weitung didaktischer Kooperationsformen christlicher Bekenntnisse gestalten lässt, sind unbedingt zu berücksichtigen, wenn es um die Ausgestaltung und Weiterentwicklung kooperativer Modelle geht. Gerade auch in Deutschland, wo durch die Etablierung der islamischen Theologie an zahlreichen Hochschulstandorten und der Einrichtung des bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts ein weiteres Fach im Angebot der weltanschaulichen Fächer hinzugekommen ist, lässt sich eine Tendenz zu solchen verkürzten Konzeptionierungen erkennen. Schweitzer erinnert mit einem Zitat des Juristen M. Heckel daran, dass „Kooperation nicht mit Fusion verwechselt werden sollte“ (wie es ja bei einigen Varianten der konfessionellen Kooperation in Deutschland, z. B. in Hessen und Niedersachsen, der Fall ist), sondern dass „an einer pluralen Grundstruktur für den Religionsunterricht festgehalten werden sollte“ (83). Für ihn ist der entscheidende Punkt, dass die religiösen Unterschiede der kooperierenden Traditionen „sowohl in differenzierten Lerngruppen als auch in Gestalt von ihrer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit identifizierbar und von ihrer Ausbildung her mit ihrer Konfession oder Religion besonders vertrauter Lehrkräfte in der Schule erfahrbar sein“ (ebd.) müssten.

In diesem Sinne korrespondiert Schweitzers Beitrag mit den Ausführungen Martin Rothgangs zu „Didaktischen Grenzen des Delegationsmodells im Vergleich zum Team-Teaching“ (17) – und realisiert so auch die Konzeptionierung des Sammelbandes, die von einer Reflexion von Kooperationserfahrungen zu einer Perspektiveröffnung für neue Formen der interreligiösen Zusammenarbeit führen will. Auch Rothgang plädiert in Anknüpfung an den Beitrag von Jan Wopowa für Kooperationsformen, in denen Vielfalt und Differenz religiöser Traditionen und Praxen gerade auch mit Blick auf Macht- und Autoritätsfragen nicht nur über Lernmaterial und das Bekenntnis der Schüler\*innen dargestellt, sondern

von Lehrpersonen als authentische Expert\*innen ihrer Glaubensgemeinschaft in einer ausgewogenen und paritätischen Form gewährleistet sein müssen. Deshalb geht er davon aus, dass das „Teamteaching als vermeintlich engere Variante der konfessionellen Kooperation [...] sich in Anbetracht der Pluralität von religiös-weltanschaulichen Haltungen, Überzeugungen und Emotionen, die sich auf Sinn-Bildung („meaning making“) beziehen, als das weitere und weiterführende Modell im Vergleich zur Delegationsvariante erweisen“ (19) könnte.

Wie ein Kooperationsmodell, das diesen Anforderungen Rechnung trägt, in der Praxis aussehen kann, zeigt im vierten Kapitel das Grazer Forschungsprojekt von Agnes Moser, Mevlida Mesanovic, Eva Wenig und Senol Yagdi, in dem Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Team-Teaching entwickelt, durchgeführt und evaluiert worden ist (301-323). Dabei kommen die Verfasser\*innen des bilanzierenden Berichts zu Erkenntnissen und Folgerungen, die als hilfreiche „Impulse für eine interreligiöse Fachdidaktik im Teamteaching“ (319) in ähnlichen Konzeptionierungen aufgegriffen werden könnten. So wird hier zum Potenzial von religionskooperativem Teamteaching resümiert: „Durch dieses kann Fachwissen gebündelt werden, Lehrkräfte entwickeln und erweitern Kollaborationsfähigkeiten und vermitteln Schüler\*innen eine kompetente, authentische Innensicht. Darüber hinaus kann das Setting dabei helfen, für religiöses Othering zu sensibilisieren, Fremdzuschreibungen zu reflektieren und dadurch Vor- und Pauschalurteile zu hinterfragen und gegebenenfalls nicht weiter zu reproduzieren.“ (318). Das ist ohne Frage ein ganzes Bündel von Bildungs- und Lernzielen, die im Rahmen eines solchen Unterrichtssettings realisiert werden konnten. Auch wenn Team-Teaching aufgrund der Grundidee gemeinsamen Unterrichtens häufig personell wie deputatsökonomisch schwieriger zu gestalten ist, so scheint sich dieser Aufwand doch ohne Frage mit Blick auf die Ergebnisse interreligiöser Lernprozesse zu lohnen.

Mit der Diskussion um die Weiterentwicklung einer konfessionellen zu einer interreligiösen Kooperation ist hier nur eine Themenlinie aufgenommen worden. Es ließe sich aber noch viel mehr aus den vielfältigen Beiträgen des Tagungsbandes lernen, der ohne Frage ein Must-Read im Kontext der Debatten um die Zukunft des Religionsunterrichts ist.

Christian Ratzke

## Rezension zu:

GAIDA, KATHARINA:

Empathie und Perspektivenwechsel in interreligiösen Begegnungen. Eine qualitativ-empirische Studie des universitären Bildungsprogramms „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“, Paderborn: Brill Schöningh 2025.

### Der Autor

Dr. Christian Ratzke, Oberassistent an der Professur für Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern.

Dr. Christian Ratzke  
Universität Luzern  
Theologische Fakultät  
Frohburgstrasse 3  
CH-6002 Luzern  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4345-5676>  
e-mail: [christian.ratzke@unilu.ch](mailto:christian.ratzke@unilu.ch)



**D**urch die kulturelle, religiöse und soziale Heterogenität in unserer Gesellschaft können reflektierte Begegnungen Potenziale für religiöse Bildungsprozesse aufweisen, da in Begegnungen persönliche Erfahrungen reflektiert werden und aus dem authentischen Gespräch gelernt werden kann. Subjektive Theorien, Einstellungen und die Haltung determinieren dabei das Zusammentreffen von Personen unterschiedlicher Religion bzw. Weltanschauung, sodass die Entwicklung von interreligiösen Kompetenzen wie etwa der Empathie und des Perspektivenwechsels bei Kindern (14) und darüber hinaus angesichts heterogener Lebenswelten zielführend erscheint, um das friedliche, politische und demokratische Zusammenleben in der Gesellschaft zu stärken. Nicht zuletzt deshalb setzen religionspädagogische Forschungen bereits in der Elementarpädagogik an (u. a. Biesinger, Knoblauch, Stockinger). Nicht immer ist die Begegnung mit dem ‚Anderen‘ einfach zu ertragen; sie kann mitunter Irritation auslösen und auch scheitern. Umso mehr ist die vorliegende empirische Forschungsarbeit wertzuschätzen, die bei 6- bis 12-jährigen Kindern ansetzt und im Rahmen des universitären Bildungsprogramms der „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“ in einem qualitativ-empirischen Forschungsdesign untersucht, wie Empathie und Perspektivenwechsel gefördert werden können.

Zu Beginn der Arbeit führt die Verfasserin in die Relevanz und Ausgangslage ein. Die dabei gestellten Forschungsfragen unterteilen sich in eine Hauptforschungsfrage („*Wie lassen sich Empathie und Perspektivenwechsel durch interreligiöse Begegnungen bei Kindern im Primarbereich fördern?*“) und Subforschungsfragen („*Was sind Gelingens-, was sind Störfaktoren? Welche Auffälligkeiten lassen sich erkennen?*“) (5).

Teil 1 stellt die fachtheoretische Grundlegung der Arbeit dar. Das interreligiöse Lernen wird in Kapitel 2 religionspädagogisch verortet, Grundbegriffe wie multi- und intrareligiöses Lernen, interreligiöse Lernprozesse und interreligiöser Dialog werden unter Hinzunahme des historischen Entstehungskontexts diskutiert. Fokussiert wird dann u. a. auf Entwicklungslinien von Stephan Leimgruber, Karlo Meyer, Monika Tautz, Clauß-Peter Sajak, Friedrich Schweitzer, Fahimah Ulfat. Dabei wird der facheinschlägige Diskurs zur interreligiösen Bildung *state of the art* erörtert und nach den Ebenen der Didaktik, der Methodik und Inhalte differenziert.

Sodann werden das für das vorliegende Forschungsprojekt relevante Interreligiöse Begegnungslernen, das Zeugnislernen, das performanzorientierte Lernen und Impulse aus der Komparativen Theologie referiert, um die theologische und

methodische Anschlussfähigkeit hinsichtlich der „Kinderakademie – Weltreligionen im Dialog“ zu prüfen. Dabei ist sich die Verfasserin stets über Grenzen und Herausforderungen des interreligiösen Lernens bewusst, die u. a. die Einsicht umfasst, dass vollständige Perspektivenwechsel in interpersonalen Begegnungslernen kaum gänzlich zu erzielen sind (96).

Kapitel 3 zu Empathie und Perspektivenwechsel baut unmittelbar auf den gegebenen religionspädagogischen Annahmen zum interreligiösen Lernen auf. Dabei dekliniert die Verfasserin die Semantik von Empathie nach allen Regeln der Kunst und stellt insbesondere die Bedeutung einer vielfaltssensiblen Sprache in interreligiösen Begegnungen heraus. In der Diskussion zum Perspektivenwechsel wird auf die entwicklungspsychologische Genese zurückgegriffen, bevor die Empathie und der Perspektivenwechsel in religionspädagogischer Absicht kohärent dargelegt werden. Die Verfasserin hebt u. a. hervor, dass die Grenzen religiöser Gefühle und die Intimität Andersgläubiger zu achten sind (173) und die schulstufenspezifische Adressatenschaft zu berücksichtigen ist (175).

Auf dieser Grundlage präsentiert Kapitel 4 die Kinderakademie „Weltreligionen im Dialog“ auf detaillierte Weise. Dabei stehen Dialoge und Inhalte zu verschiedenen Themen der abrahamitischen Religionen im Zentrum, um ein interreligiöses Miteinander zu gestalten (178), bevor in Kapitel 5 ein Zwischenfazit gezogen wird.

Teil II umfasst die qualitativ-empirische Studie. Der Forschungsgegenstand setzt sich aus Begegnungssituationen von Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren der Kinderakademie zusammen, die untersucht werden. Das Sample besteht aus N=44 Kindern und N=8 Studierenden. Die Kinder gehörten den drei abrahamitischen Religionen an, wobei darüber hinaus ebenso Kinder ohne Religionszugehörigkeit beteiligt waren. Die Studierenden sind evangelischer und sunnitischer Religionszugehörigkeit (262). Die Erhebungsmethoden erstrecken sich auf videographiertes Datenmaterial und die Transkription von Datenmaterial (Kapitel 6). Zwei Auswertungsmethoden schließen sich an: die Qualitative Methode I, die auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz zurückgreift (Kapitel 7), und die Qualitative Methode II, die die sequenzielle Gesprächsfeinanalyse (Kapitel 8) umfasst. In der sich anschließenden Reflexion werden die Inhalte aus den Auswertungsmethoden einzeln und in Triangulation betrachtet sowie die Methodik der Arbeit reflektiert (Kapitel 9).

Im Rahmen der methodischen Forschungsanlage bleibt einzig die Funktion der Verfasserin als „Dozentin, Forscherin und Veranstalterin“ (481) anzufragen, die

Rollenkonflikte vermuten lassen könnte. Diese werden jedoch am Ende der Arbeit hinreichend reflektiert.

Teil III enthält die Zusammenfassung, die Diskussion und den Ausblick. Dabei werden die Ergebnisse in 23 Thesen diskutiert. So kommt die Verfasserin zur zentralen Aussage, dass „Empathie und Perspektivenwechsel (...) Fähigkeiten [sind], welche sich in einem multifaktoriellen hochkomplexen Gerüst aus mindestens motivationalen, sozialen, emotionalen, affektiven und kognitiven Fähigkeiten befinden und im Optimalfall interdependent stärken können.“ (442) Für die Förderung von Empathie und Perspektivenwechsel sei rein religionskundliches Wissen zwar notwendig, aber nicht genügend. Ein kognitiver Lernkanal reiche bei der interreligiösen Begegnung nicht aus (443). Potenzial sieht die Verfasserin, wenn der Entdeckungsmoment im Zeugnislernen und die Arbeit in Team-Teaching-Formaten in multiprofessionellen Teams gestärkt würde (451).

Als Gelingensfaktoren erörtert sie die Bedeutung einer „kindergerechten, klaren Sprache“ und die Verwendung von Ich-Botschaften im interreligiös dialogischen Lernen (450). Hemmende Störfaktoren liegen in „Angst, Stress und Druck“ (445) und in „Machtstrukturen, die Teil der Gesellschaft sind“ (446f.).

Daher sollten in interreligiösen Begegnungsprozessen „Macht und Diskriminierung“ sowie „religionsbezogene Majoritäts- und Minoritätsstrukturen“ (392) stärker als bisher bedacht werden. Zudem bleibt die Angst der Kinder vor Neuem, Unbekanntem und Veränderung ein Zustand, der interreligiöse Kompetenzentwicklungen mindern kann (449). Das „Ambiguitätserleben einzelner Kinder“ könne in dem Alter leicht überfordern (448).

Vor diesem Hintergrund rät die Verfasserin dazu, in sich anschließenden religionspädagogischen Forschungsprojekten stärker interdisziplinär zu denken und zentrale Erkenntnisse aus der „Kognitions- und Kommunikationspsychologie, Religionssoziologie, Religionshistorie oder der interkulturellen Pädagogik“ einzu beziehen (451). Überdies weist die weitere Erforschung „ambiger Erlebensformen“ Potenzial auf (479) sowie die Prüfung und Erforschung von Machtstrukturen in interreligiösen Begegnungen, in Othering-Prozessen und hinsichtlich von Diskriminierung (480).

Der Verfasserin ist mit der Dissertationsschrift *Empathie und Perspektivenwechsel in interreligiösen Begegnungen* eine wegweisende und beeindruckende Forschungsstudie gelungen, die die Bedeutung der Empathie und des Perspektivenwechsels aus dem Bündel interreligiöser Kompetenzen (Schambeck) im Forschungsdiskurs wesentlich zu stärken vermag.

Bernhard Grümme

## Rezension zu:

CHROSTOWSKI, MARIUSZ:

Populismus als Herausforderung für religiöse Bildung in Polen: Empirische Analyse der Nähe und Distanz zu den populistischen Einstellungen bei Abiturientinnen und Abiturienten in Polen und ihre Relevanz für sozial und religionspädagogische Praxis, Herne: Gabriele Schäfer Verlag 2023 (Didaktische Beiträge 8).

### Der Autor

Prof. Dr. Bernhard Grümme, Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Prof. Dr. Bernhard Grümme  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Ruhr-Universität Bochum  
Universitätsstraße 150  
D-44801 Bochum  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7331-2705>  
e-mail: [bernhard.gruemme@rub.de](mailto:bernhard.gruemme@rub.de)



Populismus ist sicher derzeit eine der größten Herausforderungen für eine offene, freie und plurale Demokratie. Wie die rezente Populismusforschung herausstellt, sind es multifaktorielle wie kontextuell divergierende Gründe, die dafür verantwortlich sind. In dem Maße, in dem sich religiöse Bildung als politisch dimensionierte Bildung versteht, die die Autonomie, Freiheit und urteils- wie sprachkompetente Handlungsfähigkeit der Subjekte stärken möchte, stellt sich angesichts der Transformationsprozesse spätmoderner Gesellschaften mit deren Verwerfungen, Irritationen und Aufbrüchen die Frage nach dem religionspädagogischen Beitrag zur Prävention, Analyse und kritischen Bearbeitung des Populismus. Umso verwunderlicher ist es freilich, dass dieser „in der Bildungsforschung“ (108) wie auch in der Religionspädagogik wenig Interesse geweckt hat, obschon andererseits „Bildung als zentrales Element im Umgang mit populistischen Trends angesehen wird“ (120).

Angesichts dieser schillernden Lage wird es geradezu aufregend, wenn sich das vorliegende Werk genau diesem Einfluss religiöser Bildung auf die bildende wie erzieherische Bearbeitung des Populismus in Polen widmet. Das Interessante an dieser an der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt im Fach Sozialpädagogik 2022 vorgelegten Dissertation liegt in der gewählten Methodik, empirische und hermeneutische, sozialpädagogische wie religionspädagogische Perspektiven aufeinander zu beziehen. Ihr ist es in einem an der Hermeneutik der Befreiungstheologie angelegten Methodik darum zu tun, Phänomene des Populismus in den Einstellungen und Haltungen von Abiturient\*innen in Polen zu analysieren, sie kritisch zu diskutieren und schließlich ein Handlungskonzept zu entwickeln, das die anspruchsvollen Postulate einer subjektorientierten demokratieaffinen Bildung einzulösen verspricht.

Dementsprechend ist der Argumentationsgang der Untersuchung in 8 Schritten folgerichtig aufgebaut: Nach einer problemeröffnenden Fragestellung und Methodik begründenden Einleitung (12-19) lotet Kapitel I (19-45) das Phänomen des Populismus multikausal und vieldimensional unter Berücksichtigung interdisziplinärer Diskurse in einer geradezu atemberaubenden Dichte an Informationen aus. Kapitel II (46-106) konkretisiert dies dann in einem vom Allgemeinen zum Besonderen des polnischen Kontextes zunehmend fokussierten Blick, wobei naturgemäß der besondere Schwerpunkt auf dem Zusammenhang von Religion und Populismus in Polen gelegt wird. Wird aus der Beschäftigung mit polnischen Jugendstudien das Feld der Bildung anvisiert und vor diesem Hintergrund zumindest ein Grundgerüst eines sozialpädagogischen Bildungsauftrags skizziert, das seinerseits von schulpädagogischer Bildung abgehoben wird (99-

101), untersucht im Anschluss daran Kapitel III (107-173) religiöse Bildung im Kontext des Populismus, ohne dass schulische Bildung, sozialpädagogische Bildung und schulpädagogische Bildung begrifflich über Andeutungen hinaus hinreichend präzise unterschieden worden wären. Wiederum in einer Denkbewegung vom Allgemeinen zum besonderen Kontext Polens wird hier zunächst ein Verständnis von Bildung in einer demokratischen Gesellschaft entwickelt, das den Populismus als religionspädagogische Herausforderung begreift und sich zu einer populismuskritischen Positionierung und Kompetenzbildung herausgefordert sieht, die dann im zweiten Abschnitt dieses für diese Untersuchung sicherlich zentralen Kapitels die Frage der religiösen Bildung als Beitrag zur Stärkung der Demokratie in Polen aufwirft (141-173).

Damit ist nun jener Fragehorizont gewonnen, der im Folgenden in einer weit ausholenden quantitativen Studie mit polnischen Abiturient\*innen genauer untersucht wird. Methodisch ist anzumerken, dass bei dem Fragebogendesign verschiedene international etablierte Fragebögen im Rahmen der Populismus- und Einstellungsforschung synthetisiert und von Vorstudien auf diesen bestimmten Kontext hin in ihrer Validität und Reliabilität im Lichte der vom Autor entwickelten Leithypothesen überprüft wurden. Ausführlich und gut nachvollziehbar werden die Ergebnisse präsentiert und in Kapitel V (254-274) differenziert und ertragreich diskutiert. Dabei ist es besonders irritierend, dass der polnische Religionsunterricht des Gymnasiums nicht populismuskritisch, sondern vielmehr aufgrund seines Curriculums, seiner nationalistischen wie klerikalen Aufladung eher populismusgenerierend und xenophobiefördernd wirkt und damit zu dem vom Autor für den polnischen Bildungskontext insgesamt diagnostizierten „Ethnopolulismus“ (323) beiträgt. Hingegen ist in der Gruppe der Abiturient\*innen „mit der geringsten Anwesenheitsquote im Religionsunterricht ein geringeres Maß an Nationalismus zu beobachten“ (255). Ein Grund dafür wird darin gesehen, dass die polnischen Lehrpläne in der Vermengung von Katechese und religiösem Lernen (271) „nicht an ethnische und kulturelle Vielfalt angepasst“ und „interkultureller und interreligiöser Bildung [...] im Schulsystem sowie in der (religions-)pädagogischen Praxis wenig Aufmerksamkeit geschenkt“ wird (255). Das führt den Autor in seiner auch auf ihre eigenen Limitationen (272-274) hin reflektierten Studie zu dem resignativen wie aufrüttelnden Fazit, dass diese Untersuchung den Annahmen „nur bedingt“ zustimmt und dass „religiöse Kompetenzen Schüler/-innen zu prodemokratischer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verhelfen kann“ (255).

Diese Einsicht provoziert schließlich die Suche nach möglichen Alternativen und Handlungsoptionen, die in Kapitel VI (275-320) unternommen wird. Dazu rekonstruiert der Autor zunächst sein auf die Vermittlung von Werten und Tugenden bezogenes Verständnis religiöser Bildung, dem gerade Resilienz und demokratiefördernde Kraft zugetraut wird. Daraus erschließen sich Möglichkeiten und Grenzen „sozial- wie religionspädagogischen Handelns“ (282), wie er in seinem Handlungskonzept und dessen der befreiungstheologischen Hermeneutik abgeleschten Dreischritt (Sehen-Urteilen-Handeln) von Populismus *verstehen*, Populismus werte- und tugendgeleitet *beurteilen* und schließlich eine Zukunftsvision für eine pluralitätssensible Gesellschaft gegen den Populismus „entwickeln und danach handeln“ (321), ausformuliert. Eine thesenhafte Zusammenfassung sowie ein Ausblick beschließen die Untersuchung (321-328).

Die Lektüre dieser auf mehr als 320 kleinbedruckten Seiten ausgebreiteten Untersuchung lässt einen in mehrfacher Hinsicht bereichert zurück: Sie erschließt detaillierte informierte und orientierende Einblicke in das ebenso schillernde wie seinerseits politisch konfliktiv konstruierte Phänomen des Populismus, zeigt die Dringlichkeit religionspädagogischer Beschäftigung damit und legt die Ungleichzeitigkeit unterschiedlicher religionspädagogischer Perspektiven auf Bildung in distinkten Kontexten frei. Der Reichtum an Aspekten, der zudem jeweils durch eine Vielzahl an Referenzen an neuester Literatur dokumentiert wird, ist hier nicht einmal zu benennen. Sollte eine Neuauflage erforderlich sein, wäre deshalb an ein Register zu denken, das dem in Teilen gegebenen Handbuchcharakter besser entsprechen würde. Für eine komparative wie kontextuelle Religionspädagogik sind die Einsichten nicht minder eindrücklich wie für eine öffentliche und politisch dimensionierte Religionspädagogik. Zudem sind die interdisziplinären Konstellationen von schulpädagogischen, religionsunterrichtlich-bildungstheoretischen wie sozialpädagogischen Perspektiven insbesondere für die religionspädagogische Konzeptbildung und Wissenschaftstheorie befruchtend.

Gleichwohl aber, und hier deutet sich bereits ein Manko dieser Studie an, sind diese nicht hinreichend in eben dieser Konstellation auf ihre Methodik, Begrifflichkeit, Divergenz und Anschlussfähigkeit hin reflektiert. Im Gegenteil: Die Studie oszilliert, ohne dies in einer entsprechenden Leser\*innenführung ausgewiesen zu haben, zwischen diesen drei Perspektiven hin und her und verschenkt damit das Potential, das diese Konstellation diverser Logiken für die Forschungsfrage selber wie für weiterführende Fragen der Religionspädagogik ermöglicht hätte.

Dazu kommen weitere Anfragen: Kann man so ungebrochen, wie der Autor dies vornimmt, religiöse Bildung werte- und tugendbezogen anlegen, wenn sie tatsächlich in einem zunehmend heterogener werdenden gesellschaftlichen, kulturellen wie kirchlichen Kontext stattfindet? Es hat etwas von einem hermeneutischen Zirkel, wenn der Autor Populismus im Kern wesentlich als Praxis und Haltung „geistiger Obdachlosigkeit“ (275) charakterisiert, der es durch Werteerziehung und Wertevermittlung zu begegnen gelte. Wie vermeidet man es, mit dieser Wertebezogenheit in die Fallstricke einer Wertübertragung oder gar Überwältigung zu geraten, die zwar die Studie thematisiert (120), aber doch in ihrer Gesamttendenz nicht durchgängig vermeiden kann? Auch wenn die empirische Studie die haltungsgenerierenden, d. h. hier populismusaffinen Tendenzen des Religionsunterrichts in Polen aufzeigt, stellt sich doch die Frage, ob nicht insbesondere das Handlungskonzept die schon allein durch wenige Wochenstunden sehr begrenzten Möglichkeiten des Religionsunterrichts weit überschätzt (z. B. 278), dem Populismus entgegenwirken zu können. Der Annahme, Haltungen durch Religionsunterricht nachhaltig beeinflussen zu können, widersprechen viele empirische Untersuchungen in der deutschsprachigen Religionspädagogik.

Diese kritischen Anfragen trüben freilich nicht den überzeugenden Eindruck, den die Lektüre dieser Studie hinterlässt. Angesichts der demokratiefeindlichen Strömungen in Gesellschaft und Kirche wäre ihr eine große Leser\*innenschaft zu wünschen.

## Rezension zu:

JUEN, PETRA:

Pluralität durchleben. Religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit an Tiroler Höheren Schulen, Stuttgart: Kohlhammer 2023 (= Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik 7).

### Die Autorin

Dr.<sup>in</sup> Tamara Nili-Freudenschuß forschte und lehrte im Bereich Islamische Religionspädagogik am Institut für Islamisch-Theologische Studien der Universität Wien. Ihr 2024 abgeschlossenes Dissertationsprojekt widmete sich dem islamischen Religionsunterricht in Österreich im Rahmen einer quantitativ-religionspädagogischen Untersuchung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung, Ausbildung und empirische Bildungsforschung.

Dr.<sup>in</sup> Tamara Nili-Freudenschuß  
Kapellenweg 35/4/74  
A-1220 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4668-5853>  
e-mail: [tamara.freudenschuss@univie.ac.at](mailto:tamara.freudenschuss@univie.ac.at)



Mit ihrer Publikation „Pluralität durchleben. Religionen- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit an Tiroler Höheren Schulen“ präsentiert Petra Juen eine Arbeit, die aus religionspädagogischer und bildungspolitischer Perspektive von Bedeutung ist. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf ein Thema, das angesichts der wachsenden religiösen Vielfalt immer mehr an Relevanz gewinnt, und zwar die religions- und konfessionenübergreifende Zusammenarbeit (RuKüZa) an Schulen. Die Studie basiert auf einer qualitativen empirischen Untersuchung in Tirol und verbindet religionspädagogische Theoriebildung mit konkreten schulpraktischen Perspektiven. Petra Juen liefert mit ihrem Werk einen wertvollen Beitrag zur empirischen Religionspädagogik und gleichzeitig interessante Impulse für die Schulentwicklung und Professionalisierung im Religionsunterricht.

Nach einem einleitenden ersten Kapitel folgt eine fundierte Übersicht über das österreichische Bildungssystem und dessen konfessionell-religiöse Einbettung, wobei auch der Platz für Vielfalt und Kooperation in den Lehrplänen beleuchtet wird (Kapitel 2). Der heuristisch-theoretische Rahmen (Kapitel 3) ist interdisziplinär ausgerichtet. Petra Juen entfaltet zentrale Begriffe wie „Religion“, „konfessionell“, „Zusammenarbeit“ oder „Pluralität“ differenziert und bezieht dabei religionspädagogische, bildungstheoretische sowie sozialwissenschaftliche Perspektiven ein. Zudem werden die Spezifika des österreichischen Systems unter Berücksichtigung von Kooperationsmodellen aus Deutschland und der Schweiz herausgearbeitet. Das vierte Kapitel stellt das methodologische Fundament der Studie dar. Die Wahl der Grounded Theory erlaubt eine Analyse der Prozesshaftigkeit und Ambivalenz schulischer Kooperationsprozesse. Das Sample umfasst Interviews mit Schulleitungen sowie Religionslehrpersonen unterschiedlicher Bekenntnisse (katholisch, evangelisch, orthodox, islamisch) an Tiroler AHS und BHS. Besonders hervorzuheben ist die methodische Transparenz: Die Autorin reflektiert Nähe und Distanz im Forschungsprozess und nimmt ihre Doppelrolle als Pädagogin und Forscherin kritisch in den Blick. Dies trägt zur Glaubwürdigkeit der Analyse bei. Obwohl die Perspektive der Schüler\*innen in der Untersuchung nicht direkt einbezogen wird, wird dieser Mangel von der Autorin selbst thematisiert und als Desiderat für zukünftige Forschung formuliert.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 5) ist sorgfältig strukturiert. Juen differenziert in ihrer Analyse systematisch zwischen gesetzlichen, schul- sowie personenindividuellen Rahmenbedingungen, die die RuKüZa prägen. Im Rahmen der Analyse werden unterschiedliche Rollenverständnisse, Kommunikationsmuster, Kooperationsformen und Barrieren identifiziert. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Analyse von impliziten Konzeptbildern. Hierbei

handelt es sich um unausgesprochene Vorstellungen über Religion, religiöse Bildung oder den jeweils „Anderen“. Die vorliegenden empirischen Befunde legen nahe, dass diese Bilder einen maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung interreligiöser Kooperation im Schulalltag haben.

Es werden zentrale Spannungsfelder erkennbar, die sich beispielsweise zwischen curricularen Vorgaben und pädagogischer Praxis, zwischen interprofessioneller Kooperation und theologischen Differenzen oder zwischen individuellen Haltungen und institutionellen Rahmenbedingungen ergeben. Juen präsentiert ihre Ergebnisse in prägnanten Thesen (Kapitel 5.5), die die Komplexität der empirischen Befunde auf den Punkt bringen.

Im sechsten Kapitel diskutiert Petra Juen die Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund religionspädagogischer Diskurse. Dabei manifestieren sich sowohl theologisches Reflexionsvermögen als auch eine bemerkenswerte Analyse struktureller Machtasymmetrien, hegemonialer Diskurse und Exklusionsmechanismen im Bildungssystem.

Im siebten Kapitel beleuchtet Juen insbesondere die Frage nach den Möglichkeiten einer gelingenden RuKüZa. Darüber hinaus werden die erforderlichen strukturellen Anpassungen sowie die didaktischen Konzepte betrachtet, die zur Förderung der Kooperation beitragen können. Die daraus resultierenden Antworten sind nicht nur theoretischer Natur, sondern münden in konkrete Anregungen für die Praxis und die Ausbildung. Die in der Folge präsentierte selbstreflexive Analyse des Forschungsprozesses (Kapitel 8) fungiert als abschließendes Kapitel der vorliegenden Arbeit.

Petra Juens Arbeit ist ein signifikantes Beispiel für eine religionspädagogische Forschung, die sich durch einen kontextuellen Bezug, eine bewusste Berücksichtigung des Forschungsstands und eine hohe Anschlussfähigkeit an die Praxis auszeichnet. Die Verbindung von empirischer Tiefe, theoretischer Fundierung und schulpraktischer Relevanz macht das Werk zu einer wichtigen Referenz für die Auseinandersetzung mit interreligiöser Kooperation im Bildungsbereich. Es richtet sich an ein breites Spektrum an Personen, einschließlich Wissenschaftler\*innen, Lehrkräfte und Entscheidungsträger\*innen und leistet somit einen wichtigen Beitrag zu einer religionspädagogischen Praxis, die die gesellschaftliche Realität ernst nimmt und aktiv dazu beiträgt, diese mitzugestalten.

Christian Feichtinger

## Rezension zu:

MÖßLE, LAURA:

„Doing Emotion“ im Religionsunterricht. Eine ethnographische Studie, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

### Der Autor

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA, Universitätsdozent am Institut für Religionspädagogik und ethische Bildung der Universität Graz.

Univ.-Doz. Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA  
Universität Graz  
Institut für Religionspädagogik und ethische Bildung  
Heinrichstraße 78 B/II  
A-8010 Graz  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-4329>  
e-mail: [christian.feichtinger@uni-graz.at](mailto:christian.feichtinger@uni-graz.at)



**A**uch wenn noch nicht von einem *emotional turn* in der Religionspädagogik gesprochen werden kann, findet das Thema Emotionen doch zunehmend Einzug in Forschungsprojekte und didaktische Entwürfe. Ein exzellentes Beispiel dafür ist die 2022 in Tübingen eingereichte und 2023 publizierte Dissertation von Laura Mößle. In ihrer Arbeit greift die Autorin die Thematik nicht nur auf, sondern fügt ihr mit dem performativen Ansatz des ‚doing emotion‘ eine innovative Perspektive hinzu und macht diese zugleich für empirische Unterrichtsforschung fruchtbar. Auf diese Weise ist die Arbeit sowohl inhaltlich wie auch methodisch anregend.

Grundlegend für den empirischen Grundzugang ist das auf Monique Scheer zurückgehende kulturtheoretische Emotionsverständnis, welches Emotionen als Effekt und Bestandteil von sozial kontextualisierten Handlungen versteht und nicht allein als (für andere unzugängliche) innere Erfahrung – was sie letztlich erst ethnographisch erforschbar macht. So kann durch ein empirisches Forschungsdesign erhoben werden, wie Emotionen in konkrete Praktiken innerhalb des Unterrichtsgeschehens verwoben sind, wobei in der vorliegenden Studie der Religionsunterricht in einer Berufsfachschule gewählt wurde. Die Forschungsfrage der Arbeit lautet demnach: „Wie konstruieren Emotionspraktiken soziale Situationen im Religionsunterricht an der Berufsfachschule?“ (S. 15). Konkret wurden hierfür zwei Klassen einer Berufsfachschule für Kinderpflege im Laufe eines Schuljahrs durch einen Mix unterschiedlicher empirischer Methoden erforscht.

In einem ersten einführenden Abschnitt nähert sich die Autorin dem Emotionsbegriff. Dazu werden unterschiedliche Theorieansätze exemplarisch dargestellt und kritisch reflektiert. Bedeutsam für die Kontextualisierung der Arbeit ist die darauffolgende Reflexion der Bedeutung von Emotionen für die theologische Forschung. Hier zeichnet die Autorin ein ambivalentes Bild; einerseits wurden Emotionen oft gegenüber einer höherwertig erachteten rationalistischen Perspektive abgewertet oder ausgeschlossen, andererseits lässt sich vor allem in der jüngeren Religionspädagogik sehr wohl eine gewisse Hinwendung zu Emotionen beobachten, jedoch primär als Aspekt individueller Lernprozesse. Kaum in den Blick kam bislang hingegen „die soziale und überindividuelle Dimension, in der sich Emotionen bspw. im Kontext des Religionsunterrichts ereignen“ (S. 51), ein offenes Feld, das mit der vorliegenden Arbeit erschlossen wird.

Der folgende Abschnitt widmet sich den Voraussetzungen und methodischen Zugängen der empirischen Erforschung von Emotionen im sozialen Kontext des

Unterrichtsgeschehens. Zentral ist hier die praxistheoretische Perspektive auf Emotionen, die theoretisch auf Pierre Bourdieu und vor allem auf den ‚doing emotion‘-Ansatz von Monique Scheer aufgebaut wird. Auf diese Weise werden Emotionen beobachtbar, insofern sie eben nicht (nur) als innere Phänomene, sondern als untrennbar verflochten mit sozial eingebettetem praktischem Handeln verstanden werden – Scheer spricht hier von „Emotionspraktiken“ (S. 66). Diese theoretischen Grundlegungen werden um Erving Goffmans Konzept von „Rahmen“ und „Rahmungen“ ergänzt: die Analyse der Strukturen und des sozialen Umgangs mit diesen Strukturen, welche die konkreten Handlungen und Emotionspraktiken bedingen und beeinflussen – denn (emotionale) Praktiken im Unterricht sind letztlich immer verwiesen auf jene Strukturen, die der Unterrichtssituation zugrunde liegen. In der Folge wird daher die besondere Situation der Berufsfachschule als Ort der empirischen Untersuchung genauer beschrieben und analysiert. Im methodologischen Teil folgt schließlich eine theoretische Auseinandersetzung mit Ethnographie und Grounded Theory, deren Auswahl für das Studienformat überzeugend begründet und die zugleich in ihren Grenzen reflektiert werden. Hervorzuheben ist zudem die präzise und selbstreflexive Darstellung des konkreten Forschungsfelds Berufsfachschule sowie des Feldzugangs und der eigenen Rolle als empirische Forscherin im konkreten Feld.

Im dritten Abschnitt folgen schließlich Darstellung und Analyse der Ergebnisse. Diese werden entlang von drei emotionspraktischen Gegensatzpaaren organisiert: Langeweile und Kurzweile, Scham und Anerkennung sowie Sicherheit und Abbruch. Sie werden durch Beobachtungen, Befragungen sowie konkrete Modelle für Selbstauskünfte von Schüler\*innen (etwa Eintragungen in ein digitales Emotionstagebuch) erschlossen.

Auf Basis der Überlegungen Martin Heideggers wird das Phänomen der Langeweile zunächst theoretisch definiert und dann als unterrichtsbezogenes „Tabuthema“ mit Blick auf den Religionsunterricht genauer definiert. Durch präzise Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen zeigt die Autorin, wie Schüler\*innen wie auch die Lehrperson im Religionsunterricht Langeweile erleben und durch Praktiken erfahrbar machen. Demgegenüber werden soziale Rahmungen und Praxisformen der Kurzweile beschrieben sowie die Faktoren, die zu solchen gelingenden Unterrichtserfahrungen beitragen; abschließend werden dann religionspädagogische Erträge formuliert.

Auf ähnliche Weise folgt anschließend eine Betrachtung von Scham und Anerkennung: Genau und anschaulich beschreibt die Autorin Situationen von Scham und Beschämung und verknüpft dies mit der Frage von Leistungsbeurteilung im

Religionsunterricht. Hier wird sichtbar, wie Noten mit dem Selbstwörterleben, aber auch mit sozialen Situationen und Praktiken (Druck und Erwartungen der Eltern, Vergleich in der Klasse) einhergehen. Zugleich wird dieselbe Frage (Beurteilung von und Feedback auf Leistungen) auch vor der Dimension der positiven Erfahrung von Anerkennung diskutiert, nicht zuletzt philosophisch grundgelegt in Ansätzen etwa von Axel Honneth. Auch dieser Teil wird wiederum durch die Formulierung religionspädagogischer Erträge abgeschlossen. Gegenüber der intensiven Betrachtung und Reflexion der Dimension der Langeweile fällt die Darstellung und Reflexion von Scham etwas zurück; diese wird eher zu einem Bestandteil einer umfassenderen Reflexion zu Leistungsbeurteilung und tritt als emotionale Praxis selbst nicht so klar hervor wie zuvor die Langeweile.

Der letzte Fokuspunkt richtet sich auf die Spannung zwischen dem Erleben von Sicherheit einerseits, einem positiven Erleben von Religionsunterricht als *safe space*, und dem Gefühl des Abbruchs andererseits, einer emotionalen Distanzierung vom Religionsunterricht, die letztlich zur Abmeldung führt – und auch diese wird, was gut in der Darstellung der Autorin zur Geltung kommt, zu einer emotionalen Praxis, eingebettet in eine Beziehungskonstellation zwischen Lehrperson, den sich abmeldenden Schüler\*innen und der restlichen Lerngruppe.

Im Schlussteil folgt die Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse: Es wird deutlich, dass emotionale Praktiken, die innerhalb eines bestimmten unterrichtlichen Rahmens von Rahmungen stattfinden, eine hohe Relevanz für das Unterrichtsgeschehen haben, weit über die Rolle von Emotionen als Faktor individueller Lernprozesse hinaus. Die vorliegende Arbeit eröffnet eine klarere und methodisch operationalisierbare Perspektive auf diese sozialen Dynamiken. Sie bietet Impulse für die Handlungen von Lehrpersonen und die Gestaltung von Unterricht und Unterrichtssettings. In ihrer gut lesbaren Publikation eröffnet Laura Mößle einige interessante und wertvolle Impulse für zukünftige Unterrichtsforschung und erweitert den analytischen Blick auf die Bedeutung von Emotionen im Religionsunterricht ganz entscheidend.

## Rezension zu:

OBERMANN, ANDREAS / BAUER, DANIEL (Hg.):

Auf wessen Seite steht Gott? Zur Aktualität der Barmer Theologischen Erklärung am Berufskolleg angesichts gegenwärtiger Instrumentalisierungen von Religion, Münster: Waxmann 2024 (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 34).

### Die Autorin

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sabine Pemsel-Maier, Institut der Theologien, Abteilung Katholische Theologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br.; Professur für Dogmatik und ihre Didaktik.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Sabine Pemsel-Maier  
Pädagogische Hochschule Freiburg  
Kunzenweg 21  
D-79117 Freiburg im Breisgau  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8496-2650>  
e-mail: [pemsel-maier@ph-freiburg.de](mailto:pemsel-maier@ph-freiburg.de)



Der etwas umständlich wirkende und zugleich präzisierende Untertitel des Sammelbandes, aus einer Jahrestagung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik erwachsen, ist dem Berufsschul-Kontext (genauer: den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen) geschuldet, der den Hintergrund und Anlass für dieses Buch abgibt. Es greift eine grundsätzliche Frage auf, um die die einzelnen Beiträge mit unterschiedlicher inhaltlicher (theologischer, juristischer, staatskirchenrechtlicher, historischer, politischer und religionspädagogischer) Ausrichtung kreisen: die Frage nach einer theologisch und gesellschaftlich angemessenen Bestimmung des Verhältnisses von Staat und Religion bzw. staatlicher und kirchlicher Macht. Nicht um die Barmer Erklärung (die eigens abgedruckt ist) geht es in erster Linie, die 1934 von der Bekennenden Kirche als theologische Antwort auf die zunehmende Gleichschaltung der Kirche im NS-Regime verfasst wurde und die als Schlüsseldokument des kirchlichen Widerstands gegen totalitäre Ideologien gelten kann. Vielmehr bietet sie, insbesondere mit ihrer fünften These, die Folie – keine Musterlösung, aber den Rahmen und eine Krieteriologie –, um aktuelle interreligiöse, aber auch innerreligiöse Konflikte zu bearbeiten und angesichts von Verzweckungsversuchen von Religion die Unabhängigkeit von Kirche und Religion herauszustellen. Denn ihr Grundtenor ist eindeutig: Das Politische gehört in den Verantwortungsbereich des Staates, während Wesen und Auftrag der Kirche ein spezifisch theologischer und kein genuin politischer ist. Jegliche Instrumentalisierung von Religion zu staatlichen respektive politischen Zwecken verbietet sich damit.

Instrumentalisierung von Religion und Religionen ist keineswegs nur ein Thema in beruflichen Schulen. Sie wird in diesem Kontext jedoch zu einer besonderen Herausforderung, weil hier weitaus mehr Schüler\*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit als in anderen Bildungskontexten aufeinandertreffen und weil Religionsunterricht üblicherweise im Klassenverband erteilt wird. Zudem werden vielfältige Konflikte von außen durch die Betriebe in die Klassen hineingetragen.

In seiner Einführung gewährt Andreas Obermann aufschlussreiche Einblicke in die berufsschulische Wirklichkeit und skizziert verschiedene Bereiche, die regelmäßig zu Spannungen führen. Axel Fuhrmann, Geschäftsführer der Düsseldorfer Handwerkskammer, führt diese Linie auf der Grundlage seiner Erfahrungen weiter und weist darauf hin, dass Teamarbeit im Betrieb nur gelingen kann, wenn solche Konflikte konstruktiv angegangen werden. Als Beispiele werden in den beiden - und auch in weiteren - Beiträgen genannt: Diskussionen ums Kopftuch, um Essen (z. B. Schweinefleisch in Frikadellen) und Trinken (von Alkohol), um Feiertage und Fasten, aber auch die religiöse Inanspruchnahme der israelischen

Siedlungspolitik sowie ethnische und innerislamische Konflikte, bei denen alle beteiligten Akteur\*innen der Überzeugung sind, dass sie „im Recht“ sind.

Die folgenden Beiträge des ersten Teils sind von grundsätzlicher Art, denn sie stellen alle mithilfe eines historischen Zugriffs und doch auf jeweils andere Weise das Verhältnis von Staat und Religion aus der Sicht der Heiligen Schriften von Judentum (Daniel Katz), Christentum (Martin Karrer) und Islam (Hamideh Mohagheghi) dar. Der Beitrag zum Judentum versucht einen Durchgang durch die 4000jährige Geschichte Israels und zeigt anhand von verschiedenen Beispielen, wie sich die Vorstellung vom Staat jeweils verändert hat. Die christliche Perspektive zum Verhältnis von Staat und Religion im Neuen Testament bietet einen sehr guten Überblick mit einer prägnanten Zusammenfassung am Schluss, ist allerdings ausschließlich aus evangelischer Perspektive verfasst. Das ist insofern legitim, als mit der Barmer Erklärung ein evangelischer Bezugspunkt gegeben ist, doch eine ökumenische sollte auch im Titel kenntlich gemacht werden. Lesenswert und differenziert ist auch die Darstellung des Verhältnisses von Staat und Religion in islamischen Schriften, die unter anderem Begriff und Bedeutung der Scharia klärt.

Im zweiten stärker juristisch und politisch perspektivierten Teil entfaltet zunächst Christian Hillgruber ausgehend von der Barmer Erklärung die staatskirchenrechtliche Positionierung des Religionsunterrichts in Deutschland zwischen staatlicher Schulaufsicht und inhaltlichem Bestimmungsrecht der Kirchen. Er zeigt, dass die im Grundgesetz festgeschriebene Trennung von Staat und Kirche nicht nur eine Kooperation keineswegs ausschließt, sondern Freiraum für eine aktive Betätigung auf weltanschaulich-religiösem Gebiet eröffnet, einen Freiraum, den der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in der staatlichen Veranstaltung „Schule“ eröffnet. Die beiden anderen Aufsätze bieten aktuelle und für den Berufsschulkontext zugleich hochbrisante Beispiele für eine politische Indienstnahme von Religion: Magnus Obermann nimmt die staatliche Verflechtung der Russisch-Orthodoxen Kirche samt ihren internationalen Konsequenzen in den Blick, die die Spannungen zwischen russischen und ukrainischen Schüler\*innen noch verstärkt. Bernd Ridwan Bauknecht deckt die Einflüsse der türkischen DITIB auf den deutschen Islam auf. Der dritte Teil befragt explizit die fünfte These der Barmer Theologischen Erklärung auf ihr religionspädagogisches Potential für religiöse Bildung: In Bezugnahme auf Jürgen Habermas entfaltet Daniel Bauer die Bedeutung der Barmer Erklärung unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten sowohl für die gegenwärtige religionsplurale als auch für die gegenwärtige postsäkulare Gesellschaft und plädiert dafür, ein „religionsbezogenes Perspekti-

venbewusstsein“ (S. 159) in den Religionsunterricht an beruflichen Schulen zu integrieren. Anders setzt Andreas Obermann an, wenn er das Prinzip der Religionsfreiheit als konstitutive Bedingung von und für Religionsunterricht in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Am Ende dieses Teils führt Barbara Herfurth-Schlömer ein in eine Ausstellung, die die Barmer Erklärung anlässlich ihres 90jährigen Jubiläums als „gelebte Reformation“ präsentiert.

Dem Sinn nach eine Zusammenfassung ist der abschließende Beitrag von Andreas Obermann, in dem er die Barmer Theologische Erklärung als Modell einer Verhältnisbestimmung von Staat und Religion(en) charakterisiert, die auf wechselseitiger Aufgabenzuordnung mit unterschiedlichen Verantwortungsbereichen angelegt ist. Mit Hilfe dieser Verhältnisbestimmung – so seine These – können im Berufsschulkontext, aber auch in Betrieben, religiös aufgeladene Konflikte konstruktiv bearbeitet werden.

Konkrete Beispiele solcher Bearbeitung hätte sich die Rezensentin noch mehr gewünscht; manche dichte theoriegesättigten Passagen hätten dadurch an Anschaulichkeit gewonnen. Umgekehrt hätten manche Redundanzen – fast jeder Beitrag referiert Inhalt und Relevanz der Barmer Erklärung – vermieden werden können. Nichtsdestotrotz bietet der Band aufschlussreiche Einblicke in die berufsschulische Wirklichkeit, die nach wie vor innerhalb der Religionspädagogik eher am Rand wahrgenommen wird, obwohl sie wie keine andere Schulart unmittelbares Spiegelbild unserer multireligiösen Gesellschaft ist. Zugleich adressieren die Beiträge keineswegs nur (angehende) Lehrkräfte und Forschende aus dem Berufsschulbereich, auch nicht nur evangelische, wie möglicherweise durch den Buchtitel insinuiert werden könnte. Denn das unter verschiedenen Perspektiven erörterte Verhältnis von Staat und Religion eröffnet eine Grundsatzfrage, die alle Christ\*innen aller Konfessionen, unabhängig von der Barmer Erklärung, angeht.

Antigona Shabani

## Rezension zu:

TOPALOVIĆ, SAID:

Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadigmas, Münster: Waxmann 2024.

### Die Autorin

Antigona Shabani, Universitätsassistentin am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik sowie Koordinatorin am Zentrum für Interreligiöse Studien an der Universität Innsbruck.

Univ.-Ass.<sup>in</sup> Antigona Shabani, MA  
Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik  
Zentrum für Interreligiöse Studien  
Karl-Rahner-Platz 1  
A-6020 Innsbruck  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8485-6655>  
e-mail: [antigona.shabani@uibk.ac.at](mailto:antigona.shabani@uibk.ac.at)



Das Buch, das von Said Topalović als Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg eingereicht wurde, widmet sich einem zentralen Thema der islamischen Religionspädagogik: *der Selbstbestimmung als Ziel religiöser Bildung*. In einer zunehmend pluralistischen und säkularen Gesellschaft stellt sich die Frage, inwiefern islamische Bildungsprozesse Selbstbestimmung fördern können, ohne dabei normative Rahmungen unreflektiert zu übernehmen. Diese Arbeit vereint theologische, religionspädagogische sowie didaktische Perspektiven und setzt sich insbesondere mit der Frage auseinander, was man unter Selbstbestimmung versteht, welches Verständnis von islamisch-religiöser Bildung in einer säkularen und pluralistischen Gesellschaft denkbar ist und wie religiöse Bildung die Selbstbestimmung junger Muslim\*innen in Europa fördern kann?

Nach den einleitenden Worten im ersten Kapitel analysiert Topalović im zweiten Kapitel die Spannungsfelder zwischen Traditionalismus und Modernismus im europäischen Islamdiskurs. Er betont die historische Dynamik des Islams und fordert eine kontextualisierte religiöse Bildung, die aktuelle Herausforderungen aufgreift. Kritisch merkt er an, dass viele muslimische Jugendliche unreflektierte Normen übernehmen und Religion auf halāl-harām-Dichotomien reduzieren. Dem stellt er einen Religionsunterricht entgegen, der Selbstbestimmung aus der islamischen Tradition heraus fördert. Mithilfe eines thematischen Zugangs (tafsīr al-mawḍūʿī) und einer bottom-up-Analyse untersucht er einschlägige Koranverse im Gesamtkontext. So gelingt es ihm, Selbstbestimmung als genuin theologisches Konzept innerhalb der islamischen Lehre zu verorten.

Ein zentrales Argument entwickelt Topalović im dritten Kapitel, in dem er die Begriffe Aufklärung, Mündigkeit und Selbstbestimmung diskutiert. Er zeigt, dass diese Konzepte stark von Kant geprägt, zugleich aber im Islam nicht völlig fremd sind. Er verweist auf koranische Begriffe wie ḥurriyyat al-irāda (Willensfreiheit), ikhtiyār (Entscheidungskraft) und qudra (Vermögen/Macht). Für die Aufgabe der religiösen Bildung bedeutet es also, dass der Mensch ohne Zwang religiös reifen bzw. vollständig werden soll (al-insān al-kāmil). Auch wenn der Begriff Mündigkeit weder im Koran noch in der Sunna so vorkommt, gibt es ähnliche Begriffe, etwa „mukallaf“ (verantwortlich sein), um einen davon zu nennen.

Das vierte Kapitel bildet den inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit. Topalović widmet sich hier dem islamischen Menschenbild und untersucht die Rolle von Selbstbestimmung aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive. Ausgangspunkt ist die Schöpfungsgeschichte im Koran, die den Menschen als

freies, entscheidungsfähiges und verantwortliches Wesen beschreibt. Anhand zentraler Suren – darunter Sure 2, 7, 15, 17 und 20 – analysiert der Autor die koranischen Darstellungen von Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, Fehlbarkeit und Reue. Der Mensch wird als lernfähiges Wesen beschrieben, das aus seinen Fehlern lernt. Selbstbestimmung wird dabei nicht als absolute Autonomie verstanden, sondern als Fähigkeit zur moralisch reflektierten Entscheidung in Beziehung zu sich und zu Gott. Topalović arbeitet heraus, dass der Koran den Glauben als freie, nicht erzwungene Entscheidung darstellt. Der Mensch ist mit Wahrnehmungs-, Sprach- und Reflexionsfähigkeit sowie moralischer Urteilskraft ausgestattet, was ihn zur bewussten Lebensgestaltung befähigt. Religiöse Bildung wird so als Prozess der Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis verstanden.

Zentrale theologische Bezugspunkte sind dabei einerseits Abū Mansūr al-Māturīdī, der menschliche Willensfreiheit mit göttlicher Vorherbestimmung in Einklang bringt, sowie andererseits al-Ghazālī, dessen Bildungsverständnis auf Reflexion und innerer Entwicklung basiert. Der Autor plädiert für eine Pädagogik, die junge Menschen zu eigenständigem Denken und verantwortlichem Handeln im religiösen Kontext befähigt.

Nach der begrifflichen und theoretischen Fundierung von Selbstbestimmung im Kontext islamisch-religiöser Bildung markiert Kapitel fünf einen inhaltlichen Perspektivenwechsel. Hier widmet sich Topalović den strukturellen und kontextuellen Bedingungen religiöser Bildung. Bosnien nimmt dabei eine besondere Stellung ein: Weder eindeutig dem „islamischen Osten“ noch dem „säkularen Westen“ zugehörig, widerspricht das Land aufgrund seiner geografischen und historischen Verortung der häufig zugeschriebenen Dichotomie „Islam versus Westen“. Topalović skizziert in diesem Kapitel zunächst die Geschichte des Islams in Bosnien. Dabei betont er, dass es Bosnien gelungen sei, einen vermittelnden Weg zwischen Religion und Staat zu finden. Darüber hinaus beleuchtet der Autor die innerbosnischen religiösen Diskurse zwischen Reformern (Modernisten) und Traditionalisten und zeigt, wie diese Auseinandersetzungen zur Entwicklung eines eigenständigen Verständnisses von islamischer Bildung beigetragen haben. In der Analyse des bosnischen Modells sieht Topalović ein mögliches Vorbild für westeuropäische Kontexte: eine Form religiöser Bildung, die weder dogmatisch-traditionell noch kulturell entfremdet ist, sondern reflektiert, kontextbewusst und offen für Modernisierungsprozesse.

In Kapitel sechs thematisiert Topalović die Rolle religiöser Bildung in einer pluralen modernen Gesellschaft. Aus islamischer Perspektive sei der Mensch von

Natur aus auf Bildung hin ausgelegt, er strebe nach Erkenntnis und sei bildsam. Diese anthropologische Grundannahme bildet den Ausgangspunkt für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff im Islam. In diesem Zusammenhang stellt der Autor vier zentrale Konzepte islamischer Erziehungs- und Bildungstradition vor: tarbiya (Erziehung zur Vervollkommnung des Menschen), ta'lim (Wissensvermittlung), ta'dīb (ethische Disziplinierung und Kultivierung), tazkiya (spirituelle Reinigung). Diese Begriffe verdeutlichen den ganzheitlichen Anspruch islamischer Bildung, die über reine Wissensvermittlung hinausgeht und auf die ethische und spirituelle Entwicklung des Menschen zielt.

Im siebten Kapitel entwickelt Topalović ein umfassendes didaktisches Rahmenmodell für den islamischen Religionsunterricht, welches sich an den Prinzipien der Kompetenzorientierung orientiert. Das Modell geht explizit von der Lebenswelt und -praxis der Schüler\*innen aus. Im Mittelpunkt steht die Anerkennung ihres Subjektstatus. Lernende sollen nicht bloß Inhalte rezipieren, sondern sich als selbstbewusste, kritisch denkende und reflexiv handelnde Individuen entwickeln können. Kernstück dieses Ansatzes ist das didaktische Sechs-Phasen-Modell, das folgende Schritte umfasst: Präsentation, Diskussion, Kontemplation, Interaktion, Evaluation, Reflexion. Diese Phasen sollen die Schüler\*innen dazu befähigen, religiöse Lerninhalte selbstständig zu erschließen, zu hinterfragen und auf ihren Alltag zu beziehen. Das Modell fördert sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Kompetenzen und legt besonderen Wert auf dialogische und erfahrungsbasierte Lernprozesse. Zur Veranschaulichung ergänzt Topalović seine theoretischen Ausführungen durch zwei Unterrichtsbeispiele aus der Praxis islamischer Religionslehrkräfte. Diese Beispiele zeigen, wie das Sechs-Phasen-Modell konkret angewendet werden kann.

Abschließend fasst der Autor in Kapitel acht die zentralen Erkenntnisse zusammen und betont die Bedeutung der Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Er ruft dazu auf, die Religionspädagogik weiterzuentwickeln und an die Anforderungen einer modernen Gesellschaft anzupassen.

Mit *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung* gelingt Topalović ein fundierter und zukunftsweisender Beitrag zur islamischen Religionspädagogik. Seine Stärke liegt in der interdisziplinären Verknüpfung von Theologie, Pädagogik und Didaktik, wobei er stets von der Lebenswirklichkeit der Lernenden ausgeht. Auch wenn teilweise die theologischen Ausführungen vertieftes Fachwissen voraussetzen, ist die differenzierte Analyse der Spannungsfelder zwischen normativer religiöser Tradition und individueller Autonomie überzeugend.

Didaktisch liefert das Buch konkrete Ansätze für eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung und betont die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler zur aktiven, reflektierten Auseinandersetzung mit Religion zu befähigen. Damit stellt es eine praxisrelevante Ressource für Lehrkräfte im islamischen Religionsunterricht dar.

Mevlida Mešanović

## Rezension zu:

KÄSEHAGE, NINA:

„The Young Sahaba“. Die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im jihadistischen Milieu, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

### Die Autorin

Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Mevlida Mešanović, BEd PhD, Hochschulprofessorin am Institut für Religion und interreligiösen Dialog, PPH Augustinum Graz.

Mag.<sup>a</sup> Mevlida Mešanović, BEd PhD  
PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE AUGUSTINUM  
Institut für Religion und interreligiösen Dialog  
Lange Gasse 2  
A-8010 Graz  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>  
e-mail: [mevlida.mesanovic@pph-augustinum.at](mailto:mevlida.mesanovic@pph-augustinum.at)



Die Habilitationsschrift von Nina Käsehage zur religiösen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im jihadistischen Milieu und im Umfeld des Islamischen Staats (IS) ist angesichts der aktuellen Berichterstattung über die Rückkehr von Frauen mit ihren Kindern aus IS-Gebieten nach Österreich und Deutschland hochaktuell. Auf der Grundlage umfangreicher empirischer Daten analysiert Käsehage die sozialen, religiösen und ideologischen Einflussfaktoren auf die Radikalisierung und die Entscheidung der Mütter, ihre Kinder in das IS-Gebiet zu bringen, und befasst sich sowohl mit den Motivlagen der Auswanderung der Mütter (mehrheitlich konvertiert) als auch mit den langfristigen Auswirkungen auf die Rückkehrer\*innen und ihre Familien, vor allem auf die Kinder. Die Kinder wuchsen zunächst in Deutschland auf, geprägt von klaren Vorstellungen von Gut und Böse, bevor sie in das IS-Gebiet ausreisten und dort in das rigide Wertesystem und die gewaltverherrlichende Ideologie des IS integriert wurden. Ihre religiöse Sozialisation fand unter den strengen Moralvorstellungen des IS statt. Die Autorin untersucht, wie diese Kinder durch extremistische Ideologien geprägt wurden und welche Herausforderungen ihre Reintegration in eine pluralistische Gesellschaft mit sich bringt. Mit der Rückkehr nach Deutschland stehen die Kinder und ihre Mütter vor der Herausforderung, sich in eine Gesellschaft zu reintegrieren, die von pluralistischen Werten geprägt ist.

Käsehage gliedert ihre Analyse in neun Hauptkapitel, die sich mit verschiedenen Aspekten der Radikalisierung und deren Auswirkungen auf die betroffenen Familien befassen. Im ersten Teil beschreibt sie die Familienstrukturen jihadistischer Familien, insbesondere die Rolle der Frau als Mutter, Kämpferin und Rückkehrerin, und untersucht die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in jihadistischen Kontexten. Der zweite Teil klärt zentrale Begriffe wie Extremismus und Jihad und zeigt, wie sie im jihadistischen Diskurs zur Radikalisierung eingesetzt werden. Im dritten Teil stellt Käsehage das methodische Vorgehen ihrer qualitativen Längsschnittstudie vor und diskutiert Herausforderungen bei der Befragung von Kindern und Jugendlichen, um sich im vierten Teil der Entstehung, Entwicklung und den Niedergang des IS sowie seinen sozialen und politischen Strukturen zu widmen. Im fünften Kapitel erörtert Käsehage die Rolle der Frau im Kalifat, ihrer Darstellung in IS-Propagandamagazinen sowie deren Einfluss auf die Rekrutierung von Frauen. Im sechsten Kapitel beschreibt Käsehage die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen im IS und stellt ein sechsstufiges Modell der Kindersozialisation vor, schildert die Rekrutierung durch IS-Magazine und untersucht die Methoden der Rollenvermittlung, die bei der Sozialisation der Kinder im IS eingesetzt werden, vordergründig das Spielzeug und Bildungsein-

richtungen. Im siebenten Kapitel präsentiert die Autorin die Ergebnisse ihrer Untersuchung, die auf Interviews mit vier Müttern und ihren Kindern im Alter zwischen acht und 14 Jahren basiert. Die ursprüngliche Studie wurde mit einer Gruppe von sechs Müttern und ihren Kindern durchgeführt. In Anbetracht des tragischen Suizids zweier der befragten Frauen fokussiert sich die Präsentation der Ergebnisse auf den vier verbleibenden Müttern und ihren Kindern. Das achte Kapitel widmet die Autorin den rechtlichen und sozialen Herausforderungen der Rückkehr von IS-Anhängerinnen und ihren Kindern, insbesondere dem Thema der Gefährdung des Kindeswohls. Abschließend vergleicht Käsehage im neunten Kapitel die deutsche Rechtslage mit internationalen Ansätzen und betont die komplexe Herausforderung der Reintegration von aus IS-Gebieten zurückgekehrten Kindern und Jugendlichen in eine pluralistische Gesellschaft.

In der Studie beschreibt die Autorin die Ausreise, den Aufenthalt und die Rückkehr von vier Frauen und ihrer Kinder aus dem IS-Gebiet nach Deutschland, die auf der Suche nach Stabilität und Zugehörigkeit waren - Bedürfnisse, die der IS gezielt anspricht. Die Frauen schlossen sich dem IS aus unterschiedlichen Motiven an: Alleinerziehende suchten eine stabile Familienstruktur, verheiratete Mütter wollten ihre ideologischen Überzeugungen verwirklichen. Eine der Mütter stellte die – aus ihrer Perspektive – für die Tochter essenziellen religiösen Bedürfnisse ihrer Tochter über deren Wohl und glaubte, das Kalifat biete eine angemessene islamische Erziehung. Erst nach den traumatischen Erlebnissen ihrer Tochter erkannte sie die Folgen und suchte therapeutische Hilfe in Deutschland. Eine weitere Mutter heiratete nach ihrer Rückkehr erneut und suchte Anschluss in jihadistischen Kreisen, eine andere wandte sich vom Islam ab und konvertierte zum Christentum, geplagt vom schlechten Gewissen, der Heirat ihrer Tochter mit einem viel älteren Mann zugestimmt zu haben. Trotz therapeutischer Unterstützung leidet sie weiterhin unter den sozialen Schwierigkeiten ihrer Tochter. Auffällig ist die ideologisch bedingte Rollenverschiebung, bei der Mütter ihren Söhnen früh die Beschützerrolle zuschreiben. In vielen Fällen werden die Bedürfnisse der Kinder durch die der Mütter in den Hintergrund gedrängt. Teilweise wird davon ausgegangen, dass die Söhne im Kalifat die nötige Orientierung finden werden. Auch nach der Rückkehr manifestieren sich bei einigen weiterhin extremistische Denkmuster, was die familiäre Reintegration erschwert und begleitende Maßnahmen für die gesamte Familie erforderlich macht. Drei von vier Frauen folgen weiterhin einer jihadistischen Religionsauslegung. Eine Mutter schloss sich nach ihrer Rückkehr einer anderen Gemeinde an und brachte ihre Tochter mit, wobei ihre Suche nach Zugehörigkeit nicht zu einer wirklichen Abkehr vom Extremismus, sondern zu einer ideologischen Verschiebung führte.

IS-Mütter sind nicht nur Opfer patriarchaler Strukturen, sondern fungieren auch als aktive Trägerinnen extremistischer Ideologien. Ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung resultierte oftmals in einer rigorosen Disziplin und einer eingeschränkten Selbstreflexion. Die vorliegende Studie kommt zu dem Schluss, dass eine ideologische Prägung in Verbindung mit einem Mangel an Reflexion das Kindeswohl gefährden und den Prozess der Reintegration erschweren kann.

Kinder werden im IS nicht als Subjekte, sondern als zukünftige Ehefrauen, Kämpfer oder Dienstleister gesehen, was ihre Persönlichkeitsentwicklung drastisch beeinflusst. Diese ideologische Abschottung, vergleichbar mit Praktiken totalitärer Regime, schwächt familiäre Bindungen, beeinflusst die Identität und verstärkt psychische und soziale Belastungen. So schildern die Kinder im Alter zwischen acht und 14 Jahren die Langzeitfolgen von Gewalt und Indoktrination ganz anders als ihre Mütter und verbinden Religion mit Angst und bedrohlichen Gottesbildern. Gewalt, auch in sexualisierter Form, war ein elementarer Bestandteil ihres Alltags. Ein zentrales Motiv, das sich in den Erzählungen der Kinder zeigt, ist das Gefühl, von Gott bestraft worden zu sein. Dies kann als Ausdruck tief verinnerlichter religiöser Prägung verstanden werden, die auf eine rigide, möglicherweise indoktrinierende religiöse Erziehung hinweist. Diese Prägungen erschweren die Reintegration und prägen das Selbstbild der Kinder bis heute. Einige von ihnen suchen emotionale Bindungen zu ihren leiblichen Vätern. Eine wichtige Rolle im Kontext der Reintegration nehmen die Großeltern ein, denn sie bieten Stabilität und fördern therapeutische Hilfen, während sie das Thema IS oft ausblenden - meist gegen den Willen der Mütter.

Für Kinder von IS-Rückkehrerinnen besteht eine besondere Schutzbedürftigkeit, da sie langfristigen Risiken hinsichtlich ihrer psychischen und sozialen Entwicklung ausgesetzt sind. Ihre ambivalente Einordnung zwischen Opfer- und Täterrolle erschwert die gesellschaftliche Reintegration und macht individuelle, differenzierte Unterstützungsangebote notwendig. Für einen Neuanfang ist es essenziell, dass Individuen Halt, verlässliche Bezugspersonen und Zugang zu positiven Vorbildern sowie alternativen Wertesystemen erhalten. Die Reintegration in eine friedliche Gesellschaft wird häufig von inneren und äußeren Konflikten geprägt, da die Kinder weiterhin unter den Folgen extremistischer Prägung leiden. In Anbetracht dessen erscheint die Implementierung präventiver sowie rehabilitativer Maßnahmen, welche sowohl das Kindeswohl als auch die gesellschaftliche Verantwortung in den Fokus rücken, als unabdingbar.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive lässt sich feststellen, dass die Sozialisation in einem von jihadistischen Ideologien geprägten Umfeld signifi-

kant die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflusst. In der Adoleszenz bieten sich jedoch präventive Chancen, etwa durch die pädagogische Aufarbeitung patriarchaler Geschlechterbilder zur Stärkung von Mädchen.

Die Studie zeigt, dass die ideologische Fixierung und Selbstbezogenheit der Mütter das Kindeswohl gefährden. Die Entscheidung, Kinder in ein extremistisches Umfeld zu bringen, wirkt sich langfristig negativ auf ihre Entwicklung aus. In diesem Zusammenhang ist die Frage nach dem Sorgerecht von besonderer Relevanz: Ist es möglich, dass Mütter, die ihre Kinder in ein von Extremismus geprägtes Umfeld gebracht haben, weiterhin für sie verantwortlich sind? Die rechtliche Bewertung erfordert eine sorgfältige Abwägung zwischen dem Elternrecht, dem Kindeswohl und dem Schutz der Allgemeinheit.

Die Analyse zeigt die gravierenden Folgen mangelnder Erziehungsverantwortung im IS-Kontext, insbesondere in der Entfremdung zwischen Mutter und Kind. Ein Beispiel ist eine Tochter, die Zuflucht bei den Großeltern sucht - ein deutlicher Hinweis auf die tiefe Traumatisierung und Schutzbedürftigkeit gegenüber der jihadistischen Ideologie. Eine andere Mutter, die das Leben im Kalifat als Ideal ansah, erkannte die Überforderung ihres Sohnes durch die rigiden Männlichkeitsbilder nicht. Auch nach der Rückkehr konzentrierte sie sich auf sein religiöses Wohl und lehnte westliche Werte ab, was dem Kindeswohl abträglich war. Der Sohn hingegen begann sich in die deutsche Gesellschaft zu reintegrieren und ein eigenes Islamverständnis zu entwickeln. Die Studie zeigt auch, wie Frauen im jihadistischen Diskurs zu „guten Müttern“ stilisiert und moralisch strenger bewertet werden. Gendersensible Forschung sollte solche Stereotype hinterfragen und individuelle Motive differenziert analysieren.

In Anbetracht dessen entwickelt die Autorin ein Modell mit fünf Phasen für eine gelungene Reintegration von Rückkehrer\*innen. Der Abschnitt *Gendered Extremism 2.0* beleuchtet die langfristigen Auswirkungen rigider religiöser Sozialisation und starrer Geschlechterrollen. Dabei wird sowohl die Herausforderung für Rückkehrer\*innen als auch ihr Umfeld untersucht. Käsehage argumentiert für einen umfassenden Resozialisierungsansatz, der die Risiken eines Rückfalls in die delinquente Verhaltensweise berücksichtigt und den Fokus auf den Schutz sowie die psychosoziale Stabilisierung minderjähriger Rückkehrer\*innen legt. Sie betont, wie wichtig es ist, die individuellen Erfahrungen radikalierter Jugendlicher ernst zu nehmen und ihnen neue Perspektiven zu eröffnen. Resozialisierung müsse ihre spezifischen Belastungen aufgreifen und alternative Identitätsangebote machen. Die Autorin fordert Präventionsprogramme, die geschlechtsspezifischen Extremismus abbauen und Integration fördern.

Die vorliegende Studie beleuchtet die Auswirkungen der religiösen Sozialisation im IS auf die Entwicklung von Jugendlichen. Es wird dargelegt, dass diese Sozialisation eine Entfremdung von den familiären Strukturen, eine Unterdrückung der Identität und eine Integration in ein totalitäres System mit sich bringt. In der Konsequenz zeigt die Studie, dass eine erfolgreiche Reintegration einen Raum für eine Aufarbeitung dieser Prozesse sowie die Entwicklung nicht-extremistischer Selbstbilder bieten muss.

Die Habilitation von Käsehage stellt eine bedeutende Ressource für Fachkräfte in den Bereichen Radikalisierung, Extremismus und Reintegration von Rückkehrer\*innen aus Krisengebieten dar. Die Publikation richtet sich an Sozialarbeiter\*innen, Psycholog\*innen, Pädagog\*innen, Sicherheitsbehörden und politische Entscheidungsträger\*innen, die mit der Resozialisierung von Menschen aus extremistischen Milieus wie dem IS arbeiten. Die Studie transzendiert stereotype Darstellungen und beleuchtet familiäre sowie geschlechtsspezifische Aspekte der Radikalisierung. Dies ermöglicht ein vertieftes Verständnis der Erfahrungen der betroffenen Jugendlichen und ihrer Mütter. Für Fachkräfte werden praxisorientierte Ansätze für die Bewältigung der psychosozialen Herausforderungen und die Entwicklung gezielter Unterstützungsmaßnahmen angeboten. Das Buch bietet wertvolle Einblicke in die religiöse Sozialisation im Kontext des IS und stellt einen bedeutenden Beitrag für die Fachliteratur dar.

Käsehage zeigt, dass Rückkehrer\*innen mit tiefgreifenden psychischen und sozialen Belastungen kämpfen. Besonders alarmierend: Die psychischen Belastungen der Kinder bleiben oft unerkannt.

Die Verfasserin betont eindrucksvoll, dass religiöse Indoktrination, Gewalt und Fluchterfahrungen signifikante und langanhaltende Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Die Entkopplung von extremistischen Ideologien und die Entwicklung einer neuen, selbstbestimmten Identität stellen für viele eine erhebliche Herausforderung dar. Diese psychologischen und sozialen Hürden beeinflussen die Selbstwahrnehmung der Betroffenen nachhaltig. In diesem Kontext betont Käsehage die Dringlichkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit den Folgen der Radikalisierung und gibt Empfehlungen für die Arbeit mit Rückkehrer\*innen und ihren Familien.