34. Jahrgang 2026 • Heft 2
Dr. Schnider`s EU

Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Lukas Pallitsch • Zekirija Sejdini • Şenol Yağdı • Erdal Kalayci • Nurten Kalayci • Eva-Maria Spiegelhalter • Lisa Reck • Sabine Pemsel-Maier • Iris Mandl-Schmidt • Jonas Maximilian Hüster • Mevlida Mešanović • Eva Wenig • Christoph Knoblauch • Wolfhard Schweiker • Claudia Gärtner • Annalena Sieveke • Isabelle Hoyer • Naomi Petutschnig • Johannes Härting • Sonja Danner • Sebastian Eck • Martina Kraml • Bernd Ziegler • Laura Mößle • Antigona Shabani • Christian Ratzke

Theologien der Pluralität – Pädagogiken der Differenz

Inhalt

Editorial

Pallitsch, Lukas / Sejdini, Zekirija:
Theologien der Pluralität – Pädagogiken der Differenz **7**

Themenspezifische Beiträge

Yağdı, Şenol:
Religiöse Wahrheitsansprüche in pluralen Schulkontexten.
Eine empirische Studie zu den Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte **15**

Kalayci, Erdal / Kalayci, Nurten:
Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung.
Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich **44**

Pallitsch, Lukas:
Wahrheit im Modus der Erzählung? Religionspädagogische Überlegungen
zur Fiktion als spezifischer Sprachform religiöser Wahrheit **67**

Spiegelhalter, Eva-Maria:
Die Frage nach der Wahrheit als Teil des Professionalisierungsprozesses
zukünftiger Religionslehrkräfte. Ein mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff
im Kontext empirischer Daten **93**

CC BY

Reck, Lisa:
Zwischen Glaube, Zugehörigkeit und Vielfalt. Subjektive Religiosität und gesellschaftliche Differenzerfahrungen muslimischer Kinder und Jugendlicher in der Steiermark **110**

Pemsel-Maier, Sabine:
Anleihen bei der Komparativen Theologie: Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen **133**

Mandl-Schmidt, Iris:
Nizäa und mehr – der Religionsunterricht als Ort innerchristlicher Pluralität. Dogmatischer Einheitsglaube versus religiöse Pluralitätskompetenz **152**

Hüster, Jonas Maximilian:
„Also, ich möchte dazu schnell etwas sagen …". Leerstellen in der reflexiven Auseinandersetzung mit Unterricht und Möglichkeiten, diese zu füllen **169**

Mešanović, Mevlida / Wenig, Eva:
Zwischen Neugier und Vorurteil. Schriftliche Schüler:innenäußerungen zu Religion in christlich-islamischen Teamteaching-Workshops **192**

Knoblauch, Christoph:
Rethinking Religiously Responsive Education. Perspectives from Democratic Education and Critical Global Citizenship on a Pedagogy of Difference **214**

Schweiker, Wolfhard:
Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt.
Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf **236**

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Yağdı, Şenol:
Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht. Empirische Rekonstruktion professioneller Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte **257**

Gärtner, Claudia / Sieveke, Annalena / Hoyer, Isabelle:
Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren? Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“ **294**

Vorstellung von Abschlussarbeiten

Petutschnig, Naomi:
Werte bilden – neutral bleiben. Ethik als wertereflektierender Unterricht:
Chancen und Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen weltanschaulichem Neutralitätsgebot und Wertevermittlung **316**

Rezensionen

Härting, Johannes:
Rezension zu: Aslan, Ednan, & Hermansen, Marcia (Hrsg.). (2021). *Religious Diversity at School: Educating for New Pluralistic Contexts* (Wiener Beiträge zur Islamforschung, Bd. 13). Springer VS. **322**

Reck, Lisa:
Rezension zu: Kolb, Jonas. (2024). *Muslimisches Leben und religiöse Bildung in der Gegenwartsgesellschaft – Befunde und Reflexionen zu Migration, Integration und religiöser Diversität*. Springer VS. **326**

Yağdı, Şenol:
Rezension zu: Bartsch, Darjusch. (2022). *Die Korrelationsfrage in der Islamischen Religionslehre. Interreligiöse Perspektiven zu einem grundlegenden Phänomen*. transcript Verlag. **331**

Danner, Sonja:
Rezension zu: Pasqualoni, Pier Paolo, Hoffmann, Mirjam, Rapp, Ursula, & Steinmair-Pösel, Petra (Hrsg.). (2025). *Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion* (Perspektiven Bildung, Bd. 2). Waxmann. **335**

Eck, Sebastian:
Rezension zu: Bräuer, Magda, Losert, Martin, Schweitzer, Friedrich, & Boschki, Reinhold (Hrsg.). (2025). *Schüler:innenorientierung – Perspektivenübernahme – Interreligiöses Lernen. Wirksamkeit unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht: Ein Cluster Randomized Controlled Trial*. Waxmann. **339**

Kraml, Martina:
Rezension zu: Yagdi, Şenol. (2025). D*er religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrerinnen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens* (Wiener Beiträge zur Islamforschung). Springer VS. **343**

Ziegler, Bernd:
Rezension zu: Domsel, Maike Maria, & Steffens, Maurice (Hrsg.). (2024). *Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?! Auftrag und Weiterentwicklung eines theologischen Konzepts.* W. Kohlhammer. **349**

Mößle, Laura:
Rezension zu: Schweitzer, Friedrich, Schnabl-Henke, Hanne, & Rutkowski, Mirjam. (2024). *Was ist „guter BRU"? Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Das Projekt QUIRU-B*. Stuttgart: Kohlhammer. **353**

Shabani, Antigona:
Rezension zu: Ladstätter, Markus, Feichtinger, Christian, Garcia Sobreira-Majer, Alfred, & Kowanda-Yassin, Ursula. (2025). *Gemeinsame religiöse Feiern an Schulen: Grundlagen – Perspektiven – Reflexionen.* Lit Verlag. **357**

Ratzke, Christian:
Rezension zu: Chiriac, Christine. (2026). *Der anwesende Abwesende: Das Verhältnis Judentum–Christentum in Schulbuch und Unterricht der Fächer Religion und Ethik* (Bildungsmedienforschung. Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien, Bd. 156). V&R unipress. **361**

Pallitsch Lukas / Sejdini, Zekirija

Theologien der Pluralität – Pädagogiken der Differenz

Editorial

Come writers and critics
Who prophesize with your pen
And keep your eyes wide
The chance won't come again
And don't speak too soon
For the wheel's still in spin
And there's no tellin' who
That it's namin'
For the loser now
Will be later to win
For the times they are a-changin'[1]

Es scheint eine der großen Erkenntnisse dieses Liedes von Bob Dylan zu sein, dass man sich nicht allzu sicher sein kann. Hinsichtlich überschwänglicher Prognosen und unheilvoller Prophezeiungen gilt es, vorsichtig zu sein, da feste Überzeugungen über Nacht fragil werden können. Als der Song im Frühjahr 1964 zu hören war, verdichtete er eine Erfahrung gesellschaftlichen Wandels, deren Richtung offenblieb: Aufbruch und Ernüchterung, Hoffnung und Verlust ließen sich nicht sauber voneinander trennen. Liest man die Verse zunächst nicht unter historischem Gesichtspunkt, sondern wörtlich, so liegt ihre Pointe in der Warnung vor vorschneller Gewissheit: Man darf nicht zu früh sprechen, denn das Rad dreht sich noch weiter.

Wer die gesellschafts- und religionspolitischen Herausforderungen der Gegenwart verstehen will, tut gut daran, sich zunächst die Diagnosen der vergangenen

1 Dylan, Bob (2017) 34.

CC BY

Jahrzehnte vor Augen zu führen. Mit Blick auf religiöse Bildungsprozesse verzeichnet die Rede vom (Um-)Bruch eine starke Kontinuität. Präziser formuliert: Die Rede davon, dass sich für die „Religionspädagogik ein erneuter Umbruch ab[-zeichnet]“[2], kommt nicht ins Stocken. Im Hintergrund dieser Kontinuität von Diskontinuitäten firmieren unterschiedliche Begriffe: Moderne, Postmoderne, Säkularisierung, Individualisierung, Vielfalt und Pluralität, um nur einige zu nennen.

Während sich die Religionspädagogik in jenem Jahrzehnt, in dem Dylan mit *The Times They Are A-Changin'* berühmt wurde, vor allem durch Prozesse der Säkularisierung herausgefordert sah, gewann seit Beginn des 21. Jahrhunderts die kulturelle, weltanschauliche und religiöse Pluralität als zentraler Horizont religionspädagogischen Denkens zunehmend an Gewicht. In europäischen Gesellschaften gehört weltanschaulich-religiöse Vielfalt zu den prägenden Signaturen der Gegenwart. Diese Pluralität hat sich in den vergangenen Jahrzehnten, nicht zuletzt durch Migrations- und Fluchtbewegungen, verdichtet und ist zugleich sichtbarer geworden. Sie eröffnet neue Möglichkeiten der Begegnung, des Dialogs und der gesellschaftlichen Teilhabe, stellt demokratische Gesellschaften zugleich aber vor die anspruchsvolle Aufgabe, mit kultureller und religiöser Heterogenität produktiv umzugehen.

Damit wird deutlich, dass Deutungs- und Handlungskonzepte erforderlich sind, die Vielfalt weder primär als Problem oder Bedrohung noch vorschnell als harmonisch zu bewältigende Bereicherung verstehen. Vielmehr gilt es, sie als Ressource gesellschaftlicher Gestaltung anzuerkennen und zugleich die mit ihr verbundenen Spannungen, Ungleichheiten und Exklusionserfahrungen kritisch in den Blick zu nehmen. Pluralität erweist sich insofern als Prüfstein der Fähigkeit einer Gesellschaft, Differenz als konstitutiven Bestandteil ihres Selbstverständnisses anzuerkennen und gerechte Formen der Teilhabe zu ermöglichen. Zugleich wird sie zum Impuls für Bildungsprozesse, die Verschiedenheit als Lern- und Erkenntnischance begreifen, ohne die Konflikthaftigkeit und Machtförmigkeit gesellschaftlicher Beziehungen auszublenden. Ein Ansatz kann darin bestehen, theologische und religionspädagogische Fragen unter der leitenden Perspektive einer Theologie der Pluralität und einer Pädagogik der Differenz zu beleuchten: Wie können religiöse und weltanschauliche Pluralität theologisch reflektiert, pädagogisch gerahmt und didaktisch fruchtbar gemacht werden – im schulischen und außerschulischen Religionsunterricht ebenso wie in weiteren Kontexten religiöser Bildung und in der systematisch-theologischen Reflexion?

2 Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Ziebertz, Hans-Georg (2002) 11.

Diese Frage verweist schließlich auf ein weiteres Axiom der Religionspädagogik: Sie weiß sich dem autonomen Subjekt verpflichtet und muss dessen Freiheit zur eigenen Urteilsbildung ernst nehmen. Religiös-weltanschauliche Pluralität fordert religionspädagogisches Denken auch deshalb heraus, weil sie mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen verbunden ist. Dabei existieren Religionen selbst nicht als homogene Größen: Die Rede von „dem" Christentum ist ebenso vereinfachend wie jene von „dem" Islam. Pluralität zeigt sich folglich nicht nur zwischen Religionen und Weltanschauungen, sondern auch innerhalb ihrer vielfältigen Ausprägungen. Dass unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Perspektiven aufeinandertreffen, macht den Umgang mit Differenz zu einer zentralen religionspädagogischen Herausforderung. Zugleich stellt sich die Frage, wie sich Bildungsziele im Verhältnis zu den jeweiligen Konfessionen, Religionsgemeinschaften und den damit verbundenen Wahrheitsansprüchen bestimmen lassen. So gesehen ist mit der Frage nach Bezugspunkten auch jene nach den klassischen Modellen der Religionspluralität (Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus) verbunden. Diese sind zwar anschaulich und einflussreich, bringen jedoch erhebliche Probleme und Gefahren mit sich: Tendenzen zur Abwertung und Abkapselung (Exklusivismus), zur Vereinnahmung des Anderen durch rasche Einpassung ins Eigene, wodurch die bleibende Fremdheit ausgeblendet wird (Inklusivismus) oder zur Nivellierung konkreter Traditionen zugunsten einer übergreifenden Metatheorie, in der Differenzen an Bedeutung verlieren (Pluralismus). Es gilt daher, diese Modelle kritisch zu prüfen, weiter zu differenzieren und fortzuentwickeln, beispielsweise im Anschluss an Modifikationen wie einen „aufgeklärten Inklusivismus", komparativ-theologische Ansätze oder neuere Differenzierungen.

Ist von Differenz und Pluralität die Rede, kann die Wahrheitsfrage jedenfalls nicht umgangen werden. An dieser Stelle lohnt es, wichtigen Erkenntnissen der Beiträge dieses Heftes ausgehend von der Wahrheitsfrage über Tradition und Subjekt etwas vorauszugreifen: Die klassischen Modelle (Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus) bleiben als analytische Orientierungen bedeutsam; zur Erfassung empirischer Positionierungen reichen sie jedoch kaum aus. Kinder und Jugendliche entwickeln häufig keine eindeutig zuordenbaren Haltungen, sondern situative, kontextabhängige und ambivalente Formen religiöser Orientierung (Lisa Reck). Ähnlich zeigen sich bei islamischen Religionslehrkräften hybride Umgangsweisen mit Wahrheitsansprüchen: Wahrheit kann bei Gott verortet, Vielfalt als gottgewollt verstanden, der eigene Standpunkt dialogisch vertreten oder die Wahrheitsfrage zugunsten von Respekt und Anerkennung zurückgestellt werden (Şenol Yağdı). Die Frage lautet deshalb nicht nur, welche Wahrheit

gilt, sondern auch, wie Wahrheitsansprüche artikuliert werden können, ohne das Gegenüber zu vereinnahmen, zu marginalisieren oder in seiner Andersheit zum bloßen Objekt pädagogischer Bearbeitung zu machen.

Eine solche Perspektive verlangt eine mehrdimensionale Arbeit am Wahrheitsbegriff. Wahrheit ist weder schlicht privates Gefühl noch ein Besitzstand, der sich didaktisch nur weitergeben ließe. Sie erscheint vielmehr als Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung, insbesondere dort, wo religiöse und nichtreligiöse Weltdeutungen aufeinandertreffen (Eva-Maria Spiegelhalter). Fiktionale Erzählungen können hierfür einen produktiven Diskurs eröffnen, zumal ihnen ein hohes Maß an Kontingenz- und Möglichkeitssinn inhärent ist: Insbesondere ihre narrative Multiperspektivität macht religiöse Wahrheitsfragen als offen, perspektivisch gebrochen und dennoch existenziell bedeutsam erfahrbar. Der Unterricht muss und darf Wahrheit also nicht verabschieden, um pluralitätsfähig zu werden. Er kann vielmehr Formen finden, in denen Wahrheit zur Sprache kommt, ohne dass ihre Bearbeitung in einen autoritären Entscheidungszwang mündet (Lukas Pallitsch).

Ein vergleichbarer Impuls zeigt sich in Zugängen, die Traditionen nicht nivellieren, sondern ihre konkreten Stimmen und Eigenlogiken ernst nehmen. Komparative Theologie bietet hierfür Anregungen, insofern sie an einzelnen, überschaubaren Phänomenen arbeitet und auf vorschnelle Wahrheitsvermutungen verzichtet; zugleich bedarf sie für religionsferne Lernende einer bewussten didaktischen Transformation (Sabine Pemsel-Maier). Auch innerchristliche Vielfalt wird dabei relevant: Wenn neben Nizäa auch andere Christologien berücksichtigt werden, kann Religionsunterricht Räume für eigenständige Positionierungen eröffnen (Iris Mandl-Schmidt). Pluralität meint somit nicht allein das Verhältnis zwischen Religionen und Weltanschauungen, sondern ebenso die Vielstimmigkeit innerhalb religiöser Traditionen selbst.

Besonders deutlich wird dies in subjektorientierten Formen religiöser Bildung. Diese setzen bei Erfahrungen, Fragen und religiösen Orientierungen von Schüler:innen an, ohne normative Überlieferungen einfach preiszugeben. Religiöses Lernen erscheint dann als reflexiver, dialogischer und lebensweltbezogener Prozess, der die Spannung zwischen religiöser Vermittlung, persönlicher Begleitung und gesellschaftlicher Pluralität nicht auflöst, sondern produktiv bearbeitet (Şenol Yağdı). Für den alevitischen Religionsunterricht wird ein solcher Horizont als Suche nach Wahrheit(en) konkret: Wahrheit und Pluralität sind hier subjektorientiert, dialogisch und prozesshaft angelegt; im Zentrum steht nicht

die Einübung exklusiver Gewissheiten, sondern die Befähigung zur reflektierten Wahrheitsfindung (Erdal und Nurten Kalayci).

Religiöse und weltanschauliche Pluralität durchzieht den schulischen Alltag, formt Erfahrungen von Zugehörigkeit und Fremdheit und verschärft die Frage, wie Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen, Lebensformen und Deutungsmustern miteinander in Beziehung treten können. Schule wird damit zur „Contact Zone": zu einem Ort, an dem Begegnung möglich ist, aber ebenso Zuschreibungen, Grenzziehungen und religiöse Othering-Dynamiken hervorgebracht werden können (Jonas Hüster). Pluralität bezeichnet folglich nicht einfach die erfreuliche Tatsache von Vielfalt. Sie verweist zugleich auf Spannungen, asymmetrische Machtverhältnisse und Konflikte um Sichtbarkeit, Anerkennung und Deutungshoheit.

Eine Pädagogik der Differenz darf Vielfalt weder romantisieren noch als Störung behandeln, die möglichst geräuschlos zu neutralisieren wäre. Sie muss die Ambivalenz aushalten, dass religiöse Differenz Erkenntnis eröffnen und Verletzungen erzeugen, Verständigung fördern und Abwehr hervorrufen kann. In schriftlichen Äußerungen von Schüler:innen wird diese Gleichzeitigkeit besonders sichtbar: Neben Normen von Respekt, Offenheit und Anerkennung treten islambezogene Stereotype, Konfliktdeutungen und moralische Zuschreibungen auf (Eva Wenig / Mevlida Mešanović). Differenzsensibler Unterricht beginnt nicht erst dort, wo Stereotype und Zuschreibungen offen zutage treten, sondern bereits bei Irritationen, Unsicherheiten und widersprüchlichem Vorwissen.

Eine Pädagogik der Differenz bleibt jedoch unvollständig, wenn sie nur auf Haltungen und Inhalte blickt. Sie muss auch nach den institutionellen Bedingungen gerechter Bildung fragen. Religiously Responsive Education versteht Pluralität deshalb nicht allein als demografische Vielfalt, sondern im Zusammenhang struktureller Ungleichheiten, politischer Auseinandersetzungen und fragmentierter epistemischer Öffentlichkeiten (Christoph Knoblauch). Inklusion wird entsprechend zu einem universalen Prinzip, das unterschiedliche Dimensionen von Diversität umfasst und gemeinsames Lernen durch Kooperation, innere Differenzierung und Individualisierung ermöglichen soll (Wolfhard Schweiker). Dafür benötigen Lehrkräfte diagnostische und reflexive Kompetenzen; gerade im pädagogischen Wissen zur Diagnose heterogener Lernvoraussetzungen zeigt sich noch erheblicher Entwicklungsbedarf (Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer).

Die vorliegende Heftausgabe *Theologien der Pluralität – Pädagogiken der Differenz* erkundet diese Spannungen aus unterschiedlichen theologischen, religiösen und pädagogischen Perspektiven. Ihre Beiträge verbinden theoretische, empirische und praxisorientierte Zugänge und fragen nach Konsequenzen für Unterricht, Lehrer:innenbildung und didaktische Entwicklung. *Theologien der Pluralität – Pädagogiken der Differenz* bezeichnet damit kein fertiges Programm, sondern einen Arbeitsauftrag: Differenz weder zu domestizieren noch zu dramatisieren, Wahrheit weder zu verabsolutieren noch zu entleeren und Vielfalt als Anlass zu begreifen, genauer hinzusehen, widerspruchsfähiger zu denken und gerechter zu handeln.

Ein Dank aus der Schriftleitung

Wie immer gilt es an dieser Stelle vielen Institutionen und konkreten Personen „Danke" zu sagen für ihr Engagement und ihre Unterstützung für das „Österreichische Religionspädagogische Forum" (ÖRF).

Zunächst ein herzlicher Dank an das interreligiös zusammengesetzte Team der Issue-Editors dieser Ausgabe, Lukas Pallitsch und Zekirija Sejdini, die den gesamten Prozess vom Call bis zur Fertigstellung mit viel Sorgfalt, Weitsicht und Kompetenz gestalteten und betreuten.

Danke an die Autor:innen, die für diese Ausgabe 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.

Im Bereich der Administration der Zeitschrift gibt es eine personelle Veränderung: Die Ausgabe wurde noch maßgeblich von Magdalena Zecevic als studentischer Mitarbeiterin bis Ende September betreut. Mit Beginn des neuen Schuljahrs hat sie eine Lehrverpflichtung in einer Grazer Schule übernommen und daher keine zeitlichen Ressourcen für die Mitarbeit im ÖRF-Team. Magdalena – auch an dieser Stelle sei dir für die mehrjährige intensive Zusammenarbeit sehr herzlich gedankt! Du hast wesentlich Anteil daran, dass die Ausgaben der letzten Jahre in der vorliegenden Form (und auch im geplanten Zeitrahmen) erscheinen konnten. Ihr Nachfolger ist Thomas Divjak, ebenfalls studentischer Mitarbeiter – er ist seit 1. Oktober für alle organisatorischen Belange des ÖRF zuständig. Thomas, herzlich willkommen im Team! Für die Finalisierung der vorliegenden Ausgabe ist er bereits zuständig.

Das Lektorat der Zeitschrift übernimmt ab der vorliegenden Ausgabe Adina Hönicke – sie ist Office-Managerin am Grazer Institut für Religionspädagogik und

ethische Bildung. Danke, dass du spontan bereit warst, diese Aufgabe kompetent und gewissenhaft spontan zu übernehmen!

Melanie Hofer betreut den Rezensionsteil, die Vergabe von Buchbesprechungen und die Kommunikation mit den jeweiligen Verlagen – herzlichen Dank! Das Layout wurde in äußerst bewährter Weise – mittlerweile seit vielen Jahren – von Katrin Staab gestaltet. Lisa Schilhan und das Team der 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. Danke vielmals auch diesmal für die reibungslose und vorbildliche Kooperation, um die uns viele beneiden!

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

Diese substanzielle und verlässliche Unterstützung ist gerade in Zeiten deutlich schmäler werdender Budgets alles andere als selbstverständlich und zugleich die Grundlage für das regelmäßige und verlässliche Erscheinen von ÖRF.

Wir wünschen allen Leser:innen viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) mit dem Schwerpunktthema ‚Theologien der Pluralität – Pädagogiken der Differenz'!

Wolfgang Weirer

Literatur

Dylan, Bob (2017). Best of lyrics. (Heinrich Detering Hrsg.). Hoffmann und Campe.

Schweitzer, Friedrich, Englert, Rudolf, Schwab, Ulrich, & Ziebertz, Hans-Georg (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1). Herder.

Mit freundlicher Unterstützung von:









Şenol Yağdı

Religiöse Wahrheitsansprüche in pluralen Schulkontexten

Eine empirische Studie zu den Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte

Der Autor

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

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



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

CC BY

Şenol Yağdı

Religiöse Wahrheitsansprüche in pluralen Schulkontexten

Eine empirische Studie zu den Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte

Abstract

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

Schlagworte

Religiöse Wahrheit – Interreligiöse Bildung – Islamische Religionslehrkräfte – Qualitative Inhaltsanalyse

CC BY

Şenol Yağdı

Religious truth claims in pluralistic school contexts

An empirical study on perspectives of Islamic religious education teachers

Abstract

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

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

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

CC BY

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Religionstheologischer Referenzrahmen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9 El-Bizri, Nader (2017) 8.

10 Abou El Fadl, Khaled (2015) 181.

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

12 Mohagheghi, Hamideh (2014; 2021).

13 Ellethy, Yaser (2022) 78–81.

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

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

2.2 Religionspädagogischer Referenzrahmen

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

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

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

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

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

16 Vgl. Schlag, Thomas (2017) 188.

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

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

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

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

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

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

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

3. Empirisches Design und Auswertung

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

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

26 Vgl. Yağdı, Şenol (2025) 145.

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

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

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

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

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

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

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

4. Empirische Ergebnisse

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

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

28 Yağdı, Şenol (2025) 149.

nen anderer und der pädagogische Auftrag zur Verständigung aufeinandertreffen.

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

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

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

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

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

4.1 Verortung letztgültiger Wahrheit bei Gott

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

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

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

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

4.2 Deutung religiöser Pluralität als gottgewollt

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

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

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

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

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

4.3 Eigener Wahrheitsanspruch mit dem Verzicht auf missionarische Durchsetzung

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

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

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

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

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

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

4.4 Subjektivierung bzw. Ausklammerung der Wahrheitsfrage

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

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

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

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

5. Religionspädagogische Bearbeitung der Wahrheitsfrage

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

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

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

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

6. Religionstheologische und religionspädagogische Einordnung

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

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

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

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

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

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

30 Knauth, Thorsten (2016) 96.

31 Vgl. Yağdı, Şenol (2024b) 311–335.

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

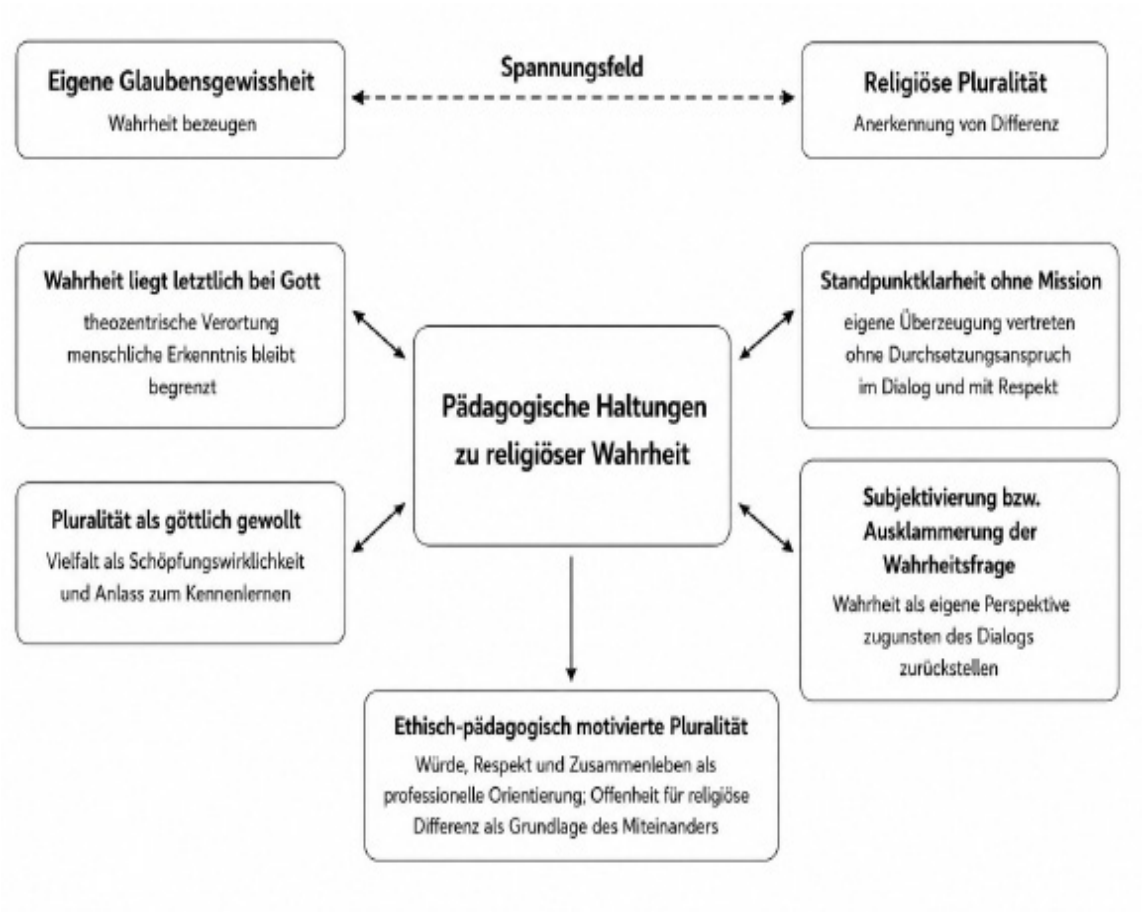


Abbildung 1: Zentrale Positionierungen islamischer Religionslehrkräfte im Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen (Eigendarstellung)

7. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

32 Vgl. Dressler, Bernhard (2017) 61.

33 Vgl. Schlag, Thomas (2017) 188.

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erdal Kalayci / Nurten Kalayci

Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung

Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich

Die Autor:innen

Mag. Dr. Erdal Kalayci, MA ist Post Doc-Universitätsassistent im Fachbereich für Alevitisch-Theologische Studien des Instituts für Islamisch-Theologische Studien an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. Außerdem ist Kalayci Lehrbeauftragter am Institut für Alevitische Religion der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich und er war als alevitischer Religionslehrer tätig.

Mag. Dr. Erdal Kalayci, MA
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Fachbereich für Alevitisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8–10
A–1010 Wien
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8695-4328
e-mail: erdal.kalayci@univie.ac.at



Dipl.Päd. Nurten Kalayci, BEd MA ist Hochschullehrperson an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich und Lehrbeauftragte im Fachbereich für Alevitisch-Theologische Studien des Instituts für Islamisch-Theologische Studien an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. Kalayci ist zudem stv. Leiterin des Alevitischen Schulamtes und alevitische Religionslehrerin.

Dipl.Päd. Nurten Kalayci, BEd MA
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Institut für Alevitische Religion
Mayerweckstraße 1
A–1210 Wien
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0019-0699
e-mail: nurten.kalayci@kphvie.ac.at



Kalayci, Erdal / Kalayci, Nurten: Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich
ÖRF 34 (2026) 2, 44–66 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.3

CC BY

Erdal Kalayci / Nurten Kalayci

Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung

Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich

Abstract

Im Beitrag werden zentrale systematisch-theologische Konzepte des Aleviten-tums hinsichtlich ihres Potenzials für eine pluralitätssensible alevitische Theologie und Religionspädagogik analysiert. Im systematisch-theologischen Teil werden zentrale doktrinäre Konzepte des alevitischen Glaubens hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit für pluralitätssensible Zugänge untersucht. Im zweiten Teil werden die Lehrpläne für den alevitischen Religionsunterricht in Österreich (ARU) entlang der Kategorien „Wahrheit" und „Pluralität" unter die Lupe genommen. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Kategorien in den Lehrplänen verankert und subjektorientiert, dialogisch und prozesshaft konzipiert sind. Ergänzend werden konkrete Unterrichtsmethoden dargestellt, die diese Prinzipien performativ umsetzen, etwa das Einstiegsritual, narrative Zugänge über alevitische Heilige sowie die Integration biographischer und familiärer Vielfalt. Es wird aufgezeigt, dass der ARU einen Beitrag zur Debatte um religiöse Bildung in pluralen Gesellschaften leisten kann, indem er eine theologisch fundierte und zugleich pluralitätssensible Konzeption religiöser Bildung entfaltet. Der Beitrag zeigt, dass pluralitätssensible alevitische Religionspädagogik nicht auf die Vermittlung exklusivistischer Wahrheitsgehalte zielt. Sie eröffnet Lernräume, in denen Schüler:innen zur reflektierten Suche nach Wahrheiten befähigt werden.

Schlagworte

Alevitentum – alevitische Theologie – alevitische Religionspädagogik – alevitischer Religionsunterricht – Pluralität –Lehrplananalyse

Kalayci, Erdal / Kalayci, Nurten: Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich
ÖRF 34 (2026) 2, 44–66 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.3

CC BY

Erdal Kalayci / Nurten Kalayci

Plurality-Sensitive Alevi Theology and its Religious-Pedagogical Implementation

The Search for Truth(s) in Alevi Religious Education in Austria

Abstract

The article analyzes central systematic-theological concepts of Alevism with regard to their potential for a plurality-sensitive Alevi theology and religious pedagogy. In the systematic-theological part, key doctrinal concepts of the Alevi faith are examined in terms of their accessibility for plurality-sensitive approaches. In the second part, the curricula for Alevi Religious Education in Austria (ARU) are analyzed along the categories of "truth" and "plurality". The results show that both categories are embedded in the curricula and are conceptualized in a subject-oriented, dialogical, and process-oriented manner. In addition, concrete teaching methods are presented that implement these principles performatively, such as the opening ritual, narrative approaches through Alevi saints, and the integration of biographical and familial diversity. It is demonstrated that Alevi Religious Education can contribute to the broader debate on religious education in plural societies by developing a theologically grounded and at the same time plurality-sensitive concept of religious education. The article shows that a plurality-sensitive Alevi religious pedagogy does not aim at conveying exclusivist notions of truth. Rather, it opens learning spaces in which pupils are enabled to engage in a reflective search for truths.

Keywords
plurality – alevism – alevi theology – alevi religious education – alevi religious pedagogy – curriculum analysis

Kalayci, Erdal / Kalayci, Nurten: Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich
ÖRF 34 (2026) 2, 44–66 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.3

CC BY

1. Einleitung

Religiöse Bildung geschieht heutzutage in einem Spannungsfeld, in dem absolute Wahrheitsansprüche und religiöse Pluralität gleichzeitig nebeneinander existieren. Wie kann Wahrheit bei so vielen unterschiedlichen religiösen Ansichten vermittelt werden, ohne dabei jemanden auszuschließen bzw. sich selbst zu delegitimieren? Diese Frage stellt eine zentrale Herausforderung religionspädagogischer Reflexion dar. Religiöse Pluralität und ihre religionspädagogische Bedeutung sind bereits etablierte Forschungsfelder.[1] Die Verbindung von pluralitätssensibler Theologie und Wahrheitsverständnis im alevitischen Religionsunterricht (ARU) hingegen ist bislang nicht systematisch untersucht worden.

Der vorliegende Beitrag untersucht daher die systematisch-theologischen Grundlagen pluralitätssensibler Ansätze im Alevitentum und analysiert deren religionspädagogische Implikationen für den ARU an österreichischen Schulen.

2. Pluralitätssensibilität der alevitischen Theologie

Gesellschaften werden durch Migrationsbewegungen sprachlich, ethnisch, kulturell und religiös plural. Diese Fragmentierung erfordert von allen Stakeholdern eine Reaktion und Anpassung an die neue soziale Realität. Auch die Religionen und deren Institutionen sind herausgefordert. Verschiedene theologische Zugänge haben sich in den letzten Jahrzehnten herauskristallisiert, um den interreligiösen Dialog zu gestalten. Diese Zugänge werden je nach Grad ihrer Dialogbereitschaft in drei Kategorien eingeteilt: exklusivistische, inklusivistische und pluralistische Zugänge. Während exklusivistische Zugänge nur den Wahrheitsanspruch der eigenen Religion anerkennen, stehen inklusivistische und pluralistische Zugänge anderen Vorstellungen offen gegenüber. Beim Inklusivismus wird jedoch dem eigenen Wahrheitsanspruch Vorrang eingeräumt[2]. Die alevitische Theologie ist in einem Spektrum zu verorten, das inklusivistische und pluralistische Zugänge zulässt. Daraus lässt sich der pluralitätssensible Charakter des alevitischen Glaubens begründen.

Die Migration und Urbanisierung der alevitischen Bevölkerung seit Mitte des 20. Jahrhunderts führte zu einer Vielfalt an theologischen Positionierungen. Derzeit gibt es in Österreich eine staatlich anerkannte Religionsgesellschaft der Alevi-

1 Vgl. Sejdini, Zekirija (2022) 91–111; Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (2015); Polak, Regina (Hrsg.) (2023); Fermor, Gotthard / Knauth, Thorsten / Möller, Rainer / Obermann, Andreas (Hrsg.) (2022); Fürlinger, Ernst / Kusur, Senad (Hrsg.) (2019); Paczyńska-Werner, Katarzyna / Schneider-Stengel, Detlef (Hrsg.) (2026); Amirpur, Katajun / Weiße, Wolfram (Hrsg.) (2015).

2 Detaillierte Ausführungen zum Dreierschema siehe Küster (2011); Basinger (2025); Bernhardt (2005); Danz (2005).

t:innen: die Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (ALEVI)[3]. Daneben existieren zwei eingetragene alevitische Bekenntnisgemeinschaften: die Alt-Alevitische Glaubensgemeinschaft (AAGÖ) und die Frei-Alevitische Glaubensgemeinschaft (FAGÖ)[4]. Beide Bekenntnisgemeinschaften stellen Minderheiten innerhalb der alevitischen Community dar, die das Alevitentum als einen Glauben außerhalb des Islams verorten. Die ALEVI hingegen definiert das Alevitentum als eine vom Sunnitentum und Schiitentum differente islamisch-mystische Strömung, so wie es von der Mehrheit der Alevit:innen im Herkunftsland Türkei und in der Diaspora vertreten wird[5].

Für die theologische Untersuchung der Pluralitätssensibilität werden die in der alevitischen Mehrheitsgesellschaft anerkannten mündlichen und schriftlichen Quellen herangezogen[6]. Um den Rahmen dieses Beitrages nicht zu sprengen, werden exemplarisch vier theologische Grundhaltungen auf die Frage hin untersucht, wie sie einen pluralitätsoffenen Zugang der alevitischen Theologie konstituieren.

2.1 „Yol bir, sürek binbir." – „Es gibt einen Weg, aber tausend und eine Möglichkeit, ihn zu begehen."

Diese im alevitischen kollektiven Gedächtnis eingebrannte Leitformel zeigt zunächst den offenen Zugang zur inneralevitischen Pluralität in der Glaubenspraxis[7] bei weitgehend einheitlicher Glaubensdoktrin.[8] In hermeneutischer Perspektive bedeutet dies, dass der Zugang zu religiöser Wahrheit nicht als statisch begriffen wird, sondern als dynamisch und interpretationsbedürftig. Unterschiedliche religiöse Praktiken, Rituale und Traditionen stellen demnach keine defizitären Abweichungen von einer normativen Idealvorstellung dar, sondern sind Ausdruck kontextgebundener Sinn- und Bedeutungszuschreibungen. Die Vielfalt alevitischer Praxisformen kann somit als Ergebnis einer pluralistischen religiösen Hermeneutik verstanden werden, in der alevitische Gemeinschaften regionsspezifische Zugänge zur transzendenten Wirklichkeit entwickelt haben. Diese

3 siehe gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/kirchen-und-religionsgesellschaften.html, 15.09.2026.

4 siehe staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/religioese-bekenntnisgemeinschaften.html, 15.09.2026.

5 Vgl. Lohlker, Rüdiger (2020) 6; Sökefeld, Martin (2008) 100-103; siehe auch die Darstellung des Alevitentums durch die staatlich anerkannte ALEVI in Österreich unter https://www.aleviten.at/wp-content/uploads/2023/10/ALEVI-Glaubenslehre.pdf und die „Charakterisierung des Alevitentums" der Alevitischen Gemeinde Deutschland (AABF) unter https://aabf-inanc-kurulu.com/eine-seite/.

6 Vgl. Yildirim, Riza (2018b) 295-302; Yaman, Mehmet (2013) 218-219; Özdemir, Ali Riza (2017).

7 Nähere Informationen siehe Kapitel 3.

8 Vgl. Ulusoy, Ali Celalettin (1980) 255-259.

zunächst auf die interne Realität abzielende Toleranz wird in Migrationskontexten auf andere Glaubensrichtungen ausgedehnt. Diese Perspektive impliziert zugleich eine Relativierung exklusivistischer Wahrheitsansprüche, ohne jedoch in einen beliebigen Relativismus zu verfallen. Vielmehr wird die göttliche Wahrheit als eine zugrunde liegende ontologische Dimension gedacht, die sich in einer Vielzahl legitimer Ausdrucksformen manifestiert. Differenz erscheint folglich nicht als Problem, sondern als konstitutive Erscheinungsform religiöser Wirklichkeit.

Im Sinne eines normativen Religionspluralismus wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche religiöse Traditionen jeweils spezifische, kulturell geprägte Zugänge zu der einen göttlichen Wahrheit darstellen. Daraus ergibt sich eine Grundhaltung, die auf dialogischer Offenheit und gegenseitigem Respekt basiert und interreligiösen Austausch als produktiven Prozess begreift.

2.2 „Yetmiş iki Milleti ayıplamamak." – „Missbillige nicht die zweiundsiebzig Völker."

Der Seelenreifungsprozess soll den alevitischen Gläubigen zu einem vollkommenen oder edlen Menschen (*İnsan-ı Kâmil*) reifen lassen. Hier kommt die Lehre der „Vier Tore und Vierzig Stufen" (D*ört Kapı Kırk Makam)* zum Tragen. Eine dieser vierzig Stufen schreibt vor, Angehörige anderer Glaubensrichtungen nicht zu missbilligen oder gering zu schätzen.[9]

Der Hinweis auf zweiundsiebzig Völker, Gemeinschaften oder Gruppen geht auf eine Überlieferung des Propheten Muhammed zurück. Demnach prophezeite er, dass sich seine Gemeinschaft nach seinem Ableben in dreiundsiebzig Gruppen spalten würde und bis auf eine alle vom rechten Weg abkommen würden.[10] Bezugnehmend auf diese prophetische Aussage sehen sich verschiedene islamische Strömungen als diese jene Gruppe an, die errettet werden würde.[11] Die alidische Lesart verbindet diese eine Gruppe der Erretteten mit der Prophetenfamilie, der *Ehl-i Beyt*, die aus fünf Personen[12] (Prophet Muhammed, seine Tochter Ana Fatma, sein Nachfolger Imam Ali sowie seine Enkelsöhne Imam Hasan und Imam Hüseyin) besteht und weiters die Anhänger:innen der *Ehl-i Beyt*. Der von der Prophetenfamilie und ihren Nachfahren aufgezeigte Weg wird im alevitischen

9 Hacı Bektaş Veli (2007) 78.

10 Vgl. Emir, Enis (2021) 20.

11 Vgl. Eren, Muhammet Emin (2018).

12 Vgl. Akın, Bülent (2025) 42-48.

Selbstverständnis als der *gerechte Weg*[13] zur göttlichen Wahrheit begangen. Dabei darf das Gebot, die anderen Gruppen nicht zu missbilligen, nicht außer Acht gelassen werden. Denn es liegt nicht im menschlichen Ermessen, über andere zu richten. Die Gleichwertigkeit und Ebenbürtigkeit aller menschlichen Geschöpfe sind stets zu achten. Folglich lautet die anthropologische Deutung im Alevitentum, dass ein respektvoller und anerkennender Umgang mit den übrigen zweiundsiebzig Gruppen oder Gemeinschaften gepflegt werden soll. Dadurch werden Wege für einen innerislamischen und interreligiösen Dialog eröffnet. Eine theologisch-hermeneutische Interpretation weitet den Kreis der möglichen Dialogpartner:innen im europäischen Migrationskontext auf Angehörige nichtislamischer Gemeinden aus. So ist im kollektiven Gedächtnis von Alevit:innen in der Gegenwartsgesellschaft tief verankert, dass die Begegnung auf Augenhöhe mit allen Menschen ohne Unterschied von Glauben, Ethnie, Geschlecht oder Herkunft zu suchen und zu pflegen ist.

2.3 Aus der göttlichen Offenbarung…

„Ihr Menschen! Siehe, wir erschufen euch als Mann und Frau und machten euch zu Völkern und zu Stämmen, damit ihr einander kennenlernt. […]“ (Koran, 49:13) [14]

Pluralität erscheint in diesem Koranvers als konstitutives Prinzip der Schöpfung selbst und erhält eine theologische Legitimation, da sie das Ergebnis einer von Gott gewollten Ordnung ist.[15] Darüber hinaus wird eine erkenntnistheoretische Dimension eröffnet: Das Eigene wird erst im Gegenüber erfahrbar. Der Mensch gelangt zu einem Bewusstsein seiner selbst gerade durch die Begegnung mit dem Anderen, der ihm zugleich Grenze und Spiegel ist.

Diese Überlegungen stehen in enger Verbindung mit zentralen Motiven der alevitischen Schöpfungsmythologie. Die Vielfalt der Erscheinungen ist Ausdruck einer zugrunde liegenden Einheit (*Vahdet-i Vücûd*)[16], die sich in der Schöpfung widerspiegelt. Der Mensch erkennt sich selbst und letztlich das Göttliche in sich erst im Kontakt mit dem Anderen. So wird die Begegnung mit Vielfalt zu einer notwendigen Gegebenheit auf dem alevitisch-mystischen Erkenntnisweg (*Yol*).

13 Koran, 1:6.

14 Koranübertragungen aus dem Arabischen ins Deutsche werden nach Hartmut Bobzin (2012) wiedergegeben.

15 Aslan, Ednan (2016).

16 Vgl. Akın, Bülent (2025) 82-86.

2.4 Brief von Imam Ali an seinen Gouverneur Malik al-Aschtar[17]

Imam Ali gilt in der islamischen Mystik als das Tor zum verborgenen, göttlichen Wissen[18]. Er ist vorbildhaft hinsichtlich seines Wissens, seines Heldenmuts und nicht zuletzt seines Umgangs mit seinen Mitmenschen. Seine Einstellung zu Andersgläubigen tritt in seiner Anweisung für gerechte Amtsführung an Malik al-Aschtar hervor, den er zuvor zum Gouverneur von Ägypten berufen hatte:

> *„Lass dein Herz die Barmherzigkeit gegenüber den Untertanen fühlen sowie die Liebe und Freundlichkeit ihnen gegenüber, und stehe nicht über ihnen wie reißende Raubtiere, die ihre Nahrung erbeuten, denn sie sind von zweierlei Art: Entweder dein Bruder in der Religion oder dir in der Schöpfung gleich."*[19]

Imam Ali verweist hier deutlich auf den göttlichen Ursprung der gesamten Schöpfung und damit der Gleichwertigkeit der Geschöpfe. Dies wird in der göttlichen Offenbarung ebenfalls festgehalten:

> *„Wir erweisen den Kindern Adams Ehre und trugen sie auf Meer und Festland, versorgten sie mit guten Dingen und zeichneten sie besonders aus vor vielen, die wir erschaffen haben."* (Koran, 17:70)

Die besondere Stellung der Menschheitsfamilie in der Schöpfung kann an dieser Stelle der göttlichen Anrede herausgelesen werden. Der Mensch ist es auch, der mit Vernunft und Verstand ausgestattet wurde und als göttlicher „*Stellvertreter*"[20] auf Erden fungiert und damit Verantwortung trägt. Dabei weist die Bezeichnung „*Kinder Adams*" auf die gemeinsame Herkunft dieser Menschheitsfamilie hin und verlangt einen würdevollen Umgang miteinander. Die Würde des Menschen ist ein von Gott verliehenes einzigartiges Gut und verbindet die Sonderstellung mit aufgetragenen Verantwortlichkeiten und Aufgaben[21].

3. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich

Die Frage nach *der* Wahrheit nimmt im ARU in Österreich eine zentrale Rolle ein. Dies ist unter anderem auf inneralevitische Diskussionen über die Deutung des Alevitentums zurückzuführen. Unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der

17 Das Kompendium „*Nahdsch-ul-Balagha*" *(dt. „Pfad der Eloquenz")* enthält Briefe, Reden und Zitate von Imam Ali.

18 Eine Überlieferung des Propheten Muhammed: *„Ich bin die Stadt des Wissens. Ali hingegen ist das Tor dazu. Wer Wissen erlangen will, soll zum Tor kommen."*, Emir, Enis (2021) 173.

19 Scharif Radhi (2009) 253.

20 Koran, 2:30.

21 Sejdini, Zekirija (2016) 22–24.

historischen Ursprünge, theologischen Grundlagen und religiösen Selbstverortung des Alevitentums führen dazu, dass innerhalb der alevitischen Gemeinschaft unterschiedliche Wahrheitsansprüche existieren.[22] Diese Pluralität verschiedener Deutungen ist in Österreich auch auf rechtlicher Ebene sichtbar: Wie bereits erläutert, bestehen neben der staatlich anerkannten Alevitischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, kurz ALEVI, mit der Alt-Alevitischen sowie der Frei-Alevitischen Glaubensgemeinschaft zwei Bekenntnisgemeinschaften, die jeweils unterschiedliche Verständnisse alevitischer Tradition vertreten. Dies führt zu Verunsicherungen, von denen auch Kinder, Jugendliche und deren Familien betroffen sind. Vor diesem Hintergrund wird vom ARU erwartet, Orientierung zu bieten und Klarheit über die als widersprüchlich wahrgenommenen religiösen Wahrheitsansprüche herzustellen.

Wie stark diese Erwartung an den ARU ausgeprägt ist, zeigt die qualitative Masterarbeit von Bozkaya und Kalayci (2024), in der alevitische Oberstufenschüler:innen und Eltern aus Wien und Niederösterreich zum ARU befragt wurden. Die Studie macht deutlich, dass die Befragten den Unterricht als Ort verlässlicher religiöser Wissensvermittlung wahrnehmen. Besonders die befragten Eltern verbinden mit dem Unterricht die Erwartung, dass dort der Glaube „wie's wirklich gehört" vermittelt wird[23]. Auch Schüler:innen formulieren einen ähnlichen Anspruch, wenn sie betonen, dass Lehrpersonen ihnen „das Richtige" beibringen sollen[24]. Diese Erwartungshaltung betrifft auch die Auseinandersetzung mit nicht-alevitischen Glaubensrichtungen und deren Wahrheitsansprüchen.

3.1 Wie werden „Wahrheit" und „Pluralität" in den Lehrplänen sichtbar?

Für die Beantwortung der Frage, wie sich die Konzepte von Wahrheit und Pluralität im Unterricht widerspiegeln, wurden zunächst die Lehrpläne für Volksschulen, für die Sekundarstufe I (Neue Mittelschulen und AHS-Unterstufe) sowie für die AHS-Oberstufe untersucht. Methodisch erfolgte die Auswertung mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.[25] Aufgrund der Fragestellung wurden die deduktiven Hauptkategorien „Wahrheit" und „Pluralität" festgelegt. Analysiert wurden alle Passagen der Lehrpläne, in denen sich Prozesse religiöser Wahrheitssuche, sowie der Umgang mit inneralevitischer, inner-

22 Die unterschiedlichen Selbstverständnisse von Alevit:innen sowie deren historische und gesellschaftspolitische Ursachen diskutiert Dreßler, Markus (2013).

23 Vgl. Bozkaya, Dilek / Kalayci, Nurten (2024) 63.

24 Vgl. ebd. 64.

25 Vgl. Mayring, Philipp (2015) 97–98.

islamischer und gesellschaftlicher Vielfalt widerspiegeln. Die Analyse der schulstufenübergreifend identen Lehrplanabschnitte zeigt folgende Ergebnisse:

Analyse der Kategorie Wahrheit

Die Analyse der deduktiven Kategorie „Wahrheit" zeigt, dass der Lehrplan zu Beginn einen normativen Rahmen vorgibt: Der Religionsunterricht orientiert sich „an der koranischen Offenbarung und der alevitischen Tradition".[26] Wahrheit ist hiermit in einer konkreten religiösen Überlieferung verankert. Gleichzeitig sollen die Schüler:innen zu eigenen Glaubensentscheidungen befähigt werden, wobei ihre persönlichen Lebens- und Glaubenserfahrungen den Ausgangspunkt des Lernens bilden.[27] Damit wird der normative Anspruch durch Subjektorientierung ergänzt. Wahrheit ist also nicht nur etwas Vorgegebenes, sie soll individuell angeeignet und reflektiert werden. Darüber hinaus wird religiöse Wahrheit als prozesshaft verstanden. Der Lehrplan beschreibt religiöse Bildung als „kommunikatives und prozessorientiertes Geschehen", bei dem das alevitische Gottes-, Menschen- und Weltbild erarbeitet und dabei gleichzeitig „Rücksicht auf biographische, geschlechtsspezifische und entwicklungspsychologische Gegebenheiten" genommen wird.[28] Wahrheit entsteht somit im dialogischen Lernen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Deutung von Erfahrung. Lebens- und Glaubenserfahrungen werden aus der Perspektive des alevitischen Glaubens reflektiert und erhalten dadurch eine religiöse Bedeutung. Wahrheit wird hier als Deutungskategorie verstanden, die es ermöglicht, existenzielle Fragen nach Herkunft, Sinn und Zukunft religiös zu reflektieren. Damit ist sie auch sinnstiftend ausgerichtet[29]. Diese Perspektive wird durch die religionsdidaktischen Grundsätze weitergeführt. Prinzipien wie „Fragen – erzählen – lernen" und „Aus Biographien lernen" zeigen, dass Wahrheit im Unterricht durch Reflexion, Austausch und persönliche Aneignung erschlossen wird. Gleichzeitig sollen Schüler:innen religiöse Vorstellungen beurteilen und kritisch einordnen[30]. Zuletzt wird Wahrheit eng mit Praxis verbunden. In den Kompetenzen zeigt sich, dass religiöse Erkenntnis im Handeln wirksam werden soll. Wahrheit ist somit nicht nur zu verstehen, sondern auch im Alltag umzusetzen.[31]

26 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 1.
27 Vgl. ebd. 1–2.
28 Vgl. ebd. 2.
29 Vgl. ebd. 1–2.
30 Vgl. ebd. 3.
31 Vgl. ebd. 4–5.

Insgesamt wird Wahrheit im Lehrplan als mehrdimensionales Konzept sichtbar: Sie ist normativ verankert, wird individuell angeeignet, prozesshaft entwickelt, reflektiert und praktisch gelebt. Diese Erkenntnisse sind anschlussfähig an religionspädagogische Ansätze, die Lernen im Religionsunterricht als Zusammenspiel von Subjektorientierung, Handlungsorientierung, langfristigen und steten Lernprozessen und Deutung von Erfahrungen verstehen[32].

Analyse der Kategorie Pluralität

Die Analyse der deduktiven Kategorie „Pluralität" zeigt, dass Pluralität ein wesentliches Merkmal des ARU ist. Bereits in der Bildungs- und Lehraufgabe fordert der Lehrplan die Berücksichtigung der unterschiedlichen religiösen Einstellungen und Erfahrungen der Schüler:innen.[33] Es wird also von vornherein von einer heterogenen Schüler:innengruppe ausgegangen. Pluralität erscheint hier zunächst als Vielfalt innerhalb der Lerngruppe. Dies lässt sich auch im Kontext aktueller religionssoziologischer Untersuchungen einordnen. So verweist die Studie *Was glaubt Österreich?* darauf, dass religiöse Gruppen eine „nicht zu vernachlässigende Binnenheterogenität" aufweisen[34].

Pluralität wird im Lehrplan auch im gesellschaftlichen Kontext erwähnt. Er spricht von einer „pluralistischen Welt" und betont die Auseinandersetzung mit „anderen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Trends". Ziel ist es, Schüler:innen zu einer offenen Haltung gegenüber dem Anderen zu befähigen und sie zugleich zu einer reflektierten Positionierung innerhalb dieser Vielfalt anzuleiten.[35] Pluralität wird als eine Wirklichkeit und Herausforderung moderner Gesellschaften gesehen, auf die der Religionsunterricht vorbereiten soll. Diese Perspektive wird durch die religionsdidaktischen Grundsätze vertieft. Das Prinzip „Über Differenzen ins Gespräch kommen" hebt hervor, dass Vielfalt aktiv bearbeitet werden soll. Pluralität wird dabei als dialogischer Prozess verstanden, der „Differenzkompetenz und Toleranz" fördert. Gleichzeitig wird sie als „Chance und Reichtum"[36] bewertet, wobei auch kritische Auseinandersetzungen möglich sind. Neben der interreligiösen und gesellschaftlichen Pluralität wird auch die innerale-vitische Vielfalt sichtbar, etwa in unterschiedlichen Ausdrucksformen und Lebensweisen des alevitischen Glaubens.[37] In den Kompetenzformulierungen

32 Vgl. Schweitzer (2024) 57; 268; 273–274.
33 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 1.
34 Vgl. Mattes-Zippenfenig, Astrid / Polak, Regina (2025) 9.
35 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 2.
36 Vgl. ebd. 3.
37 Vgl. ebd. 3.

wird Pluralität in folgenden Bereichen deutlich: Schüler:innen sollen etwa „andere Überzeugungen beschreiben", eine „wertschätzende Gesprächskultur entwickeln" und den „Umgang mit Vielfalt in Europa" erlernen[38].

Insgesamt wird auch Pluralität im Lehrplan als mehrdimensionales Konzept verstanden, das individuelle, inneralevitische, innerislamische und gesellschaftliche Vielfalt umfasst. Sie wird sowohl als gegebene Realität anerkannt als auch als pädagogische Aufgabe verstanden, die im Unterricht reflektiert und bearbeitet werden soll. Diese Erkenntnisse sind anschlussfähig an religionspädagogische Ansätze, die religiöse Vielfalt als Kontext religiöser Bildung verstehen und Differenz im Allgemeinen als konstitutiven Bestandteil von Lernen sehen[39].

Analyse der Kategorien in den unterschiedlichen Schulstufen

Wahrheit und Pluralität sind keine statischen Begriffe, sondern wachsen mit den Lernenden mit. Daher werden im nächsten Schritt die schulstufenspezifischen Lehrplanabschnitte betrachtet, um zu sehen, wie „Wahrheit" und „Pluralität" in den verschiedenen Altersstufen umgesetzt werden.

Volksschule

Die Analyse der Kategorie „Wahrheit" zeigt, dass religiöse Erkenntnis in den ersten Schuljahren primär über die persönliche Gottesbeziehung, Selbsterkenntnis und ethische Praxis vermittelt wird. Formulierungen wie „Meine Vorstellungen und Bilder von Gott", „Gott ist in mir" oder „Gott im Angesicht des Menschen erblicken" verdeutlichen ein subjekt- und beziehungsorientiertes Wahrheitsverständnis.[40] Die Hinführung in die Lehre der „Vier Tore und Vierzig Stufen" in der vierten Schulstufe zeigt, dass bereits in der Volksschule ein prozesshaftes Verständnis religiöser Wahrheitsannäherung lehrplanmäßig eingeführt wird[41].

Parallel dazu wird „Pluralität" bereits in der Vorschulstufe als selbstverständlicher Bestandteil religiöser Bildung beschrieben. Themen wie „Was wir gemeinsam haben, worin ich besonders bin", der Umgang mit Verschiedenheit sowie die Beschäftigung mit christlichem und jüdischem Leben zeigen, dass religiöse Differenz bereits in der Volksschule positiv bearbeitet wird. Besonders das Prinzip

38 Vgl. ebd. 4–5.

39 Vgl. Jäggle, Martin (2009) 54–55.

40 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 6–7.

41 Vgl. ebd. 10.

„Betrachte alle 72 Völker gleich“ verweist auf ein universelles Verständnis religiöser Vielfalt[42].

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I wird das prozesshafte Wahrheitsverständnis systematischer und theologischer ausformuliert. Während in der Volksschule vor allem beziehungsorientierte und erfahrungsnahe Zugänge im Vordergrund stehen, werden Jugendliche nun in die mystischen Erkenntnisstufen eingeführt. Besonders deutlich wird dies in der Thematisierung von *Ayn'el Yakin, Ilm'el Yakin* und *Hakk'el Yakin*[43], die Wahrheit als gestuften Prozess des Sehens, Wissens und Tuns beschreiben.[44] Dies wird ergänzt durch Konzepte wie *İnsan-ı Kâmil*[45], *Vahdet-i Vücûd*[46], *Terk-i Dünya*[47] sowie die weitere Vertiefung in die Lehre der „Vier Tore und Vierzig Stufen“. Dadurch wird Wahrheit zunehmend als innerer Erkenntnisprozess verstanden[48]. Parallel dazu erweitert sich auch die pluralitätsbezogene Dimension des Lehrplans. Neben interreligiösen Inhalten, die vertieft werden, wird explizit auf die inneralevitische Vielfalt hingewiesen, etwa durch die Behandlung regional unterschiedlicher alevitischer Traditionen[49]. Die Formulierung „Kein Zwang in der Religion“ zeigt eine deutliche Ablehnung exklusivistischer Wahrheitsansprüche[50].

Oberstufe

In der AHS-Oberstufe wird Wahrheit zunehmend analytisch und philosophisch reflektiert. Dies zeigt sich etwa im Vergleich alevitischer Schöpfungsvorstellungen mit evolutionstheoretischen Ansätzen oder in der Aufforderung, religiöse Theorie mit gelebter Praxis zu vergleichen[51]. Außerdem werden Fragen religiöser Legitimität verhandelt, wie etwa, wer religiöse Rituale leiten darf oder wenn religiöse Regeln kritisch hinterfragt werden[52].

---

42 Vgl. ebd. 5–11.

43 Bedeutung: Islamisch-mystische Erkenntnislehre, in der Wahrheit durch Sehen (ayn), Wissen (ilim) und göttliche (hak) Erkenntnis stufenweise erfahren wird.

44 Vgl. Lehrplan Sekundarstufe I, 5.

45 Bedeutung: Der vollkommene und edle Mensch.

46 Bedeutung: Einheit des Seins und die Widerspiegelung Gottes in seiner Schöpfung.

47 Bedeutung: Verzicht auf Weltliches.

48 Vgl. Lehrplan Sekundarstufe I, 7–8.

49 Vgl. ebd. 8.

50 Vgl. ebd. 8; Koran, 2:256.

51 Vgl. Lehrplan Oberstufe, 6.

52 Vgl. ebd. 7–8.

Parallel dazu vertieft sich die pluralitätsbezogene Dimension weiter: Neben interreligiösen Vergleichen und gesellschaftlichen Integrationsfragen wird festgehalten, dass „kein Glaube besser als der andere“ sei[53]. In der Oberstufe wird Wahrheit als prozesshafte Suche verstanden und gleichzeitig pluralitätssensible Offenheit eingefordert.

Über alle Schulstufen hinweg zeigt sich eine didaktische Struktur, in der Wahrheit zunächst subjektiv erfahren, dann religiös vertieft und schließlich kritisch reflektiert wird, während Pluralität zunächst wahrgenommen, dann gedeutet und schließlich reflektiert und anerkannt wird:

Schulstufe	Wahrheit	Pluralität
Volksschule	erleben	wahrnehmen
↓	↓	↓
Sekundarstufe I	vertiefen	deuten
↓	↓	↓
Oberstufe	reflektieren	anerkennen

Abbildung1: Didaktische Entwicklung von Wahrheit und Pluralität im ARU[54]

3.2 Unterrichtspraxis im Umgang mit Wahrheit und Pluralität

Die im zweiten Kapitel herausgearbeiteten vier Grundhaltungen einer pluralitätssensiblen alevitischen Theologie werden nun anhand von Beispielen aus der Praxis didaktisch konkretisiert. Die Beispiele basieren auf unserer langjährigen eigenen Tätigkeit in der Lehre, Konzeption, Begleitung und Weiterentwicklung des ARU in Österreich und werden als erfahrungsbasierte Praxisvignetten verstanden.

53 Vgl. ebd. 7.

54 Eigene Darstellung.

Beispiel 1: Einstiegsritual in den Unterricht als performative Auslegung des Koranverses 49:13

Ein besonderes Erkennungsmerkmal des ARU ist das sogenannte Einstiegsritual, das sich didaktisch am Beginn des alevitischen Cem-Gottesdienstes[55] orientiert und als performative Umsetzung des Koranverses 49:13 verstanden werden kann.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit versammeln sich die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrperson in einem Kreis und führen ein sogenanntes „Gefühlsbarometer" durch. Dabei werden sie eingeladen, ihre aktuellen Emotionen wahrzunehmen, zu benennen, die Gründe dafür zu teilen und somit gemeinschaftlich zu reflektieren. Kohler-Spiegel (2022) betont, dass „Wahrnehmung von Gefühlen, deren Erkennen und Benennen […] gelernt und geübt werden" müssen und wiederkehrende Rituale Vertrauen fördern und Orientierung vermitteln[56].

Dieser Einstieg dient dazu, mögliche Spannungen, Konflikte oder Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe sichtbar zu machen und gemeinsam zu bearbeiten. Zusätzlich bietet der Kreis den Schüler:innen die Möglichkeit, Fragen oder persönliche Anliegen einzubringen, die sie beschäftigen. Diese können im Zusammenhang mit der letzten Unterrichtseinheit, mit Gesprächen im familiären Umfeld oder Erfahrungen im schulischen Alltag stehen. Auch Fragen zu anderen Religionen und Weltanschauungen können hier offen thematisiert werden.

Ziel dieses Rituals ist es, vor dem eigentlichen Unterricht eine Form des gegenseitigen Einvernehmens bzw. der Versöhnung herzustellen. Erst nachdem symbolisch dieses *Rızalık*[57], was gegenseitige Zustimmung, Einverständnis oder Versöhnung bedeutet, eingeholt wurde, beginnt die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff. Die Lehrperson beteiligt sich ebenfalls, indem sie eigene Gefühle oder aktuelle Befindlichkeiten offenlegt, kann den Kreis jedoch zugleich nutzen, um thematisch in die jeweilige Unterrichtseinheit überzuleiten. Dieses Ritual wurde in Anlehnung an den Cem-Gottesdienstes eingeführt, in dem zu Beginn ebenfalls weltliche Konflikte, Sorgen und zwischenmenschliche Spannungen gelöst werden, damit in gemeinschaftlicher Harmonie gebetet werden kann.[58]

55 Im Alevitentum wird der gemeinschaftliche Gottesdienst Cem genannt und in Cem-Häusern, den alevitischen Gotteshäusern, abgehalten.

56 Vgl. Kohler-Spiegel, Helga (2022) 124.

57 Vgl. Akın, Bülent (2025) 178-182.

58 Vgl. Sökefeld, Martin (2005) 208–209.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit, wie Wahrheit im ARU in zwischenmenschlichen Beziehungen gedacht wird. Gleichzeitig werden unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen sichtbar gemacht, Neugierde aneinander geweckt und das von Gott gewollte gegenseitige Kennenlernen als Bereicherung angesehen.

Beispiel 2: Erzählungen und Zitate alevitischer Heiliger als ethische Orientierung – in Anlehnung an den Brief von Imam Ali an Malik al-Aschtar

Ein weiteres wiederkehrendes Element der Unterrichtspraxis ist der Einsatz von Erzählungen und Zitaten alevitischer Heiliger. In narrativen religionspädagogischen Ansätzen werden diese als zentraler Zugang religiösen Lernens verstanden. Boehme (2022) beschreibt Narrativität in diesem Zusammenhang als Chance für den Religionsunterricht der Zukunft, da religiöse Traditionen nicht nur erzählt, sondern mit der Lebenswelt und den Erfahrungen der Schüler:innen in Beziehung gesetzt werden. Boehme stützt sich hier auf Ritschls Story-Konzept und betont die Bedeutung der Verbindung zwischen der „Meta-story" einer religiösen Gemeinschaft und der individuellen „Life-story" der Schüler:innen.[59]

Im ARU zeigt sich dies insbesondere in der Auseinandersetzung mit Erzählungen und Zitaten über Imam Ali und weitere alevitische Heilige. Diese thematisieren einerseits zentrale ethische Grundhaltungen wie Selbstachtung, Verantwortung für sich selbst und andere sowie einen respektvollen Umgang mit sich selbst und anderen. Andererseits werden alevitische Heilige im Umgang mit Konflikten, unterschiedlichen Perspektiven und Wahrheitsansprüchen als ethische Vorbilder thematisiert. Ein hierfür herangezogener Text ist der Brief Imam Alis an Malik al-Aschtar, in dem Gerechtigkeit, Barmherzigkeit und der respektvolle Umgang mit *allen* Menschen als grundlegende ethische Prinzipien betont werden.

Durch den Einsatz der Narrative erhalten die Schüler:innen einerseits eine normative Orientierung an den Weisheiten alevitischer Heiliger, werden aber stets dazu ermutigt, diese Narrative mit eigenen Erfahrungen und lebensweltlichen Situationen in Beziehung zu setzen und gemeinsam zu reflektieren. Boehme (2022) nennt dies die „individuelle lebensweltliche Realisierung einer religiösen Tradition"[60].

59 Vgl. Boehme, Katja (2022) 90–91.

60 Boehme, Katja (2022) 94.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit, wie religiöse Wahrheit als eine im Alltag zu realisierende Haltung und Pluralität als grundlegende Realität menschlichen Zusammenlebens verstanden werden kann.

Beispiel 3: Einbezug familiärer, regionaler und gesellschaftlicher Vielfalt – konkrete Umsetzung von „Missbillige nicht die zweiundsiebzig Völker“

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Unterrichtspraxis ist der regelmäßige Einbezug familiärer und regionaler Ausdrucksformen alevitischer Glaubenspraxis. Der Unterricht bemüht sich auf diese Weise um Subjekt- und Lebensweltorientierung und die bewusste Integration biographischer Erfahrungen in den religiösen Lernprozess der Schüler:innen.

Gerade im Kontext des Alevitentums, in dem die mündliche Tradierung der Glaubenslehre eine wichtige Rolle spielt, eröffnet biographisches Lernen besondere Zugänge religiöser Lernprozesse. Durch die Begegnung mit unterschiedlichen religiösen Biografien und familiären Erzählungen lernen die Schüler:innen nicht nur verschiedene Ausdrucksformen alevitischer Glaubenspraxis kennen, sondern reflektieren zugleich ihre eigenen religiösen Wurzeln und familiären Traditionen. Die Auseinandersetzung mit „fremden Biografien“ ermöglicht es dabei, „… eigene Erfahrungen bewusst in den Lernprozess zu integrieren, und andererseits den Lernenden unaufdringlich Orientierungshilfen für die persönliche Lebensgestaltung [zu] offerieren“[61].

Die Schüler:innen werden dazu ermutigt, ihre eigenen religiösen Erfahrungen aus dem familiären Kontext in den Unterricht einzubringen. Diese können teilweise unterschiedliche Vorstellungen darüber enthalten, was als „richtiges“ alevitisches Verständnis gilt. In solchen Situationen werden die verschiedenen Perspektiven nebeneinandergestellt, gemeinsam unter Einbezug alevitischer Primärquellen[62] reflektiert und im Hinblick auf ihre Bedeutung für das eigene Leben diskutiert.

Während jüngere Schüler:innen etwa davon berichten, wie Rituale oder Traditionen in ihren Familien gelebt werden, werden ältere Schüler:innen dazu motiviert, gezielt Eltern, Großeltern oder Verwandte nach religiöser Praxis in früheren Generationen oder im Herkunftskontext zu befragen. Teilweise treten sie hierfür auch mit Verwandten oder Bekannten im Ausland in Kontakt. Darüber hinaus werden

61 Lindner, Konstantin (2011) 65.

62 Vgl. Yildirim, Riza (2018a). „Literary Foundations of the Alevi Tradition: Mainstream, Canon, and Orthodoxy“. Yildirim diskutiert ausführlich die schriftlichen Grundlagen der Kızılbaş-Alevi-Tradition und zeigt, dass neben dem Koran insbesondere die Buyruk-Literatur, die Dichtung Şah Hatayis sowie weitere poetische und hagiographische Texte eine zentrale Rolle innerhalb der religiösen Überlieferung spielen. Zugleich betont er, dass noch kein eindeutig abgeschlossener Kanon existiert.

die Schüler:innen ermutigt, mit Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten ins Gespräch zu treten, um verschiedene Glaubensvorstellungen kennenzulernen und zu reflektieren. Ziel ist es, den Unterricht als Raum gemeinsamer Aushandlung religiöser Vielfalt zu gestalten. Das im ersten Teil beschriebene ethische Prinzip „Missbillige nicht die zweiundsiebzig Völker" wird dabei konkret umgesetzt.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit, wie sich religiöse Wahrheit in unterschiedlichen biographischen, regionalen und kulturellen Kontexten zeigen und Pluralität dadurch nicht nur thematisiert, sondern aktiv in den Lernprozess integriert werden kann.

Beispiel 4: Offenbarungsverständnis im Lehrwerk – in Anlehnung an „Es gibt einen Weg, aber tausend und eine Möglichkeit, ihn zu begehen."

Zuletzt wird ein Beispiel für ästhetisches Lernen im ARU dargestellt. In Anlehnung an Baumert (2020) trägt ästhetisches Lernen dazu bei, religiöse Inhalte nicht nur sachkundlich zu vermitteln, sondern subjektive und theologische Auseinandersetzungen mit Glaubensfragen zu eröffnen. Durch poetische Sprache, Riten, Symbole und künstlerische Ausdrucksformen werden religiöse Inhalte nicht nur erklärt, sondern auch sinnlich und lebensweltlich erfahrbar gemacht.[63] Ein besonders anschauliches Beispiel für den Umgang mit Wahrheit und Pluralität im Horizont des oben genannten alevitischen Grundsatzes findet sich im Lehrwerk für den ARU in Österreich:

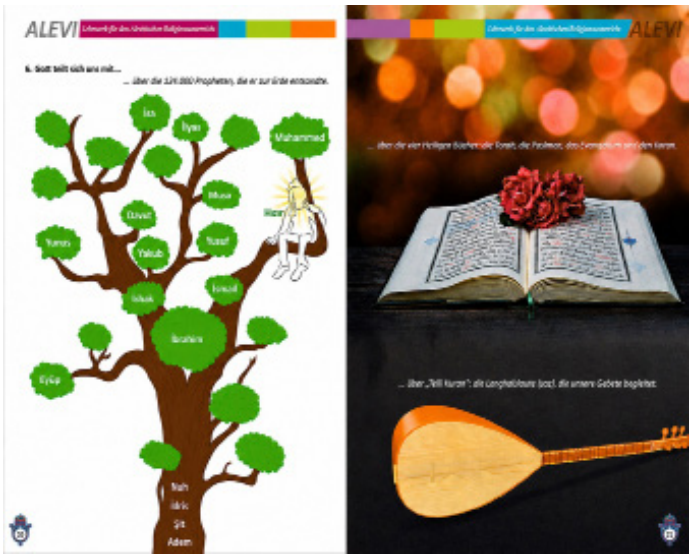


Abbildung 2: Darstellung unterschiedlicher Formen göttlicher Mitteilung: Propheten, heilige Schriften und Telli Kuran[64]

63 Vgl. Baumert, Britta (2020) 193–202.

64 Kalayci, Nurten / Korkmaz, Sedat (2015) 20–21.

Eine dort abgebildete Doppelseite (siehe Abb. 2) stellt die Vorstellung dar, dass Gott sich den Menschen über eine Vielzahl von Propheten mitteilt, die jeweils in unterschiedlichen historischen und kulturellen Kontexten aufgetreten sind. Dabei wird in der alevitischen Tradition häufig von 124.000 Propheten[65] gesprochen, die zu verschiedenen Menschengruppen gesandt wurden. Diese sind jeweils in der Sprache und im kulturellen Kontext der jeweiligen Gemeinschaft aufgetreten, um den Menschen einen Zugang zu Gott zu eröffnen. Ergänzt wird diese Darstellung durch den Verweis auf die vier heiligen Bücher (Torah, Psalmen, Evangelium und Koran), wodurch unterschiedliche religiöse Traditionen als Ausdruck göttlicher Offenbarung anerkannt werden.[66]

Dieses Verständnis macht deutlich, dass es nicht nur einen exklusiven Weg zur religiösen Wahrheit gibt, sondern Gott selbst unterschiedliche Wege zu sich eröffnet. Gleichzeitig wird jedoch eine klare religiöse Orientierung aufrechterhalten, indem für die eigene Glaubenspraxis, insbesondere auf den Koran, den Propheten Muhammed und die 12 Imame Bezug genommen wird. Andere religiöse Traditionen und ihre heiligen Schriften werden dabei als Ausdruck göttlicher Offenbarung anerkannt und respektiert.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit einen theologischen Zugang, in dem die Einheit göttlicher Wahrheit mit der Vielfalt ihrer historischen Vermittlungsformen verbunden werden kann.

4. Fazit

Der Beitrag zeigt am Beispiel des ARU in Österreich, wie theologische Wahrheitsansprüche und die Anerkennung religiöser Vielfalt miteinander verbunden werden können. Es zeigt sich, dass die analysierten theologischen Grundhaltungen sich auch in der Analyse des Lehrplans widerspiegeln: Wahrheit wird traditionsbezogen, subjektorientiert und prozesshaft erschlossen, während Pluralität als inneralevitische, religiöse und gesamtgesellschaftliche Realität reflektiert wird. Die Praxisvignetten veranschaulichen exemplarisch, wie die Analyseerkenntnisse performativ, narrativ, biographisch und ästhetisch im ARU didaktisch umgesetzt werden können. Für die allgemeine Religionspädagogik zeigt der ARU damit ein religiöses Bildungsverständnis, das konfessionell normative Orientierung, subjektorientierte religiöse Bildung, dialogische Offenheit und einen reflektierten Umgang mit Differenz miteinander verbindet.

65 Vgl. Yildirim, Riza (2020) 151.

66 Vgl. Özmen, Ismail (1998) 97.

Literatur

Akın, Bülent (2025). *Alevilikte Temel Kavram ve Terimler-I. Teolojik Temeller-Mitik Köken-Tasavvufi Yapı.* Paradigma Akademi Yayınları.

Amirpur, Katajun & Weiße, Wolfram (Hrsg.). (2015). *Religionen – Dialog – Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Impulse für eine dialogische Theologie.* Waxmann.

Aslan, Ednan (2016). Pluralität als Wille Gottes. In Zekirija Sejdini (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung.* Neue Ansätze in Europa (S. 33–50). transcript Verlag.

Basinger, David (2025). Religious Diversity (Pluralism). In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2025 ed). Abgerufen am 16. September 2026, von https://plato.stanford.edu/archives/sum2025/entries/religious-pluralism/

Baumert, Britta (2020). Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen. *ÖRF – Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28*(2), 190–210.

Bernhardt, Reinhold (2005). *Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion.* Theologischer Verlag Zürich.

Bobzin, Hartmut (2012). *Der Koran. Aus dem Arabischen neu übertragen von Hartmut Bobzin unter Mitarbeit von Katharina Bobzin.* Verlag C.H. Beck.

Boehme, Katja (2022). Narrativität als Chance – auch für den Religionsunterricht der Zukunft. In Katja Boehme & Hans-Bernhard Petermann (Hrsg.), *Erzählungen und Erzählen. Narration im fächerkooperierenden Begegnungslernen* (S. 89–100). Mattes Verlag.

Bozkaya, Dilek & Kalayci, Nurten (2024). *Der alevitische Religionsunterricht in Österreich aus der Sicht von alevitischen Oberstufenschüler:innen und Eltern. Eine regionale Analyse im Raum Wien und Niederösterreich.* [Masterarbeit]. Universität Wien.

Danz, Christian (2005). *Einführung in die Theologie der Religionen.* LIT Verlag.

Dreßler, Markus (2013). Was ist das Alevitentum? Die aktuelle Diskussion und historische Traditionslinien. In Robert Langer, Hüseyin Ağuiçenoğlu, Janina Karolewski, & Raoul Motika (Hrsg.). *Ocak und Dedelik. Institutionen religiösen Spezialistentums bei den Aleviten* (S. 13–36). Peter Lang.

Emir, Enis (2021). *İslam Tarihinde Ehl-i Beyt ve Ashab.* İmam Rıza Dergâhı Yayınları.

Fermor, Gotthard, Knauth, Thorsten, Möller, Rainer, & Obermann, Andreas (Hrsg.). (2022). *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs.* Waxmann.

Fürlinger, Ernst & Kusur, Senad (Hrsg.). (2019). *Islam und religiöser Pluralismus. Grundlagen einer dialogischen muslimischen Religionstheologie*. Theologischer Verlag Zürich.

Eren, Muhammet Emin (2018). Bir Hadis Beş Yorum: 73 Fırka Hadisine Farklı Bazı Yaklaşımlar. *Journal of Islamic Research 29*(2), 331–347.

Hacı Bektaş Veli (2007). *Makâlât* Mehmet Akkuş, Ali Öztürk, & Ali Yılmaz, (Hrsg.). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Jäggle, Martin (2009). Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 17*(1), 54–57.

Kalayci, Nurten & Korkmaz, Sedat (2015). *Lehrwerk für den Alevitischen Religionsunterricht in Österreich.* ALEVI.

Kohler-Spiegel, Helga (2022). „In Religion fühl' ich mich wohl." Emotionales Lernen in der Grundschule. *Theo-Web, 21*(Sonderausgabe), 115–131.

Kraml, Martina & Sejdini, Zekirija (2015). Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 23*(1), 29–37. DOI: 10.25364/10.23:2015.1.4

Küster, Volker (2011). *Einführung in die Interkulturelle Theologie.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Lindner, Konstantin (2011). „Aufgabe Biografie" - eine religionsdidaktische Herausforderung?! *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, 2*, 62–67.

Lohlker, Rüdiger (2020). *Muslim*innen in Österreich.* (Research Paper on Islam No. 1.) Abgerufen am 15. September 2026, von https://www.academia.edu/38055668/MuslimInnen_in_%C3%96sterreich.

Mattes-Zippenfenig, Astrid & Polak, Regina (2025). *Endbericht der Studie „Was glaubt Österreich? Ein interdisziplinäres Mixed-Methods-Projekt zu Sinn-, Wert- und Glaubensvorstellungen".* Abgerufen am 05. Mai 2026, von https://wasglaubtoe.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wasglaubtoe/Was_glaubt_OEsterreich_Endbericht_Quantitativer_Teil.pdf.

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Özdemir, Ali Riza (2017). *Aleviliğin Yazılı Kaynakları.* Kripto Kitaplar.

Özmen, Ismail (1998). *Alevi-Bektaşi Şiirleri Antolojisi. 13.-14.-15. Yüzyıl* (Band 1). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Paczyńska-Werner, Katarzyna & Schneider-Stengel, Detlef (Hrsg.). (2026). *Jugendarbeit in der pluralen Gesellschaft. Grundlagen und Praxis der interkulturellen und interreligiösen Öffnung.* transcript Verlag.

Polak, Regina (Hrsg.). (2023). *Interreligiöser Dialog. Wissenschaftliche Zugänge zur Begegnung der abrahamitischen Religionen.* Brill | Schöningh.

Scharif, Radhi Muhammad ibn Husain (2009). *Nahdsch-ul-Balagha – Pfad der Eloquenz. Aussagen und Reden Imam Alis (a.)* (Band 2). Ins Deutsche übertragen von Fatima Özoğuz. Verlag Eslamica.

Sejdini, Zekirija (2016). Zwischen Gewissheit und Kontingenz. Auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von islamischer Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext. In Zekirija Sejdini (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa* (S. 15–31). transcript Verlag.

Sejdini, Zekirija (2022). *Rethinking Islam in Europe. Contemporary Approaches in Islamic Religious Education and Theology.* De Gruyter.

Schweitzer, Friedrich (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Sökefeld, Martin (2005). Cem in Deutschland: Transformationen eines Rituals im Kontext der alevitischen Bewegung. In Robert Langer, Raoul Motika, & Michael Ursinus (Hrsg.), *Migration und Ritualtransfer. Religiöse Praxis der Aleviten, Yesiden und Nusairier zwischen Vorderem Orient und Westeuropa* (S. 203–226). Peter Lang.

Sökefeld, Martin (2008). *Struggling for Recognition. The Alevi Movement in Germany and in Transnational Space.* Berghahn Books.

Ulusoy, Ali Celalettin (1980). *Hünkâr Hacı Bektaş Veli ve Alevi-Bektaşi Yolu.* Hacıbektaş.

Yaman, Mehmet (2013). *Alevilik. İnanç, Edep, Erkân.* Demos Yayınları.

Yildirim, Riza (2018a). Literary Foundations of the Alevi Tradition: Mainstream, Canon, and Orthodoxy. In Benjamin Weineck & Johannes Zimmermann (Hrsg.), *Alevism between Standardisation and Plurality. Negotiating Texts, Sources and Cultural Heritage* (S. 61–96). Peter Lang.

Yildirim, Riza (2018b): *Geleneksel Alevilik. İnanç, İbadet, Kurumlar, Toplumsal Yapı, Kolektif Bellek.* İletişim Yayınları.

Yildirim, Riza (2020). *Menâkıb-ı Evliyâ (Buyruk). Tarihsel Arka Plan, Metin Analizi, Edisyon-Kritik Metin.* Yapı Kredi Yayınları.

Lehrpläne für den ARU in Österreich:

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Lehrplan für den Alevitischen Religionsunterricht an Volksschulen* (Anlage 1 zu BGBl. II Nr. 14/2014). Republik Österreich.

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Lehrplan für den Alevitischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Unterstufen allgemeinbildender höherer Schulen* (Anlage 2 zu BGBl. II Nr. 14/2014). Republik Österreich.

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). *Lehrplan für den Alevitischen Religionsunterricht an Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen* (Anlage 3 zu BGBl. II Nr. 14/2014 idF BGBl. II Nr. 89/2015). Republik Österreich.

Liste der staatlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften und eingetragenen Bekenntnisgemeinschaften:

Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften (o. D.). *Bundeskanzleramt Österreich.* Abgerufen am 15. September 2026, von https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/kirchen-und-religionsgesellschaften.html

Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften (o. D.). Bundeskanzleramt Österreich. Abgerufen am 15. September 2026, von https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/religioese-bekenntnisgemeinschaften.html

Darstellung der alevitischen Glaubenslehre:

Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (o. D.). Glaubenslehre der ALEVI. Auszug aus der Verfassung der Alevitischen Glaubensgemeinschaft in Österreich. Abgerufen am 15.09.2026 von https://www.aleviten.at/wp-content/uploads/2023/10/ALEVI-Glaubenslehre.pdf.

Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF). (o. D.). *„Charakterisierung des Alevitentums" der Alevitischen Gemeinde Deutschland (AABF).* Abgerufen am 15.09.2026 von https://aabf-inanc-kurulu.com/eine-seite/.

Lukas Pallitsch

Wahrheit im Modus der Erzählung?

Religionspädagogische Überlegungen zur Fiktion als spezifischer Sprachform religiöser Wahrheit

Der Autor

Mag. Mag. Dr. Lukas Pallitsch, PhD, ist Universitätsassistent (Post-Doc) im Bereich Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien.

Mag. Mag. Dr. Lukas Pallitsch, PhD
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10/ 1OG 010b
A–1010 Wien
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7071-7973
e-mail: lukas.pallitsch@univie.ac.at



CC BY

Lukas Pallitsch

Wahrheit im Modus der Erzählung?

Religionspädagogische Überlegungen zur Fiktion als spezifischer Sprachform religiöser Wahrheit

Abstract

Der Beitrag untersucht das Verhältnis von Wahrheit und Fiktion im Horizont gegenwärtiger religionspädagogischer Debatten um Pluralität und konkurrierende Wahrheitsansprüche. Ausgehend von einer Differenzierung zwischen Wahrheit und Wahrheitsansprüchen wird gezeigt, dass fiktionale Texte einen eigenständigen und produktiven Zugang zur Frage nach religiöser Wahrheit eröffnen. Dabei wird zunächst das Verhältnis von Fiktion und Wahrheit in literaturtheoretischer und theologisch-hermeneutischer Perspektive bestimmt, um anschließend zu diskutieren, inwiefern Fiktion als spezifische Sprachform religiöser Wahrheit verstanden werden kann. Der Mehrwert der Fiktion für die Bearbeitung religiöser Wahrheitsfragen wird anhand von Mirjam Presslers Nathan und seine Kinder exemplarisch entfaltet: Narrative Multiperspektivität ermöglicht es, die Wahrheitsfrage als offenen und zugleich perspektivisch gebrochenen Diskurs zu bearbeiten.

Schlagworte

Wahrheit – Wahrheitsansprüche – Fiktion (als Wahrheit) – Kontingenzsensibilität – Ambiguitätstoleranz – Narrative Multiperspektivität – Mirjam Pressler – Nathan und seine Kinder

CC BY

Lukas Pallitsch

Truth in the Mode of Narrative?

Religious-Pedagogical Considerations on Fiction as a Specific Language Form of Religious Truth

Abstract

The article examines the relationship between truth and fiction in the horizon of current religious-pedagogical debates about plurality and competing claims to truth. Starting from a differentiation between truth and truth claims, it is shown that fictional texts open up an independent and productive approach to the question of religious truth. First, the relationship between fiction and truth is determined from a literary theoretical and theological-hermeneutic perspective, and then the extent to which fiction can be understood as a specific language form of religious truth is discussed. The added value of fiction for dealing with religious questions of truth is exemplified by Mirjam Pressler's Nathan und seine Kinder: Narrative multiperspectivity makes it possible to work on the question of truth as an open and at the same time perspective-broken discourse.

Keywords

truth – truth claims – fiction (as truth) – contingency sensitivity – ambiguity tolerance – narrative multiperspectivity – Mirjam Pressler – Nathan and his kids

Lukas Pallitsch: Wahrheit im Modus der Erzählung? Religionspädagogische Überlegungen zur Fiktion als spezifischer Sprachform religiöser Wahrheit
ÖRF 34 (2026) 2, 67–92 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.4

CC BY

1. Eine Frage der Wahrheit

sub pontio et pilato

gott
heisst es
lebt in unserer stadt
ich suchte
von pontius bis pilatus:
pontius hielt mich
für einen mormonen
pilatus
für einen zeugen jehovas –
beide beriefen sich
auf die kirchensteuer die sie entrichten
und baten mit nachdruck
in ruhe gelassen zu werden
da niemand wisse
was wahr sei
gott
heisst es
lebt in unserer stadt
sub pontio et pilato[1]

In diesem Gedicht von Kurt Marti aus der Sammlung seiner *gedichte am rand* aus dem Jahr 1963, in denen er biblische Textpassagen in die Gegenwart fortschreibt, wird zunächst Pilatus als Figur vordergründig. Ausgangspunkt ist die gerüchtartige Behauptung „gott / heisst es / lebt in unserer stadt" (Z. 1–3). Die Aussage bezieht sich auf das Hörensagen und stiftet zur Suchbewegung des lyrischen Ichs an, die jedoch folgenlos bleibt. Statt auf religiöse Wahrheit zu stoßen, begegnet es zwei Figuren (pontius und pilatus), die, indem sie sich auf institutionelle Zugehörigkeit (Kirchensteuer) berufen, eine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung abwehren. Sie haben ein bestimmtes Bekenntnis, bringen aber keine Bereitschaft auf, sich *die* bzw. *den* (großen) Fragen zu stellen. Stattdessen verweisen sie auf einen erkenntnistheoretischen Skeptizismus („niemand wisse / was wahr sei"). In diesem Satz steckt jene Kernaussage, die zu interpretatorischem Fragen anspornt: Soll die unbequeme Frage nach der Wahrheit suspendiert werden? Das Gedicht inszeniert eine Spannung zwischen tradiertem Wahr-

1 Marti, Kurt (2011) 59.

heitsversprechen, das sich im Gedichttitel mit dem intertextuellen Verweis auf das Glaubensbekenntnis findet, und moderner Indifferenz gegenüber Wahrheit. Die Wiederholung der Eingangsaussage am Schluss verstärkt dies: Nicht die Abwesenheit Gottes scheint das Problem zu sein, sondern der Unwille, die Wahrheitsfrage überhaupt noch ernsthaft zu stellen.

In zeitlicher Nähe zur Publikation der *gedichte am rand* sah insbesondere Joseph Ratzinger im Relativismus „das tiefste Problem unserer Zeit. Er ist auch der Grund dafür, daß nun Wahrheit durch Praxis ersetzt und damit die Achse der Religionen verschoben wird: Was wahr ist, wissen wir nicht, aber was wir machen müssen, wissen wir“[2]. Gemäß dem von Ratzinger „konstruierten Verfallsnarrativ“[3] dürfe es nicht darum gehen, sich vom Windhauch treiben zu lassen. Angesichts des Relativismus, den Ratzinger auch später in seinem Amt als Benedikt XVI. als „Zynismus“[4] brandmarkte, sprach selbst Papst Franziskus in der Enzyklika *Lumen fidei* von einer verschärften „Wahrheitskrise“[5]. Obwohl die Töne der Theologie zum Kampf gegen eine Dominanz des Relativismus leiser geworden sind, birgt diese Diskurslage für theologisches Denken einige Herausforderungen. So erinnert etwa der Antirelativismusdiskurs daran, dass dort, „wo keine Wahrheitsansprüche mehr erhoben, mithin wahr nicht mehr von falsch, gute Handlungen nicht mehr von schlechten Handlungen unterschieden werden, […] kein[ ] Erkenntnisfortschritt und auch kein universales Ethos“[6] mehr möglich sind. Denn sonst müsste man alles als gleich richtig oder falsch beurteilen. Sofern nicht alles gleich richtig ist, wird es leicht unübersichtlich. Nicht zuletzt deshalb ist Wahrheit gegenwärtig „ein fragwürdiger, fast schon anstößiger Begriff geworden. Mit dem Festhalten an Wahrheit im Singular verbindet postmodernes Denken eine Strategie der Herrschaft, deren Uniformierungstendenz die irreduzible Pluralität des Konkreten und Individuellen missachte.“[7] Während es angesichts dieses Befundes kaum Wunder nimmt, dass eine emphatische Rede von Wahrheit in soziologischen Bereichen vom Begriff der *Authentizität* ersetzt wird, verzichten Religionen keineswegs auf einen Wahrheitsanspruch. Damit stellt sich eine Reihe von Fragen, die hier nur angedeutet werden können. Zumindest bedarf die Frage, was Wahrheit ist, einer Nuancierung: Wovon genau ist die Rede, wenn wir von Wahrheit sprechen? Welche Kriterien gibt es dafür?

2 Ratzinger, Joseph (2003) 60.

3 Seewald, Michael (2018) 21.

4 Ratzinger, Joseph (2005) 58.

5 Franziskus (2013) 25.

6 Sewald, Michael (2018) 24.

7 Lüke, Ulrich / Peters, Hildegard (2018) 8.

Kann nur eine Religion wahr sein? Inwieweit unterscheiden sich Wahrheit und Wahrheitsansprüche?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen und auf Grundlage der gegenwärtigen Problemlage der Wahrheitsfrage im Spannungsfeld von Relativismus und Wahrheitsanspruch werde ich im Folgenden (2) zwischen Wahrheit und Wahrheitsansprüchen differenzieren und deren Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse klären. Darauf aufbauend soll (3) die Frage nach geeigneten didaktischen Zugängen zur Wahrheitsfrage im Religionsunterricht gestellt werden, wobei fiktionale Texte einen möglichen Zugang eröffnen. Dies legt es nahe, (4) das Verhältnis von Fiktion und Wahrheit in literatur- und theologischhermeneutischer Perspektive näher zu bestimmen, um in einem weiteren Schritt (5) zu zeigen, inwiefern Fiktion als spezifische Sprachform religiöser Wahrheit verstanden werden kann. (6) Anhand von Mirjam Presslers *Nathan und seine Kinder* möchte ich exemplarisch verdeutlichen, wie sich die Wahrheitsfrage im Medium narrativer Multiperspektivität didaktisch produktiv machen lässt, um abschließend (7) den Mehrwert der Fiktion in Fragen zur Wahrheit zu diskutieren.

2. Wahrheitsansprüche und Glaubensüberzeugungen

In interreligiösen Fragen ist Religionsdidaktik daran gebunden, „welches Wahrheitsverständnis wir zugrunde legen und wie wir mit Wahrheitsansprüchen umgehen“[8]. Weil diese Fragestellung nicht ganz ausgeblendet werden kann, scheint es erforderlich, zwischen Wahrheit und Wahrheitsanspruch zu differenzieren. Wahrheitsansprüche sind immer von bestimmten Interessen geleitet. Sofern es um Wahrheitsansprüche geht, hat dies nicht selten zur Folge, dass menschliche Sprach- und Denkformen machtförmig werden: „Diese Machtbesetzung vollzieht sich mit den […] zunächst unproblematischen Unterscheidungen, Einordnungen und Kategorisierungen, wenn sie einseitig und mit einem essentialistischen und objektivistischen Anspruch eingeführt und verwendet werden.“[9] Aber in einer auf den ersten Blick oft vollkommen plausiblen Herangehensweise und in dem scheinbar alltäglichen Sprachgestus liegt mitunter jenes „Machtpotenzial, das das Zusammenleben maßgeblich prägt. Dieses Machtpotenzial wird zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichem Ausmaß sowohl politisch als auch ökonomisch aktiviert, um, wie wir es z.B. bei rechtspolitischen Gruppen erleben, mittels Diffamierung“[10] anderer Menschen oder Gemeinschaften diese als defizitär zu problematisieren oder gar abzuwerten, um letztlich Eigeninteres-

8 Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 116.

9 Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 118.

10 Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 118.

sen durchzusetzen. Wenn Sejdini, Kraml und Scharer in ihren *Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik* konstatieren, dass ein „Charakteristikum eines interreligiös sensiblen existenziell-theologischen Wahrheitsbegriffs die Überzeugung [ist], dass uns Wahrheit im Latenten entzogen bleibt“[11], stellt sich die Frage, inwieweit ein solcher Wahrheitsbegriff nicht bereits *ab ovo* relativiert ist. Aber auch *vice versa*: Steckt im Sprechen und Denken über die Wahrheit ein unverfügbarer und kaum einholbarer Rest, der sich letztgültigen Festschreibungen versperrt? Auf die Frage nach der Wahrheit baten die Figuren in Kurt Martis Gedicht „mit nachdruck/ in ruhe gelassen zu werden“[12]. Allerdings ist die Wahrheitsfrage für religiöse Bildung unumgänglich. Die Frage kann „im Unterricht explizit und implizit zur Sprache kommen“[13] und gehört im Grunde zum Pflichtprogramm im Religionsunterricht:

> „Die Herausforderung des Umgangs mit der Wahrheitsfrage im Religionsunterricht liegt sicher in der Komplexität des Themas. Aber dieser Komplexität kann nicht ausgewichen werden, denn sie ist eine Signatur von Wahrheit angesichts von Pluralität. Mehr noch besteht die Herausforderung aber im Umgang mit Positionen einer Verweigerung, diese Komplexität wahrzunehmen und anzuerkennen. Die Versuchung zur Vereinfachung ist der größte Gegenspieler der Wahrheitsfrage. Weder die Behauptung einer Gleichgültigkeit aller religiösen Wahrheitsansprüche noch der vollmundige Anspruch auf exklusiven Wahrheitsbesitz befördert den Dialog, der als Medium der Wahrheitssuche auch im Religionsunterricht unabdingbar ist.“[14]

Die Komplexität der Wahrheitsfrage fordert heraus. Folgt man dem evangelischen Religionspädagogen Thorsten Knauth weiter, wäre es jedenfalls problematisch, im Religionsunterricht lediglich deduktive Schlussfolgerungen zur Wahrheitsfrage zu ziehen. Katholischerseits ließe sich dieser Frage seit dem *Zweiten Vaticanum* auf Augenhöhe begegnen.[15] Natürlich hat der „Prozess der Wahrheitsfindung mit den beteiligten Subjekten zu tun“[16] und sollte didaktisch nicht über sie hinweg gestaltet werden. Für den religionspädagogischen Kontext ist in diesem Zusammenhang unbedingt zu beachten, dass sich „[p]ersönlicher Glaube nicht in der Übernahme allgemein anerkannter, zeitloser objektiver Wahr-

11 Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 118.

12 Marti, Kurt (2011) 59. Es stellen sich auch weitere Fragen, wie etwa: Welche Geltung beansprucht eine Wahrheit, die zunächst indoktriniert und dann durchgesetzt wird? Die Fragen verdeutlichen jedenfalls: Wahrheit kann (über-)beansprucht werden.

13 Meyer, Karlo (2019) 108.

14 Knauth, Thorsten (2016) 94–95.

15 Vgl. Schambeck, Mirjam (2013) 31–47.

16 Weirer, Wolfgang (2020) 104.

heitsaussagen [erschöpft], sondern wesentlich geformt [wird] durch die biografischen Erfahrungen in Beziehung zu und in Auseinandersetzung mit anderen Menschen und deren Überzeugungen."[17] Wie aber soll eine personale Verständigung aussehen? Von welchen Prinzipien soll der Diskurs geleitet sein? Es gilt, die Regeln des Zusammenlebens und damit die Sprache, in der diese formuliert sind, einer tieferen Betrachtung zu unterziehen. Dann stellen sich Fragen der Begründung für jene Regeln, denen alle zustimmen können.

3. Die Frage stellen, aber wie?

Die Wahrheitsfrage tritt im Religionsunterricht sowohl explizit als auch implizit auf: Sie wird einerseits direkt adressiert, etwa in der Frage nach der wahren Religion, andererseits zeigt sie sich indirekt in Äußerungen von Schüler:innen, die einen Anspruch auf Verbindlichkeit oder Gültigkeit erheben. Damit ist sie nicht nur thematischer Gegenstand, sondern auch eine strukturbildende Dimension religiöser Lernprozesse. Um diese Dimension analytisch zu fassen, müssen zunächst unterschiedliche Zugänge zum Wahrheitsbegriff unterschieden werden. Nur einige Facetten: Erstens kann Wahrheit als Eigenschaft von Sätzen verstanden werden, die bewertet und als wahr oder falsch qualifiziert werden. Zweitens rückt ein performativer Zugang die konkrete Vollzugsdimension von Sprechakten in den Vordergrund, in denen Wahrheit behauptet, zugesprochen oder bestritten wird. Drittens eröffnet ein pragmatischer Zugang die Perspektive auf Wahrheit als das, „was uns auf dem Wege des Denkens vorwärts bringt"[18], also als orientierungsstiftende Größe. Viertens schließlich ist Wahrheit im Kontext religiöser Rede zu betrachten, deren Sinn sich nicht unabhängig von spezifischen Deutungshorizonten erschließt.[19]

Wenn angesichts von Kriegen, weltweiten Konflikten und fundamentalistischen Verengungen immer wieder die Rede von *finstern Zeiten* ist,[20] wäre an dieser Stelle anzumerken, dass Religion zwar als Verursacherin von Problemen, aber auch als ein Reservoir von Deutungsmöglichkeiten und damit als Ressource zu begreifen ist.[21] In religionspädagogischer Hinsicht ist jedenfalls zu beobachten,

17 Lehner-Hartmann, Andrea (2020) 28.

18 James, William (1977) 154.

19 Vgl. Meyer, Karlo (2019) 109–117.

20 Bert Brechts berühmte Worte aus seinem Gedicht *An die Nachgeborenen* findet sich in Gestalt von Buchtiteln bzw. Untertiteln gegenwärtig – und mitunter leicht verändert – auf zahlreichen Buchrücken. Vielleicht sagt auch dies etwas – in metaphorisch antithetischer Weise (zur Lichtmetaphorik der Aufklärung) – über die damit gedeutete (gegenwärtige) Zeit aus. Vgl. exemplarisch bei Wolfram Eilenberger, *Feuer der Freiheit: Die Rettung der Philosophie in finsteren Zeiten,* bei Markus Gabriel, *Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten: Universale Werte für das 21. Jahrhundert* oder auch bei Helmuth Kiesel, *Schreiben in finsteren Zeiten. Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1933–1945*.

21 In diesem Zusammenhang schreibt Knauth, dass Religion „ein Speicher rettender Deutungsvorräte in kargen und feindlichen Zeiten" (Knauth, Thorsten (2024) 44) ist.

dass Wahrheit in erster Linie nicht als feststehendes Ergebnis, sondern „im Modus der Frage“[22] begegnen sollte: „Wenn man etwas empathisch die sogenannte ‚Wahrheitsfrage‘ nennt, betrifft eine entscheidende Sinnvoraussetzung des Religionsunterrichts: dass sich nämlich über die verschiedenen Möglichkeiten letztinstanzlicher Selbstversicherung produktiv streiten lässt.“[23] Diese Wahrheitsfrage ist herausfordernd und wird dann problematisch, wenn Wahrheitsaussagen im Unterricht entweder isoliert bleiben oder nicht in einen tragfähigen kommunikativen Zusammenhang eingebunden werden: „Zum Problem werden diese maskierten Wahrheits-Sätze im Religionsunterricht nämlich, wenn sie in Spannungsfeldern stecken oder Teil eines Dilemmas sind. Dann bleiben sie ohne Resonanz […] und verkümmern zu Solitären des Unterrichtsgesprächs.“[24] Ist der „größte Sündenfall konfessionellen Religionsunterrichts, in konfessionalistischer Verengung zu agieren“[25], so besteht ein fortwährendes Risiko darin, Wahrheitsansprüche über die Köpfe der Lernenden hinweg zu formulieren und dialogische Prozesse auf diese Weise zu unterlaufen. In solchen Fällen werden „Hier-gilt-das“-Strukturen gefestigt, bei denen bestimmte Aussagen als verbindlich gesetzt werden, ohne dass ihre Geltung diskursiv erschlossen würde. Dies verweist auf das bereits einleitend angedeutete Exklusivitätsdilemma: Einerseits sollen Schüler:innen mit normativen Orientierungen vertraut gemacht werden, andererseits kann eine Fixierung auf eine als objektiv gesetzte Position dazu führen, dass andere Perspektiven delegitimiert werden. Je stärker Wahrheitsansprüche objektiviert werden, desto geringer wird das Potenzial für dialogische Auseinandersetzung. Religionsunterricht liefe damit Gefahr, „im Sinne des Weitergabe-Konzepts konfessionell“[26] zu sein.

Ebenso problematisch ist die entgegengesetzte Bewegung, bei der normative Gehalte vollständig relativiert und in subjektive Perspektiven aufgelöst werden. Die Denkform „Jeder soll doch glauben, was er für richtig hält“[27] oder auf die Wahrheitsfrage nochmals zugespitzt als „jede:r muss für sich selbst wissen, was die Wahrheit ist“ mag auf den ersten Blick demokratisch wirken, doch „[s]ie kann dazu führen, dass religiöse Fragen und Überzeugungen privatisiert werden und die Fähigkeit, in demokratischer Weise Orte von Pluralität mitzugestalten, nicht

22 Genauer formuliert Knauth an dieser Stelle: „Religionspädagogisch tritt Wahrheit im Modus der Frage auf, die von allen gehört und beantwortet werden will“ (Knauth, Thorsten (2024) 44).

23 Englert, Rudolf (2007) 241.

24 Knauth, Thorsten (2024) 45.

25 Lehner-Hartmann, Andrea (2020) 39.

26 Englert, Rudolf (2007) 241.

27 Beuscher, Bernd (2001) 1538.

ausreichend kultiviert wird“[28]. Eine solche Privatisierung droht, Religion ihres orientierenden Charakters zu berauben.

Zwischen der viel beschworenen Skylla des Relativismus und der Charybdis des Exklusivismus, um in einer etwas hypertrophen Bildlichkeit zu sprechen, liegt gegenwärtig ein durchaus lebendiges Fahrwasser mit mäandrierenden Strömungen, die es religionspädagogisch produktiv zu bearbeiten gilt. Eine angemessene Zielperspektive könnte darin bestehen, Lernprozesse so zu gestalten, dass Schüler:innen angeregt werden, „die eigene Position in der Interpretationsgemeinschaft der Gruppe zu prüfen und weiterzuentwickeln. Je subjektiver die Position, desto wichtiger wird der mehrperspektivische Dialog.“[29] Damit verschiebt sich der Fokus von der Setzung von Wahrheiten hin zu ihrer diskursiven Prüfung. Religionspädagogik hat demnach die Aufgabe, Kommunikationsräume zu eröffnen, in denen unterschiedliche Religiositätsstile und Glaubensformen zur Sprache kommen können und in Beziehung gesetzt werden. In diesem Sinne ist „[d]ie Auseinandersetzung mit Wahrheit […] als kommunikativer Prozess zu gestalten, in dem man sich nicht eines gegebenen Einverständnisses versichert, sondern in Anerkennung unterschiedlicher Voraussetzungen und Geltungsansprüche in einer offenen Bewegung gemeinsam nach Wahrheit sucht.“[30] Zugleich bleibt zu fragen, inwiefern eine solch „offene Bewegung“ tatsächlich auf eine gemeinsame Wahrheit hin orientiert sein kann oder ob sie notwendig plural und unabgeschlossen bleibt. Die Vorstellung eines konsensualen Endpunkts verweist auf die bleibende Spannung innerhalb dieses Ansatzes. Deshalb ist es fraglich, ob der Begriff *interreligiös* den beschriebenen Prozess angemessen erfasst, insbesondere dann, wenn darunter ein Austausch zwischen abgegrenzten religiösen Positionen verstanden wird. Da individuelle Perspektiven sehr „plural und heterogen“[31] und nicht eindeutig (intra-)religiösen Grenzen zuzuordnen sind, erscheint vor diesem Hintergrund der Begriff *religionsbezogenes dialogisches Lernen* geeigneter, da er sowohl die Vielfalt subjektiver Zugänge als auch die semantischen Gehalte religiöser Traditionen berücksichtigt und in einen dialogischen Zusammenhang stellt.

Ein möglicher Ausgangspunkt für eine solche Gestaltung liegt nicht primär im Bereich dogmatischer Festlegungen, sondern in den symbolischen und narrativen Ressourcen von Religion. So betont Knauth: „Das Entscheidende von Religion besteht nicht in einem geschichtlichen Fakten- oder dogmatischen Formel-

28 Novakovits, David (2025) 84.

29 Knauth, Thorsten (2024) 46.

30 Knauth, Thorsten (2016) 89–90.

31 Lehner-Hartmann, Andrea (2020) 28.

wissen. […] Was Religion bieten kann, ist Sprache, sind Deutungsmuster, Denkmittel, Bilder, Geschichten und Vorbilder einer menschlicheren Erde“[32]. Durch die Arbeit mit Sprache, Texten, Geschichten, Figuren und möglichen Vorbildern entstehen konkrete Zugänge für den Unterricht. Insbesondere narrative Formen erweisen sich als didaktisch anschlussfähig, da sie Räume eröffnen, in denen unterschiedliche Perspektiven koexistieren und erprobt werden können. Entsprechend gilt:

> „Gerade Persönliches und Narratives bieten oft eher als Dogmatisches Platz und Freiraum für alternative Erfahrungen und das Erleben einer dynamisierenden Stimmigkeit zweiter Ordnung, die neue Denkwege eröffnen kann (und liegen damit in der Tradition des Erzählens Heiliger Schriften)“[33].

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Wahrheitsfrage in den Kontext von Text-, Sprach- und Erzählwelten gerückt werden. Wahrheit erscheint dann nicht als statische Größe, sondern als etwas, das sich im Vollzug des Verstehens, im Umgang mit narrativen Strukturen und im dialogischen Austausch erschließt und weiterentwickelt. Wird dieser Zugang ernst genommen, dann steht im Hintergrund die noch etwas ungeklärte Frage nach dem Verhältnis von Fiktion und Wahrheit.

4. Zur Gretchenfrage: Fiktion als Wahrheit?

Sofern umgangssprachlich die Rede davon ist, dass etwas ‚bloß‘ fiktiv ist, assoziieren wir meist, etwas sei frei erfunden und verfüge demnach über keinen Realitätsgehalt. Mitunter weckt es den Anschein, es handle sich um eine Lüge. Der Vorwurf der Fiktion impliziert, dass etwas unecht oder eben unwahr ist, und richtet sich folglich „gegen den Wahrheitsanspruch von einzelnen Spielarten des Religiösen oder gegen Religion insgesamt“[34]. Was ‚von außen‘ in herangetragener Weise gilt, kann auch intern Thema sei: Auf die Frage, wie sich der Glaube zur Fiktion und Geschichte verhält, kommt Hans Weder in seiner *Neutestamentlichen Hermeneutik* zu dem Ergebnis, dass „Verstehen dessen, was geschehen ist, niemals stattfinden [kann] ohne den Tatsachenbezug. Verstehen dessen, was geschehen ist, kann niemals zu Fiktionen gehören. […] Die *Fiktion* ist genau jene Sprachform, in welcher geschichtliche Ereignisse vernichtet werden.“[35] Damit rückt die Fiktion nicht nur in Spannung zur Wirklichkeit, sondern wird gegen sie

32 Knauth, Thorsten (2024) 44.

33 Meyer, Karlo (2019) 120.

34 Kutzer, Mirjam (2020) 380.

35 Weder, Hans (1986) 343 und 345.

in Anschlag gebracht. Ein solches Verständnis ist jedoch kaum aufrecht zu halten: Für christlichste Theologie ist die Beschäftigung mit Fiktionen deshalb geradezu unvermeidbar, „weil gemäß dem christlichsten Offenbarungsverständnis Gott zwar im sinnlich Erfahrbaren wahrgenommen wird. Doch sind die Gotteserfahrungen, von denen in der Bibel und christliche Tradition erzählen, keine Geschehnisse, die auf der Hand liegen“[36]. Um etwas sprachlich zum Ausdruck zu bringen, ist Theologie auf eine fingierende Sprache angewiesen. Auch unter religionspädagogischen Gesichtspunkten ist, wie Dressler ausführt, Fiktionalität nicht als Kontrastbegriff zur Wirklichkeit zu verstehen.[37] Die Rede von einem Gott bedarf einer Sprachform, „die diese Entzogenheit mitsagt […]. Ob und inwiefern der Fiktion Wahrheit zugesprochen werden kann, erweist sich als Gretchenfrage von Theologie schlechthin.“[38] Bevor ich mich dieser Frage zuwende, braucht es eine Klärung, was unter Fiktion zu verstehen ist. Theorien der Fiktionalität zielen auf präzise begriffliche Differenzierungen: *fiktional* bezeichnet die Eigenschaft von Medien oder Äußerungen, als erfunden zu gelten (z. B. ein Fantasy-Roman), während *fiktiv* die darin dargestellten Entitäten betrifft, die keinen realen ontologischen Status besitzen (z. B. ein Tyrann als erfundene Figur). Entsprechend wird *Fiktionalität* als Merkmal der Darstellung selbst und *Fiktivität* als Merkmal ihrer Inhalte bestimmt. *Fiktion* bezeichnet schließlich die Gesamtheit der dargestellten fiktiven Zusammenhänge, oft als „fiktive Welt“ gefasst (z. B. ein postapokalyptisches Szenario mit eigenen Regeln).[39] Mit Scheffel und Martinez lässt sich schlüssig folgern: „*Fiktional* steht im Gegensatz zu faktual bzw. authentisch und bezeichnet den pragmatischen Status der Rede. *Fiktiv* steht im Gegensatz zu real und bezeichnet den ontologischen Status des in dieser Rede Ausgesagten.“[40] In Anlehnung an die strenger narratologischen Aspekte der begrifflichen Differenzierung erkundet Johannes Anderegg den Begriff der Fiktion mit ästhetischer Absicht: Abgesehen davon, dass es sich bei einer Fiktion um eine begrenzte und strukturierte Texteinheit mit bewusst gewählten Gestaltungsmitteln (bspw. homodiegetischer Erzähler) handelt, bezieht die Fiktion ihren Gehalt daraus, dass sie alltägliche Vorstellungen neu arrangiert und kombiniert, um auf diese Weise ein Spiel mit der (eigenen) Welt zu inszenieren: „Bei Vorstellungen, die wir als fiktional begreifen, verweilen wir so, *als ob* wir mit

36 Kutzer, Mirjam (2020) 380.

37 Was ich hier stärker narratologisch entfalte, gilt im Grunde auch unter semiotischen Gesichtspunkten: „Fiktionalität darf nicht als Gegenbegriff zur Wirklichkeit verstanden werden“, so Bernhard Dressler, weshalb Texte nicht voreilig vor die „Alternative *fact or fiction*“ (Dressler, Bernhard (2018), 441) zu stellen sind.

38 Kutzer, Mirjam (2020) 380.

39 Vgl. Klauk, Tobias / Köppe, Tilmann (2014) 5–6.

40 Scheffel, Matthias / Martinez, Michael (2009) 13.

ihnen schon das Eigentliche, das Ganze, das Wirkliche hätten."[41] Deshalb empfinden wir Fiktionen nicht als Lüge im strengen Sinne, obwohl sie – wie etwa am Beispiel des Märchens besonders eindrücklich wird – in Spannung zur Wirklichkeit stehen. Dieses *Als-ob* der Fiktion setzt Anderegg dezidiert von der Täuschung ab: „Vielmehr gleicht das Verweilen bei der Vorstellungswelt dem Verweilen beim Spiel. Wie beim Spiel ist man sich auch bei der Fiktion, bei den inszenierten Vorstellungen bewußt, aber innerhalb der Grenzen des Als-ob wird die Reflexion des Als-ob suspendiert."[42] Allerdings ist gerade dieses Als-ob fragil und vor allem Erzähltexte spitzen das Spiel mit dem Als-ob – auf mithin verwirrende Weise – zu. Wer sich also auf das Spiel mit der Fiktion einlässt, ist „nicht so sehr *bei* der Fiktion als vielmehr *in* der Fiktion"[43]. Das Eintreten in die Fiktion ermöglicht zudem eine Form der Fremderfahrung, weil wir uns als Leser:innen sowohl als Subjekte, die sich auf die Fiktion einlassen, wie auch als Objekte, die durch das Als-ob beansprucht werden, empfinden. Aus dieser literaturwissenschaftlichen Perspektive von Fiktion wird deutlich, dass Fiktion nicht im Gegensatz, sondern in einer Spannung zur Wirklichkeit steht. Genau dies macht die Fiktion aus:

> „In der Fiktion können wir Erfahrungen machen, als ob wir im Wirklichen wären: Wir ängstigen oder freuen uns, wir sind gespannt oder erleben unvorhergesehene Überraschungen. […] Wer sich auf das fiktionale Als-ob einläßt, ist in der Fiktion, und das heißt: Er ist im Wirklichen nicht. Wer im Fiktionalen verweilt, sieht von dem ab, was ihm nicht Fiktion, nicht Spiel ist. Das Wirkliche verliert für ihn seine Wirklichkeit, und mit dem Wirklichen setzt er, für die Dauer, die er der Fiktion einräumt, sich selbst aufs Spiel."[44]

Fiktion bringt, so bedacht, Wirklichkeit zum Klingen. In der Fiktion der Erzählwelt werden wir sowohl mit den faktischen Implikationen der Wirklichkeit als auch den der Wirklichkeit inhärenten Möglichkeiten konfrontiert. Folglich entsteht „aus der Spannung der Fiktion gegenüber der Wirklichkeit nicht ein Weniger, sondern ein Mehr an Wirklichkeit"[45]. Ist die Fiktion nun weder eine Täuschung noch wirklichkeitsfern, so stellt sich die Frage nach dem Wahrheitsgehalt von Fiktionen.

41 Anderegg, Johannes (1985) 110.

42 Anderegg, Johannes (1985) 111.

43 Anderegg, Johannes (1985) 111 (Hvhg. von mir).

44 Anderegg, Johannes (1985) 112.

45 Grözinger, Albrecht (1991) 183.

5. Der Wahrheit zum Ausdruck verhelfen

Abgesehen von der ästhetischen Leistung von Fiktionen sind diese nicht in einen scharfen Kontrast zum theologischen Begriff von Wahrheit zu bringen, vielmehr kann „Fiktion als Stilmittel" gesehen werden, um „der theologischen Wahrheit zum Ausdruck zu verhelfen"[46]. Wolfhart Pannenberg hat in seinem Beitrag *Das Irreale des Glaubens* ausgehend von den Prophetenschriften die Bedeutungskraft von Fiktionen für die Glaubenssprache herausgearbeitet. Er verweist darauf, dass Fiktionen nicht in Konkurrenz zum (christlichen) Glauben stehen; vielmehr gehört es zur Eigenheit des Glaubens, sich sprachlich und – mit Blick auf die biblischen Texte – mithilfe der Fiktion zu artikulieren:

> „Der Glaube ist also die Gegenwart des für diese Welt Irrealen. Dieses Irreale des Glaubens besteht nicht nur in bestimmten Ereignissen, auf die sich die Erwartung der Glaubenden richtet, die der Welt als unrealistisch und verstiegen erscheinen mag. Das Irreale des Glaubens besteht zentral in der Wirklichkeit Gottes selbst, für den in dieser Welt kein Platz zu sein scheint, die aber der Glaube kontrafaktisch als Zukunft dieser Welt im Kommen des Reiches Gottes bejaht. Ist dieses Irreale des Glaubens nun Fiktion oder Inspiration?"[47]

Pannenberg relativiert die von ihm aufgeworfene Frage, indem er herausarbeitet, dass Fiktion und Interpretation in einem religiösen Zusammenhang kein Widerspruch sein müssen. Die Zuspitzung *Fiktion oder inspirierte Einsicht* ist dichotomisch und kann so nicht bestehen bleiben. Mit Verweis auf die Erzählung von Abrahams Glauben, auf die später Paulus Bezug nimmt, konstatiert Pannenberg, dass es sich in der entsprechenden Textpassage zur Verheißung unzählbarer Nachkommen (Gen 15,1ff) gemäß der biblischen Schematik des prophetischen Wortempfangs „mit hoher Wahrscheinlichkeit um eine literarische Fiktion"[48] handelt:

> „Dennoch hat gerade diese literarische Fiktion prägende Kraft für das Glaubensverständnis Israels und noch des Apostels Paulus gehabt, sowie durch ihn auch für das christliche Glaubensverständnis. Ist das etwa kein Erweis ihrer Inspiriertheit und inspirierenden Kraft? Handelt es sich aber deshalb weniger um eine Fiktion? Oder wirkt die Inspiration gerade durch die literarische Fiktion hindurch?"[49]

46 Grözinger, Albrecht (1991) 186.

47 Pannenberg, Wolfhart (1983) 30.

48 Pannenberg, Wolfhart (1983) 32.

49 Pannenberg, Wolfhart (1983) 32.

Aus diesen Fragen ist ein rhetorischer Ton zu vernehmen. Nicht zuletzt deshalb, weil sich diese Fragen weiter in die Evangelien ziehen, kann die Fiktion als eine durchaus privilegierte Sprachform der Inspiration gelten. Vor diesem Hintergrund greift dann jenes Verständnis von Wahrheit zu kurz, das unter dem Verdikt steht, das historisch Richtige vom Erfundenen zu segregieren, wobei eben das als „theologisch wertvoll g[i]lt, was sich als historisch zuverlässig er[weist]“[50]. Insbesondere die rezeptionsästhetischen Konzepte zur literarischen Fiktionalität, wie sie etwa Wolfgang Iser, Hans Robert Jauß oder Paul Ricœur vorgelegt haben, setzen Faktizität und Fiktion nicht mehr kontrastiv voneinander ab. Theologisch lässt sich hier anknüpfen, da Offenbarung auf Grundlage von *Dei verbum* nicht mehr an das Konzept der Satzwahrheiten gebunden, sondern als personales Geschehen zu verstehen ist, in dem Gott nicht etwas, sondern *sich selbst* mitteilt. Manfred Oeming hat den Ansatz Pannenbergs rezipiert und mit Blick auf die biblische Geschichtsschreibung weiterführende Überlegungen angestellt: Dabei versteht er unter „Fiktion“ jene Art der „Geschichtsdarstellung, die zwar historisch Unzutreffendes erzählt, die aber dennoch auf Historie bezogen ist, indem sie eine Wahrheit am Gewesenen aufdecken will, die in der bloßen Beschreibung nicht aufgeht.“[51] Ist nun die Wahrheit der Texte in den konkreten Texten selbst zu erkunden, so impliziert dies, sich mit verschiedenen „biblische[n] Spielarten“ und „Funktionen des Fiktionalen“[52] auseinanderzusetzen. Ohne dies hier weiter auszuführen, soll ein wichtiger Hinweis von Paul Ricœur genügen, der in seiner umfänglichen Erzähltheorie *Zeit und Erzählung* den Hinweis gibt, dass die Erzählung einem „Fiktionsraum“[53] gleicht, den wir uns als eine Art „Laboratorium“ vorstellen können, „in dem wir mögliche Handlungskonfigurationen ausprobieren“[54]. In diesem Laboratorium lassen sich unterschiedliche Möglichkeiten durchspielen, ohne den Beschränkungen der faktischen Wirklichkeit unmittelbar unterworfen zu sein. Dadurch schafft die Erzählung die Möglichkeit, Konsistenz und Plausibilität von Handlungen zu prüfen und auf diese Weise ein vertieftes Verständnis menschlicher Handlungsweisen zu gewinnen.

Dies kann zumindest zweierlei Bedeutung haben: Sich erstens die fiktionale Dimension der Heiligen Schrift zu vergegenwärtigen, bedeutet nicht, den Wahrheitsanspruch des Textes zu nivellieren, sondern vielmehr dessen Absolutheitsanspruch zu relativieren. Zweitens zielt gerade Literatur, wie Robert Musil zu

50 Oeming, Manfred (1984) 255.
51 Oeming, Manfred (1984) 262.
52 Kutzer, Mirjam (2020) 386.
53 Ricœur, Paul (1988) 77.
54 Ricœur, Paul (1974) 238.

Beginn seines Romans *Der Mann ohne Eigenschaften* bedenkt, auf den Möglichkeitssinn. Wenn es einen Wirklichkeitssinn gibt, schreibt Musil,

> „muss es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann. Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muss geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müsste geschehen; und wenn man ihm von irgendetwas erklärt, dass es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein."[55]

Das Mögliche steht zwar meist in Beziehung zum Wirklichen, geht aber zugleich über das hinaus, was faktisch gegeben ist. Religionspädagogisch liegt hier ein erkenntnistheoretischer Wert: Bestehende Ordnungssysteme sollten nicht als abgeschlossen betrachtet werden, sondern sind gerade im Hinblick auf alternative – gar überschreitende – Deutungsmöglichkeiten zu reflektieren.[56] Für die Ausbildung einer solchen Pluralitätskompetenz bieten literarische Texte besonders geeignete Voraussetzungen, da sie Wirklichkeitsbezüge variieren, verschieben und somit unterschiedliche Möglichkeiten erfahrbar machen. Literaturdidaktisch ließe sich hier anknüpfen: „Nur wer ‚fragende Fragen' an den Text stellt, kann Möglichkeitssinn entwickeln und erkennen, dass die bestehende Ordnung nicht die einzig gültige ist."[57] Nicht vorgefertigte Antworten und Phrasen sind von Interesse, sondern die Impulse, die von den (ungeahnten) Möglichkeiten ausgehen.

Unter dem Gesichtspunkt der Wahrheitsfrage und dem Verhältnis der großen Traditionen wird in religionspädagogischer Hinsicht gerne der Bezug zu Lessings *Ringparabel* gesucht,[58] wobei eine Gefahr darin besteht, die große religiöse Frage ethisch engzuführen. Demgegenüber bietet eine narrative Entfaltung von Lessings Drama als Jungendroman einige Vorzüge, auf die ich abschließend Bezug nehmen möchte.

6. Wahrheit im Modus der Multiperspektivität: *Nathan und seine Kinder* zum Beispiel

Auf der Suche nach einer gegenwärtigen Bearbeitung der Frage nach der wahren Religion und stärker noch deren Ausagieren lässt sich der Erzähltext *Nathan und seine Kinder* von der deutsch-jüdische Schriftstellerin Mirjam Pressler als wich-

55 Musil, Robert (2013) 16.

56 Vgl. Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 114–115.

57 Mitterer, Nicola (2016) 90–91.

58 Vgl. Meyer, Karlo (2019) 87–90.

tige Ressource der Gegenwartsliteratur aktivieren.[59] In diesem historischen Roman wird die religiöse Wahrheitsfrage unter den Bedingungen der Gegenwart verhandelt. Im Zentrum stehen aber die Figuren des Romans selbst, deren Perspektiven die Spannung zwischen exklusiven Wahrheitsansprüchen („Nur die eine Religion ist die wahre") und relativierenden Positionen („Jeder soll doch glauben, was er für richtig hält"[60]) in konkreten Konflikten sichtbar machen. Eine besondere Wirkkraft des Romans besteht darin, dass die Romanfiguren Entwicklungen durchlaufen. Damit bietet der Text kein fertiges Modell, sondern eine Konstellation von Figuren und Stimmen, mit denen sich Fragen, wie etwa jene, mit welcher Perspektive sich Schüler:innen identifizieren,[61] bearbeiten lassen. Indem der Roman diese Fragen weder abstrahiert noch löst, sondern vielmehr narrativ entfaltet, bietet er Anlass für eine Auseinandersetzung auf Augenhöhe unserer Zeit. Die Wahrheitsfrage erscheint nicht als rein theoretisches Problem, sondern dergestalt, dass sie im Spannungsfeld konkreter Lebensgeschichten, relationaler Erfahrungen und kultureller Verschränkungen – stets aufs Neue – ausgehandelt werden muss. Damit möchte ich die eingangs gestellte Frage aufgreifen, wie eine Verständigung zur Wahrheit aussehen soll und wie der Diskurs geleitet sein soll. Mithilfe des Romans lassen sich Regeln des Zusammenlebens und vor allem die Sprache, in der etwas formuliert wird, einer Betrachtung unterziehen. Dann stellen sich Fragen der Begründung für jene Regeln, denen alle zustimmen können. „Dazu aber muss man aufeinander hören, nur so stößt man auf das Verbindliche im Kontingenten. Ohne dieses Hören und die damit verbundene Achtung und Anerkennung gibt es nichts Verbindliches, sondern höchstens das, was erzwungen werden kann."[62] Presslers Roman kann hierfür ein Anlass sein.

Mit *Nathan und seine Kinder* hat Pressler „keineswegs ein[en] Gegentext", sondern eine „Variation"[63] von Lessings *Nathan der Weise* verfasst. Bei der Transformation des Stoffs in einen Jugendroman findet sie zu einer stärker subjektiven und historisch konkretisierten Erzählweise. Inhaltlich hält sich Pressler an zentrale Linien ihres Prätexts: Im Jerusalem der Kreuzzugszeit begegnen sich Figuren unterschiedlicher religiöser Herkunft, die in ein tiefes Beziehungsgeflecht verwoben sind. Zugleich verschärft Pressler manche Konfliktlinien, etwa durch

59 Vgl. Zimmermann, Mirjam (2015) 64–66.

60 Beuscher, Bernd (2001) 1538.

61 Zur Identifikation mit Figuren vgl. umfassend das Konzept der *narrativen Identität* von Paul Ricœur. Weiterführende Fragen können dann etwa sein: Wie können religiöse Traditionen verbindlich sein, ohne andere Perspektiven auszuschließen, und wie lassen sich subjektive Überzeugungen artikulieren, ohne in Beliebigkeit zu münden?

62 Kraml, Hans (2020) 57.

63 Pressler, Mirjam (2009) 251.

zusätzliche Figuren wie den fanatischen Abu Hassan, und führt die Handlung zu einem offenen, von Gewalt überschatteten Ende.

Im Vergleich zur Vorlage verschiebt sich das Gewicht mancher Akzente: Während etwa Lessing ein aufklärerisches Ideal der Toleranz entwirft, zeigt Pressler im Lichte der historischen Bedingungen dessen prekäre Voraussetzungen und Grenzen mit einem stärker an der Gegenwart geschulten Blickwinkel. Da es sich um einen Erzähltext handelt, werden die Fragen nach der wahren Religion und einer friedlichen Koexistenz nicht theologisch normativ beantwortet, sondern in ihrer Ambivalenz literarisiert. Darin ist zugleich die transkulturelle Dimension[64] des Romans zu sehen: Religion begegnet nicht als System, vielmehr thematisiert Pressler jene „Durchdringungen und Verflechtungen" zwischen den Religionen und Kulturen, die „permeativ und nicht separatistisch verfasst"[65] sind. Diese Verschränkungen, seien sie in Form von Spannungen, aber auch von Identitätskonflikten, kommen sowohl in den Figuren und Figurenkonstellation als auch in einer Vielzahl kultureller und religiöser (Text-)Bezüge zur Lesbarkeit. Auf diese Weise öffnet Pressler einen Raum, in dem unterschiedliche religiöse Perspektiven nicht nivelliert, sondern in ihrer – teils friedlich koexistierenden, teils fanatischen – Differenz aufeinander bezogen werden. Gerade weil im Roman unterschiedliche Figuren so verschiedene Positionen hinsichtlich der Wahrheitsfrage verkörpern, kann didaktisch bei der Perspektivierung angesetzt werden. Die Frage der Perspektive und deren Zusammenhang mit der Kontingenz scheint mit bedeutsam.

Ein zentraler Zugang zur Wahrheitsfrage im Roman ergibt sich aus dem spezifischen *Modus*, verstanden als „jene Momente des Erzählens, die den Grad der Mittelbarkeit und die Perspektivierung des Erzählten betreffen"[66]. Das Erzählte ist *intern fokalisiert*,[67] eine übergeordnete, allwissende Erzählinstanz fehlt: Jedes Kapitel ist an die Perspektive einer anderen Figur gebunden, sodass das Geschehen ausschließlich aus deren je eigener Innenansicht erschlossen wird. *Nathan und seine Kinder* ist durchgehend durch eine *multiple interne Fokalisierung*[68] geprägt. Im Unterschied zu Lessing wird die Handlung über eine Reihe von Ich-Erzählungen entfaltet; jede Figur erschließt die Ereignisse aus ihrer eigenen Binnenperspektive. Dadurch entsteht ein vielschichtiges Bild individueller Wahrnehmungen und Deutungen des Geschehens. Die gewählte Form des Rom-

64 Vgl. Welsch, Wolfgang (2012).

65 Welsch, Wolfgang (2012) 26.

66 Scheffel, Matthias / Martinez, Michael (2009) 47.

67 Eine interne Fokalisierung bedeutet, dass der „Blickwinkel, aus dem erzählt wird, eindeutig auf die Wahrnehmung der erlebenden Figur begrenzt ist." (Scheffel, Matthias / Martinez, Michael (2009) 65).

68 Vgl. Scheffel, Matthias / Martinez, Michael (2009) 66.

ans selbst ist „in diesem Sinne ein Ort des kommunikativen Geschehens", in dem „Vielfalt, Widersprüche [ ] und Ambivalenz"[69] zur Geltung gebracht werden. Didaktisch wäre in der Auseinandersetzung mit dem Erzähltext die Vielfalt der Perspektiven zu thematisieren, um auf diese Weise „religiöse Heterogenität als unhintergehbare Rahmenbedingung religiöser Lernprozesse ernst zu nehmen"[70]. Denn der Roman ist so konzipiert, dass der Inhalt nicht von der Form loszulösen ist und die Form den Inhalt wesentlich steuert: Durch die multiple interne Fokalisierung entfällt die Möglichkeit, bloß einen privilegierten, objektiven Zugriff auf das Geschehen zu gewinnen. Wahrheit konstituiert sich in der Differenz, Überlagerung und partiellen Korrektur der einzelnen Perspektiven. Unterschiedliche Figuren schildern ein (und mithin dasselbe) Ereignis ähnlich, aber doch etwas anders. Infolgedessen erscheint Wahrheit nicht als statische Größe, sondern relational und perspektivisch gebrochen. Thematisiert wird im Roman, wie Thomas Bauer mit Blick auf die Welt konstatiert, zum einen die „Vielfalt an Lebensentwürfen, sowie andererseits auch unser Umgang mit den vielfältigen Wahrheiten einer uneindeutigen Welt. Denn genau dies ist unsere Welt: uneindeutig."[71] Und es macht es nicht einfacher für die Leser:innen, dass die pluralen Sichtweisen „unterschiedliche Interpretationen zulassen, unklar erscheinen, keinen eindeutigen Sinn ergeben, sich zu widersprechen scheinen, widersprüchliche Handlungen nahezulegen scheinen."[72] Aber durch einen Perspektivenwechsel wird es beispielsweise möglich, als christlicher Mensch in die Denkwelt eines jüdischen Kaufmanns oder muslimischen Derwischs einzutauchen, mehr noch, die eigene Position – ganz im Sinne eines *reflexiven Inklusivismus* – „mit den Augen der anderen zu sehen und sich durch die Defizite der eigenen Geschichte spiegeln zu lassen"[73]. Ein passender Umgang mit Sichtweisen und Positionen lässt sich aus der Literaturdidaktik gewinnen: „Nur in einer Sprache, die sich aus der Starre der vorgeprägten Form befreien und ihre irreduzible Besonderheit zur Geltung bringen kann, findet nämlich die Einzigartigkeit Ausdruck, die über den bedeutungslosen Austausch vorgefertigter Sprachschablonen hinausführt und Sinn stiftet."[74] Ein echter Austausch kommt nur im Gespräch zustande, bei dem wie in bestimmten Formen des *literarischen Gesprächs* auf das letzte Wort verzichtet

69 Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 135.

70 Weirer, Wolfgang (2020) 111.

71 Bauer, Thomas (2018) 14.

72 Bauer, Thomas (2018) 14.

73 Tück, Jan-Heiner (2016) 59.

74 Mitterer, Nicola (2016) 46.

wird.[75] So sollte auch der Diskurs – in Anlehnung an die literarische Form – angelegt werden.

7. Fazit: Zum Mehrwert der Fiktion in Fragen zur Wahrheit

Dass bzw. wie religiöse Schriftzitate auf problematische Weise beansprucht werden können, zeigt der Roman gleichfalls: Dieselben Texte, die eine „Welt […] voll Ambiguität" vor Augen stellen, können auch zur Legitimation exklusiver und gewaltförmiger Positionen verwendet werden, wenn etwa Figuren einzelne Stellen selektiv zitieren, um Feindbilder zu stabilisieren und damit letztlich eine „Erlösung von der unhintergehbaren Ambiguität der Welt versprechen"[76]. Demgegenüber macht die multiperspektivische Fokalisierung diese Ambiguität sichtbar, ohne sie aufzulösen. Wahrheit erscheint damit nicht als einheitlicher Besitz, sondern als Größe, die sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Deutungen diskutieren lässt. Damit stellen sich abschließend nochmals zwei Fragen: Was macht bzw. trägt eine solche Perspektive in religionspädagogischer Hinsicht aus? Wie wäre eine solche Perspektive zu vermitteln? Auf diese Fragen möchte ich abschließend nacheinander Bezug nehmen.

Zur ersten Frage: Vor dem Hintergrund der oben skizzierten fiktionstheoretischen Überlegungen lässt sich *Nathan und seine Kinder* als ein *Fiktionsraum*[77] beschreiben, in dem Wahrheit nicht trotz, sondern mithilfe Fiktion bearbeitet wird. Die spezifische Form der multiplen internen Fokalisierung trägt wesentlich dazu bei: Weil kein privilegierter Zugriff auf das Geschehen existiert, erscheint Wahrheit weder als objektiv verfügbare Größe noch als bloß subjektive Setzung, sondern als Ergebnis perspektivischer Vermittlung. Was heißt es, eine fiktionale Dimension von Wahrheit zu haben? Und welche Einsicht birgt diese fiktive Form der Wahrheit? Ich möchte an dieser Stelle nochmals an den Gedanken anknüpfen, dass Fiktionen für theologische Auseinandersetzungen mit der Wahrheitsfrage, sofern sie sich auf die Offenbarungszeugnisse beziehen, unvermeidbar sind. Für die christliche Theologie ergibt sich daraus ein notwendiger Auftrag zur Beschäftigung mit Fiktionen: Zwar gilt im Offenbarungsverständnis des Christentums, dass Gott im Sinnlich-Erfahrbaren zur Erscheinung kommt, doch die in Bibel und Tradition überlieferten Gotteserfahrungen entziehen sich einer unmittelbaren Evidenz. Sie präsentieren sich nicht als schlicht gegebene Tatsachen, sondern als Deutungsereignisse, die erst im Modus erzählerischer und symboli-

75 Vgl. Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2011).

76 Bauer, Thomas (2018) 14 und 36.

77 Ricœur, Paul (1988) 77.

scher Vermittlung zugänglich werden.[78] Mit Blick auf religionspädagogische Überlegungen geht es bei der Lektüre folglich nicht um die Alternative *Fakt oder Fiktion*, sondern darum, deren „Deutungsoffenheit und Deutungsbedürftigkeit anzuerkennen", weshalb religiöse Lernprozesse „nicht auf eindeutige Einsichten zielen, sondern auf das Verstehen von und den Umgang mit Mehrdeutigkeiten"[79]. Hier öffnen fiktionale Erzähltexte, wie jener von Pressler, einige Möglichkeiten, da sie *Ambiguität*[80] nicht vereindeutigen. Jene formalästhetische Variante, wie sie etwa Pressler narrativ entfaltet, hat in gewisser Hinsicht ein Vorbild in jenen biblischen Texten, in denen die Rede von Gott und der Wahrheit zwischen *Präsenz* und gleichzeitigem *Entzug* oszilliert. Ein Beispiel dafür wäre die Geschichte von Mose, dem der brennende Dornbusch zum Zeichen wird. Ein Zeichen bezeichnet etwas für jemanden, es steht nicht isoliert nur für sich. Das Zeichen ist auf einen Rezipient:innen angewiesen, umgekehrt aber kreiert Moses dieses Zeichen nicht, vielmehr wird der brennende Dornbusch ihm zum Zeichen. Im Falle des Dornbuschs offenbart Gott sich Mose, indem er sich ihm zugleich entzieht. Es handelt sich um ein unverfügbares Ereignis, das Moses widerfährt. Die Rede von Gott erfolgt in einer Weise, die diese Entzogenheit immer schon mit zum Ausdruck bringt.[81] Fiktionale Texte lösen die (biblische) Wahrheit folglich keineswegs ab, sie bilden auch keinen Gegensatz aus, aber sie können diese Wahrheit (in anderer Weise) problematisieren, durchspielen (als-ob) und sagen – und damit theologische Wahrheit zur Sprache bringen. Es geht nicht um ein Gegenprogramm, sondern um eine andere Spielart. Wahrheit(-sansprüche), so meine These, lassen sich in literarischen Texten unter rein medialem Gesichtspunkt etwas ‚einfacher' bearbeiten, weil sie nicht jenen normativen Anspruch erheben, der Heiligen Schriften immer schon inhärent ist.

Dann aber stellt sich die Frage, was die Vorstellung austrägt, dass die Erzählung einem *Laboratorium* gleicht, in dem sich Handlungskonfigurationen und Konstellationen austarieren lassen.[82] Vielleicht eben dies, dass eine besondere Bedeutungskraft von Fiktionen im *Möglichkeitssinn* besteht, der eine Verbündete hat in der Kontingenzsensibilität, aber auch in der Ambiguitätstoleranz, verstanden als Fähigkeit zum Umgang mit „unhintergehbaren Mehrdeutigkeiten, genauer noch die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsmaximen […] auszuhalten und zu bewältigen, und dabei aber […] nicht alles relativis-

78 Kutzer, Mirjam (2020) 380.

79 Dressler, Bernhard (2018) 442.

80 Meyer-Blanck, Michael (2002) 78.

81 Vgl. Kutzer, Mirjam (2020) 380.

82 Ricœur, Paul (1974) 238.

tisch für gleichgültig zu halten, sondern auf eigene Wahrheitsansprüche nicht zu verzichten“[83]. Es geht dann auch darum, Wahrheitsansprüche „angesichts von Ambiguitätszumutungen religiöser Pluralität“[84] unter pluralen Perspektiven zu reflektieren. Zwar mag das Mögliche an das Wirkliche gebunden sein, aber es kann auch „unabhängig von dem, was wirklich ist“ sein, weshalb religionspädagogisch hinsichtlich einer „Pluralitätskompetenz die geltenden Ordnungssysteme stets neu auf andere Möglichkeiten hin zu überdenken und zu überschreiten [sind]“[85]. Möglicherweise bietet sich kaum ein anderes Medium für die Ausbildung dieser Kompetenz besser an als literarische Texte, und kaum ein anderer Modus besser als die Fiktion, wo Mehrdeutiges, Widersprüchliches und Ambiges begegnet.

Der zweiten Frage möchte ich mich mithilfe von Presslers Erzähltext annähern. Im Roman macht beispielsweise die Figur Nathans diese ambige Struktur formal sichtbar. Obwohl er inhaltlich im Zentrum des Romans steht, kommt er nie selbst als Ich-Erzähler zu Wort. Sein Denken und Handeln wird ausschließlich durch die Wahrnehmungen anderer Figuren vermittelt und ist damit gefiltert, wie auch die von ihm erzählte Ringparabel.[86] Für den diskursiven Zusammenhang ist zunächst der Einsatz seiner Rede von Bedeutung: Vermittelt über die Erzählung Al-Hafis spricht Saladin zu Nathan: „Sage mir, welcher Glaube ist der richtige? Wer hat recht, der Muslim, der Jude oder der Christ?“[87] Auf diese Frage wurde Nathan blass und windet sich zunächst.

Die vom Roman vorgestellte Zielperspektive besteht darin, dass Wahrheit nicht aufgegeben wird, sondern sich erweisen soll. Ein Ziel der Auseinandersetzung mit dem Roman könnte darin bestehen, dass die Rezipient:innen angeregt werden, die im Roman zur Geltung kommenden Positionen konstellativ zu wägen und zu durchdenken. Entscheidend scheint mir, was im Erzähltext angelegt ist, nämlich „der mehrperspektivische Dialog.“[88] Dabei kann sich dann das Augenmerk von der Erhebung des Wahrheitsanspruchs hin zu ihrer diskursiven Prüfung verschieben. Im Roman finden sich wichtige Leitlinien: Wenn Nathan mit den Worten „Höre, großer Sultan“[89] einsetzt, dann deckt sich dies mit der Beobach-

83 Dressler, Bernhard (2020) 217.
84 Dressler, Bernhard (2020) 225.
85 Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 114–115.
86 Vgl. Pressler, Mirjam (2009) 160–166.
87 Pressler, Mirjam (2009) 157.
88 Knauth, Thorsten (2024) 46.
89 Pressler, Mirjam (2009) 160.

tung, dass man einander zuhören oder gar *aufeinander hören* sollte.[90] Als intertextueller Verweis auf das *Höre Israel* kann der Imperativ auch in einer tieferen Dimension gelesen werden. Mit fortlaufendem Erzählgang entdeckt Saladin im Möglichkeitsraum von Nathans parabolischer Erzählung etwas Verbindliches. Nachdem Nathan den ersten Teil seiner Parabel vorträgt, wendet Saladin ein: „Du willst sagen, das sei die Antwort auf meine Frage?“[91] Noch geht es mir gar nicht um die Parabel als lehrhafte Gattung, sondern um die Bereitschaft, einer Erzählung zuzuhören und Fragen zu stellen. Für den Zusammenhang ist ebenso entscheidend, dass die Ringerzählung, die Nathan Saladin als Parabel darlegt, aus der Perspektive Al-Hafis erzählt wird. Diese indirekte Fokalisierung verhindert eine autoritative Selbstdeutung und verweist darauf, dass eine integrative Position nur perspektivisch zugänglich ist. Stimmt man Sejdini et al. zu, dass Wahrheitsansprüche immer „perspektivisch“[92] sind, dann unternimmt Pressler mit ihrer multiperspektivischen Fokalisierung den Versuch, dies im Roman formal einzulösen. Dies wird in der Ringparabel lesbar, die – wie in der Textvorlage hervorgehoben – die ontologische Frage nach der wahren Religion in eine praktische überführt.[93] Die Pointe liegt darin, dass Wahrheit nicht vorausgesetzt, sondern durch Handeln eingelöst werden muss: Erst in der Bewährung der Gläubigen kann sich zeigen, „wer den echten Ring besitze“[94] Wahrheit erhält damit eine prozessuale Struktur und ist an die Praxis gebunden. Wie in der literarischen Vorlage wird „[i]m Namen der verborgenen Wahrheit, die ebenso unerkannt wie unerkennbar ist, den Anhängern der Offenbarungsreligion empfohlen, so zu tun, als ob sie wahr seien“[95]. Dieses *Als ob* ist hochgradig performativ: Zum einen ist der echte Ring nicht sichtbar, sondern muss sich erweisen, zum anderen zielt es Jan Assmann zufolge „auf Wirklichkeit, aber nicht auf *gegebene* Wirklichkeit, sondern auf *Verwirklichung*, auf im Handeln herzustellende Wirklichkeit“[96]. Die Moral der Ringparabel besteht mit Kant gesprochen darin, „so zu handeln als ob eine andere Welt wäre“[97]. Dafür bietet sich Nathan als Figur beispielhaft an: Nathans religiöse Grundhaltung verdichtet sich in den von anderen erinnerten Aussagen, etwa wenn Recha formuliert: „Mein Vater sagt, es sind nur die Wege, ihm zu dienen, welche die Religionen unterscheiden, der Kern ist gleich: die Liebe zu

90 Vgl. Kraml, Hans (2020) 57.
91 Pressler, Mirjam (2009) 161.
92 Sejdini, Zekirija / Kraml, Martina / Scharer, Matthias (2017) 118.
93 Vgl. Conterno, Chiara (2022).
94 Pressler, Mirjam (2009) 163.
95 Tück, Jan-Heiner (2016) 54.
96 Assmann, Jan (2016) 32.
97 Kant, Immanuel (1971) 341.

Gott und den Menschen. Und die Dankbarkeit für das Leben."[98] Vielleicht ließe sich an dieser Stelle festhalten, dass Wahrheit nicht beliebig, aber auch kein Besitz ist, sondern vielmehr einer Suche oder gar, wie Karimi es ausdrückt, einer „Sehnsucht"[99] gleicht. Unter theologischem Gesichtspunkt kann es auch nicht darum gehen, den Anspruch auf Wahrheit gänzlich aufzugeben. Die Fiktion der Wahrheit zielt auf Verwirklichung und bleibt zugleich eine Sehnsucht.

Literatur

Anderegg, Johannes (1985). *Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Assmann, Jan (2016). Lessings Ringparabel – die performative Wendung der Wahrheitsfrage. In Jan-Heiner Tück & Rudolf Langthaler (Hrsg.), *„Es strebe von euch jeder um die Wette". Lessings Ringparabel – ein Paradigma für die Verständigung der Religionen heute?* (S. 13–35). Herder.

Bauer, Thomas (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt.* Reclam.

Beuscher, Bernd (2001). Moderne – Postmoderne. In Norbert Mette (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik* (Bd. 2, S. 1538–1544). Neukirchener.

Conterno, Chiara (2022). Die Transkulturalität der Religion in Mirjam Presslers Nathan und seine Kinder. In Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, & Sabine Hoffmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive* (S. 109–120). Peter Lang.

Dressler, Bernhard (2018). Bibeldidaktik. In Mirijam Zimmermann & Ruben Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Aufl.,utb 3996, S. 438– 444). Mohr Siebeck.

Dressler, Bernhard (2020). *Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung* (Praktische Theologie heute 170). Kohlhammer.

Englert, Rudolf (2007). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung.* Kohlhammer.

Franziskus (2013). *Das Licht des Glaubens. Die Enzyklika „Lumen Fidei".* Herder.

Grözinger, Albrecht (1991). *Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch.* Kaiser.

Härle, Gerhard & Steinbrenner, Marcus (Hrsg). (2011). *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis.* Baltmannsweiler.

James, William (1977). *Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethoden.* WBG.

98 Pressler, Mirjam (2009) 215 –216.

99 Karimi, Ahmad Milad (2016).

Karimi, Ahmad Milad (2016). Wahrheit ist Sehnsucht. „So wetteifert um die guten Dinge!". In Jan-Heiner Tück & Rudolf Langthaler (Hrsg.), *„Es strebe von euch jeder um die Wette". Lessings Ringparabel – ein Paradigma für die Verständigung der Religionen heute?* (S. 278–292). Herder.

Klauk, Tobias & Köppe, Tilmann (2014). Bausteine einer Theorie der Fiktionalität. In Tobias Klauk & Tilmann Köppe (Hrsg.), *Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 3–34). De Gruyter.

Knauth, Thorsten (2016). Die Wahrheitsfrage als Herausforderung interreligiösen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 68*(1), 85–97.

Knauth, Thorsten (2024). Wahrheit aus der Perspektive dialogischer Religionspädagogik. *Religionspädagogische Beiträge, 81*, 43–53.

Kraml, Hans (2020). Verbindliches im Kontingenten. Notwendigkeit, Richtigkeit und Wahrheit als Auswirkungen des Kontingenten. In Zekirija Sejdini & Martina Kraml (Hrsg.), *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen* (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 4, S. 43–57). Kohlhammer.

Kutzer, Mirjam (2020). Fiktionalität und Theologie. In Lut Missinne, Ralf Schneider, & Beatrix van Dam (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Fiktionalität* (S. 380–408). De Gruyter.

Lehner-Hartmann, Andrea (2020). Wie konfessionell kann/soll Religionsunterricht sein? In Zekirija Sejdini & Martina Kraml (Hrsg.), *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen* (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 4, S. 27–42). Kohlhammer.

Lüke, Ulrich & Peters, Hildegard (2018). Einleitung. In Ulrich Lüke & Hildegard Peters (Hrsg.), *Wissenschaft – Wahrheit – Weisheit. Theologische Standortbestimmungen (QD 293)* (S. 7–16). Herder.

Marti, Kurt (2011). *geduld und revolte. die gedichte am rand (2. Aufl.).* Radius

Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Meyer-Blanck, Michael (2002). *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik* (2. Aufl.). CMZ.

Mitterer, Nicola (2016). *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik.* Transcript.

Musil, Robert (2013). *Der Mann ohne Eigenschaften.* Anaconda.

Oeming, Manfred (1984). Bedeutung und Funktion von „Fiktionen" in der alttestamentlichen Geschichtsschreibung. *Evangelische Theologie, 44*, 254–266.

Pannenberg, Wolfhart (1983). Das Irreale des Glaubens. In Dieter Henrich & Wolfgang Iser (Hrsg.), *Funktionen des Fiktiven* (S. 17–34). Fink.

Pressler, Mirjam (2009). *Nathan und seine Kinder.* Belz & Gelberg.

Ratzinger, Joseph (2003). *Glaube – Wahrheit – Toleranz. Das Christentum und die Weltreligionen.* Herder.

Ratzinger, Joseph (2005). *Werte in Zeiten des Umbruchs. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen.* Herder.

Ricœur, Paul (1974). *Metapher und Interpretationstheorie.* Suhrkamp.

Ricœur, Paul (1988). *Zeit und Erzählung.* Bd. 1. Fink.

Schambeck, Mirjam (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf* (UTB 3856). Vandenhoeck & Ruprecht.

Scheffel, Matthias & Martinez, Michael (2009). *Einführung in die Erzähltheorie* (8. Aufl.). C.H. Beck.

Seewald, Michael (2018). Theologie und Kirche vor den Anfragen des Relativismus. In Michael Seewald (Hrsg.), *Glaube ohne Wahrheit? Theologie und Kirche vor den Anfragen des Relativismus* (Theologie kontrovers, S. 11–36). Herder.

Sejdini, Zekirija, Kraml, Martina & Scharer, Matthias (2017). *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive* (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 1). Kohlhammer.

Tück, Jan-Heiner (2016). Glauben im Modus des ‚Als ob'? Jan Assmanns Votum für eine performativ gewendete Theologie – eine Repik. In Jan-Heiner Tück & Rudolf Langthaler (Hrsg.), *„Es strebe von euch jeder um die Wette". Lessings Ringparabel – ein Paradigma für die Verständigung der Religionen heute?* (S. 36–66). Herder.

Weder, Hans (1986). *Neutestamentliche Hermeneutik.* Theologischer Verlag.

Weirer, Wolfgang (2020). Religiöse Wahrheiten – für wen und wozu? In Zekirija Sejdini & Martina Kraml (Hrsg.), *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen* (Studien zur interreligiösen Religionspädagogik, Bd. 4, S. 101–118). Kohlhammer.

Welsch, Wolfgang (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In Dorothee Kimmich & Schamma Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung* (S. 25–40). transcript Verlag.

Zimmermann, Mirjam (2015). *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Eva-Maria Spiegelhalter

Die Frage nach der Wahrheit als Teil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Religionslehrkräfte

Ein mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff im Kontext empirischer Daten

Die Autorin

Dr. Eva-Maria Spiegelhalter ist Akademische Oberrätin für Katholische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit Forschungsschwerpunkt Förderung fachwissenschaftlicher Kompetenzen im Professionalisierungsprozess von Religionslehrkräften.

Dr.in Eva-Maria Spiegelhalter
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut der Theologien
Kunzenweg 21
D–79117 Freiburg
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1337-9019
e-mail: eva.spiegelhalter@ph-freiburg.de



Eva-Maria Spiegelhalter: Die Frage nach der Wahrheit als Teil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Religionslehrkräfte. Ein mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff im Kontext empirischer Daten
ÖRF 34 (2026) 2, 93–109 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.5

CC BY

Eva-Maria Spiegelhalter

Die Frage nach der Wahrheit als Teil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Religionslehrkräfte

Ein mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff im Kontext empirischer Daten

Abstract

Eine Theologie der Pluralität und eine Pädagogik der Differenz scheint im Kontext der religiös-weltanschaulich heterogenen Schüler:innenschaft geboten. Zugleich stellt sich damit die Frage nach der Vermittlung von Wahrheitsansprüchen. Dies wird nicht nur im interreligiösen Dialog, sondern auch in der Auseinandersetzung mit nicht-religiösen Weltdeutungen zur Herausforderung. Für (angehende) Lehrkräfte ist dies ein zentrales Thema im Professionalisierungsprozess. Der Artikel zeigt die Vielschichtigkeit des Wahrheitsbegriffes in unterschiedlichen Kontexten und die damit verbunden entstehenden fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Fragen. Zudem zeigt es exemplarisch an empirischen Daten, wie Studierende in der Studieneingangsphase mit dem Wahrheitsbegriff umgehen und welche Chancen darin liegen, die Wahrheitsfrage als Teil des Professionalisierungsprozesses zu bearbeiten.

Schlagworte

Professionalisierung – Wahrheit – Qualitative Inhaltsanalyse – Lehrprojekt

Eva-Maria Spiegelhalter: Die Frage nach der Wahrheit als Teil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Religionslehrkräfte. Ein mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff im Kontext empirischer Daten
ÖRF 34 (2026) 2, 93–109 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.5

CC BY

Eva-Maria Spiegelhalter

The Question of Truth as Part of the Professional Development Process for Future Religious Education Teachers

A Multidimensional Concept of Truth in the Context of Empirical Data

Abstract

A theology of plurality and a pedagogy of difference seem essential in the context of students with diverse religious and philosophical backgrounds. At the same time, this raises the question of how to address claims to truth. This is a challenge not only in interreligious dialogue but also when engaging with non-religious interpretations of the world. For (prospective) teachers, this is a central theme in their professional development. The article highlights the complexity of the concept of truth in various contexts and the related questions that arise in terms of subject-specific pedagogy and academic disciplines. Furthermore, using empirical data as examples, it demonstrates how students in the early stages of their studies engage with the concept of truth and what opportunities exist for addressing the question of truth as part of the professional development process.

Keywords

professionalization – truth – qualitative content analysis – teaching project – problem-based learning

Eva-Maria Spiegelhalter: Die Frage nach der Wahrheit als Teil des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Religionslehrkräfte. Ein mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff im Kontext empirischer Daten
ÖRF 34 (2026) 2, 93–109 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.5

CC BY

1. Herausforderung und Aufgabe: Religionsunterricht als Ort für die Frage nach der Wahrheit

Die Frage nach der Wahrheit ist „ein sensibles und nicht weniger spannungsreiches Thema im Umgang mit religiös eingestellten Menschen“[1]. Und so erscheint es im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts, der christliche, konfessionslose und muslimische Schüler:innen einschließt[2], fast unmöglich, das „Dilemma zwischen exklusiven Wahrheitsansprüchen und radikaler Subjektivierung der Wahrheitsfrage“ zu lösen[3]. Aus islamischer Perspektive wird festgestellt, dass eine besondere Herausforderung in den absoluten Wahrheitsansprüchen der jeweiligen Religionen und ihren Gläubigen liegt: „Der absolute Wahrheitsanspruch prägt also auch gegenwärtig Denken und Handeln der Menschen im (Unter-)Bewusstsein und erschwert folglich einen wahren Dialog, einen konstruktiven Austausch und ein demokratisch-friedliches Miteinander zwischen den AnhängerInnen der Religionen.“[4] Aus islamischer Perspektive wird daher die Bedeutung der Pluralität für den Bereich der religiösen Bildung stark gemacht: „Therefore, Islamic religious education and didactics also have the task of engaging with the intracultural and intrareligious plurality of respective cultures and religions, especially with their own plurality; otherwise, due to the described homogenization, stereotyping, and culturalization, dualisms in the sense of *us* vs. *them* can emerge, contradicting (inter)cultural and (inter)religious education."[5] Für den christlichen konfessionellen Religionsunterricht besteht zudem im Kontext der Wahrheitsfrage der Anspruch, dass Lehrkräfte einerseits Vertreter:innen der jeweiligen christlichen Religionsgemeinschaft sind und damit auch Wahrheitsansprüche im Sinne einer eigenen existenziellen christlichen Verortung einbringen. Andererseits müssen Lehrkräfte auch „die religiöse Autonomie der Schüler/innen und ihre pluralen Vorstellungen“ im unterrichtlichen Kontext beachten[6].

Die Frage nach der Wahrheit birgt für Religionslehrkräfte folglich die Herausforderung, zwischen religiösen Absolutheitsansprüchen und Subjektivierung bzw. Pluralisierung der Wahrheitsfrage zu agieren, sowie zwischen religionskundlichem Informieren und der eigenen Teilnehmer:innenperspektive zu unterscheiden. Im Rahmen des Professionalisierungsprozesses zukünftiger Religionslehr-

1 Badawia, Tarek (2018) 244.
2 Vgl. Knauth, Thorsten (2016) 85.
3 Knauth, Thorsten (2016) 87.
4 Sarıkaya, Yaşar (2020) 137.
5 Tuna, Mehmet H. (2024) 333.
6 Vgl. Leven, Eva-Maria (2019) 426.

kräfte ergibt sich damit ein enormer Lern- und Entwicklungsraum. Zugleich liegt hier ein bisher wenig bearbeitetes Feld. Eine Ausnahme ist die Arbeit von Leven. Sie geht dem Umgang mit der Wahrheitsfrage in der Planung und Durchführung von Religionsunterricht nach. Leven formuliert drei Forschungsfragen: „(1) Welche Ideale äußern die Lehrkräfte im Umgang mit Wahrheitsfragen und kennen sie Strategien im Umgang damit? (2) Wie realisieren die Lehrkräfte den Umgang mit Wahrheitsfragen im Unterricht? und (3) Wie erklären sie sich ihr Tun im Verhältnis zur vorherigen Planung im reflexiven Nachgang?“[7]. Leven kann zeigen, dass Lehrkräfte zwar in der Planungsphase ihres Unterrichts theoretisch die Herausforderungen hinsichtlich des Umgangs mit Wahrheitsfragen bedenken, in der konkreten Unterrichtssituation dieses Wissen jedoch kaum Anwendung findet[8]. Leven differenziert dabei den christlichen Wahrheitsbegriff nicht weiter aus.

Im Folgenden werden daher zunächst die unterschiedlichen Dimensionen des Wahrheitsbegriffs, die im katholischen Religionsunterricht eine Rolle spielen, entfaltet. Anschließend wird eine hochschuldidaktische Lerngelegenheit vorgestellt, die Studierenden ermöglichte, über die verschiedenen Dimensionen von Wahrheit ins Gespräch zu kommen. Empirische Daten aus den Gesprächsphasen verdeutlichen die Komplexität der Wahrheitsthematik und die Relevanz der Wahrheitsfrage im Kontext des Professionalisierungsprozesses.

2. Ein mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff als Herausforderung im Professionalisierungsprozess

Um die Herausforderungen genauer zu lokalisieren, die durch die Wahrheitsfrage im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts entstehen, werden im Folgenden vier Dimensionen von Wahrheit vorgestellt, die für unterrichtliche Prozesse in unterschiedlichen Themenbereichen relevant werden.

2.1 Die Unterscheidung zwischen historischer, theologischer und existenzieller Wahrheit innerhalb der katholischen und evangelischen Religionsdidaktik

Für die katholische und evangelische Religionsdidaktik spielt der Begriff der Wahrheit eine wichtige Rolle, wenn es um die Wahrheit in den biblischen Erzählungen geht. Aufgrund der narrativen Struktur der biblischen Texte gilt es immer wieder zu unterscheiden, was historisch und was theologisch wahr ist. Denn aus christlicher Perspektive spielt die Bedeutung der Geschichte und damit die histo-

7 Vgl. Leven, Eva-Maria (2019) 426.

8 Vgl. Leven, Eva-Maria (2019) 433.

rische Wahrheit eine entscheidende Rolle. Aufgrund der Inkarnation kommt den geschichtlichen Ereignissen eine besondere Bedeutung zu. So sind die historischen Ereignisse zwar christlich gesehen nicht irrelevant, jedoch haben sie keine direkte Beweiskraft[9]. Daher wird zwischen historischer und theologischer Wahrheit in den biblischen Texten unterschieden. Während die historischen Wahrheiten unabhängig von der jeweiligen Glaubensposition nachzuvollziehen sind, spiegeln die theologischen Wahrheiten die Glaubenskonzepte der jeweiligen Autor:innen wider. Im Rahmen der Rezeption biblischer Texte wird zudem ein existenzieller Wahrheitsbegriff in Anschlag gebracht[10]. Alle Aussagen, die ich in den drei Kategorien treffe, erheben einen Wahrheitsanspruch. Wahrheit meint dabei jedoch etwas durchaus Verschiedenes: Die „historische" Wahrheit zielt – stark vereinfacht – auf die Darstellung von Ereignissen, wie sie einmal passiert sind. Die Ermittlung von Glaubensüberzeugungen, wie sie uns in biblischen Texten begegnen, zielt auf die methodisch kontrollierte und damit intersubjektiv nachvollziehbare Erhebung von ‚Glaubenswahrheiten' bestimmter Personen. Persönliche Glaubensaussagen erheben einen existenziellen Wahrheitsanspruch."[11] Im Rahmen des Professionalisierungsprozesses angehender Religionslehrkräfte des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts ist es daher wichtig, das Verhältnis zwischen historischer, theologischer und existenzieller Wahrheit zu bearbeiten. So ist es beispielsweise für die Geburtserzählung elementar, zu unterscheiden, was historisch wahrscheinlich ist, welche theologischen Deutungen die Erzählung prägen und welche existenzielle Wahrheit in der biblischen Erzählung grundgelegt ist.

2.2 Wahrheitsansprüche zwischen individueller und gemeinschaftlicher Deutung

Wie bereits angesprochen, besteht ein „Dilemma zwischen exklusiven Wahrheitsansprüchen und radikaler Subjektivierung der Wahrheitsfrage"[12]. Wenn es um religiöse Wahrheitsansprüche geht, zeigt sich immer die Spannung zwischen individuellen Glaubensvorstellungen und den kollektiven, die Glaubensgemeinschaft verbindenden Glaubenswahrheiten. Innerhalb der katholischen Religionsdidaktik schützt der Begriff der Subjektorientierung die Schüler:innen vor der Übernahme von Glaubensüberzeugungen, die von außen an sie herangetragen werden. Zugleich lässt sich für jede Religionsgemeinschaft ein bestimmter Fun-

9 Vgl. Walter. Peter (2015) 110–111.

10 Vgl. Kraft, Friedhelm und Roose, Hanna (2011) 75–78.

11 Kraft, Friedhelm und Roose, Hanna (2011) 77.

12 Knauth, Thorsten (2016) 87.

dus an für die Glaubensgemeinschaft konstitutiven und identitätsstiftenden Inhalten festhalten, der jedoch selten deckungsgleich mit den persönlichen Glaubensvorstellungen ist. Fest steht daher, dass im Rahmen der religiösen Bildung im Religionsunterricht die Varianzen des christlichen, muslimischen oder jüdischen Glaubens zur Sprache kommen müssen und für den Prozess der religiösen Bildung grundlegend sind[13]. Damit stellt sich aber die Frage, in welchem Zusammenhang die persönlichen Wahrheiten zur gemeinschaftlichen Wahrheit stehen. Diese Dimension des Wahrheitsbegriffs dürfte daher auch außerhalb des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts als relevant wahrgenommen werden.

2.3 Wahrheit im Kontext nicht religiöser Deutungen/Positionen

In der Auseinandersetzung mit nicht religiösen Positionen, die mehr und mehr die gesellschaftliche Realität und damit auch die Situation des Religionsunterrichts bestimmen, ist die religiöse Rede nicht mehr selbstverständlich. Gerade unter Konfessionslosen sind szientistische Positionen weit verbreitet, die Religion innerhalb des modernen Weltbilds als überflüssig empfinden[14]. In diesem Kontext muss aufgezeigt werden, dass die religiöse Rationalität ihre Berechtigung besitzt und unterschiedliche Rationalitäten, also auch die philosophische bzw. religiöse Rationalität, den Blick auf die Welt ausmachen[15]. Für Leven ergibt sich durch die Rationalität des religiösen Weltzugangs „eine fachspezifische[n] Antinomie", da hier „konkurrierende Wirklichkeitsvorstellungen"[16] aufeinandertreffen. Diese Dimension des Wahrheitsbegriffs ist für zukünftige Religionslehrer:innen aufgrund der religiös und weltanschaulich heterogenen Schüler:innenschaft als wichtig anzusehen und muss daher im Professionalisierungsprozess bearbeitet werden.

2.4 Wahrheit im interreligiösen Kontext

Im interreligiösen Kontext zeigen sich für die Wahrheitsfrage weitere Herausforderungen. Denn es gibt immer die Versuchung, zu klären, welche Religion die wahre ist. Aus katholischer Perspektive markiert Rahners Rede vom *anonymen Christen* eine inklusivistische Wende und beendet das exklusivistische Denken. Doch mittlerweile ist klar, dass auch inklusivistischen Ansätzen die Anerkennung

13 Vgl. Tuna, Mehmet H. (2024) 333.

14 Vgl. Hock, Johanna und Käbisch David (2023) 190.

15 Vgl. Baumert, Jürgen (2004) 106f.

16 Leven, Eva-Maria (2019) 429.

von fremdreligiösen Konzepten nur bedingt gelingt[17]. Exemplarisch lässt sich dies an christlichen bzw. islamischen Schulbüchern zeigen[18]. Ob die Herausforderungen der komparativen Theologie[19] für den schulischen Religionsunterricht zu hoch sind, bleibt offen[20]. Anschlussfähig für den schulischen Kontext erscheint ein „kontingenzsensibles religiöses Wahrheitsverständnis“[21]. Denn zum einen nimmt dieser Wahrheitsbegriff seinen Ausgangspunkt in der konkreten Lebenswirklichkeit, was im Bereich des schulischen Religionsunterrichts zum Vorteil werden kann[22]. Die Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Biografie kann dazu führen, dass die geschichtliche und kulturelle Verortung jeder Religion und jeder Konfession stärker in den Blick kommt[23]. Zum anderen bedenkt ein kontingenzsensibles religiöses Wahrheitsverständnis, dass die Wahrheitsfindung ein Prozess ist, der biografisch nicht zu Ende geht[24] und damit ständig Veränderungen unterworfen ist. Auch dieser Aspekt erweist sich für religiöse Bildungsprozesse als anschlussfähig. Mit diesem Wahrheitsverständnis können Exklusivitätsansprüche zurückgewiesen und hierarchische Ordnungen vermieden werden.

2.5 Zusammenfassung: Die vier Dimensionen von Wahrheit

Wenn zukünftige Religionslehrkräfte über Wahrheitsansprüche nachdenken, ist es daher weitreichend, wenn sie Klarheit über die unterschiedlichen Dimensionen des Wahrheitsbegriffes erwerben. Geht es um die Unterscheidung zwischen historischer und theologischer Wahrheit im Kontext der Bibeldidaktik bzw. der unterrichtlichen Inszenierung biblischer Texte? Sind Lehrkräfte im unterrichtlichen Kontext angefragt, zwischen den individuellen Wahrheitsansprüchen und den Wahrheitsansprüchen der Religionsgemeinschaft zu vermitteln bzw. hier die Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen? Geht es darum, nicht religiös deutenden Schülerinnen und Schülern die Bedeutung religiöser Wahrheitsansprüche verständlich zu machen? Oder entsteht im Kontext des interreligiösen Lernens die Frage, welche Religion die wahre ist?

17 Vgl. Stosch, Klaus von (2012) 96.
18 Vgl. Sarıkaya Yaşar (2020) 136–137.
19 Vgl. Migge, Elisabeth (2025).
20 Sarıkaya, Yaşar (2020) 139.
21 Sarıkaya, Yaşar (2020) 138.
22 Sarıkaya, Yaşar (2020) 138.
23 Vgl. Bongardt, Michael (2025) 165.
24 Vgl. Sarıkaya, Yaşar (2020) 138–139.

3. Wahrheit als Thematik in hochschuldidaktischen Lerngelegenheiten

Im Folgenden wird ein Einblick in eine hochschuldidaktische Lerngelegenheit gegeben, innerhalb derer Studierende ein Bewusstsein für die Herausforderungen der Wahrheitsfrage im schulischen Kontext entwickeln. Im Wintersemester 24/25 wurde im Rahmen einer einführenden Lehrveranstaltung für die Studiengänge Primar – und Sekundarlehramt der Katholischen Theologie/Religionspädagogik ein fallbasiertes Lehrprojekt durchgeführt. Ziel des Lehrprojekts ist es, durch fallbasiertes Arbeiten die Verknüpfung von fachwissenschaftlichen Inhalten der Dogmatik bzw. der Fundamentaltheologie mit unterrichtlichen Situationen zu fördern. Der Kontext des fallbasierten Arbeitens war durch den Religionsunterricht mit religiös und weltanschaulich heterogenen Schüler:innen bestimmt. Aufgrund dieses Kontextes war auch der Umgang mit Wahrheitsfragen Teil des Forschungsprojekts. Im Folgenden wird das Lehrprojekt skizziert und dessen Bezug zur Wahrheitsfrage aufgezeigt. Außerdem folgt ein Einblick in den Prozess der Datenerhebung und Auswertung.

3.1 Fallorientiertes Lernen

Die hochschuldidaktische Lerngelegenheit ist an das Konzept des problem-based learning angelehnt und durch konkrete Fälle strukturiert. Fallbasiertes Arbeiten wird innerhalb der Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften mehr und mehr verwendet, findet sich jedoch meist im Bereich der Fachdidaktik[25]. Allerdings wird auch innerhalb der Theologie empfohlen „eine theologische Dogmatik beständig auf die religiöse Praxis“ zu beziehen[26]. Es wird festgestellt, dass fachwissenschaftlicher Wissenserwerb bei Studierenden besser gelingt, wenn die schulische Praxis im Blick bleibt und der Praxisbezug als „produktiver Motor“ für die Förderung dogmatischen Wissens genutzt werden kann[27]. So macht erst die „konkrete handlungspraktische Anforderungssituation die Relevanz von fachlichem Wissen“ deutlich[28]. Daher wurde auch für das vorliegende Lehrprojekt ein fallbasiertes hochschuldidaktisches Konzept gewählt.

Die Studierenden bearbeiten vier Fälle. Alle Fälle haben einen fachwissenschaftlichen Schwerpunkt und sind im Religionsunterricht angesiedelt, der sich durch eine religiös und weltanschaulich heterogene Schüler:innenschaft auszeichnet.

25 Vgl. Caruso, Carina / Woppowa, Jan (2021); Friesen, Marita Eva et al. (2020); Krammer, Kathrin (2014); Kreutz, Jessica et al. (2020).

26 Vgl. Etzelmüller, Gregor (2022) 34.

27 Etzelmüller, Gregor (2022) 32.

28 Rothenbusch, Nina / Fuchs, Monika E. (2022) 6.

Der erste Fall thematisiert religiöse und nichtreligiöse Weltzugänge im Sinne Baumerts sowie das Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie. Der zweite Fall bezieht sich auf die fachwissenschaftliche Thematik des Glaubens (Glaubensinhalt, Glaubensgründe, religiöse Erfahrung, Gnade). Der dritte Fall zielt auf die Mehrperspektivität der christlichen und nichtchristlichen Gottesrede. Der vierte Fall bearbeitet die Frage nach dem Verhältnis von historischer und theologischer Wahrheit.

Die Frage nach dem Umgang mit Wahrheit ergibt sich an mehreren Stellen innerhalb des fallbasierten Lernens: So thematisiert der erste Fall Wahrheit in Bezug auf die Schöpfungsfrage im Kontext religiöser und nicht religiöser Deutungen (vgl. 2.3.). Aufgrund der Verortung des Falls in einem unterrichtlichen Kontext, bei dem muslimische Schüler:innen am konfessionell-kooperativen Religionsunterricht teilnehmen, wird auch der Wahrheitsbegriff in interreligiöser Perspektive relevant (vgl. 2.4.). Der vierte Fall bearbeitet explizit die Fragen nach dem Verhältnis von historischer und theologischer Wahrheit. In allen vier Fällen stellt sich die Frage nach den Wahrheitsansprüchen zwischen individueller und gemeinschaftlicher Deutung (2.2.).

Die Lerngelegenheit orientiert sich am Ablauf des problemorientierten Lernens[29] und umfasst Phasen der Gruppenarbeit und Selbststudiumsphasen. Jeder Fall generiert drei Arbeitsphasen. Die gemeinsame Erarbeitung des Falls stellt die erste Phase dar. Hier arbeiten die Studierenden in einer Gruppe von sechs bis zehn Mitgliedern die Problematik des Falls heraus. In der zweiten Phase setzen sich die Studierenden in Einzelarbeit mit den entsprechenden fachwissenschaftlichen Hintergründen und Themen auseinander. In der dritten Phase kommen die Mitglieder der Gruppe wieder zusammen und wenden die Erträge der zweiten Arbeitsphase auf den Fall an.

3.2 Zum empirischen Design

Es nahmen 22 Studierende am Lehrprojekt teil. 17 Studierende befanden sich im ersten Semester des BA-Studiums, zwei Studierende im zweiten Semester und drei im dritten bis fünften Semester. Ein Studierender gehörte dem Sekundarlehramt an und 21 Studierende studierten auf Primarlehramt. Vier Studierende haben Religion in der Oberstufe als Leistungskurs, siebzehn Studierende als Grundkurs belegt. Eine Person gibt an, das Unterrichtsfach Religion in der Oberstufe nicht belegt zu haben. Dreizehn Studierende schätzen ihr Vorwissen aus dem Religi-

29 Vgl. Herrler (2020); Weber (2007).

onsunterricht hoch bzw. eher hoch ein, neun schätzen ihr Vorwissen eher niedrig ein.

Die empfohlene Gruppengröße wird beim problem-based learning mit 8-12 Personen angegeben[30]. Die Gruppengröße wurde daher im vorliegenden Lehrprojekt zunächst auf 10 bzw. 11 Personen festgelegt. Nach der Bearbeitung des ersten Falls wurde die Gruppengröße in Abstimmung mit den Studierenden modifiziert, da diese als zu groß empfunden wurde. Für die folgenden drei Fallbearbeitungen wurden drei Gruppen mit jeweils 6-7 Personen gebildet.

Die Gruppengespräche der Studierenden während der Erarbeitungsphase und während der Ergebnisphase wurden aufgezeichnet. Die Datenerhebung erfolgte pro Fall von zwei der drei Arbeitsgruppen, um die Studierenden nicht über die Maße zu belasten. Die Länge der Transkripte der Gruppendiskussionen variierte zwischen 42 min und 81 min.

Die Transkription erfolgte nach den Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung[31]. Das Transkript wurde aber final von einer Hilfskraft erstellt, da computergestützte Transkriptionen keine befriedigenden Ergebnisse erbrachten. Der häufige Sprecher:innenwechsel konnte nicht adäquat abgebildet werden. Gerade lebendige Gesprächssituationen, die z. B. durch Überlappungen bestimmt waren, konnten von den computergestützten Transkriptionsprogrammen nicht zufriedenstellend dargestellt werden, sodass die Nachbearbeitungszeit der Transkripte unverhältnismäßig hoch war (> 1:4). Unterstützt wurden die Audioaufnahmen durch Videografien, die jedoch nur verwendet wurden, um die Herausforderung der Sprecher:innenzuordnung zu meistern. Zudem wurden Transkripte von noscribe dafür verwendet, um einzelne, unverständliche Stellen zu korrigieren.

4. Die Kategorie „Umgang mit Wahrheitsfragen“

Die Auswertung der Daten erfolgte nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz[32], da hier sowohl induktive wie auch deduktive Kategorienbildung möglich ist[33]. In der ersten Phase der iniziierenden Textarbeit wurden Memos zu wichtigen Passagen, inhaltlichen Schwerpunkten, aber auch Überlegungen zur Selektion festgehalten. Erste Themen für die Entwicklung induktiver, aber auch deduktiver Kategorien wurden gesammelt. Hier zeichnete sich bereits das

30 Vgl. Herrler, Andreas (2020) 18.

31 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022) 509–510.

32 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024).

33 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 129.

Thema „Umgang mit Wahrheitsfragen“ ab. Im nächsten Arbeitsschritt wurden die Hauptkategorien entwickelt, um so eine inhaltliche Strukturierung der Daten zu erzielen[34]. Die Kategorie „Umgang mit Wahrheitsfragen“ wurde erstellt. Die Subcodes dieser Kategorie wurden zunächst induktiv gebildet und im zweiten Schritt deduktiv durch die in Kapitel 2 dargestellten Wahrheitsdimensionen geschärft. Die Subcodes korrespondieren daher mit den Wahrheitsdimensionen wie folgende Tabelle zeigt. Der Subcode, der zu Wahrheitsfragen im Kontext von nicht religiösen Weltdeutungen gebildet wurde, wurde aufgrund einer entsprechenden Forschungsfrage in eine andere Kategorie eingeordnet. Im zweiten Kodierprozess wurden die gesamten Daten kodiert und 46 Segmente den drei Subcodes zugeordnet. Die Subcodes werden im Folgenden dargestellt.

Mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff in Verbindung mit den jeweiligen Subcodes

Perspektive des Wahrheitsbegriffs	Herausforderungen	Subcode
In der christlichen Binnenperspektive	Unterscheidung von historischer, theologischer und existenzieller Wahrheit (2.1.)	Subcode „Verhältnis von theologischer und historischer Wahrheit"
Im Kontext von nicht religiösen Weltdeutungen	Einspielen der philosophischen bzw. religiösen Rationalität Unterscheidung von Teilnehmenden- bzw. Außenperspektive (2.3.)	Subcode „Religiöse Perspektive reflektieren" Kategorie „Erkenntnistheoretische Voraussetzung religiös - nicht religiös"
Varianzen der Wahrheitsansprüche innerhalb der jeweiligen Religion	Vermittlung zwischen individueller und kollektiver Wahrheit (2.2)	Subcode „Wahrheit zwischen Individuum und Institution“
Im interreligiösen Kontext	Kontingenzsensibles Wahrheitsverständnis (2.4.)	Subcode „Wahrheit interreligiöse"

Abbildung 1: Mehrdimensionaler Wahrheitsbegriff in Verbindung mit den jeweiligen Subcodes

34 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024)133.

4.1 Subcode „Verhältnis von theologischer und historischer Wahrheit“ (8 Segmente)

Beschreibung	Ankerbeispiel
Es wird zwischen historischer und theologischer Wahrheit unterschieden. Teilweise wird zudem eine existenzielle Bedeutung der Wahrheit thematisiert.	1: Ja und du schlägst ja nicht die Bibel auf, um zu gucken, wann es ungefähr ein Erdbeben gab ähm im / weil, also die Kreuzigung Jesu war ca. 30 n. Chr. im Juni oder so und da war ein Erdbeben. Das macht ja keiner, sondern / es geht ja auch nicht um das Erdbeben. 4: Ja. 5: Nee. Das Erdbeben ist ja sozusagen nur ein Symbol / 1: für die Göttlichkeit. 5: ja genau, um den Menschen halt zu zeigen, so ‚ey guck mal was da passiert ist'. 1: Ja, dass sich Jesus abhebt von uns. (04 EA G 06, Pos. 206-211)

Abbildung 2: Subcode „Verhältnis von theologischer und historischer Wahrheit“

Alle acht Segmente des Subcodes „Verhältnis von theologischer und historischer Wahrheit“ finden sich im vierten Fall, der explizit die Fragen nach dem Verhältnis von historischer und theologischer Wahrheit thematisiert (vgl. 2.1.). Diese Dimension der Wahrheitsfrage wird außerhalb des Falls nicht selbstständig von den Studierenden eingebracht. Erst durch die hochschuldidaktische Intervention beginnen die Studierenden über diese Dimension von Wahrheit nachzudenken. Für den Prozess der Professionalisierung bedeutet dies, dass die Unterscheidung von theologischer und historischer Wahrheit durch hochschuldidaktische Interventionen gezielt bearbeitet werden muss.

4.2 Subcode „Wahrheit zwischen Individuum und Institution“ (27 Segmente)

Beschreibung	Ankerbeispiel
Hier reflektieren die Studierenden darüber, dass Wahrheitsansprüche sowohl individuell erhoben werden, jedoch im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts auch die Wahrheitsansprüche der jeweiligen religiösen Institution bzw. religiösen Gemeinschaft, in diesem Fall des Christentums, eine Rolle spielen.	8: Aber eigentlich sind ja grundsätzlich alle Antworten richtig, weil es ja individuell ist. Also es muss ja nicht mal an der Religion von dem anderen Kind orientiert sein, (unv.) einfach das, was das Kind glaubt. 5: Ja das ist eben voll das Schwierige, weil es ja christlicher Unterricht ist. (01 EA G 02, Pos. 405-406)

Abbildung 3: „Wahrheit zwischen Individuum und Institution“

Dieser Subcode umfasst 27 Segmente, die im zweiten, dritten und vierten Fall zu finden sind. Die Studierenden stellen die Spannung fest, die darin liegt, einerseits religiöse Äußerungen der Schüler:innen nicht in Frage zu stellen und wert-

schätzend zu behandeln, und andererseits den Wahrheitsansprüchen, die mit dem christlichen Religionsunterricht verbunden sind, gerecht zu werden. Die Studierenden nehmen die Notwendigkeit wahr, bestimmte Äußerungen zu beurteilen und stellen zugleich fest, dass sich hier ein Widerspruch ergibt zur vorherigen Position, die jede Äußerung der Kinder als richtig aufgrund der subjektiven Vorstellung annimmt. Sie thematisieren die Spannung zwischen individueller und gemeinschaftlicher Deutung von Wahrheitsansprüchen (vgl. 2.2.), die hier durch den Ausdruck des christlichen Religionsunterrichts aufgerufen wird. Dies stellt einen wichtigen Schritt im Professionalisierungsprozess dar. Da sich diese Segmente in mehreren Fallbearbeitungen finden, kann geschlossen werden, dass die Studierenden sich mit dieser Herausforderung des Wahrheitsbegriffs grundlegender auseinandergesetzt haben, als mit der Unterscheidung von historischer und theologischer Wahrheit. Denn dies wurde nur im vierten und letzten Fall diskutiert.

4.3 Subcode „Wahrheit interreligiös“ (11 Segmente)

Beschreibung	Ankerbeispiel:
Die Frage nach Wahrheit im Kontext anderer Religionen wird thematisiert.	1: […] Das Ding ist ja auch, wenn jetzt das muslimische Kind eine Antwort gibt (...) und er [der Lehrer] denkt ja, das ist falsch aber für dieses muslimische Kind ist es halt, das wurde ihm halt so beigebracht. Und da sollte er [der Lehrer] auch wissen, dass die Antwort auch richtig ist" (01 EA G 02, Pos. 403)

Abbildung 4: Subcode „Wahrheit interreligiös“

Der Subcode „Wahrheit interreligiös“ umfasst elf Segmente. Die Segmente kommen vor allem in den ersten Phasen der Fallerarbeitung vor. D. h. die im Fall dargestellten Situationen, in denen nicht-christliche Schüler:innen beteiligt sind, führen dazu, dass die Studierenden Bezüge zum Thema Wahrheit in interreligiöser Perspektive herstellen. Hier reflektieren die Studierenden darüber, dass jede Religion ihre eigenen Wahrheitsansprüche hat und dass damit auch unterschiedliche Ansichten als wahr im Religionsunterricht thematisiert werden können. Zudem sprechen die Studierenden die Herausforderung an, dass die Lehrkraft ein Wissen über andere Religionen benötigt, um die jeweilige Äußerung entsprechend einordnen zu können. Zugleich wird deutlich, dass für die Studierenden kein Konflikt zwischen den verschiedenen Wahrheitsansprüchen entsteht: die Äußerung des muslimischen Kindes wird als „auch richtig“ eingeordnet. Hier lässt sich das kontingenzsensible Wahrheitsverständnis anschließen (vgl. 2.3.),

das die Bedeutung der individuellen religiösen Biografie sowie der geschichtlichen und kulturellen Verortung von religiösen Perspektiven in den Blick nimmt. Interessanterweise bearbeiten nur einige Gruppen das Thema Wahrheit in der interreligiösen Perspektive, manche Gruppen nehmen die im Fall gegebenen Impulse nicht auf.

5. Fazit

Das vorliegende fallbasierte Setting führte dazu, dass Studierende über die Herausforderungen des Wahrheitsbegriffs ins Gespräch kamen und in den Fallbearbeitungen die Komplexität der Wahrheitsfrage entdeckten. Die durch die Fälle konzipierten Impulse wurden je nach Gruppe unterschiedlich aufgenommen. Anhand der Anzahl der Subcodes zeigt sich, dass die Studierenden sich stärker mit der Spannung zwischen individueller und gemeinschaftlicher Deutung von Wahrheit beschäftigten (26 Segmente), was seine Ursache in den konzipierten Fällen haben kann. Die Unterscheidung zwischen historischer und theologischer Wahrheit wird erst durch eine gezielte hochschuldidaktische Intervention durch den vierten Fall bearbeitet.

In Bezug auf die Wahrheitsfrage sind die Gruppendiskussionen zum vierten Fall besonders aufschlussreich. Denn neben der intendierten Auseinandersetzung mit der historischen und der theologischen Wahrheit finden sich auch vier Segmente zum interreligiösen Wahrheitsbegriff und vier Segmente des Subcodes „Wahrheit zwischen Individuum und Institution“. Die fokussierte Thematik des Falls auf die Wahrheitsfrage regt die Diskussion von unterschiedlichen Dimensionen von Wahrheit an. Zugleich zeigt sich hier eine Limitation des fallbasierten Arbeitens: Wissen wird nicht unbedingt systematisiert und geordnet[35]. Es lässt sich nicht zeigen, dass die Studierenden die unterschiedlichen Dimensionen von Wahrheit im vierten Fall in einen Zusammenhang bringen. Der Prozess, die unterschiedlichen Wahrheitsdimensionen zu ordnen und theoretisch aufzuarbeiten, fand in den meisten Fällen erst im Rahmen der zu verfassenden Essays statt.

Für den Professionalisierungsprozess kann jedoch festgehalten werden, dass Studierende durch fallbasiertes Lernen bereits zu Beginn des Studiums die Herausforderungen bezüglich des Umgangs mit der Wahrheitsfrage erkennen und die Bedeutung der unterschiedlichen Dimensionen von Wahrheit für die unterrichtlichen Kontexte diskutieren. Der Lernprozess der Studierenden ist damit nicht abgeschlossen. Es bedarf weiterer hochschuldidaktischer Interventionen, damit zukünftige Lehrkräfte die Wahrheitsfrage nicht nur bei der Planung von

35 Vgl. Weber, Agnes (2007) 25.

Religionsunterricht bedenken, sondern auch in der konkreten Unterrichtssituation dieses Wissen anwenden. Weitere empirische Erhebungen könnten einen Hinweis darauf geben, was sich hierfür als lernförderlich erweist.

Literatur

Badawia, Tarek (2018). Islamischer Unterricht in der pluralen Gesellschaft: Reflexionen zum Umgang mit dem eigenen Wahrheitsanspruch im Islam. In A. K. Weilert & P. W. Hildmann (Hrsg.), *Religion und Aufklärung: Band 28. Religion in der Schule: Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung* (S. 235–251). Mohr Siebeck.

Baumert, Jürgen (2004). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Nelson Killius, Jürgen Kluge, & Linda Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung Edition* (S. 100–150). Suhrkamp.

Bongardt, Michael (2025). Haltungsfragen: Die entschiedene Bescheidenheit als christliche Dialogposition. Replik. *Salzburger theologische Zeitschrift*, *4*(2), 163–166. https://doi.org/10.71604/SATHZ.V4I2.5449

Caruso, Carina & Woppowa, Jan (2021). Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester. *Religionspädagogische Beiträge*, *44*(1), 15–23. https://doi.org/10.20377/rpb-82

Etzelmüller, Georg (2022). Dogmatik für Religionslehrer*innen: Aufgabenstellungen, Herausforderungen, Kriterien. *Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, *57*(1), 32–37.

Friesen, Marita Eva, Benz, Jasmin, Billion-Kramer, Tim, Heuer, Christian, Lohse-Bossenz, Hendrik, Resch, Mario, & Rutsch, Juliane (Hrsg.). (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung: Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Beltz.

Herrler, Andreas (2020). Problembasiertes Lernen: Was kann man sich darunter vorstellen? In Patrick Becker, Andreas Herrler, & Steffen Jöris (Hrsg.), *Problem based learning (PBL) in der Theologie. Theologie und Hochschuldidaktik* (S. 13–30). LIT.

Hock, Johanna & Käbisch, David (2023). Die „religiös-säkulare Konkurrenz" als Kontext und Thema des Religionsunterrichts. Empirische Einsichten und didaktische Konsequenzen im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, *22*(2), 176–202. https://doi.org/10.23770/tw0307

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

Kraft, Friedhelm & Roose, Hanna (2011). *Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht: Christologie als Abenteuer entdecken*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Krammer, Kathrin (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BzL (Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung)*, *32*(2), 164–175. https://doi.org/10.36950/bzl.32.2014.9610

Kreutz, Jessica, Leuders, Timo, & Hellmann, Katharina (Hrsg.). (2020). *Professionsorientierung in der Lehrerbildung: Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In Nina Baur, & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Social Science and Law (German Language) Series.* (3. Aufl., S. 501–516). Springer.

Kuckartz, Udo, & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Juventa.

Leven, Eva-Maria (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften: Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften* (Empirische Theologie, Bd. 33). LIT.

Migge, Elisabeth (2025). Comparative Theology: The Risk of Reiterating Patterns of Religionization? *Campus der Theologien(2)*, 1–15. https://doi.org/10.71956/CDTH002-ART07

Rothenbusch, Nina & Fuchs,Monika E. (2022). Empirische Grundlagen: Dogmatische Vorbedingungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, *57*, 5–7.

Sarıkaya, Yaşar (2020). Interreligiöses Lernen zwischen Kontingenz und Wahrheitsansprüchen: Eine kritische Reflexion. In Zekirija Sejdini & Martina Kraml (Hrsg.), *Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen. Studien zur interreligiösen Religionspädagogik* (S. 133–141). Kohlhammer.

Stosch, Klaus von (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. (Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 6). Schöningh.

Tuna, Mehmet H. (2024). Fundamentals of a Pluralism-Fostering Islamic Religious Education: Navigating Cultural and Religious Dimensions of Plurality. *Religious Education*, *119*(4), 321–337. https://doi.org/10.1080/00344087.2024.2384690

Walter, Peter (2015). Il „peso" della storico per la teologia: Annährungen an ein schwieriges Thema. In Thomas Dietrich, Michael Quisinsky, Ulli Roth, & Tobias Speck (Hrsg.), *Syngrammata: Gesammelte Schriften zur Systematischen Theologie* (S. 110–122). Herder.

Weber, Agnes (2007). *Problem-Based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. hep verlag.

Lisa Reck

Zwischen Glaube, Zugehörigkeit und Vielfalt

Subjektive Religiosität und gesellschaftliche Differenzerfahrungen muslimischer Kinder und Jugendlicher in der Steiermark

Die Autorin

Lisa Reck, MA BEd, ist Lehrende am Forschungs- und Kompetenzzentrum für Persönlichkeitsbildung, Gewalt- und Extremismusprävention am Institut für Bildungswissenschaften, Begabung und Elementarpädagogik der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Lisa Reck, MA BEd
Pädagogische Hochschule Steiermark
Hasnerplatz 12
A–8010 Graz
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5130-9681
e-mail: lisa.reck@phst.at



Lisa Reck: Zwischen Glaube, Zugehörigkeit und Vielfalt. Subjektive Religiosität und gesellschaftliche Differenzerfahrungen muslimischer Kinder und Jugendlicher in der Steiermark
ÖRF 34 (2026) 2, 110–132 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.6

CC BY

Lisa Reck

Zwischen Glaube, Zugehörigkeit und Vielfalt

Subjektive Religiosität und gesellschaftliche Differenzerfahrungen muslimischer Kinder und Jugendlicher in der Steiermark

Abstract

Wie deuten muslimische Kinder und Jugendliche ihren Glauben in einer religiös pluralen Gesellschaft? Welche Bedeutung haben gesellschaftliche Zuschreibungen für ihr Selbstverständnis, und wie gestalten sie Beziehungen zu Menschen anderer Religionszugehörigkeiten? Der Beitrag geht diesen Fragen anhand von Gruppendiskussionen mit muslimischen Schüler:innen im Alter von zehn bis vierzehn Jahren nach. Im Mittelpunkt stehen die subjektiven Perspektiven der Kinder und Jugendlichen bezüglich ihres Glaubens, ihrer Zugehörigkeit und der gesellschaftlichen Vielfalt. Die Untersuchung knüpft an aktuelle Debatten zur Individualisierung von Religiosität sowie zu religiöser Diversität und Differenzerfahrungen an. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse werden die religiösen Selbstdeutungen der Teilnehmer:innen rekonstruiert und in Beziehung zu ihren Erfahrungen im sozialen Umfeld gesetzt. Die Analyse zeigt, dass religiöse Identität durch das Zusammenspiel religiöser Deutungen und sozialer Erfahrungen geprägt wird. Die Erzählungen der jungen Muslim:innen verweisen dabei auf Prozesse religiöser Selbstverortung, den Umgang mit gesellschaftlichen Zuschreibungen sowie die Gestaltung sozialer Beziehungen in einem religiös pluralen Alltag.

Schlagworte

Muslimische Jugendliche – Subjektive Religiosität – Religiöse Identität – Gesellschaftliche Zuschreibungen – Religiöse Vielfalt – Qualitative Inhaltsanalyse

CC BY

Lisa Reck

Between Faith, Belonging, and Diversity

Subjective Religiosity and Experiences of Social Othering among Muslim Children and Adolescents in Styria

Abstract

How do Muslim children and adolescents interpret their faith in a religiously plural society? What significance do societal ascriptions have for their self-understanding, and how do they shape their relationships with people of other religious affiliations? This article addresses these questions through group discussions with Muslim students aged ten to fourteen. The focus lies on the subjective perspectives of the children and adolescents regarding their faith, their sense of belonging, and their experiences of societal diversity. The study engages with contemporary debates on the individualisation of religiosity, religious diversity, and experiences of difference. Using qualitative content analysis, the participants' religious self-interpretations are reconstructed and related to their experiences within their social environments. The analysis suggests that religious identity is shaped through the interplay of religious interpretations and social experiences. The narratives of the young Muslims point to processes of religious self-positioning, the negotiation of societal ascriptions, and the formation of social relationships within a religiously plural everyday context.

Keywords
muslim adolescents – subjective religiosity – religious identity – societal ascriptions – religious diversity – qualitative content analysis

Lisa Reck: Zwischen Glaube, Zugehörigkeit und Vielfalt. Subjektive Religiosität und gesellschaftliche Differenzerfahrungen muslimischer Kinder und Jugendlicher in der Steiermark
ÖRF 34 (2026) 2, 110–132 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.6

CC BY

1. Einleitung

Der Stellenwert von Religion im Leben eines Menschen ist sehr unterschiedlich. Selbst innerhalb derselben Kultur oder religiösen Tradition unterscheiden sich die Motivation und die Art der Bindung an die Religion. Im Gegensatz zu den christlichen Kirchen existiert im Islam keine zentrale Instanz, die eine einheitliche Auslegung der heiligen Schriften vorgibt. Dadurch entstehen verschiedene Interpretationen und zahlreiche Sichtweisen. Muslim:innen haben die Möglichkeit, die Botschaft des Islams eigenständig auszulegen oder sich bestehenden Gelehrtenmeinungen anzuschließen. Soziologisch betrachtet ist es wichtig, Religion, verstanden als Gesamtheit bestimmter Rituale, Glaubensüberzeugungen, Gebote und Verbote, und Religiosität als individuell gelebte, subjektive Form von Religion zu unterscheiden. Die Deutungen des Qur'ans und der Sunna können stark variieren oder sich sogar widersprechen, wodurch sehr unterschiedliche Ausdrucksformen muslimischer Religiosität möglich werden.[1]

Die vorgestellte Untersuchung richtet sich auf zwei zentrale Forschungsfragen. Einerseits wird untersucht, wie junge Muslim:innen in Österreich ihre subjektive Religiosität und ihren individuellen Gottesglauben deuten und welche Spannungen sie zwischen eigenen Überzeugungen und gesellschaftlichen Zuschreibungen erleben. Andererseits wird analysiert, welchen Umgang diese Kinder und Jugendlichen mit Andersgläubigen im Kontext eines von religiöser Vielfalt geprägten Alltags pflegen.

Einen theoretischen Rahmen für diese individuelle Religiosität bietet das Konzept der religiösen Positionierung nach Stefanie Lorenzen. Sie versteht Positionierung nicht als starres Ja-Nein-Bekenntnis, sondern als fluiden biografischen Prozess der „*Passungsreaktion*“[2]: Jugendliche fragen sich heute situativ: ‚Was von Religion passt zu mir?´. Diese Positionierung speist sich aus konkreten Erfahrungen von Halt und Sinn („*religiösen Verdichtungen*[3]“), die von punktuellen Stoßgebeten bis zu Gemeinschaftserlebnissen reichen. Für junge Muslim:innen bedeutet dies, einen Glauben zu haben, der keine statische Zugehörigkeit ist, sondern eine dynamische, subjektive Ressource im pluralen Alltag darstellt.[4]

In dieser Arbeit werden in einem ersten Schritt zentrale Perspektiven junger Muslim:innen zwischen religiöser Sozialisation und individueller Glaubenspraxis aufgezeigt sowie auch gesellschaftliche Zuschreibungen und Differenzmarkierun-

1 Vgl. Khorchide, Mouhanad (2007) 217.

2 Englert, Rudolf (2021) 102.

3 Englert, Rudolf (2021) 102.

4 Vgl. Englert, Rudolf (2021) 101, 102.

gen in den Blick genommen. Anschließend folgt ein Überblick über das methodische Vorgehen, bevor der Kern der Arbeit mit einer Darstellung der empirischen Ergebnisse beginnt. Die zentralen Befunde werden abschließend in der Diskussion reflektiert und im Fazit verdichtet.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Muslimische Jugendliche zwischen religiöser Sozialisation und individueller Glaubenspraxis

Bis heute prägt die religiöse Sozialisation innerhalb der Familie maßgeblich die konkrete religiöse Praxis, Orientierung sowie die spätere Haltung im Erwachsenenalter.[5]

Durch Globalisierungs- und Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte wachsen Kinder und Jugendliche mit einer immer größeren Vielfalt an religiösen Sinnangeboten, Perspektiven und Weltanschauungen auf. Vor allem im urbanen, zunehmend aber auch im ländlichen Raum werden unterschiedliche kulturelle und religiöse Traditionen sichtbar.[6]

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Entwicklungen geben empirische Studien Einblicke in die religiösen Orientierungen muslimischer Jugendlicher.

Viele Untersuchungen stellen eine deutlich stärkere Religiosität bei muslimischen Jugendlichen als bei jungen Menschen mit christlichem Hintergrund oder säkularer Prägung fest.[7] Zugleich verweisen diese Studien auf die große Vielfalt innerhalb des muslimischen Glaubens, etwa in Bezug auf die verschiedenen Weisen, mit dem Islam umzugehen, sowie die wachsende Individualisierung religiöser Praxis.[8] Dies zeigen auch Ergebnisse der Längsschnittstudie Jugend-Glaube-Religion, die sich ebenfalls mit der religiösen Sozialisation Jugendlicher in Deutschland befasst.[9]

Die genannten quantitativen Studien ermöglichen Einblicke in die religiöse Verortung junger Muslim:innen, erfassen die innermuslimische Vielfalt jedoch nur eingeschränkt. Qualitative Untersuchungen von Tressat (2011), Tietze (2001) und Ulfat (2017) weisen hingegen auf Prozesse der Individualisierung, Privatisierung

5 Vgl. Pickel, Gert / Pollack, Detlef / Spieß, Tabea (2015) 31.

6 Vgl. Kögler, Ilse / Dammayr, Maria (2015) 158.

7 Vgl. Weirer, Wolfgang (2020) 111.

8 Vgl. Kenar, Berna / Stein, Margit / Zimmer, Veronika (2020) 345.

9 Vgl. Bohner, Anette / Boschki, Reinhold / Gronover, Matthias / Nowack, Rebecca / Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golder (2018) 151.

und Subjektivierung muslimischer Religiosität im Kindes- und Jugendalter hin. Die Fallstudien von Tressat verdeutlichen beispielsweise, in welchem Ausmaß religiöse Elemente in die Lebenswelten junger Muslim:innen integriert werden. Die Bedeutung von Religiosität orientiert sich dabei zunehmend weniger an religiösen Dogmen, stattdessen gewinnen individualisierte und privatisierte Formen religiöser Praxis an Relevanz.[10] Die von Tressat beschriebenen Individualisierungsprozesse finden sich auch in den Untersuchungen von Nicola Tietze wieder.[11]

Die Vielfalt religiöser Orientierungen lässt sich bereits im Alter von zehn Jahren feststellen. Fahimah Ulfat unterscheidet bei muslimischen Kindern drei Typen von Gottesbeziehungen, die jeweils unterschiedliche Formen der Vereinbarkeit von Religiosität und säkularer Lebenswelt erkennen lassen. Typ 1 umfasst muslimisch sozialisierte Kinder mit einer individuellen und selbstbestimmten Religiosität. Typ 2 bezeichnet Kinder, deren Religiosität maßgeblich durch religiöse Traditionen geprägt ist, während Typ 3 Kinder beschreibt, die nur eine geringe religiöse Bindung aufweisen und sich von religiösen Traditionen distanzieren.[12]

Diese Studien verdeutlichen die hohe Vielfalt und individuelle Ausprägung religiöser Identitäten muslimischer Jugendlicher. Die Individualisierung religiöser Identität vollzieht sich dabei nicht unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen und Zuschreibungen. Gerade junge Muslim:innen stehen häufig vor der Herausforderung, eigene religiöse Überzeugungen mit gesellschaftlichen Wahrnehmungen ihres Muslimseins in Beziehung zu setzen.

2.2 Gesellschaftliche Zuschreibungen und Differenzmarkierungen

Die Analyse der Tübinger Studie zeigt einen religiösen Austausch zwischen jungen Muslim:innen und ihrem sozialen Umfeld auf. Dennoch geben viele der Studienteilnehmer:innen an, bereits negative Erfahrungen mit Vorurteilen bezüglich ihrer Religionszugehörigkeit gemacht zu haben.[13]

Trotz solcher Erfahrungen dominieren bei den meisten befragten Kindern und Jugendlichen interreligiöse Kontakte. Dieses Ergebnis deckt sich mit empirischen Befunden zur Bedeutung von Begegnungen zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen. Sowohl die Art als auch die Intensität solcher Kon-

10 Vgl. Ulfat, Fahimah (2022) 4, 5.

11 Vgl. Tietze, Nicola (2001) 8, 9.

12 Vgl. Ulfat, Fahimah (2022) 6, 7.

13 Vgl. Bohner, Anette / Boschki, Reinhold / Gronover, Matthias / Nowack, Rebecca / Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golder (2018) 243.

takte beeinflussen die gegenseitige Wahrnehmung maßgeblich. Bereits Gordon Allport verweist in seiner Intergruppen-Kontakt-Hypothese darauf, dass Begegnungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher religiöser oder sozialer Gruppen Vertrauen fördern und Vorurteile abbauen können. Auch Robert Putnam beschreibt kooperative Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft oder Zugehörigkeit als eine wichtige Grundlage für die Entstehung sozialen Vertrauens. Die positiven Effekte solcher Kontakte beziehen sich nicht nur auf die Wahrnehmung anderer Gruppen, sondern auch auf gesellschaftliche Institutionen und demokratische Strukturen.[14] Die positiven Effekte solcher Kontakte entfalten sich jedoch nicht unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und bestehenden Zuschreibungen.

Auch wenn nicht alle Menschen einer Gesellschaft eigene Migrationserfahrungen gemacht haben, bleiben Merkmale wie Namen, äußere Erscheinungsbilder oder Kleidung ausschlaggebende Faktoren, die Migration weiterhin zu einem prägenden biografischen Aspekt machen.[15] Eine Untersuchung (2016) verdeutlicht, dass Personen mit sichtbarem Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer tatsächlichen Herkunft, häufiger Diskriminierungserfahrungen machen als Migrant:innen, die sich äußerlich nicht von der Mehrheitsbevölkerung abheben. Auch die religiöse Zugehörigkeit hat Einfluss auf Diskriminierungserfahrungen. Muslimisch sozialisierte Personen berichten von häufigerer Diskriminierung als Christ:innen oder Menschen ohne religiöses Bekenntnis.[16]

Die genannten Befunde verweisen auf die anhaltende Bedeutung von Rassismus und Ausgrenzung im Alltag vieler Betroffener. Ihre Ursache liegt weniger in individuellen Begegnungen, sondern im Prinzip gesellschaftlicher Differenz und in ungleichen Machtverhältnissen.[17]

In der kollektiven Wahrnehmung werden Religionen im gesellschaftlichen Alltag häufig in ‚gute' und ‚problematische' eingeteilt, unabhängig davon, welche persönliche Bedeutung Religion für die Betroffenen hat.[18] *„Insbesondere der Islam wird von vielen Deutschen als etwas Fremdes, Andersartiges und Bedrohliches empfunden."*[19] Diese Wahrnehmung führt dazu, dass sich die Gesellschaft in ein kollektives ‚Wir´ und ‚die Anderen´ aufteilt.[20] Diese gruppenbezogenen Stereo-

14 Vgl. El-Menouar, Yasemin / Müke, Marcel / Schnabel, Annette / Tranow, Ulf (2023) 46, 47.

15 Vgl. Ulfat, Fahimah (2022) 8.

16 Vgl. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018) 4.

17 Vgl. Initiative für ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen (2021) 15.

18 Vgl. Ulfat, Fahimah (2022) 9.

19 Müller, Olaf / Pollack, Detlef (2024) 58.

20 Vgl. Ulfat, Fahimah (2022) 9.

type und Vorurteile können sich laut Pickel in die Kategorisierung von Menschen verfestigen.[21] Eine mögliche Folge solcher Zuschreibungen besteht darin, dass Religionszugehörigkeiten mit homogenen Eigenschaften verknüpft und Gruppen voneinander abgegrenzt werden. Solche Zuschreibungsprozesse können dazu beitragen, den Islam als von der gesellschaftlichen Norm abweichende Religion wahrzunehmen, wodurch bestehende Vielfalt weniger sichtbar wird. In der Literatur wird dieser Prozess als Muslimisierung beschrieben, bei dem die religiöse Zugehörigkeit gegenüber anderen Identitätsmerkmalen stärker in den Vordergrund tritt. Diese Muslimisierung kann zur Stabilisierung von Stereotypen beitragen und symbolische Grenzziehungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen begünstigen[22], wie die Studie von Agnes Gmoser über religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse zeigt[23].

Gleichzeitig werden Muslim:innen, denen die Befolgung religiöser Gebote und Verbote wichtig ist, etwa Frauen und Mädchen, die sich für das Tragen eines Kopftuchs entscheiden, in öffentlichen Diskursen oftmals als traditionell und als in säkularisierte Gesellschaften schwer integrierbar betrachtet. Diejenigen, die sich von der religiösen Praxis distanzieren, werden überwiegend als liberal, modern und problemlos integrierbar wahrgenommen. Eine solche Perspektive berücksichtigt die individuelle Bedeutung von Religion sowie deren unterschiedliche gesellschaftliche Bedeutung nur eingeschränkt.[24]

Die dargestellten empirischen Ergebnisse zeigen, dass die religiöse Selbstverortung für viele junge Muslim:innen eng mit Fragen der Zugehörigkeit, Anerkennung und gesellschaftlichen Verortung sowie dem Umgang mit Differenz im sozialen Umfeld verbunden ist.

Im Folgenden wird die eigene Studie vorgestellt, die sich an diesen offenen Fragen orientiert und mit Gruppendiskussionen neue Impulse liefert.

3. Methodisches Vorgehen

Um diesen komplexen Prozessen der subjektiven Religiosität, gesellschaftlichen Zuschreibungen sowie dem Umgang mit Andersgläubigen in einem religiös vielfältigen Alltag empirisch nachzugehen, wurden Gruppendiskussionen mit muslimischen Schüler:innen als Forschungsmethode gewählt. Das empirische

21 Vgl. Pickel, Gert (2022) 14.

22 Vgl. Ulfat, Fahimah (2022) 9.

23 Vgl. Gmoser, Agnes (2023) 262–264.

24 Vgl. Khorchide, Mouhanad (2007) 218.

Erkenntnisinteresse der Untersuchung wird dabei durch zwei Forschungsfragen geleitet:

Wie deuten und verarbeiten muslimische Kinder und Jugendliche (10–14 Jahre) ihre subjektive Religiosität sowie ihren individuellen Gottesglauben und erleben Spannungen zwischen eigenen Überzeugungen und gesellschaftlichen Zuschreibungen?

Welchen Umgang pflegen diese jungen Muslim:innen mit Andersgläubigen im Zuge eines von religiöser Vielfalt geprägten Alltags?

Gruppendiskussionen ermöglichen eine realitätsnahe Gesprächssituation, in der Kinder und Jugendliche selbst Einfluss darauf nehmen, wie viel Persönliches sie teilen möchten.[25]

Ein zentraler Vorzug methodisch kontrolliert moderierter Gruppendiskussionen liegt darin, Einzel- und Extrempositionen durch die Gruppeninteraktion zu relativieren und bestehende Hemmschwellen zu überwinden. Dies führt dazu, dass Teilnehmende Haltungen offenlegen, die im Alltagsleben ihr Denken, Handeln und Fühlen prägen.[26]

Im Herbst 2024 wurden zur Erhebung dieser Sichtweisen fünf Gruppendiskussionen durchgeführt. Beteiligt waren Schüler:innen im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren, wobei die Gruppengröße jeweils zwischen drei und fünf Personen lag. In Bezug auf Alter, Geschlecht und Herkunft waren die Diskussionsgruppen unterschiedlich zusammengesetzt. Die Teilnehmenden besuchten dieselbe Schule, jedoch nicht zwangsläufig dieselbe Klasse. Alle involvierten Kinder und Jugendlichen bekannten sich zum Islam, wobei der Besuch des islamischen Religionsunterrichts keine Voraussetzung für die Teilnahme war.

Zwei der besuchten Schulen lagen im Umfeld von Graz, die beiden anderen befanden sich in der Grazer Innenstadt, wobei an einer von diesen zwei Gruppengespräche durchgeführt wurden. Insgesamt beteiligten sich 18 Schüler:innen mit unterschiedlichen Erstsprachen. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte in Kooperation mit den Schulen. Die Eltern der Schüler:innen wurden über das Projekt informiert und gaben schriftlich ihr Einverständnis.

Zur Durchführung fanden die Gruppendiskussionen in einem geschützten schulischen Rahmen statt und wurden von der Autorin moderiert, die als Primarstufen-

25 Vgl. Lamnek, Siegfried (2010) 647.

26 Vgl. Flick, Uwe (1991) 158.

pädagogin mit Zusatzqualifikation in Deutsch als Zweitsprache und abgeschlossenem Masterstudium im Bereich Religionswissenschaften (Schwerpunkt islamische Religion) über einschlägige Fachkenntnisse verfügt.

Die Erhebung orientierte sich an Leitfragen wie beispielsweise ‚Was bedeutet Religion für dich?' oder ‚Wie wichtig ist dir Religion – zu Hause, in der Schule oder wenn du mit deinen Freunden unterwegs bist?'. Die Angaben der Beteiligten wurden zum Zwecke der Auswertung pseudonymisiert und das Gesprochene digital aufgezeichnet und im Anschluss wörtlich transkribiert. Die Transkription erfolgte nach einfachem wörtlichem Standard.

Die Auswertung des Materials sowie die Kodierung wurden von der Autorin eigenständig mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Da es sich um ein Ein-Personen-Forschungsprojekt handelt, wurde zur methodischen Absicherung die Intracoder-Reliabilität überprüft. Hierzu wurde ein Teil des Datenmaterials nach einem zeitlichen Abstand von mehreren Wochen erneut kodiert, um die Stabilität und Konsistenz des Kategoriensystems intern zu verifizieren und subjektive Verzerrungen zu minimieren.

Bei der Auswertung von Forschungsdaten ist die methodologische Sensibilität dafür zu wahren, dass auch vermeintlich homogene Gruppen hinsichtlich ihrer Biografien und Identitäten Binnendifferenzen aufweisen können.[27] Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass soziale Gruppen in modernen Gesellschaften selten trennscharf voneinander abgrenzbar sind und kollektive Zuschreibungen im Datenmaterial kritisch hinterfragt werden müssen. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe erweist sich in der empirischen Realität oft als ein dynamisches Phänomen, das wesentlich von der individuellen Rollenauslegung der Akteur:innen mitgeprägt wird.[28]

Für die Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz herangezogen, die einen systematischen Zugang zu den Äußerungen der Kinder und Jugendlichen bietet und ermöglicht, zentrale Themen und Bedeutungszuschreibungen herauszuarbeiten. Gerade für Gruppendiskussionen eignet sich die strukturierende Inhaltsanalyse, da sie auf einem differenzierten Kategoriensystem basiert.

Die Hauptkategorien wurden deduktiv aus dem Leitfaden beziehungsweise der Theorie abgeleitet und durch induktive Subkategorien aus dem Material ergänzt.

27 Vgl. Koschel, Kay-Volker / Kühn, Thomas (2018) 69.

28 Vgl. Koschel, Kay-Volker / Kühn, Thomas (2018) 70.

Durch die Gegenüberstellung der Daten liefert dieses Verfahren differenzierte und vertiefende Ergebnisse.[29]

Das konkrete Auswertungsverfahren orientierte sich strikt am dreistufigen Ablauf der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz.

Im ersten Schritt (Initiierende Textarbeit und Hauptkategorien) wurden nach dem intensiven Lesen der Transkripte vorab definierte Hauptkategorien (wie z. B. „Religiöser Alltag" oder „Glaubenswelt") deduktiv an das Material angelegt. In einem ersten Codierdurchgang wurden alle relevanten Textstellen diesen Hauptkategorien zugewiesen.[30]

Im zweiten Schritt (Induktive Feincodierung) wurden, um der Individualität der Jugendlichen gerecht zu werden und die Binnendifferenzen sichtbar zu machen, die Textstellen innerhalb der Hauptkategorien am Material feincodiert. Aus den konkreten Aussagen der Schüler:innen wurden induktiv Subkategorien entwickelt (z. B. Differenzierungen zwischen „Gebet" und „Qur´anbezug").[31]

Im dritten Schritt (Ergebnisaufbereitung und Fallkontrastierung) wurden schließlich die codierten Segmente systematisch einander gegenübergestellt. Die Analyse erfolgte hierbei nicht isoliert, sondern durch eine permanente Kontrastierung der fünf verschiedenen Diskussionsgruppen sowie der einzelnen Sprecher:innen innerhalb einer Gruppe. Erst durch diese systematische Verknüpfung der Textsegmente konnten Muster, aber auch markante Widersprüche in den religiösen Haltungen der Jugendlichen herausgearbeitet werden.[32]

Die auf diese Weise systematisch ausgewerteten empirischen Daten verdeutlichen ein breites Spektrum an subjektiver Religiosität, unterschiedlichen Erfahrungen gesellschaftlicher Fremdzuschreibungen sowie eines heterogenen Umgangs mit Differenz im sozialen Umfeld der befragten Schüler:innen. Somit konnten die Forschungsfragen differenziert beantwortet werden. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass qualitative Gruppendiskussionen zwar tiefe Einblicke in die subjektiven Sichtweisen und Aushandlungsprozesse der Teilnehmenden erlauben, diese Ergebnisse jedoch auf einer begrenzten Stichprobe basieren und keine verallgemeinerbaren Aussagen über die Gesamtheit muslimischer Kinder und Jugendlicher zulassen.

29 Vgl. Kuckartz, Udo (2018) 97, 98.

30 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 25–44.

31 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 45–56.

32 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 57–111.

4. Empirische Ergebnisse

Die folgenden empirischen Ergebnisse geben Einblicke in die Art und Weise, wie junge Muslim:innen ihre subjektive Religiosität und ihren individuellen Gottesglauben gestalten, wie sie gesellschaftliche Fremdzuschreibungen und interreligiöse Differenzerfahrungen erleben und welche Formen des Umgangs mit religiöser Heterogenität in ihrem sozialen Umfeld erkennbar werden.

4.1 Subjektive Religiosität und individueller Gottesglaube

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf die subjektiven religiösen Vorstellungen der beteiligten Kinder und Jugendlichen. In ihren Erzählungen wird sichtbar, wie sie persönliche Glaubenshaltungen entwickeln, religiöse Inhalte deuten und eigene Bilder von Gott und dem Jenseits ausformen. Diese Innenperspektive eröffnet Einblicke in die Bedeutung, die Religion im Alltag dieser jungen Menschen einnimmt.

Der Glaube an Gott scheint für viele der befragten Kinder und Jugendlichen zentral in ihrem Leben. Ein Mädchen betont: *„Man sollte immer, egal was man macht, immer an Gott glauben, finde ich. Ist meine Meinung. Ja.“*[33]. Diese Äußerung macht sowohl normative als auch individuell geprägte Dimensionen ihrer religiösen Orientierung erkennbar. Es zeigt sich, dass dieser Glaube nicht allein auf rituelle Handlungen begrenzt ist, sondern vielmehr als grundlegendes Lebensprinzip verstanden wird. Die Verankerung des Glaubens im Bewusstsein scheint, wie das ‚egal, was man macht' verdeutlicht, fest im Alltag verankert zu sein. Ihre persönliche Überzeugung unterstreicht sie, indem sie mehrfach hervorhebt, diese Sichtweise würde ihrer eigenen Meinung entsprechen. Daran zeigt sich bereits in jungem Alter eine bewusste Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten.

Auch andere Teilnehmer:innen beschreiben ihre Religion mit Adjektiven wie ‚schön', ‚süß' und ‚gut'. Diese Zuschreibungen betonen emotionale Aspekte, die sie mit dem Islam verbinden. Einerseits sind die Zuschreibungen sehr kindlich geprägt, andererseits deuten sie auf einen lebendigen, gefühlsbasierten Bezug zur eigenen Religion und weniger auf einen rein regelbasierten Zugang hin.

In einer Gruppendiskussion diskutierten vier Jungen tradierte Vorstellungen vom Paradies und wie Muslim:innen nach ihrem Tod ins Jenseits übertreten werden: *„SCH 1 (GD4): Wenn du stirbst, kommst du direkt in den Dschanna. [...] Es gibt Paradies und Hölle. Dschanna ist Paradies. Und wenn dich jemand zum Beispiel bedroht, dass du Schweinefleisch isst, oder du bist zum Beispiel auf dem Weg zur*

33 Schule 2_Transkript MaxQDA_GD2, Pos. 135.

Moschee, und er will dich töten. Jemand sagt ‚Geh in die Moschee rein, ich schieße dich ab.´ Dann gehst du in die Moschee rein. Und wenn du gestorben bist, kommst du direkt in den Paradies.

SCH 2 (GD4): Auch wenn es das erste Mal ist, dass du eine Moschee gehst.

SCH 1 (GD4): Ist egal. Und wenn dich jemand bedroht, dass du Schweinefleisch isst, oder Alkohol trinkst, oder ich bringe dich um. Er kann dich umbringen. Und dann landest du direkt im Paradies. Da hat man dann eigentlich keine Sorgen. Weil wir leben. Das hier alles ist eigentlich ein Test. Also alles, was wir hier machen, wird überprüft. Und dann am jüngsten Tag werden wir gefragt, was wir in unserem Leben alles gemacht haben. Den einzelnen Tag, die einzelne Minute."[34]

Die Erläuterung dieses Schülers verdeutlicht seine Auffassung, wonach Menschen, die zur Wahrung ihrer Religion Gefahren auf sich nehmen, dafür im Paradies belohnt werden. Nach seinem Verständnis ist das Paradies ein Ort der Sicherheit und Rettung. Durch diese beispielhafte Darstellung einer konkreten Szene lässt sich erkennen, dass religiöse Inhalte von Kindern und Jugendlichen nicht nur wiedergegeben, sondern emotional verarbeitet und in eigene Bilder übersetzt werden. Die Auffassung dieses Schülers kann als sehr stark an religiösen Idealen orientiert bezeichnet werden.

Außerdem betont der Schüler, das Leben sei ein großer Test, den ein:e Muslim:in bestehen müsse, um ins Paradies zu gelangen. Seiner Aussage nach müsse man jeglichen Gefahren trotzen, um unbeirrt am Glauben festzuhalten. Es ist anzunehmen, dass diese Äußerungen zumindest teilweise auf tradierten Vorstellungen und erlerntem Wissen beruhen. Inwieweit der Schüler die Tragweite der von ihm geschilderten Szenarien bereits vollständig reflektiert, lässt sich anhand des Materials jedoch nicht beurteilen. Die Aussage macht dennoch sichtbar, wie ernst manche Jugendliche die Vorstellung einer Paradiesverheißung nehmen und in welchem Maße diese ihr Denken über das Leben und den Tod prägt.

Ein anderer Mitschüler relativierte diese prinzipientreue Einstellung im Zuge des Gesprächs. Er ergänzte, es sei zwar wichtig, sich an islamische Vorschriften zu halten, sofern die Möglichkeit bestehe, dass es aber erlaubt sei, beispielsweise Schweinefleisch oder Alkohol zu konsumieren, falls keine Alternative bestünde.

Diese konträren, vielseitigen Glaubensvorstellungen lassen insgesamt erkennen, wie heterogen religiöse Überzeugungen junger Muslim:innen ausgeprägt sind und lassen eine bereits im Kindes- und Jugendalter gelebte ambivalente und

34 Schule 3_Transkript_Gruppe 2_MaxQDA_GD 4, Pos. 602-612.

hybride Religiosität vermuten. Ähnliche Muster zeigen auch die Ergebnisse der Tübinger Studie, die einen ausgeprägten Gottesglauben, eine enge Beziehung zu Gott und eine stark personalisierte Religiosität unter muslimischen Jugendlichen beschreibt. Viele schildern Gott als nah und zuhörend, reflektieren ihre Religion, hinterfragen grundlegende Prinzipien jedoch kaum. Der Glaube bietet ihnen spürbar Halt und Orientierung und ist selbstverständlich in den Alltag integriert.[35]

4.2 Gesellschaftliche Fremdzuschreibungen und interreligiöse Differenzerfahrungen im Alltag

Dieses Kapitel widmet sich den gesellschaftlichen Zuschreibungen, die muslimische Kinder und Jugendliche im Alltag, in der Schule oder in Peer-Groups erfahren. Im Fokus stehen dabei Erlebnisse von Ausgrenzung, Akzeptanz und Diskriminierung und deren Bedeutung für die Identitätsentwicklung dieser jungen Muslim:innen.

Die Analyse der Gruppendiskussionen macht sichtbar, wie stark sowohl sichtbare Zugehörigkeitsmarker als auch religiöse Identität die Wahrnehmung von Diskriminierung beeinflussen. Die Diskussionen verdeutlichen dies anhand zahlreicher Schilderungen religiös motivierter Ausgrenzungserfahrungen.

Die Schüler:innen tauschen sich in den Gesprächen über Erlebnisse im Zusammenhang mit religiöser Diskriminierung aus. So schildert eine Schülerin ein Gefühl der Andersbehandlung als Muslimin in ihrem Heimatort. Ein Mitschüler berichtet von widersprüchlichen Reaktionen in seinem Freundeskreis. Während ein Teil der Peers seine Religionszugehörigkeit akzeptiert, erlebt er von anderer Seite Hänseleien, etwa aufgrund der Einhaltung religiöser Speisevorschriften: *„Dann verarschen die mich zum Beispiel damit, dass sie sagen, wie lecker das schmeckt und der Scheiß interessiert mich halt echt nicht und die anderen akzeptieren es halt einfach, akzeptieren, wie ich bin.“*[36].

Aus den Schilderungen des Mädchens geht die konkrete Form der Benachteiligung zwar nicht detailliert hervor, was jedoch die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung von Diskriminierung für das individuelle Stressempfinden unterstreicht.

Auch laut dem Bericht des Jungen zeigen seine Freund:innen wenig Bereitschaft, sich in seine Situation hineinzuversetzen oder seine Überzeugungen nachzuvoll-

35 Vgl. Bohner, Anette / Boschki, Reinhold / Gronover, Matthias / Nowack, Rebecca / Schweitzer, Friedrich/ Wissner, Golder (2018) 243.

36 Schule 2_Transkript MaxQDA_GD2, Pos. 237.

ziehen. Der Schüler betont jedoch, dass ihn solche Bemerkungen kaum berühren. Er grenzt sich von negativen Kommentaren ab und verweist auf seine Fähigkeit, an seinen persönlichen Überzeugungen festzuhalten. Dieses Verhalten kann als verbale Abwehrstrategie interpretiert werden, die auf einen pragmatischen Umgang mit widersprüchlichen Erfahrungen im sozialen Umfeld hinweist.

Die Erzählungen deuten auf subjektiv empfundene Ausgrenzung und widersprüchliche Reaktionen im Freundeskreis hin, Erfahrungen, die in einer Phase der Identitätsentwicklung belastend wirken können. Zugleich wird sichtbar, welche Bedeutung die Akzeptanz oder Ablehnung religiöser Praktiken durch das soziale Umfeld für die offene Religionsausübung Jugendlicher besitzt. Diese Dynamiken prägen nicht nur ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Peergroup und zur Gesellschaft, sondern beeinflussen im weiteren Sinne auch die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und den Umgang mit religiöser Differenz.

Eine weitere Schülerin berichtet von gesellschaftlichen Zuschreibungen beim Tragen eines Kopftuchs: *„[...] [I]ch werde auch anders behandelt, wenn ich ein Kopftuch draußen in der Öffentlichkeit trage. Da hatte ich schon sehr oft solche Aussagen wie ‚Salafisten´ zum Beispiel. […] Also man wird da auf jeden Fall anders behandelt, weil jetzt wird man mich, jetzt nicht glaube ich halt eben erkennen, dass ich ein Moslem bin, zum Beispiel. Damals war sehr viele schockiert, wie ich immer meinte ‚Ja, ich bin Muslim und so´, ich hatte halt, ich hatte, ich hatte damals blond blondierte Haare und deshalb hat keiner geglaubt, dass ich Moslem bin. Und so weil ich aussah wie eine von hier.“*[37].

Selbst als das Mädchen angibt, von den rassistischen Aussagen fremder Menschen verletzt zu sein, ergänzt sie: *„Aber ich mache es ja nicht für diese Menschen, sondern ich mache es ja für meinen Gott, weil jeder wird, wie gesagt eines Tages vor Gott stehen mit seinen Aussagen.“*[38]

Die Erfahrungen muslimischer Mädchen mit sichtbaren religiösen Symbolen zeigen die Konfrontation mit massiven Vorurteilen. Das Kopftuch wird dabei mit kultureller Andersartigkeit gleichgesetzt, was Stereotypisierung und mangelnde Differenzierungsfähigkeit in Teilen der Mehrheitsgesellschaft verdeutlicht. Die Schülerin ergänzt zudem ihre Erfahrung, ohne Kopftuch optisch der Mehrheitsgesellschaft zu entsprechen und folglich auch als Österreicherin behandelt zu werden. Diese Äußerung gewinnt durch die Tatsache, dass das Mädchen in Österreich geboren wurde, an Relevanz. Dies weist darauf hin, wie sehr gesell-

37 Schule 2_Transkript MaxQDA_GD2, Pos. 262.

38 Schule 2_Transkript MaxQDA_GD2, Pos. 268.

schaftliche Ausgrenzungserfahrungen die eigene Verortung innerhalb der nationalen Identität beeinflussen können. Die Überraschung des Umfelds bei der Offenbarung ihrer muslimischen Religion unterstreicht die starke Abhängigkeit gesellschaftlicher Gleichbehandlung von äußerlich erkennbaren Merkmalen. Zudem verweist dieser Befund auf intersektionale Diskriminierungsrisiken für muslimische Mädchen.

Trotz dieser Erfahrungen verweist die Schülerin auf eine spirituelle Ressource, aus der sie Kraft schöpft und die ihr hilft, an religiösen Traditionen festzuhalten. Diese Orientierung scheint ihr zu ermöglichen, belastende Fremdzuschreibungen abzuwehren und einen eigenen Umgang mit diskriminierenden Situationen zu entwickeln.

Insgesamt zeigt das Fallbeispiel, wie sehr die Identität junger Muslim:innen sowohl von eigenen religiösen Vorstellungen als auch von gesellschaftlichen Reaktionen geprägt wird. Die Jugendlichen stehen vor der Herausforderung, ihre Selbstdefinition, religiöse Motive und die Erfahrung sozialer Stereotypisierung miteinander zu vereinbaren.

Auch die aktuellen Befunde des Berichts „Being Muslim in the EU" der European Union Agency for Fundamental Rights (2024) stützen diese Beobachtungen. Muslimische Frauen berichten europaweit deutlich häufiger von Ausgrenzung aufgrund sichtbarer religiöser Merkmale, während Männer eher Benachteiligungen im Zusammenhang mit ihrer Hautfarbe schildern. Der Bericht verweist zudem auf einen deutlichen Anstieg antimuslimischer Diskriminierung seit 2016 und zeigt, dass inzwischen etwa jede zweite muslimische Person in der EU im Alltag Erfahrungen mit Rassismus oder Diskriminierung macht.[39]

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass der Umgang mit religiöser Differenz im unmittelbaren sozialen Umfeld der Befragten erhebliche Auswirkungen auf deren alltägliches Selbstwertgefühl hat. Die beteiligten jungen Menschen stehen im Alltag häufig vor der Herausforderung, ihr religiöses Selbstverständnis gegenüber gesellschaftlichen Vorurteilen zu behaupten.

39 Vgl. European Union Agency for Fundamental Rights (2024) 42.

4.3 Der Umgang mit Differenz im sozialen Umfeld

Die folgenden Ergebnisse geben Einblick in die Art und Weise, wie junge Muslim:innen Differenzerfahrungen im sozialen Umfeld wahrnehmen, deuten und in ihren Peer-Beziehungen aushandeln.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen verdeutlichen einen offenen und situativ flexiblen Umgang mit Andersgläubigen im Zuge eines von religiöser Vielfalt geprägten Alltags.

Für die meisten Schüler:innen spielt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion oder Nationalität im Kontext von Freundschaften keine Rolle. Diese entstehen überwiegend auf Basis gemeinsamer Interessen und persönlicher Beziehungen: *„Die können muslimisch sein, müssen nicht muslimisch sein.“*[40].

An den Aussagen der Kinder und Jugendlichen wird eine offene sowie tolerante Haltung gegenüber Menschen unterschiedlicher religiöser und kultureller Hintergründe sichtbar, wobei die Religionszugehörigkeit oder Nationalität ihrer Freund:innen für die meisten keine Rolle spielt. Kulturelle und religiöse Vielfalt zeigt sich für die befragten Kinder und Jugendlichen als selbstverständlicher Bestandteil ihres sozialen Umfelds. Aus ihren Erzählungen lässt sich ableiten, dass Freundschaften vor allem auf gemeinsamen Interessen und persönlichen Bindungen beruhen und weniger durch religiöse oder kulturelle Gemeinsamkeiten geprägt sind.

Die Schüler:innen berichteten, ihre Freund:innen gehören unterschiedlichen Konfessionen an oder sie wüssten nicht, welcher Religion diese angehören. Diese Aussagen machen deutlich, dass die religiöse Zugehörigkeit im sozialen Miteinander vieler junger Menschen kaum eine Rolle spielt und häufig in den Hintergrund tritt.

Die Schüler:innen wachsen in einem Umfeld auf, das durch religiöse und kulturelle Vielfalt geprägt ist und in dem ein respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Identitäten selbstverständlich erscheint. Diese alltägliche Erfahrung von Diversität kann den Abbau von Vorurteilen fördern und ein wertschätzendes Zusammenleben unterstützen.

Mehrere Kinder und Jugendliche betonen, wie wichtig ihnen ein respektvoller Umgang ist. Sie wünschen sich, dass ihre eigene religiöse Zugehörigkeit Anerkennung erhält und ihnen mit Wertschätzung begegnet wird.

40 Schule 3_Transkript_Gruppe 2_MaxQDA_GD 4, Pos. 369.

Auf die Frage, ob unter Freund:innen über Religion gesprochen wird, antwortet ein Junge: *„Bei mir ist es nicht so. Am meisten, wir haben alle so die gleiche Religion und jetzt redet keiner mehr davon, weil wir wissen alle, was wir machen müssen. Oder zum Beispiel, wenn jemand etwas falsch macht, wir sagen dann, mach das nicht und so.“*[41]

Die religiöse Zugehörigkeit dieses Jungen scheint in seinem Freundeskreis als selbstverständlich zu gelten, da viele seiner sozialen Kontakte der gleichen Religion angehören. Dieses geteilte Verständnis religiöser Werte und Praktiken könnte erklären, warum Religion im Alltag kaum explizit angesprochen wird. Zugleich deutet die Situation auf einen gemeinsamen Orientierungsrahmen hin, der Erwartungen an religiöses Verhalten vorgibt. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, entsteht offenbar Raum für gegenseitige Ermahnungen innerhalb der Gruppe. Die Aussage kann als Hinweis auf eine Form gegenseitiger sozialer Regulierung innerhalb der Gruppe interpretiert werden.

Ein Mädchen tauscht sich mit ihren muslimischen Freund:innen aus: *„Also ich weiß ja manche Sachen, die nicht sie weiß und genauso halt eben auch umgekehrt. Also ich sage ihr manchmal Sachen über den Islam, die sie noch nicht weiß und sie genauso auch mir.“*[42]

Ihren Freund:innen anderer Konfessionen beantwortet sie deren Fragen zum Islam:

„An meine alte Schule. Da hatte ich islamische Freunde, weil meine ganze Klasse war Moslem und so, seitdem ich hier bin, habe ich auch andere Freunde, katholisch usw. und die fragen manchmal über was wir machen im Ramadan und ob wir Wasser trinken usw.“[43]

Die Aussagen der Schülerin machen deutlich, dass innerhalb der religiösen Gemeinschaft unterschiedliche Wissensstände bestehen, die durch Austausch und gegenseitige Unterstützung ausgeglichen werden können. Zugleich beschreibt sie, wie sie eine vermittelnde Rolle zwischen verschiedenen religiösen Gruppen übernimmt und ihren Freund:innen Fragen zum Islam beantwortet. Ihre Bereitschaft, die eigene religiöse Identität mit Menschen anderer Konfessionen zu teilen, trägt zur Klärung von Missverständnissen und zum Schließen von Wissenslücken bei. Auf diese Weise entstehen Gelegenheiten für interreligiöses Verständnis und eine Haltung der Toleranz.

41 Schule 3_Transkript_Gruppe 2_MaxQDA_GD 4, Pos. 345.

42 Schule 2_Transkript MaxQDA_GD2, Pos. 312.

43 Schule 2_Transkript MaxQDA_GD2, Pos. 308.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen finden eine Parallele in einer empirischen Untersuchung von Mouhanad Khorchide. In dieser Studie gibt lediglich ein sehr kleiner Teil der befragten muslimischen Jugendlichen, rund ein Prozent, an, Freundschaften ausschließlich innerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft zu akzeptieren.[44] Eine ähnliche Tendenz zeigt sich in den aktuellen Daten des Religionsmonitors 2023. Rund 80 % der befragten Muslim:innen geben an, enge Freizeitkontakte zu Personen anderer religiöser Gemeinschaften zu pflegen. Diese Zahlen unterstreichen, wie selbstverständlich interreligiöse Freundschaften für viele Jugendliche geworden sind.[45] Die hier dargestellten Befunde knüpfen an ältere wie jüngere Studien an und aktualisieren deren Ergebnisse. Obwohl die Untersuchung von Mouhanad Khorchide inzwischen rund zwei Jahrzehnte zurückliegt, zeigt sie weiterhin die Offenheit vieler muslimischer Jugendlicher, deren Freundschaften vor allem durch gemeinsame Interessen und persönliche Nähe entstehen, weniger durch kulturelle oder religiöse Übereinstimmungen.

Es gilt aber auch anzumerken, dass sich in dieser Erhebung differenzierte Tendenzen zeigen. Der Wunsch nach stärker muslimisch geprägten Beziehungen bleibt zwar eine Minderheitenposition, wird aber in einzelnen Fällen deutlich formuliert. Religiöse Homogenität kann hier als Ausdruck von Identitätsbindung verstanden werden und bietet zugleich einen gemeinsamen Referenzrahmen für Gespräche über religiöse Überzeugungen und Praktiken.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse damit zentrale Forschungslinien und zeigen zugleich, dass Offenheit und Toleranz unter jungen Muslim:innen in Österreich nicht nur in Studien sichtbar werden, sondern sich auch im alltäglichen Miteinander konkret manifestieren.

5. Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass junge Muslim:innen in Österreich ihre religiöse Identität in einem komplexen Zusammenspiel aus persönlichen Überzeugungen und sozialen Erfahrungen entwickeln. Die subjektive Religiosität der Kinder und Jugendlichen ist stark durch emotionale Bezüge, personalisierte Gottesvorstellungen und alltagsnahe Deutungsmuster gekennzeichnet. Diese Befunde decken sich mit früheren Studien, die eine ausgeprägte Gottesnähe und eine intuitive, weniger regelorientierte Religiosität unter muslimischen Jugendli-

44 Vgl. Khorchide, Mouhanad (2007) 226.

45 Vgl. El-Menouar, Yasemin / Müke, Marcel / Schnabel, Annette / Tranow, Ulf (2023) 47.

chen beschreiben.[46] Gleichzeitig wird sichtbar, dass religiöse Inhalte nicht nur reproduziert, sondern aktiv interpretiert und in eigene Bilder übersetzt werden. Die heterogenen Glaubensvorstellungen verweisen auf eine bereits im Kindes- und Jugendalter ausgeprägte hybride Religiosität, die sich zwischen tradierten Normen und individuellen Deutungen bewegt.

Im sozialen Umfeld zeigt sich ein überwiegend offener und flexibler Umgang mit religiöser Differenz. Freundschaften entstehen primär auf Basis gemeinsamer Interessen und persönlicher Nähe, während religiöse Zugehörigkeit für die meisten Kinder und Jugendlichen kaum eine Rolle spielt. Diese Tendenz wird durch aktuelle empirische Daten gestützt, die interreligiöse Kontakte als selbstverständlichen Bestandteil jugendlicher Lebenswelten beschreiben.[47]

Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass gesellschaftliche Fremdzuschreibungen sowie Diskriminierungserfahrungen eine zentrale Rolle für die Identitätsentwicklung junger Muslim:innen spielen und sichtbare religiöse Marker wie das Kopftuch das Risiko von Ausgrenzung erhöhen. Die Jugendlichen entwickeln unterschiedliche Strategien, um mit solchen Erfahrungen umzugehen, von Abgrenzung bis hin zur Nutzung spiritueller Ressourcen. Diese Befunde korrespondieren mit internationalen Studien, die auf die Bedeutung intersektionaler Diskriminierungsrisiken und die Relevanz subjektiver Wahrnehmungen für das Stressempfinden hinweisen.[48]

Damit zeigt sich insgesamt, dass junge Muslim:innen sowohl ihre persönliche Religiosität reflektiert ausgestalten als auch religiöse Vielfalt im Alltag offen leben, während sie zugleich ihre eigenen Überzeugungen gegenüber gesellschaftlichen Zuschreibungen und Spannungen situativ positionieren.

6. Fazit

Die Untersuchung zielte darauf ab, zu verstehen, wie junge Muslim:innen in der Steiermark ihre subjektive Religiosität sowie ihren individuellen Gottesglauben deuten, wie Spannungen zwischen eigenen Überzeugungen und gesellschaftlichen Zuschreibungen erlebt werden und welchen Umgang sie mit Andersgläubigen in einem von religiöser Vielfalt geprägten Alltag pflegen. Die Ergebnisse zeigen, dass ihre Glaubensvorstellungen emotional und alltagsnah geprägt sind und in einem dynamischen Verhältnis zu religiösen Traditionen stehen. Gleich-

46 Vgl. Bohner, Anette / Boschki, Reinhold / Gronover, Matthias / Nowack, Rebecca / Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golder (2018) 243.

47 Vgl. El-Menouar, Yasemin / Müke, Marcel / Schnabel, Annette / Tranow, Ulf (2023) 47.

48 Vgl. European Union Agency for Fundamental Rights (2024) 42.

zeitig begegnen die befragten Kinder und Jugendlichen religiöser Differenz überwiegend flexibel und pflegen vielfältige Formen interreligiöser Kontakte. Eigene religiöse Überzeugungen werden dabei situativ mit gesellschaftlichen Zuschreibungen und Spannungen in Beziehung gesetzt.

Insgesamt leistet die Studie einen empirischen Beitrag zur Erforschung muslimischer Jugendreligiosität im österreichischen Kontext. Sie verdeutlicht, dass religiöse Identitätsentwicklung in einem komplexen Zusammenspiel von subjektiven Glaubensdeutungen, religiöser Vielfalt und gesellschaftlichen Differenzerfahrungen erfolgt. Daraus ergeben sich weiterführende Forschungsfragen hinsichtlich der langfristigen Entwicklung solcher Aushandlungsprozesse sowie der Strategien, mit denen muslimische Kinder und Jugendliche Ambivalenzen und widersprüchliche Erwartungen bewältigen.

Literatur

Englert, Rudolf (2021). Rezension zu: Lorenzen, Stefanie (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener* (Praktische Theologie heute, Bd. 174). Stuttgart: Kohlhammer. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44* (1), 101–102.

European Union Agency for Fundamental Rights (2024). *Being Muslim in the EU-Experiences of Muslims.* (Ergebnisbericht).https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-being-muslim-in-the-eu_en.pdf.

Flick, Uwe (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel, & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 147–173). Beltz - Psychologie Verl. Union.

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich). (2018). *„Wo kommen Sie eigentlich ursprünglich her?" Diskriminierungserfahrungen und phänotypische Differenz in Deutschland.* Sachverständigenrat für Integration und Migration gGmbH. https://www.svr-migration.de/publikation/diskriminierungserfahrungen/.

Gmoser, Agnes (2023). Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse [Graz]. V&R unipress. https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubg:1-185531.

Initiative für ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen. (2021). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen.* https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2022/06/IDB_Jahresbericht-2021.pdf.

Kenar, Berna, Zimmer, Veronika, & Stein, Margit. (2020). Religiosität und religiöse Erziehung muslimischer Jugendlicher – ein Literaturüberblick. *THEO WEB. Zeitschrift für Religionspädagogik, 19*(1), 345. https://doi.org/10.23770/tw0138.

Khorchide, Mouhanad (2007). Die Bedeutung des Islam für Muslime der zweiten Generation. In Hilde Weiss (Hrsg.), *Leben in zwei Welten: Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation* (S. 217–244). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kögler, Ilse & Dammayr, Maria (2015). „Jugend und Religion in Österreich". *Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society. 1*(1) (S. 152–76). V&R unipress.

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

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (2. Aufl.). Springer VS.

Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Springer VS.

Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz.

Müke, Marcel, Tranow, Ulf, Schnabel, Anette, & El-Menouar, Yasemin (2023). *Zusammenleben in religiöser Vielfalt — Warum Pluralität gestaltet werden muss* (RELIGIONSMONITOR 2023.). Bertelsmann Stiftung.

Pickel, Gert (2022). Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, , Clauß Peter Sajak, , & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (Bd 1, S. 13-28) V&R unipress.

Pollack, Detlef & Müller, Olaf (2024). *Religionsmonitor — Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland.* Bertelsmann Stiftung.

Pollack, Detlef, Pickel, Gert, & Spieß, Tabea (2015). Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse. In Heinrich Bedford-Strohm & Volker Jung (Hrsg.), *Vernetzte Vielfalt: Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung: Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (1. Auflage, S. 129–176). Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich, Wissner, Golde, Bohner, Anette, Nowack, Rebecca, Gronover, Matthias, & Boschki, Reinhold (2018). *Jugend - Glaube - Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*.). Waxmann.

Tietze, Nikola (2001). *Islamische Identitäten: Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich.* Hamburger Edition.

Ulfat, Fahimah (2022). Intersektionale Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit von jungen Muslim:innen in Deutschland und ihr Potenzial für das interreligiöse Lernen. In *Inrev – Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt.* Comenius-Institut.

Weirer, Wolfgang (2020). Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös- weltanschaulichen Entwicklung. In Ulrich Kropac, Ulrich Riegel, Wolfgang Weirer, (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 109-119). Kohlhammer Studienbücher Theologie 25.

Sabine Pemsel-Maier

Anleihen bei der Komparativen Theologie

Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen

Die Autorin

Prof.in Dr.in Sabine Pemsel-Maier, ist Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik am Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. mit dem Forschungsschwerpunkt Dogmatik und ihre Didaktik.

Prof.in Dr.in Sabine Pemsel-Maier
Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.
Institut der Theologien
Arbeitsbereich Katholische Theologie
Kunzenweg 21
D–79117 Freiburg im Breisgau
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8496-2650
e-mail: pemsel-maier@ph-freiburg.de



Sabine Pemsel-Maier: Anleihen bei der Komparativen Theologie. Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen
ÖRF 34 (2026) 2, 133–151 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.7

CC BY

Sabine Pemsel-Maier

Anleihen bei der Komparativen Theologie

Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen

Abstract

Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen sind eine Herausforderung: Das „inter", das interreligiöses Lernen auszeichnet, kann nur schwer eingelöst werden, da die partizipative Perspektive fehlt. Angesichts dessen bietet sich die Komparative Theologie an: Sie vergleicht nicht Religionen, sondern arbeitet mikrologisch an einzelnen Phänomenen, die auch für religionsferne Schüler:innen überschaubar sind. Sie strebt eine grundsätzliche Wertschätzung von Religionen an und verzichtet auf apriorische Wahrheitsvermutungen, die religionsferne Schüler:innen in der Regel nicht teilen. Allerdings setzt Komparative Theologie konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Religion voraus, die bei Religionsfernen nicht gegeben ist; zudem ist sie kein religionsdidaktisches Modell. Der Beitrag nimmt eine bewusste Selektion vor von Prämissen, die die Komparative Theologie setzt, mit dem Ziel, potentielle Anleihen für interreligiöse Lernprozesse zu eröffnen und Möglichkeiten der didaktischen Transformation aufzuzeigen.

Schlagworte

Interreligiöses Lernen – Säkularität – Dialog – vergleichendes Arbeiten – Verzicht auf apriorische Wahrheitsvermutungen

Sabine Pemsel-Maier: Anleihen bei der Komparativen Theologie. Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen
ÖRF 34 (2026) 2, 133–151 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.7

CC BY

Sabine Pemsel-Maier

Drawing on Comparative Theology

Transformations and implications for religious education with students who are distant from religion

Abstract

Educational processes involving students with little religious background present a challenge: the 'inter' that characterises interreligious learning is difficult to achieve, as the participatory perspective is lacking. In view of this, comparative theology offers a solution: it does not compare religions, but takes a micro-level approach to individual phenomena that are manageable even for students with little religious background. It aims to foster a fundamental appreciation of religions and refrains from making a priori assumptions about truth, which students with little religious background generally do not share. However, comparative theology presupposes a confessional attachment to one's own religion, which is not present in those who are distant from religion; furthermore, it is not a model for religious education. This paper makes a deliberate selection of the premises established by comparative theology, with the aim of opening up potential avenues for interreligious learning processes and highlighting possibilities for didactic transformation.

Keywords

interfaith learning – secularism – dialogue – comparative study – avoiding priori assumptions about truth

Sabine Pemsel-Maier: Anleihen bei der Komparativen Theologie. Transformationen und Implikationen für religiöse Bildungsprozesse mit religionsfernen Schüler:innen
ÖRF 34 (2026) 2, 133–151 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.7

CC BY

1. Herausforderungen

Interreligiöse Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen mit religionsfernen Schüler:innen, die keinen oder kaum einen Bezug zu Religion bzw. zu einer konkreten Religion wie dem Christentum oder dem Islam haben, stellen eine Herausforderung dar. Denn die Dimension des „inter", die interreligiöses Lernen in besonderer Weise auszeichnet, lässt sich umso schwieriger einlösen, je mehr die partizipative Perspektive fehlt. Zugleich nimmt der Anteil religionsferner Kinder und Jugendlichen im Christentum zu.[1] Auch unter Muslim:innen, die sich weitaus stärker mit ihrer Religion identifizieren, zeichnen sich Säkularisierungs- und Individualisierungstendenzen sowie ein Rückgang religiöser Praxis ab.[2]

Die Option einer ausschließlich religionskundlichen Bearbeitung von Religion(en) als „Lehren und Lernen über Religion, das unabhängig von religiösen Überzeugungen und Institutionen ist"[3] und „weder eine religionsaffirmative, noch eine religionskritische bzw. säkularistische noch eine spekulative Perspektive ein[-nimmt]"[4], sondern „die unterschiedlichen Prämissen von Werturteilsbildungen"[5] analysiert, bliebe hinter den Ansprüchen eines bekenntnisorientierten Unterrichts, wie er in Österreich und weiten Teilen Deutschlands erteilt wird, zurück. Denn die „Arbeit am Verstehen und an der Relationierung unterschiedlicher Wahrheits- und Geltungsansprüche kann nur eine Disziplin leisten, die nach der Wahrheit und Rationalität religiöser Traditionen fragt. Sie muss also von der Theologie geleistet werden, nicht bloß von der Religionswissenschaft".[6] Ohnehin gibt es religionskundlichen Unterricht im deutschsprachigen Raum nur in einigen Kantonen der Schweiz mit dem Fach RKE (Religionen, Kulturen, Ethik) sowie in Deutschland in Brandenburg mit dem Fach LER (Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde).

Dieser Beitrag schlägt für interreligiöses Lernen in Lerngruppen mit religionsfernen Schüler:innen Anleihen bei der Komparativen Theologie vor. Dabei ist keineswegs eine Adaption der Komparativen Theologie an den Schulkontext intendiert, sondern vielmehr eine Selektion und Modifikation einzelner Prämissen mit dem Ziel einer didaktischen Transformation. Der damit verbundene selektive Zugriff erscheint insofern legitim, als er dem Interesse komparativ arbeitender Theolog:innen entspricht, „dass die in den Anliegen der Komparativen Theologie formu-

1 Vgl. Schwillus, Harald (2025) 46–59; sowie verschiedene Beiträge in Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (2022).

2 Vgl. Ulfat, Fahima (2022) 296–308.

3 Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (2023) 1.

4 Alberts, Wanda (2025) 151.

5 Alberts, Wanda (2025) 151.

6 Von Stosch, Klaus (2009) 18.

lierten Leitgedanken Lehrerinnen und Lehrer inspirieren, ihren Unterricht in einer produktiven Weise neu zu justieren".[7]

2. Zum Dialog zwischen Komparativer Theologie und Religionspädagogik

2.1 Komparative Theologie: Entwicklungen

Komparative Theologie, in den letzten 25 Jahren zunächst im englischsprachigen und mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum etabliert, ist das Ergebnis eines interdisziplinären Dialogs zwischen Theologie, Religionswissenschaft und Philosophie. Erste Ansätze finden sich im Zuge verstärkter interreligiöser Dialoge seit den 80er und 90er Jahren besonders im anglo-amerikanischen Raum. Kennzeichen dieser neuen Art des Theologie-Treibens waren vergleichendes Arbeiten, der Verzicht auf allgemeingültige Aussagen und Urteile, Detailstudien, das Bewusstsein für die eigenen normativen Grundlagen sowie die Bereitschaft, diese Grundlagen kritisch zu hinterfragen. Exponierter Vordenker im deutschsprachigen Raum war und ist auf christlicher Seite der Fundamentaltheologe Klaus von Stosch. Im islamischen Kontext wurde die Komparative Theologie besonders (wenngleich nicht allein) von Muna Tarati aufgegriffen. Während die Komparative Theologie im englischsprachigen Raum stärker den Dialog mit den östlichen Religionen suchte, profilierte sich im deutschsprachigen Kontext neben dem Dialog mit dem Judentum vor allem der Dialog mit dem Islam.[8] Mittlerweile gibt es eine breite Community von komparativ Lehrenden und Forschenden, aber auch vereinzelte kritische Stimmen[9]. Mit dem Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK) an der Universität Paderborn[10] und dem International Center for Comparative Theology and Social Issues" (CTSI) an der Universität Bonn[11] haben sich zwei Institutionen etabliert, die Komparative Forschung auch in internationaler Vernetzung[12] vorantreiben und bündeln.

7 Von Stosch, Klaus (2015), 280.

8 Vgl. von Stosch, Klaus (2007) 53f.

9 Diese Kritik, die vor allem aus fundamentaltheologischer und religionstheologischer Perspektive vorgebracht wurde, ist nicht Gegenstand dieses Beitrags, da sie den Dialog mit der Religionspädagogik nicht tangiert. Zur Kritik vgl. exemplarisch Eißler, Friedmann (2011) 449–455 sowie Pfüller, Wolfgang (2012) 240–253.

10 https://kw.uni-paderborn.de/zekk.

11 https://www.ctsi.uni-bonn.de/en.

12 Vgl. exemplarisch Clooney, Francis / von Stosch, Klaus (2018).

Vor ca. zehn Jahren trat insbesondere die katholische Religionspädagogik in einen intensiven Diskurs mit der Komparativen Theologie[13], an dem sich mit Rabeya Müller und Tuba Isik auch islamische Religionspädagog:innen beteiligten.

2.2 Religionspädagogische Kritik an der Komparativen Theologie

Im Rahmen dieses Diskurses wurde von verschiedenen Seiten Kritik vorgebracht. Insbesondere Georg Langenhorst stellt, neben den zu würdigenden religionspädagogischen Impulsen der Komparativen Theologie, die Frage, ob hier nicht ein elitäres Bildungsmodell proklamiert wird, das der schulischen Wirklichkeit nicht gerecht wird, während die gelebte Religion mit ihren Alltagserfahrungen in den Hintergrund gedrängt wird.[14]

Die Kritik ist berechtigt. Zugleich ist offensichtlich, dass Komparative Theologie nicht einfach auf religiöse bzw. religionsbezogene Bildung in Schulen übertragen werden kann; dies konzedieren auch ihre Vertreter:innen selbst.[15] Sie umfasst kein religionsdidaktisches Programm und ist kein Modell für die Unterrichtspraxis. Sie wurde konzipiert als akademische Disziplin von und für Expert:innen, nicht für Schüler:innen. Sie arbeitet mit anspruchsvollen theologischen Quellen und achtet nicht auf Lebensweltbezug. Sie ist textlastig und muss in performative und erfahrungsbezogene Lernformen transformiert werden. Ihr Ausgangspunkt sind theologische Systeme, nicht die Subjekte. Die von ihr geforderte „detaillierte Kenntnis nicht nur der eigenen, sondern auch der theologischen Position des bzw. der Anderen“[16] kann im schulischen Religionsunterricht niemals eingelöst werden. Dies gilt auch für das komparative Procedere, das vom Eigenen ausgehend den Blick auf die Religion der Anderen richtet: Nicht nur gibt es speziell für religionsferne Schüler:innen kein „Eigenes“, sondern auch für andere, die noch einen gewissen Bezug zu Religion haben, ist das „Eigene“ oft fremd geworden.

Weitere Grenzen sind gesetzt durch einige der von Catherine Cornille geforderten Grundhaltungen, die auf die Wertschätzung anderer Religionen abzielen und die Cornille zu *conditions*, Bedingungen für die Begegnung mit anderen Religionen macht.[17] In besonderer Weise betrifft dies die Haltung der *empathy*, der lie-

13 Vgl. für den deutschsprachigen Kontext Burrichter, Rita / Langenhorst, Georg / von Stosch, Klaus (2015), für den US-amerikanischen Kontext Brecht, Mara / Lockling, Reid (2016).

14 Vgl. Langenhorst, Georg (2015) 102f.

15 Vgl. Roebben, Bernd / von Stosch, Klaus (2022).

16 Von Stosch, Klaus (2012) 203.

17 Vgl. Cornille, Catherine (2008) 156–168.

bevollen Aufmerksamkeit und Bereitschaft, sich in die Anderen hineinzuversetzen, sich auf ihre Perspektive einzulassen und ihre Denk- und Wahrnehmungsweisen nachzuvollziehen. Zwar haben interreligiöse Lernprozesse im Schulkontext auch das Ziel, empathisches Lernen zu fördern,[18] jedoch können sie dieses allenfalls anbahnen. Uneinholbar im Schulkontext ist auch, die von Stosch zum Ziel des interreligiösen Dialogs erklärte „Freundschaft, also eine Form von Liebe, die am Anderen das Liebenswerte entdeckt und sich mit ihm solidarisch erklärt."[19]

2.3 Dennoch: Ein Plädoyer für die Weiterführung des Dialogs

Trotz vielfältiger Grenzen und kritischer Anfragen ist der Dialog mit der Komparativen Theologie lohnenswert und ihr religionspädagogisches Potential noch längst nicht ausgeschöpft. Der mittlerweile etwas verebbte intradisziplinäre Diskurs soll darum an dieser Stelle aufgenommen unter dem Vorzeichen der wachsenden Religionsferne vieler Schüler:innen weitergeführt werden.

Denn unstrittig ist, dass Komparative Theologie als Bezugswissenschaft für interreligiöse Lernprozesse[20] und als „Wegweiser für eine […] dialogische Auseinandersetzung"[21] dienen kann. Unstrittig ist auch, dass sie Kongruenzen zum interreligiösen Lernen aufweist.[22] So sind zahlreiche Religionspädagog:innen trotz Kritik der Überzeugung, dass sie für die didaktische Bearbeitung religiöser Differenz fruchtbar gemacht werden kann: Das Konzept bietet sich „für eine weitreichende didaktische Reflexion des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts […] an, da dieses einen echten Dialog auf Augenhöhe mit authentischen VertreterInnen intendiert sowie das Eigene in der Auseinandersetzung mit dem Fremden besser verstehen lernen will."[23] Besonders Monika Tautz hält Komparative Theologie für zukunftsweisend für den Religionsunterricht[24] und bietet, teils in Kooperation mit der islamischen Religionspädagogik, über die Homepage des ZEK eine Reihe von kundigen komparativ ausgestalteten digitalen Unterrichtsmaterialien[25].

18 Vgl. Stettberger, Herbert / Bernlochner, Max (2013).

19 Von Stosch, Klaus (2012) 150.

20 Vgl. Pemsel-Maier, Sabine (2018) 229-250.

21 Domsel, Maike / Krahn, Annika / Mešanović, Mevlida (2023) 168.

22 Woppowa, Jan (2015) 21.

23 Kürzinger, Kathrin / Naurath, Elisabeth (2015) 172; vgl. auch die ähnlichen Positionen von Jan Woppowa, Clauß Peter Sajak, Rita Burrichter, Katja Boehme, Stefan Altmeyer, Monika Tautz, Rabeya Müller und Tuba Isik in diesem Band.

24 Vgl. Tautz, Monika (2022); Kamçılı-Yıldız, Naciye / Tautz, Monika (2022).

25 Vgl. Tautz, Monika (2025) sowie Kamçılı-Yıldız, Naciye / Tautz, Monika (2025).

Ziel ist dabei nicht eine unterrichtliche Integration Komparativer Theologie, sondern ein „komparativ orientiertes interreligiöses Lernen“[26], das sich von ihr inspirieren lässt und entsprechende *Anleihen* vornimmt. Zu diesem Zweck werden nachfolgend Selbstverständnis, Grundhaltungen und konstitutive Elemente der Komparativen Theologie vorgestellt und auf potentielle Anschlussmöglichkeiten zu religionsfernen Schüler:innen befragt.

3. Das Selbstverständnis Komparativer Theologie – offen für bekenntnisorientierten Unterricht

Während eine Reihe von Komparativen Theolog:innen sie stärker im Sinn von Religionswissenschaft ohne konfessionelle Anbindung betreiben, verankerten Francis X. Clooney[27], Catherine Cornille[28] und James L. Fredericks[29] Komparative Theologie in der konfessionellen Theologie. Diese Richtung wurde durch Klaus von Stosch rezipiert und weiterentwickelt. In seinem Grundlagenwerk von 2012 plädierte er zwar noch für einen „religionskundlich ausgerichteten Religionsunterricht für alle, in dem neben dem Erwerb eines allgemeinen Bildungswissens auch der Dialog unterschiedlicher religiöser Überzeugungen gestärkt wird“[30] und der in „konfessionellen Differenzierungsphasen eingeholt“[31] werden muss. Nach intensiverer Auseinandersetzung mit den Anliegen gegenwärtiger Religionspädagogik sprach er sich dann jedoch für Teilnehmerperspektive und einen bekenntnisorientierten konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht aus.[32]

Mit Catherine Cornille hält von Stosch *commitment*, die „konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition“[33] für eine wesentliche Grundhaltung.[34] Komparative Theologie nimmt daher für sich keine Neutralität in Anspruch, sondern bezieht gezielt Position und setzt auf teilnehmerorientierte Partizipation. Entsprechend verorten sich die Vertreter:innen Komparativer Theologie in einer konkreten Religion und einem konkreten Bekenntnis.[35] Die Verwurzelung in der eigenen Religion bildet die Basis für die Hinwendung zu anderen Religionen.

26 Langenhorst, Georg (2015), 110.
27 Vgl. Clooney,Francis (2013).
28 Vgl. Cornille,Catherine (2008).
29 Vgl. Fredericks, James (1999).
30 Von Stosch, Klaus (2012) 327.
31 Von Stosch, Klaus (2012) 327.
32 Vgl. von Stosch, Klaus (2015) 2015; von Stosch, Klaus (2017).
33 Von Stosch, Klaus (2012) 157.
34 Vgl. Woppowa, Jan (2015).
35 Vgl. von Stosch (2012) 157.

An diesem Punkt eröffnet sich eine wesentliche Anschlussstelle für interreligiöses Lernen im konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Zwar ist die Voraussetzung der konfessionellen Positionierung bei religionsfernen Schüler:innen gerade nicht gegeben. Doch so wie mangelnde religiöse Sozialisation kein Hindernis für die Teilnahme am bekenntnisorientierten Unterricht darstellt, ist sie auch kein Hindernis für interreligiöses Lernen im Sinne Komparativer Theologie. Denn Bekenntnisorientierung wird nicht von den Schüler:innen erwartet und eingelöst, sondern in erster Linie von den Lehrkräften, die die Binnenperspektive von Religion repräsentieren. Auch Tautz hält es nicht für entscheidend, „ob sich Schülerinnen und Schüler aus der Verbundenheit mit der eigenen Tradition heraus auf eine vergleichende Auseinandersetzung […] einlassen oder diese Position probeweise einnehmen. Möglich ist das, wenn die Auseinandersetzung im Unterricht als eine Form des Gedankenexperiments erfolgt."[36] Entscheidend ist vielmehr die Einordnung und Deutung religiöser Phänomene aus der Perspektive religiöser Partizipation, die die Lehrkräfte einspielen. Tautz verdeutlicht dies an folgendem Beispiel: „Ein Vergleich beispielsweise zwischen Jesus und Muhammad kann schnell in die Sackgasse führen. Es ist noch nicht so lange her, dass Jesus und Muhammad in Religionsbüchern als Religionsstifter verglichen wurden. Damit erfolgt der Vergleich aus religionswissenschaftlicher Perspektive, nicht aber aus einer theologisch bedeutsamen Binnenperspektive von Christentum und Islam. Dass für Christinnen und Christen Gott sich durch, in und mit Jesus Christus selbst offenbart, für Musliminnen und Muslime Gott sich über Muhammad in Form seines gesprochenen und vom Menschen gehörten Wortes in Form eines Buches offenbart, bleibt so unbedacht. Die Bedeutung von Inkarnation und Inlibration erschließt sich so nicht."[37]

4. Grundhaltungen Komparativer Theologie – ansatzweise einnehmbar auch ohne Religionszugehörigkeit

Die Komparative Theologie strebt fünf Grundhaltungen an, die sie immer wieder neu zu kultivieren sucht und die in ihrer Gesamtheit auf die Wertschätzung anderer Religionen abzielen. [38] Keineswegs alle sind im Schulkontext realisierbar bzw. überhaupt erwartbar, wie die bereits thematisierte *empathy.*

Anders verhält es sich potentiell für *humility,* die erste der von Cornille genannten Grundhaltungen, die von Stosch mit „epistemischer Demut"[39] übersetzt wurden.

36 Tautz, Monika (2022) 7.

37 Tautz, Monika (2022) 7.

38 Vgl. Cornille, Catherine (2008) 156–168.

39 Von Stosch, Klaus (2012) 161.

Gefordert ist erkenntnistheoretische Demut im Sinne von Zurückhaltung und Bescheidenheit, was die Verabsolutierung des eigenen Standpunkts betrifft. Epistemische Demut bestimmt aber nicht nur das Verhältnis zur eigenen Religion, sondern auch das zu anderen Religionen mit ihren jeweiligen Wahrheitsansprüchen. Epistemische Demut findet ihren Ausdruck in der Anerkennung, dass man die Glaubensüberzeugungen und -praxen der anderen nie ganz verstehen kann, und dass auch eigene religiöse Überzeugungen stets von Vorläufigkeit und Brüchigkeit gekennzeichnet sind. Religionsferne Schülerinnen und Schüler werden diesbezüglich mitgehen können, da sie in der Regel ohnehin nicht den Anspruch erheben, Religion, sei es die eigene, sei es eine fremde, verstehen zu können.

Weiter gilt die Vermutung der Nachvollziehbarkeit und potentiellen Einnehmbarkeit auch für die Grundhaltung der *interconnection*, die von Stosch mit „Kommensurabilitätsunterstellung“[40] wiedergibt. Gemeint ist damit eine Haltung, die davon ausgeht, dass man Religionen, die eigene ebenso wie fremde, überhaupt verstehen kann, wenngleich niemals erschöpfend, und die zudem eine prinzipielle Vergleichbarkeit von Religionen annimmt. Auch wenn sie sich in ihren Glaubensinhalten wesentlich unterscheiden, sind sie doch insofern vergleichbar, als sie sich mit grundlegenden menschlichen Herausforderungen und Problemen befassen. Auf dieser Grundlage können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf Glaubensinhalte und -praxen wahrgenommen werden.

5. Mikrologische Arbeitsweise – adaptierbar für religionsbezogene Bildungsprozesse

Der Wesenszug Komparativer Theologie ist das vergleichende Arbeiten. Dabei lehnt sie es ab, Religionen als ganze miteinander zu vergleichen, da dies nach ihrer Überzeugung nur „Allgemeinurteile und Generalisierungen“[41] hervorbringt. Stattdessen konzentriert sie sich auf einzelne konkrete Phänomene und nimmt so eine „Wendung zum Einzelfall“[42] vor, mit dem Ziel „einer behutsamen Betrachtung ausgewählter Details in genau bestimmten Fällen“[43]. Mit dieser „mikrologischen Vorgehensweise“[44] konzentriert sich die Komparative Theologie auf konkrete Themen, Fragen oder Probleme, ohne dabei das gesamte System der anderen Religion(en) im Blick zu haben. Bei den „Einzelfällen“ kann es sich um „genau

40 Von Stosch, Klaus (2012) 154.
41 Von Stosch, Klaus (2012) 138.
42 Von Stosch, Klaus (2012) 194.
43 Von Stosch, Klaus (2013) 73.
44 Von Stosch, Klaus (2013) 73.

spezifizierte theologische, literarische oder konfessorische Texte, konkrete Ritualien, umgrenzte Glaubensinhalte, bestimmte theologische Konzeptionen jeweils in unterschiedlichen Religionen oder Kulturen, aber in begrenzten Kontexten und historisch genau umgrenzten Zeiträumen“ [45] handeln.

Dieses mikrologische Vorgehen lässt die Arbeitsweise Komparativer Theologie für interreligiöse Lernprozesse mit religionsfernen Schüler:innen aus mehreren Gründen geeignet erscheinen. Für Kinder und Jugendliche, die kaum Bezug zu Religion haben – aber nicht nur für sie – ist es nicht nur eine Überforderung, Religionen als ganze miteinander zu vergleichen. Sie brauchen in besonderer Weise konkrete Anschauungen von Religion, weil sie Religion in der Regel nicht oder weniger unter dem Aspekt der Kognition, sondern als Praxis wahrnehmen. Gerade für sie „geht es also nicht darum, Religionen rein auf theoretischer Ebene und mithilfe von Modellbildungen, wie z. B. dem Modell des Inklusivismus, zu beurteilen, sondern sich auf konkrete Streitpunkte zu konzentrieren, die sich im Rahmen des theologisch geführten interreligiösen Dialogs als diskussionswürdig und -notwendig erwiesen haben.“[46] Da die Hinwendung zum Einzelfall eine gezielte Auswahl erfordert, ist es möglich und nötig, für interreligiöse Bildungsprozesse eben jene religiösen Phänomene auszuwählen, die die Schüler:innen einer Lerngruppe aktuell interessieren, befremden oder an denen sich Fragen oder Diskussionen entzünden. Insofern die ausgewählten „Einzelfälle“ keineswegs nur Texte sein müssen, sondern auch Alltagspraktiken, wie die Beachtung von Speisevorschriften im Judentum, oder Rituale, wie das Gebet im Islam, oder Dinge, wie eine Gebetskette oder die Kipa oder das Kopftuch, sein können, ermöglicht dies ein Arbeiten am konkreten Gegenstand, das sich aufgrund der Anschaulichkeit und Konkretheit besonders für religionsferne Schüler:innen nahelegt.

Was Texte, Glaubenssätze und Bekenntnisse betrifft, so macht die Komparative Theologie auf einen Aspekt aufmerksam, der auch für den Schulkontext von Bedeutung ist: Glaubenssätze sind nicht ohne Auswirkungen auf die religiöse Praxis. „Glaubende […] lassen ihr Leben von religiösen Glaubenssätzen, Symbolen und Normen regeln; sie lassen sich in ihren durch Zeichensysteme strukturierten Handlungen von religiösen Regeln leiten. Interessant an dieser auf den ersten Blick trivialen Einsicht ist, dass das im Glauben Gemeinte oft erst vor dem Hintergrund des im Glauben Gelebten verständlich wird. Was der Glaube an die Gottessohnschaft Jesu Christi eigentlich bedeutet, zeigt sich oft erst, wenn ich

45 Von Stosch, Klaus (2013) 72.

46 Tautz, Monika (2022) 4.

sehe, in welche Praxis er eingebettet ist. Wird er auf praktischer Ebene zur Ausübung von Gewalt und zur Ausgrenzung Andersdenkender verwendet, hat er eine andere Bedeutung, als wenn er sich in einer friedensstiftenden Praxis auswirkt und von ihr getragen wird."[47]

6. Die Notwendigkeit des „Dritten" – potentieller Part religionsferner Schüler:innen in heterogenen Lerngruppen

Eine Besonderheit Komparativer Theologie besteht darin, dass sie im interreligiösen Dialog die kritische Instanz „des Dritten" vorsieht. Dies kann, wenn der Dialog zwischen zwei Religionen geführt wird, eine dritte religiöse Tradition sein, bevorzugt jedoch eine atheistische oder agnostische Position: „Die Instanz des Dritten kann und sollte bis zu einem gewissen Grad in der Tat mit einer philosophisch autonomen, religionskritischen Instanz besetzt werden."[48] Entscheidend ist, dass sie nicht unmittelbar am Dialog beteiligt ist, sondern eine übergeordnete und distanzierte Position einnimmt. Denn andernfalls „besteht die Gefahr der wechselseitigen Verabredung auf eine Stillstellung bestimmter Probleme. Wenn zwei konfessionelle Innenansichten sich an einem Problem abarbeiten, könnte es passieren, dass sie das Problem auf der Basis gemeinsam geteilter Grundüberzeugungen trivialisieren."[49] Die „Instanz des Dritten" repräsentiert eine übergreifende reflexive und kritische Stimme, die „als Kontrollinstanz auf den Dialog der zwei Ersten zu schauen vermag"[50]. Sie setzt die unterschiedlichen Traditionen zueinander in Beziehung und sorgt dafür, dass Unterschiede nicht verschleiert, sondern benannt, reflektiert und produktiv bearbeitet werden. Bei Bedarf kann sie auch eine mediative, also vermittelnde Funktion einnehmen. Durch ihre übergeordnete Position ist sie in der Lage, gegenseitige Vorurteile, Vereinfachungen oder Überheblichkeiten aufzudecken und zu ihrer Überwindung anzuregen.

Es ist in der Praxis zu erproben, ob religionsferne bzw. religionslose Schüler:innen in heterogenen Lerngruppen diesen Part des „Dritten" übernehmen können. In vielen Fällen mag ihre Distanziertheit zu Religion Ausdruck eines Apatheismus sein, den Religion schlechterdings nicht interessiert. Andere entsprechen aber möglicherweise der Rolle des „Dritten", der so zu wählen ist, „dass er ein bleibendes Moment der Kritik bei dem bearbeiteten Problem aufrecht erhält. Dieser Dritte kann deshalb ein Atheist oder Agnostiker sein […].Wichtig ist in jedem Fall,

47 Von Stosch, Klaus (2008) 403.

48 Von Stosch, Klaus (2009) 25.

49 Von Stosch, Klaus (2009) 25.

50 Von Stosch, Klaus (2009) 26.

dass der Dritte mit Mitteln der Vernunft versucht, die im Dialog erzielten Ergebnisse zu hinterfragen."[51] Auf diese Weise könnten religionskritische Schüler:innen in den Unterricht integriert werden, ohne sie zu vereinnahmen.

7. Umgang mit Wahrheitsfragen – Anleihen für Unterricht mit Religionsfernen

7.1 Verzicht auf apriorische Wahrheitsvermutungen

Komparative Theologie weicht der Wahrheitsfrage nicht aus, sondern legt Wert darauf, dass sie gestellt wird. Damit teilt sie eine Zielsetzung konfessionellen Unterrichts. Ihre Art und Weise, Wahrheitsfragen zu begegnen, ist durch zwei besondere Merkmale gekennzeichnet: Erstens stellt sie im Sinne ihrer mikrologischen Vorgehensweise und Wendung zum Einzelfall nicht die Wahrheit nach einer Religion an sich, sondern es geht ihr stets „um die Bewertung und Einordnung einzelner religiöser Überzeugungen"[52]. Zweitens verzichtet sie auf apriorische Wahrheitsvermutungen, die „vor dem Dialog Wahrheiten oder auch nur Wahrheitsvermutungen über andere Religionen aufstellen"[53]. Dies gebietet zum einen die Grundhaltung der *hospitality*, Gastfreundschaft, die auch Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit anderer Religionen einschließt.[54] Gemeint ist damit die Bereitschaft, andere so als Gast willkommen zu heißen, dass ihnen ein Platz im eigenen Denken eingeräumt wird, durch den sich möglicherweise auch das eigene Denken ändern kann. Den Verzicht auf apriorische Wahrheitsvermutungen gebietet zum anderen auch die zuvor skizzierte „epistemische Demut"[55], die angesichts des Wissens um erkenntnistheoretische Grenzen der Reflexion über Gott erkenntnistheoretische Zurückhaltung und Bescheidenheit im Ringen um die eigene Wahrheit wie die Wahrheit anderer Religionen fordert. Aus diesem Grund ist sich die komparative Theologie der eigenen Verwundbarkeit und der Reversibilität bzw. Fallibilität ihrer Urteile bewusst.[56] Epistemische Demut bedeutet also weder die Anerkennung oder Aberkennung der Wahrheit anderer Religionen, sondern die grundsätzliche Akzeptanz ihrer „Wahrheitsfähigkeit"[57]. Dies hat zur Folge, dass Urteile in Bezug auf andere Religionen grundsätzlich kontextbezogen und vorläufig sind und immer neu auf den Prüfstand zu stellen und ggf. zu

51 Von Stosch, Klaus (2009) 26.
52 Von Stosch, Klaus (2012) 301.
53 Von Stosch, Klaus (2012) 167.
54 Vgl. von Stosch, Klaus (2012) 137–138.
55 Vgl. von Stosch, Klaus (2012) 161–169.
56 Von Stosch, Klaus (2012) 409.
57 Von Stosch, Klaus (2012) 168.

revidieren sind. Angesichts „der Radikalität ihrer Wahrheitssuche“ ist die Komparative Theologie bereit, „alle überkommenen Traditionen in Frage zu stellen“.[58]

7.2 Wahrheit nur im Dialog

Da Komparative Theologie keine vorlaufenden Wahrheits- oder Unwahrheitsunterstellungen trifft, werden Wahrheitsansprüche im Dialog selbst entfaltet. Entscheidungen, welche Religion ein adäquates Licht auf die letzte Wirklichkeit wirft und trägt – mit Blick auf religionsferne Schüler:innen ist zu ergänzen: ob Religion überhaupt ein Licht auf die letzte Wirklichkeit wirft und trägt –, können nur im Prozess des Dialoges getroffen werden. Hier zeigt sich, inwieweit Wertschätzung von Andersheit und Anerkennung von Wahrheit möglich sind. Dschihadismus oder Salafismus können unter dieser Prämisse ebenso wenig wie christlicher Antijudaismus oder Fundamentalismus nicht mit der Anerkennung ihrer je eigenen Wahrheit rechnen.

Wahrheitsfragen zählen gegenwärtig zu den sensiblen Themen im Bereich religiöser Bildung. Wiewohl zum Profil konfessionellen Religionsunterrichts das Stellen von Wahrheitsfragen zählt, zeigen Unterrichtsforschungen und Schulbuchanalysen, dass von Lehrkräften und auch in Unterrichtsmaterialien aus „Sorge, den interreligiösen Konflikten um die Wahrheit in bestimmten Glaubensfragen nicht gewachsen zu sein, […] Lernformate bevorzugt [werden] , die die Wahrheitsfrage kalt stellen.“[59] Von daher ist es ausdrücklich zu begrüßen, dass sich die Komparative Theologie dieser Frage stellt. Die Art und Weise, wie sie dies tut, trifft sich mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen religionsferner Schüler:innen, die in der Regel nicht von der Wahrheit einer bestimmten Religion oder von der Wahrheit von Religion überhaupt überzeugt sind, aber dennoch potentiell Alltags-beliefs von Wahrheit haben.

7.3 Kritische Anfragen

Zugleich entzündet sich an der komparativen Art und Weise, Wahrheitsfragen zu bearbeiten, auch religionspädagogische Kritik: „Gewiss, dem Anderen die Wahrheits*fähigkeit* von vornherein nicht abzusprechen, auch und gerade dort, wo er nicht mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmt, ist eine Grundvoraussetzung, ohne welche dialogische Begegnung nicht möglich sein kann. Aber kann ein gläubiger Mensch jemals seine Wahrheits*vermutungen* über andere Religio-

58 Von Stosch, Klaus (2012) 148.

59 Reis, Oliver / Potthast, Fabian (2017) 103.

nen völlig abstreifen?“[60] Bezogen auf religionsferne Schüler:innen ist analog zu fragen: Können sie ihre Wahrheits*vermutungen* bzw. mögliche existierende Vor-Urteile zur Wahrheit oder Unwahrheit von Religion und Religionen abstreifen? Nach Georg Langenhorst wirkt diese Forderung aus einem weiteren Grund problematisch. „Schulträger, Eltern und Kinder haben ein Recht auf Transparenz. Ein Unterricht, der vorgeblich ohne Wahrheitsvermutungen operieren wollte, würde tendenziell vorhandene Überzeugungen eher verschleiern als vermeiden. Das gerade sind entscheidende Vorteile des – durchaus umstrittenen – konfessionellen Religionsunterrichtes: dass alle Beteiligten zumindest theoretisch wissen, woran sie mit diesem Fach sind; dass Maßstäbe, Erwartungen und Ansprüche nicht ständig neu auszuhandeln sind.“ [61] Der wichtige Impuls, „der hier von der Komparativen Theologie ausgeht, liegt so vor allem in der Mahnung, sich eigener Wahrheitsvermutungen bewusst zu werden, sich in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen nicht auf sie zu versteifen, sich selbst immer wieder kritisch zu überprüfen und überprüfen zu lassen.“[62]

8. Ausblick

Komparative Theologie hat das Potential, religionsferne Schüler:innen anzusprechen, ohne sie für christliche Interessen zu vereinnahmen. Sie nimmt Bezug auf religiöse Vielfalt, ohne sie apriorisch zu beurteilen oder an einer Rangordnung interessiert zu sein – dies lässt sie in den Augen religionskritischer Schüler:innen unverdächtig erscheinen. Sie hat das Ziel, „andere in ihrer Andersheit zu verstehen und sich ihnen deshalb in ihrer Andersheit auszusetzen“[63]–, ohne sie in die Schubladen der eigenen religiösen Logik einzupassen – ein Zugang, der Schüler:innen ohne Bezug zu einer bestimmten Religion entgegenkommt. Dabei rechnet Komparative Theologie damit, dass die „Einzelfälle“, die sie bearbeitet, befremdend und verstörend wirken und dadurch neue Perspektiven eröffnen können – eine Erfahrung, die in (inter)religiösen Unterrichtsprozesse immer wieder auftritt.

Ziel des Beitrags ist es, Impulse aus der Komparativen Theologie für interreligiöse Lernprozesse mit religionsfernen Schüler:innen zu eröffnen. Empirische Studien oder Unterrichtsforschungen liegen weder dazu vor noch zur Wirkung komparativ-theologischer Zugänge im Unterricht im Allgemeinen. Überhaupt ist die

60 Reis, Oliver / Potthast, Fabian (2017) 97.

61 Langenhorst, Georg (2015) 98.

62 Langenhorst, Georg (2015) 99.

63 Von Stosch, Klaus (2012) 149.

empirische Datenlage zum interreligiösen Lernen vergleichsweise dünn.[64] Während Zuwächse an Wissen über andere Religionen relativ gut belegt sind, erscheinen die Effekte zu Perspektivenübernahme und Einstellungsveränderungen uneinheitlich und häufig gering.[65] Von daher wären komparative Praxis mit religionsfernen Schüler:innen sowie begleitende Wirkungsforschung sinnvoll und geboten.

Literatur

Alberts, Wanda (2025). Religionskunde – Status quo und Potential im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Pastoraltheologie, 77*(2), 144–157.

Brecht, Mara, & Locklin, Reid B. (Hrsg.). (2016). *Comparative Theology in the Millennial Classroom. Hybrid Identities, Negotiated Boundaries*. Routledge.

Burrichter, Rita, Langenhorst, Georg, & von Stosch, Klaus (Hrsg.). (2015). *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*. Ferdinand Schöningh.

Clooney, Francis X. (2013). *Komparative Theologie. Eingehendes Lernen über religiöse Grenzen hinweg*. Ferdinand Schöningh.

Clooney, Francis X., & von Stosch, Klaus (Hrsg.). (2018). *How to Do Comparative Theology*. Fordham University Press.

Cornille, Catherine (2008). *The Impossibility of Interreligious Dialogue*. PublishDrive.

Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (Hrsg.). (2023). *Grundsatzpapier zu Religionskunde in der Schule*. Bremen. Abgerufen am 1. März 2026, von https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/Dateien/Religionskunde/grundsatzpapier_religionskunde.pdf

Domsel, Maike, Krahn, Annika, & Mešanović, Mevlida (2023). Quo vadis Religionspädagogik? Christliche und islamische Perspektiven im Gespräch. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 31*(2), 164–181. https://doi.org/10.25364/10.31:2023.2.10

Eißler, Friedmann (2011). Komparative Theologie. Eine Alternative zu bisherigen religionstheologischen Konzepten? *Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen*, (12), 449–455. Abgerufen am 1. März 2026, von https://www.ezw-berlin.de/publikationen/artikel/komparative-theologie/

Fredericks, James L. (1999). *Faith among Faiths. Christian Theology and Non-Christian Religions*. Paulist Press.

64 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2022); Unser, Alexander (2021) 1–6.

65 Meyer, Karlo / Caruso, Carina (2026) 261f.

Kamçılı-Yıldız, Naciye, & Tautz, Monika (2022). Komparative Theologie und eine die Pluralität ernst nehmende Religionspädagogik. In Gotthard Fermor, Thorsten Knauth, Rainer Möller & Andreas Obermann (Hrsg.), *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs* (S. 224–241). Ferdinand Schöningh.

Kamçılı-Yıldız, Naciye, & Tautz, Monika (2025). Maryam und Maria – eine besondere Frau und ein Vorbild für Gläubige (?!). *Forum für Komparative Theologie*. https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-2245

Kürzinger, Kathrin, & Naurath, Elisabeth (2015). Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 159–172). Ferdinand Schöningh.

Langenhorst, Georg (2015). Religionspädagogik und Komparative Theologie. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 89–110). Ferdinand Schöningh.

Meyer, Karlo, & Caruso, Carina (2026). Potenziale und Limitationen empirischer Forschung zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen in Schule und Hochschule. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 25*(1), 252–266. https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.124

Pemsel-Maier, Sabine (2018). Komparative Theologie als theoretische Fundierung interreligiösen Lernens? Wissenschaftstheoretische und religionstheologische Klärungen. In Hermann-Josef Riedl & Abdel-Hakim Ourghi (Hrsg.), *Interreligiöse Annäherungen* (S. 229–250). Peter Lang.

Pfüller, Wolfgang (2012). *Interreligiöse Perspektiven. Studien zur Religionstheologie und zur Interreligiösen Theologie*. LIT Verlag.

Reis, Oliver, & Potthast, Fabian (2017). Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hrsg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* (Bd. 8: *Religiöse Pluralität*, S. 89–105). Ludwig Sauter.

Roebben, Bernd, & von Stosch, Klaus (2022). Religious Education and Comparative Theology: Creating Common Ground for Intercultural Encounters. *Religions, 13*(11), Artikel 1014. https://doi.org/10.3390/rel13111014

Schweitzer, Friedrich (2022). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*(5), 5–23. Abgerufen am 1. März 2026, von https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-022-01075-2

Schwillus, Harald (2025). Zahlen und Fakten zu konfessionslosen Schüler:innen in Ost und West. In Ulrich Kropač & Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven* (S. 46–59). Herder.

Stettberger, Herbert, & Bernlochner, Max (Hrsg.). (2013). *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den trialogisch orientierten Religionsunterricht*. LIT Verlag.

Tautz, Monika (2022). Komparativ-theologische Religionspädagogik als Beitrag für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. *Notizblock. Themen und Materialien für Religionslehrer:innen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, 71, 3–8.

Tautz, Monika (2023–2025). *Materialien für die Sekundarstufe*. *Forum für Komparative Theologie*. Abgerufen am 1. März 2026, von https://www.komparative-theologie.de/schule-sek-i/

Tautz, Monika (2025). *Grundlagen für komparativ-theologisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten*. *Forum für Komparative Theologie*. https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-2176

Ulfat, Fahima (2022). Vor welchen Herausforderungen stehen wir? Konfessionslose Schüler:innen im Religions- und Ethikunterricht aus einer muslimischen Perspektive. In Ulrich Kropač & Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 296–308). Herder.

Unser, Alexander (2021). Forschung, empirische, interreligiös. *WiReLex*. https://doi.org/10.23768/WIRELEX.FORSCHUNG_EMPIRISCHE_INTERRELIGIS.200871

von Stosch, Klaus (2002). Komparative Theologie – ein Ausweg aus dem Grunddilemma jeder Theologie der Religionen? *Zeitschrift für Theologie und Kirche, 124*, 294–311.

von Stosch, Klaus (2007). Der muslimische Offenbarungsanspruch als Herausforderung komparativer Theologie. *Zeitschrift für Theologie und Kirche, 129*, 53–74.

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

von Stosch, Klaus (2009). Komparative Theologie als Hauptaufgabe der Theologie der Zukunft. In Klaus von Stosch & Reinhold Bernhardt (Hrsg.), *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie* (Beiträge zu einer Theologie der Religionen, Bd. 7, S. 15–33). Theologischer Verlag Zürich.

von Stosch, Klaus (2011). Komparative Theologie und religionssensible Schulkultur – Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung. In Gudrun Guttenberger & Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie, Bd. 4, S. 343–359). IKS Garamond.

von Stosch, Klaus (2012a). *Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen* (Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 6). Ferdinand Schöningh.

von Stosch, Klaus (2012b). Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubesinnung. In Norbert Mette & Matthias Sellmann (Hrsg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* (QD 247, S. 325–337). Herder.

von Stosch, Klaus (2013). Die Methodik Komparativer Theologie als Chance für den muslimisch-christlichen Dialog. *CIBEDO-Beiträge*, 2, 72–81.

von Stosch, Klaus (2015). Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 279–301). Ferdinand Schöningh.

von Stosch, Klaus (2017). Konfessionalität und Komparative Theologie. In Jan Woppowa, Tuba Isik, Katharina Kammeyer & Bergit Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (Religionspädagogik innovativ, Bd. 20, S. 59–78). W. Kohlhammer.

von Stosch, Klaus, & Bergdolt, Klaus. (2009). *Wahr oder tolerant? Zum Grunddilemma der Theologie der Religionen*. Ferdinand Schöningh.

Woppowa, Jan (2015). Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritischen Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. In Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens* (S. 15–30). Ferdinand Schöningh.

Iris Mandl-Schmidt

Nizäa und mehr – der Religionsunterricht als Ort innerchristlicher Pluralität

Dogmatischer Einheitsglaube versus religiöse Pluralitätskompetenz

Die Autorin

Dr.in Iris Mandl-Schmidt ist außerplanmäßige Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik und akademische Mitarbeiterin im Ökumenischen Institut für Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (University of Education).



Prof. Dr.in Iris Mandl-Schmidt
Ökumenisches Institut für Theologie und Religionspädagogik
Oberbettringerstraße 200
D–73525 Schwäbisch Gmünd
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0899-2977
e-mail: iris.mandl-schmidt@ph-gmuend.de

CC BY

Iris Mandl-Schmidt

Nizäa und mehr – der Religionsunterricht als Ort innerchristlicher Pluralität

Dogmatischer Einheitsglaube versus religiöse Pluralitätskompetenz

Abstract

Anlässlich des Konzilsjubiläums wird in diesem Beitrag ein kurzer Überblick zum Geschehen in Nizäa 325 n. Chr. gegeben, um danach zu fragen, wie heute mit der christologischen Tradition umgegangen werden kann. Es wird die These entfaltet, dass über die Theologie von Nizäa hinaus eine Beachtung der vornizänischen und heutigen Christologien für den Religionsunterricht nötig ist, um Schülern und Schülerinnen eine eigene Positionierung zu erleichtern.

Schlagworte

Konzil von Nizäa – Glaubensbekenntnis von Nizäa – Pluralität – Pluralitätskompetenz – innerchristliche Pluralität – Theologische Positionierung – Theologische Vielfalt – Theologisieren von Schüler:innen – Christologiedidaktik – Pluralitätstoleranz

CC BY

Iris Mandl-Schmidt

Nicaea and more – Religious Education as a Site of Intra-Christian Plurality

Dogmatic Uniformity of Faith versus Religious Plurality Competence

Abstract

On the occasion of the council anniversary, this contribution provides a brief overview of the events in Nicaea in 325 AD, in order to then ask where the interest in Christological theology has gone today. The thesis is developed that beyond the theology of Nicaea, attention to pre- and post-Nicene Christologies is helpful for religious education, in order to make it easier for students to form their own positions. Theological and didactic conditions for this are discussed.

Keywords

council of Nicaea – nicene creed – plurality – plurality competence – intra-christian plurality – theological positioning – theological diversity – students' theological reflection – didactics of christology – pluralism tolerance

Iris Mandl-Schmidt: Nizäa und mehr – der Religionsunterricht als Ort innerchristlicher Pluralität. Dogmatischer Einheitsglaube versus religiöse Pluralitätskompetenz
ÖRF 34 (2026) 2, 152–168 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.8

CC BY

1. Das Jubiläum 1700 Jahre Konzil von Nizäa

Das 1700-Jahre-Jubiläum des Konzils von Nizäa wurde 2025 mit Feiern, Vorträgen und theologischen Publikationen begangen. Seit dem Konzil von 325 n. Chr. definiert die Christenheit ihr theologisches Proprium als den Glauben an den einen Gott als Vater, Sohn und Heiligen Geist. Eine große Leistung des Konzils wird in seiner theologischen Einheitsstiftung gesehen, nicht ohne den Hinweis auf die Fragilität der Einheit und der späteren Entfremdung zwischen Ost- und Westchristenheit.[1] Einheitsleistung wird aber nicht nur im dogmatischen Glaubensbekenntnis (mit christologischem Fokus) gesehen, sondern auch im gemeinsamen Ostertermin.[2] Ursprünglich wurde das Konzil als die „große und heilige Synode" bezeichnet, einige Jahre später von Eusebius von Cäsarea als „ökumenische Versammlung". Eusebius verstand ‚ökumenisch' geografisch („Kirchen, die ganz Europa, Libyen und Asien erfüllten"), Athanasius von Alexandrien später theologisch.[3] Heute wird in beiderlei Perspektiven die bleibende ökumenische Bedeutung des Konzils betont: das Glaubensbekenntnis von Nizäa wird weltweit in den katholischen, orthodoxen und evangelischen Kirchen bewahrt und gesprochen. In den aktuellen Publikationen erfährt man, dass die Quellenlage zum ersten Konzil nicht gut ist und vieles in der Forschung umstritten bleibt.[4]

2. Staatspolitische oder theologische Bedeutung?

Für Kaiser Konstantin den Großen, der die Bischöfe nach Nizäa einlud, hatte das Konzil zunächst reichspolitische Bedeutung. Nach dem Sieg über Lizinius im Osten hatte er das ganze römische Reich unter seine Herrschaft gebracht und diese Einheit wollte er mit dem Segen einer geeinten Kirche konsolidieren.[5] Auch wenn er die römisch-heidnische Religion noch gelten ließ, tendierte er zunehmend zur christlichen Überzeugung und förderte die Kirche an vielen Stellen. Für Konstantin störend war jedoch die Uneinigkeit der Bischöfe über eine theologische Frage, die er im Vorfeld einmal als Lappalie bezeichnete: In welchem Verhältnis stehen Vater und Sohn? Im Verlauf des Konzils übernahm er jedoch nicht nur die Rolle des Gastgebers, sondern auch des theologisch Aktiven, er brachte sogar das gewichtige und umstrittene Wort „wesenseins" (ὁμοούσιος) ein.[6] Die vom Kaiser nach Nizäa geladenen Bischöfe (die Zahlen schwanken zwischen zwei- und dreihundertzwanzig) wollten den jahrhundertelangen Diskurs, wie Jesus Christus in seiner Göttlichkeit zu verstehen sei, beenden. Arius, der nach

1 Vgl. Ulrich, Jörg (2025) 221. Vgl. auch Fürst, Alfons (2025) 242. Christof Markschies weist auf die mit biblischen Bezügen erkennbare Einheit in Verschiedenheit hin (in der Perspektive von Ernst Käsemann). Vgl. Markschies, Christof (2025) 35.

2 Vgl. Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (2025).

3 Vgl. Ulrich, Jörg (2025) 213–215, zitierend aus Eusebius von Cäsareas ‚De vita Constantini'

4 Vgl. Heil, Uta (2025) 48. Vgl. auch Ulrich, Jörg (2025) 211.

5 Vgl. Markschies, Christof (2025) 24.

6 Vgl. Heil, Uta (2025) 65. Vgl. Drecoll, Henning (2025) 142.

Ergebnissen neuerer Forschung wahrscheinlich nicht in Nizäa anwesend war, vertrat mit seinen Anhängern eine Subordination des Sohnes zugunsten der Einheit Gottes, die ihm bedroht schien. Die heutige Forschung ist sich einig, dass Arius damit nicht die Göttlichkeit Jesu in Frage stellen wollte. Arius nannte den Sohn Geschöpf, aber zu denken als Geschöpf vor aller Zeit, als erstes Geschöpf, geschaffen vor allen Zeiten.[7] Die Mehrheit der Konzilstheologen folgten dem Verdacht der Alexandriner, dass Arius damit Jesus auf das Geschöpfliche reduzieren wollte. Die polemische Verzerrung des Athanasius von Alexandrien verstärkte dieses Bild in den Jahren nach dem Konzil.[8] Man einigte sich nun mehrheitlich auf die Theologie einer Gleichwesentlichkeit von Vater und Sohn, indem man unter anderem das kaiserlich vorgeschlagene ‚homoousius' verwendete. Ein Glaubensbekenntnis wurde formuliert, an dessen Anschluss Anathematismen gegen die Anhänger der arianischen Überzeugung formuliert wurden. Arius und seine Anhänger wurden exkommuniziert und ins Exil verbannt. Auch zweifelnde Bischöfe wie Eusebius von Cäserea unterschrieben das Dokument, nicht zuletzt, um dem Wunsch des Kaisers Folge zu leisten.

Es gab schon vor Nizäa Lehrverurteilungen und Kirchenausschlüsse. Zuvor waren es oft theologische Konflikte, die ein Bischof mit seiner Autorität regional regelte, und die überregional keine große Aufmerksamkeit erregten. Neu war nun, dass die staatliche Macht kirchliche Sanktionen umsetzte und mit Verbindlichkeit regelte. Damit hatte ein Konzilsbeschluss ein neues Gewicht und eine neue Reichweite. Einige Jahre später wurden in Trier die ersten ‚Häretiker' dem römischen Usurpator zur Tötung übergeben.

Inhaltlich war für den Moment eine dreihundert Jahre alte Diskussion, wie Jesus als Christus zu deuten sei, beendet. Zunächst nur für den Moment, da die arianische Variante wie andere Varianten der Interpretation Jesu in vielen Regionen verbreitet waren und vielerorts das Dogma von Nizäa jahrzehntelang keine Rolle spielte. Unter den Theologen gingen indes Diskussionen weiter, da die Frage nach der Göttlichkeit des Heiligen Geistes noch ungeklärt war, wie auch genau der Status der göttlichen Personen in ihrer Einheit und Differenz. Konstantinopel formulierte 381 n. Chr. das nizäno-konstantinopolitanische Glaubensbekenntnis, das bei katholischen und evangelischen Christ:innen bis heute im Gesangbuch steht und an Feiertagen gesprochen wird. Es dauerte noch einmal 70 Jahre, bis in Chalcedon eine dogmatische Formel gefunden wurde, die die Göttlichkeit und Menschlichkeit Jesu mit Abgrenzungsbegriffen zum Ausdruck brachte. Das nizäno-konstantinopolitanische Glaubensbekenntnis wurde in Chalcedon bestätigt. Damit war nun eine Trinitätslehre mit griechisch-philosophischen Begriffen gesichert.

7 Die neuere Würdigung des Presbyters Arius speist sich aus dürftigen, aber genuinen Zeugnissen des Priesters, vgl. Böhm, Thomas (2025) 111, 113 u. 120f. mit Verweis auf Brennecke, Hanns Christof u.a. (2007). Zur Quellenlage der Arius-Texte auch Brennecke, Hanns Christof (2014) 20 f.

8 Nach Brennecke ist der nun verwendete Begriff „Arianismus" ein Konstrukt der antiarianischen Polemik, vgl. Brennecke, Hanns Christof (2014) 37.

Seither gilt verbindlich, dass die christliche Gottesvorstellung trinitarisch insofern ist, als von einer wesenseinen Göttlichkeit aller drei göttlichen Personen ausgegangen wird, welche von Getauften zu bekennen ist. Die ostkirchliche Christenheit behielt nur das Nizänum als Bekenntnis. Konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Christologie.

3. Interesse der Menschen an der christlichen Theologie

Da die Beschlüsse von Nizäa zunächst wenig beachtet wurden, konnte sich Gregor von Nyssa 383 n. Chr. in Konstantinopel darüber ärgern, dass er beim Einkaufen auf dem Markt vom Händler das Gemüse erst bekam, als er seine Meinung ‚Größer ist der Vater, und der Sohn steht unter ihm' angehört hatte. Er schimpfte „[...] erst gestern oder vorgestern aus banausischem Gewerbe emporgestiegen und ohne jede rechte Vorbildung tragen sie mit dem Anspruch auf Letztgültigkeit theologische Lehren vor, ja, womöglich sind es gar Hausdiener, solche denen die Peitsche gebührt, und aus Sklavendiensten Entlaufene, die vor uns feierlich über Unaussprechliches philosophieren!"[9]

Während sich damals ein Theologe über das Theologisieren des Volkes ärgern konnte, würde er sich heute als Religionslehrer vor Freude überschlagen, wenn jemand aus der Schülerschaft mit ihm christologisieren wollte. Wo ist das Interesse an christlich theologischen Fragen geblieben? Liegt der Stillstand des Themas daran, dass mit Nizäa, Konstantinopel, Ephesus und Chalcedon alles gesagt ist und das Dogma schlicht ‚in Fleisch und Blut' der Getauften übergegangen ist? Ist den Menschen diese Theologie zu spekulativ? Hat Nizäa das Theologisieren der Christenheit sterilisiert? Nicht zuletzt ist heute die christologische Frage überlagert von der Frage nach der Existenz Gottes. Man muss keine Säkularisierungsthese bemühen, um zu erkennen, dass über die letzten Jahrzehnte bei religiös Orientierten Abstrahierungsprozesse stattgefunden haben, in denen sich die Christozentrik zu einer Theozentrik hin verschoben hat.[10] „Ich glaube, dass es einen Gott gibt, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat" haben in der Kirchenmitgliedschaftsstudie 2024 nur noch 32% der Katholik:innen zugestimmt, 29% der Evangelischen.[11]

Viele Religionschüler:innen kommen aus religiös-skeptischen Elternhäusern. Demgegenüber gibt es auch noch Schüler:innen aus traditionell-katholischen, evangelischen, orthodoxen oder freikirchlichen Sozialisationen, die durchaus einer christologisch-nizänischen oder einer emphatischen ‚Jesus-der-göttliche-Sündenerlöser'-Denkweise anhängen.[12] Dass letztere Schüler:innen, und häufig auch Theologiestudierende mit einer

9 Gregor von Nyssa, zitiert in: Gutschera, Herbert u.a. (2006) 41.

10 Hinweise auf empirische Befunde dazu vgl. Mandl-Schmidt, Iris (2021) 248f.

11 Wie hältst du's mit der Kirche? (2025) 141.

12 Manche Kirchen der Reformierten Tradition legen sich dabei aber nicht mehr auf ein fest formuliertes Glaubensbekenntnis fest, vgl. Heller, Dagmar (2025) 32.

ihnen selbstverständlichen ‚Jesus-ist-Gott-Vorstellung' leben, ist nicht nur auf familiäre Tradition, Kirchenmusik oder verbalistische Bibelauslegungen in Predigten, sondern auch auf liturgische Praxis zurückzuführen. Die Vorstellung von Jesus als wesenseinen Gott ist in jene liturgische Formeln gefasst, die Kirchgänger:innen jahrhundertelang prägten und prägen. Die christologisch fokussierte Trinitätslehre von Nizäa war ein dogmatisiertes Glaubensbekenntnis, Lehre und Doxologie flossen zusammen.[13] Es fand seinen Platz in der liturgischen Wiederholung und zunehmend in einer pastoralen Christusfrömmigkeit. Selbst wenn es noch einige Jahrzehnte dauerte, bis das liturgische Zeugnis datiert wurde und das dogmatische Glaubensbekenntnis in allen Regionen des Christentums ankam, wurde die Trinitätslehre (mit Homoousios-Christologie) durch gottesdienstliche Anwendung (ungeachtet der zunehmenden Dominanz im Westen des apostolischen Glaubensbekenntnisses) zur Selbstverständlichkeit.[14] Die Zwei-Naturen-Lehre von Chalcedon tat dieser Entwicklung keinen Abbruch.

Die mit biblischen Bildern gespeiste christologische Wahrheitsauffassung wurde im Mittelalter christologisch weiterentwickelt zu einer umfänglichen Satisfaktionstheorie (Anselm v. Canterbury, Thomas v. Aquin). Nizäas Durchsetzung ist damit nicht nur auf eine kaiserliche Einheitsarbeit, auch nicht nur auf theologisch-philosophisch passende Formeln für ein kirchliches Wahrheitsgefühl, und auch nicht nur auf spätere soteriologische Vertiefungen zurückzuführen, sondern auch auf eine effektive Kombination von Theorie und Praxis: Lehre und gottesdienstliche Doxologie gingen Hand in Hand, bis das Dogma tatsächlich ‚in Fleisch und Blut' der Getauften übergegangen ist.

Daneben darf die Durchsetzung mittels Gehorsamsverpflichtung aller Gläubigen nicht übersehen werden. Empfindliche Strafen hinderten Christ:innen am erneuten Hinterfragen seit der kirchlichen Kooperation mit dem römischen Staat und dessen umgesetzten Sanktionen. Verbote fördern nicht das Interesse an Theologie.

4. Christologische Sprache heute?

Auch wenn eine Satisfaktionstheorie für die meisten Christen heute wenig plausibel scheint,[15] braucht die supranaturale religiöse Sehnsucht eine Sprache. Gibt es eine christologische Sprache, in der sich Heranwachsende sowohl im Religionsunterricht als auch im Gottesdienst – wahrscheinlich besuchen sie mehr Gottesdienste als Erwachsene: Schulgottesdienste/ Erstkommunion-, Firmungs-, Konfirmationsvorbereitung – wiederfinden? Die liturgischen Formeln der christlichen Gottesdienste sind vom Charakter her tendenziell monophysitisch: Jesus ist Gott. Der menschliche Jesus ist, von sei-

13 Vgl. Tück, Jan-Heiner (2025) 425f.

14 Vgl. Feulner, Hans-Jürgen (2025) 297.

15 Vgl. Striet, Magnus (2024) 92f. Vgl. auch Striet, Magnus (2019) 115.

nem Kreuzesleiden abgesehen, kaum darin bedacht. Vielleicht mutet es komisch an, möchte man in chalcedonischer Gefolgschaft auch das Natürliche am Leben Jesu in Formeln fassen (vielleicht gleich mit *theo*zentrischer Ausrichtung), wie beispielsweise ‚Guter Gott, wir hören die Worte von Jesus, der dich so geliebt hat' oder ‚Guter Gott, Jesus, dein Heiliger, der sich im See Genezareth frisch gemacht hat'. Im Religionsunterricht können Schüler:innen eingeladen werden, kreativ zu überlegen: wie kann Jesus göttlich-menschlich – in beidem – zum Ausdruck gebracht werden? Könnte es im Gottesdienst sprachlich zeitgemäß umgesetzt werden? Was passt für mich? Kann oder muss neu gedacht werden? Neben kreativen Anregungen braucht es gut elementarisierte Denkangebote der älteren und neueren Tradition.[16]

Was Gottesdienste angeht, sprechen viele Gründe für die Beibehaltung alter Formeln wie Ehrfurcht vor der Tradition, Universalität, Wiedererkennung, Beheimatung. Allerdings müssten für einige Teilnehmende diese Formeln mit Zwischenworten oder guten Predigten als historisch markiert werden.[17] Wird die Distanz nie benannt, entsteht ein Fremdheitsgefühl, und so kann angesichts des Konzilsjubiläums gefragt werden: „Könnte es nicht sein, dass unsere Gottesdienste auch deshalb so leer geworden sind, weil wir mit diesen alten Worten immer wieder Bilder und fragwürdige theologische Konstrukte reproduzieren, die Menschen heute nicht mehr übernehmen möchten?"[18] „Wir müssen fragen, ob das, was im Jahr 325 für zentral gehalten und als solches deklariert wurde, im Jahr 2025 und mehr noch mit Blick auf 3025 nicht wieder aufgegeben, umformuliert oder gänzlich neugefasst werden müsste."[19]

Das christologische Lernen findet implizit in Gottesdiensten statt, wie auch in Familien, Jugendgruppen, Medien und kulturellen Ereignissen. Im Ansatz des Performativen Religionsunterrichts ist man auf dem Weg impliziter Christologie mit formstarken Methoden.[20] Im Religionsunterricht wie auch in Lehrbüchern und Arbeitsmaterialien kommt jedoch das explizite christologische Lernen immer noch zu kurz, obgleich sich Schüler und Schülerinnen für die Beziehung zwischen Jesus Christus und Gott interessieren können.[21] Es reicht nicht, in synchroner Lesart biblische Halbsätze aneinanderzureihen oder thetisch mit der Formel ‚Jesus ist wahrer Mensch und wahrer Gott' zu arbeiten.[22] Es braucht hermeneutisch diachron arbeitende Lehrpersonen.[23] Im Ansinnen, ein

16 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2017) 33–35.

17 Arzt, Silvia (2003) 285. Arzt berichtet von Gottesdiensterfahrungen von Frauen.

18 Kosch, Stephan (2025) 31.

19 Vinzent, Markus (2025) 280.

20 Vgl. Dressler (2017) 101.

21 Vgl. Englert, Rudolf (2017) 15–19. Empirische Befunde zur Christologie von Kindern und Jugendlichen vgl. auch Wüstner, Eva-Maria (2015) 87f.

22 Vgl. die Beiträge eines jüngeren Arbeitshefts in Kiroudi, Marina u.a. (Hrsg.) (2025).

23 Die Kriteriologie der historischen Jesus-Forschung kann an diachrones Arbeiten erinnern, vgl. Löhr, Hermut (2021) 31.

Bewusstsein für die biblischen, historischen und heutigen christologischen Motive zu entwickeln, sind Maßgaben im konstruktivistischen Ansatz zu finden.[24]

5. Theologische Vielfalt im Religionsunterricht

Die (vor)nizänische Tradition bietet eine vielfältige Christologie, an die der Religionsunterricht anknüpfen kann, um die Lernenden in ihrem eigenen christologischen Denken abzuholen. Voraussetzung ist die Kenntnis der Lehrkraft der biblischen und historischen Varianten von Deszendenz (Substanzielle Einheit von Vater und Sohn/ Präexistenz-Christologie) und Aszendenzchristologien (Erwählung/ Erhöhung/ Adoption) und ein didaktisch strukturiertes Hinführen der Schüler:innen zum Thema. ‚Ist Gott Vater der Erzeuger oder der Schöpfer Christi?' ist die alte zugrunde liegende theologische Frage. In beiden Fällen kann hierarchisiert werden. Subordinatianische Christologien gibt es in zwei Versionen: Die Unterordnung des Sohnes innertrinitarisch oder in der Sphäre des Geschöpflichen gedacht.[25] Lässt man Studierende eine Darstellung der Trinität zeichnen, wird fast immer Gott-Vater oben in einem Dreieck gezeichnet, also innertrinitarisch subordinatianisch, biblisch begründet mit ‚der Vater, der Jesus in die Welt geschickt hat'. Im Vergleich zu den Studierenden ist das Spektrum von Schüler:innen weniger traditionsgebunden und multipler. Eine fachkundige und strukturierte Darstellung der historischen Christologien kann Lernenden helfen, sich selbst zu positionieren. Wenn im Religionsunterricht mit Schüler:innen neben der dogmatisch-nizänischen auch subordinatianisch-geschöpfliche Christologien von unten (Jesus als der erhöhte oder geistvolle Mensch) besprochen werden, ist das nicht sofort ‚Arianismus' (dieser ist in seiner spekulativen Komplexität kaum kopierbar), selbst wenn ‚Arianismus' bis heute das Shibboleth dogmatisch Konservativer ist, um angebliche Häretiker zu markieren.[26] Gerne wird von Konservativen mit dem Johannesevangelium argumentiert, um das trinitätstheologische Denken zu festigen, aber selektiv.[27] Die Schule braucht offenere Zugänge, damit Schüler:innen eine Deutungslust entwickeln und schließlich ihre Auffassung zum Ausdruck bringen können.

Wie sich einst die gelehrten Aufklärer im 18./ 19./ 20. Jahrhundert frei fühlten zu christologisieren, kann das auch heute an den Bildungsorten von Religion geschehen – im Anschluss an die ersten Deutungsprozesse der Christenheit. Wenn ein rigider Glaubens-

24 Vgl. Büttner, Gerhard, Roose, Hanna (2017) 209.

25 Vgl. Oberdorfer, Bernd (2025) 351. Oberdorfer führt hier auch die Kritik der Ost-Christenheit aus.

26 Brennecke weist darauf hin, dass ‚Arianismus' auch falsch von Theologen verwendet wird, die damit eine eigene Ablehnung der Trinitätstheologie kennzeichnen wollen. Die Göttlichkeit Christi stand für Arius außer Frage. Für beide Seiten gilt: „Arius war kein ‚Arianer'". Brennecke, Hanns Christof (2014) 25.

27 Link, Christian (2024) 84. Nach Christian Link wird Joh 10,30 nicht korrekt beachtet (‚ich und der Vater sind eins'.) „Wie ist diese Einheit zu verstehen? Schon ein Blick in die Grammatik – es heißt ‚eines' (hen), nicht 'einer' (heis) – zeigt, dass eine personale Einheit, geschweige denn Identität, hier offenbar nicht gemeint ist, was bereits Calvin zu der kritischen Feststellung veranlasste: ‚die alten Ausleger haben diese Stelle fälschlich dazu verwandt, zu beweisen, Christus sei mit dem Vater eines Wesens.'"

gehorsam nicht federführend ist, sondern sich das Individuum selbst die Erklärung sucht, differenzieren sich die Antworten wieder aus. Sie können von einer vernunftbegründeten moralorientierten Gottesannahme (Kant) oder von einer emotional-apophatischen Transzendenzannahme (Schleiermacher) bestimmt sein. Eine Antwort kann sein, Jesus nach strengem historisch-kritischen Forschen als Menschen mit besonderer und einzigartiger Gottesbeziehung und damit in der Sphäre des Geschöpflichen zu betrachten (von Harnack).[28] Man kann mit Theologen des 20. Jahrhunderts versuchen, Jesus sowohl menschlich als auch göttlich zugleich zu denken (Rahner, Schillebeeckx).[29] Es kann schließlich mit einer neuen ‚Christologie von unten' intensiv nach der Einzigartigkeit Jesu und seinem Alleinstellungsmerkmal gefragt werden (Knitter).[30]

Ansätze der pluralistischen Theologie der Religionen sollten nicht zu schnell ad acta gelegt werden.[31] Gerade neuere Versuche wie Bernhardts pneumatologisch fundierte und beziehungstheologisch ausgerichtete Repräsentationschristologie kann für eine Christologiedidaktik in Abgrenzung zur Logos-Inkarnations-Naturen-Christologie hilfreich sein.[32] „Denn während diese mit dem Begriff des homoousios (ὁμοούσιος) die wesenhafte Einheit der Person Jesu Christi mit Gott wie mit den Menschen betonte, erlaubt das Repräsentationsmodell, Einheit und Unterschiedenheit in einer Balance zu halten."[33] Auf der Basis zahlreicher beziehungsorientierter Christologien entwickelt Bernhardt die repräsentationschristologische Theorie.

Wenn schließlich ein konservativer Dogmatiker befürchtet: „Aber ohne das Attribut ὁμοούσιος τῳ πατρί bleiben alle Jesus-Bezeichnungen der vier Evangelien zweideutig", ist dies keine Furcht der Religionspädagogin.[34] Sie kann von einer wertvollen Zweideutigkeit des Unsagbaren der Person Christi ausgehen, mit der die Schüler:innen umzugehen lernen können.[35] Dieser Vorgang ist kein eklektischer Relativismus,[36] sondern ein konstruktives In-Beziehung-Sein, d.h. ein sich im wörtlichen Sinne relatives Verhalten zu den eigenen Fragen, und damit ein konstruktiver Relativismus. In einer Welt, in der die Menschen permanent mit Pluralität umgehen müssen, kann Religion nicht einfach von oben her zementiert werden. Dogmatiker halten normativ an der Überzeugung fest, dass

28 Vgl. Kuschel, Karl-Josef (1990) 39–70.

29 Vgl. Kuschel (1990) 530–547 u. 606–625.

30 Vgl. Knitter, Paul F. (1988) 101–135.

31 Was mit einer auf John Hick reduzierten Darstellung geschieht bei Kasper, Walter (2015) 123f. Moderate Ansätze der Theologie der Religionen übergeht auch Stosch, Klaus v. (2009) 90–92.

32 Vgl. Bernhardt, Reinhold (2015) 103–109. Vgl. auch Bernhardt, Reinhold (2017) 354f. Bernhardt wird von Ulrich Körtner (2015) der pluralistischen Religionstheologie zugeordnet (S. 116), im Handbuch Theologie der Religionen (2017) dem mutualen Inklusivismus (S. 338).

33 Bernhardt, Reinhold (2021) 167f.

34 Menke, Karl-Heinz (2025) 384.

35 Vgl. Obermann, Andreas (2021) 94f.

36 Vgl. Papst Johannes Paulus II. (2000) Kap. 4.

in Jesus Christus die Herrlichkeit Gottes offenbart ist, kommunizieren aber auch, dass nicht alles, was es über Jesus Christus zu sagen gibt, in Nizäa gesagt wurde. „Dennoch lässt sich dieses Konzil nicht übergehen oder zur Seite schieben. Denn ebenso richtig, wie es ist, dass die Theologie über Nizäa hinausdenken muss, ist es, dass eine dogmatische Christologie nicht gegen Nizäa konzipiert werden kann."[37] Es ist die Pflicht von Theologie und Kirche, um Wahrheit und Einheit zu ringen, aber freiheitliche (Schul-)Kulturen brauchen Nachvollziehbarkeit.

6. Neue Herausforderungen für Schüler:innen

Im Religionsunterricht wird es Begegnungen beider Richtungen geben, dem Glauben an die göttliche Natur Christi und dem ‚Jesus-der-vorbildliche-Mensch'-Glauben.[38] Für diese Begegnungen bedarf es nicht nur einer permissiven Haltung der Lehrperson, sondern einer christologischen Pluralitätstoleranz aller Beteiligten: das Aushalten, dass man Jesus in die eine oder andere Richtung deuten kann. Das kann bis an die Schmerzgrenze gehen, wenn ein Jugendlicher, wie es in einer Studie vorkam, bereits am historischen Jesus Kritik übt, und ihn als „Fanatiker" bezeichnet.[39] Im Rahmen einer humanwissenschaftlichen Kritik gibt es auch die psychologische, die nach der Seriosität eines ‚Gurus' fragt – für Jugendliche eine legitime und wichtige Frage. Andere Schüler:innen fühlen sich durch diese Aussage religiös irritiert, empfinden sie gar als Sakrileg. Für konstruktive Gespräche ist eine Sensibilität der Lehrkraft und eine Bereitschaft zur Akzeptanz jener, die über die eigene ideelle Normativität oder die der Kirche hinausgehen, nötig. Nötig ist genauso die Toleranz der liberalen Schüler:innen gegenüber den konservativen Auffassungen, wenn beispielsweise eine Schülerin äußert, sie möchte sich an die Anweisungen der Kirche halten, weil sie diese für glaubwürdig hält. Nach Fowlers Glaubensentwicklungstheorie befinden sich Jugendliche häufig in Stufe 3, dem synthetisch-konventionellen Glauben mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu selbstgewählten Autoritäten.[40] Manchen Jugendlichen hilft der Gedanke an den wundertätigen, supranatural mächtigen Jesus und sie fühlen sich mit der göttlichen Jesusvorstellung in der Kirche gut aufgehoben. Andere jugendliche Christ:innen leben hingegen gut mit einem abstrakten, irgendwie mit Jesus verbundenen Gottesbezug, wieder andere rücken ganz auf Distanz.

37 Seewald, Michael (2026) 24.

38 Auch die Zahlen der empirisch-quantitativen Studie (Haupt- Mittel- und Realschüler:innen des evangelischen Religionsunterrichts in Bayern) von Susanne Schwarz könnten das Spektrum indizieren: Jesus war ein Mensch: 79,9%, Jesus war Gottes Sohn: 68,3%, Jesus war ein Prophet: 65,0 %, Jesus Christus ist von den Toten auferstanden: 55,6%. Vgl. Schwarz, Susanne (2019) 390.

39 Ziegler, Tobias (2006) 225.

40 Der Religionspsychologe Allolio-Näcke hält den Rekurs auf Fowler immer noch für den besten, solange die Religionspsychologie keine neue Studie erstellt, vgl. Allolio-Näcke (2018) 228.

In einer multikulturellen Landschaft können für Religionsschüler:innen auch Begegnungen mit Schulkamerad:innen muslimischer (oder in seltenen Fällen jüdischer) Herkunft, die offensiv die christliche Gottesvorstellung als keine rein monotheistische kritisieren, herausfordernd sein. Es ist für christliche Schüler:innen hilfreich, ein wenig Theologiegeschichte zu kennen und sich selbst eine Meinung gebildet zu haben, besonders, wenn sie sich frei fühlen, mit ihrer je eigenen Christologie dem Christentum zugehörig zu sein. Aus dem Spektrum der christologischen Möglichkeiten und eigenen Gedanken ist es gut, für sich selbst eine Antwort gebildet zu haben – in christologischer „Eigenproduktivität".[41]

Ein strukturierter Austausch der Erfahrungen und Gedanken will geübt sein. Genauso geschieht es schon in vielen Religionsstunden und nicht wenige Theologiestudierende berichten von motivierenden Erfahrungen mit permissiven und strukturierenden Religionslehrenden.

Das Thema Jesus Christus steht in den Curricula von Grundschulen. Die Christologie steht in den Curricula der mittleren und höheren Sekundarstufe und kann von Lehrkräften als zu anspruchsvolles Thema betrachtet werden, manche umgehen es bedauerlicherweise.[42] Gefragt wird auch, ob Christologie als systematisches Theologisieren nicht einer gewissen kognitiven Reife bei Schüler:innen bedarf. Petra Freudenberger-Lötz zeigte vor einigen Jahren, dass es sogar schon bei Grundschulkindern angesichts der Lehre von Chalcedon möglich ist.[43] Ergreifend ist, wie der Grundschüler Lukas die Paradoxie des christologischen Dogmas entlarvt und doch eine Lösung sucht.[44] Lukas könnte vielleicht Systematiker, die leichtfüßig vom „Sinn des mystischen Paradoxons von Nizäa" sprechen, nachdenklich machen (Nizäa und Chalcedon fordern *Ortho*doxie, nicht *Para*doxie).[45] Andere Ergebnisse der Kinder könnte man schmunzelnd als ‚häretisch' im Sinne Chalcedons bewerten, wenn sie Jesus als „Halbblütler" beschreiben.[46] Dem Schluss, dass die Kinder „erörtern" können, „was es bedeutet, wenn Jesus als ‚Gottessohn' und ‚Messias' bezeichnet wird und ‚wahrer Mensch und wahrer Gott' ist", ist mit Vorsicht zu begegnen.[47] Zu beobachten ist, dass manche Kinder für sich Konstruktionen schaffen, mit denen sie sich dem schwer zugänglichen Dogma annähern, andere hingegen es schlicht vertrauensvoll nachsprechen (hier: aufschreiben).

41 Ritter, Werner, Simojoki, Henrik (2014) 190.

42 Vielleicht steht es auch nicht konkret genug in den Lehrplänen, vgl. Englert (2017) 19.

43 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007) 188–218.

44 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007) 204 u. 207.

45 Hoff, Johannes (2025) 412.

46 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra (2007) 209f.

47 Konz, Britta, Roggenkamp, Antje (2022) 48.

7. Permissive und pluralitätskompetente Christologiedidaktik angesichts des Erbes von Nizäa

Da Heranwachsende wie auch Erwachsene in Liturgien, im Religionsunterricht und in anderen kirchlichen Formaten dem Bekenntnis von Nizäa begegnen, ist eine christologische Alphabetisierung wie auch ein konstruktives Mitdenken wichtig. Von einer Christologiedidaktik ist zu erwarten, dass sie sich auf Deutungsmuster der Bibel, aber auch der weiteren christlichen Tradition einlässt.[48] Eine permissive Religionspädagogik bleibt bei Nizäa, Chalcedon und dem Mittelalter nicht stehen, sondern erkennt gerade auch christologische Entwürfe des 19., 20. und 21. Jahrhunderts als Tradition an. Kritische Schüler:innen können sich etwa in einer Aussage wiederfinden, wie: „Erlösung besteht geradezu darin, gleichsam ins Kraftfeld der Religion Jesu zu geraten [..]."[49]

Eine permissive religionspädagogische Haltung enthält sich normativen Ansprüchen, die von der Schülerschaft einen gehorsamen Anschluss an altkirchliche Dogmen erwartet. Sie baut keinen Graben zwischen Jesulogie und Christologie. Sie versäumt es nicht, (bereits) dem Gottesglauben Jesu Bedeutung zuzumessen.

Eine ausstehende Aufgabe bleibt für Lehrwerke und Lehrpläne, komplexe historische und aktuelle Christologien für die jeweiligen Altersstufen zu elementarisieren. Ziel ist eine theologische Bilingualität, in der es gelingt, Altes und Neues zu würdigen, christologische Fragen durch plural-komplexe Herausforderungen zu steuern und Interesse an der Theologie zu wecken. Auf alle Fälle sollten sich Jesus-Sympathisant:innen aller Couleurs im Religionsunterricht und an anderen kirchlichen Bildungsorten mit ihren je eigenen Ansichten und aufgeworfenen Fragen als Christ:innen ernst genommen fühlen.

Literatur

Allolio-Näcke, Lars (2018). Der Mensch in der kulturpsychologischen Religionspsychologie. In Jürgen van Oorschot (Hrsg.), *Mensch* (S. 203-252). UTB.

Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (2025). *Erklärung der Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (ACK) zu 1.700 Jahre Konzil von Nizäa im Jahr 2025.* Abgerufen 10.03.2026 von https://shop.oekumene-ack.de/media/pdf/56/d2/43/Wort-des-DOSTA_Nizaa_Download_dtsch_engl.pdf

Arzt, Silvia (2003). Wie Frauen heute von Jesus reden. *Theologisch Praktische Quartalschrift, 151*, 283-291.

48 Vgl. Pemsel-Maier, Sabine (2015) Kap. 4.2

49 Oberdorfer, Bernd (2025) 357, in Bezug auf Schleiermacher.

Bernhardt, Reinhold (2015). Christologie im Kontext einer „Theologie der Religionen". In Rudolf Englert, Norbert Mette, & Mirjam Zimmermann (Hrsg.), *Christologie. Ein religionspädagogischer Reader* (S. 103-109). Comenius.

Bernhardt, Reinhold (2017). Christologie im Kontext der Religionstheologie. In Ulrich Dehn, Ulrike Caspar-Seeger, & Freya Bernstorff (Hrsg.), *Handbuch der Religionen* (S. 338-358). Herder.

Bernhardt, Reinhold (2021). *Jesus Christus – Repräsentant Gottes. Christologie im Kontext der Religionstheologie.* Theologischer Verlag Zürich.

Böhm, Thomas (2025). Die Theologie des Arius. In Uta Heil & Jan-Heiner Tück (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil. Historische, theologische und ökumenische Perspektiven* (S. 111-126). Herder.

Brennecke, Hanns Christof u.a. 2007. *Dokumente zur Geschichte des arianischen Streits* (Athanasius Werke, Bd. III/3). De Gruyter.

Brennecke, Hanns Christof (2014). „Arianismus" - Inszenierungen eines Konstrukts. Öffentliche Abschiedsvorlesung am 28. Januar 2013. *Reihe Erlanger Universitätsreden, Folge 3, 83* (S. 17-40). FAU/ Druckhaus-Erlangen.

Büttner, Gerhard & Roose, Hanna (2017). „Christus, der kommen wird zu richten …" Ein konstruktivistischer Ansatz. In Rudolf Englert & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 208-219). Vandenhoek & Ruprecht.

Drecoll, Henning (2025). Das Konzil von Nizäa – ein Wendepunkt? In Uta Heil & Jan-Heiner Tück (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil* (S. 127-151). Herder.

Dressler, Bernhardt (2017). Konnte Jesus wirklich Wunder tun? Ein performanzorientierter Ansatz. In Rudolf Englert & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 97-108). Vandenhoek & Ruprecht.

Englert, Rudolf (2017). Die christologische Frage in der Religionspädagogik. In Rudolf Englert & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 10-28). Vandenhoek & Ruprecht.

Feulner, Hans-Jürgen (2025). Das erste Konzil und der Gottesdienst. In Uta Heil & Jan-Heiner Tück (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil* (S. 291-320). Herder.

Freudenberger-Lötz, Petra (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern.* Calwer.

Fürst, Alfons (2025). Das Konzil von Nizäa 325 und die Entwicklung der christlichen Theologie in der Spätantike. *Theologische Quartalschrift 205*(3), 223-246. https://doi.org/10.14623/thq.2025.3.222-246

Gregor von Nyssa, Über die Gottheit des Sohnes und des Hl. Geistes, zitiert in: Gutschera, Herbert, Maier, Joachim, & Thierfelder, Jörg. (2006). *Geschichte der Kirchen*, S. 41. Herder.

Heil, Uta & Tück, Jan-Heiner (Hrsg.) (2025). *Nizäa – Das erste Konzil. Historische, theologische und ökumenische Perspektiven.* Herder.

Heil, Uta (2025). Nizäa 325: Ein Blick zurück in die Forschungsgeschichte. In Uta Heil & Tück, Jan-Heiner (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil* (S.39-82, 48). Herder.

Heller, Dagmar (2025). Große Einheit und kleiner Unterschied. Die Bedeutung des Konzils von Nizäa für die Ökumene. *Zeitzeichen 5*, 30-32.

Hoff, Johannes (2025). Von der Doxologie zum trinitarischen Paradox: Das Wahrheitsereignis von Nizäa als Schlüssel zum christlichen Gottesbegriff. In Uta Heil & Jan-Heiner Tück (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil* (S. 385-422). Herder.

Kasper, Walter (2015). Jesus Christus – Gottes endgültiges Wort. In Rudolf Englert, Norbert Mette, & Mirjam Zimmermann (Hrsg.), *Christologie. Ein religionspädagogischer Reader* (S. 122-126). Comenius.

Kiroudi, Marina, Lütze, Frank M., Sattler, Dorothea, & Selke, Yannick (Hrsg.). (2025). *Wahrer Mensch - wahrer Gott: Christologie ökumenisch unterrichten in Sekundarstufe I und II*. (Calwer Materialien). Calwer Verlag GmbH

Knitter, Paul F. (1988). *Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums.* Piper.

Körtner, Ulrich H. J. (2015). Christus allein? Christusbekenntnis und religiöser Pluralismus aus evangelischer Sicht. In Rudolf Englert, Norbert Mette, & Mirjam Zimmermann, (Hrsg.), *Christologie. Ein religionspädagogischer Reader* (S. 110-121). Comenius.

Konz, Britta & Roggenkamp, Antje, unter Mitarbeit von Stephanie Lerke (2022). *Vielgestaltige Christusansichten. Im Theologisieren Unbeachtetes entdecken.* LIT Verlag.

Kosch, Stephan (2025). Woran glauben wir noch? *Zeitzeichen,* 5, 31.

Kuschel, Karl-Josef (1990). *Geboren vor aller Zeit? Der Streit um Christi Ursprung.* Piper.

Link, Christian (2024). Homo-usios. Sinn und Problem des zentralen Begriffs im Zweiten Glaubensartikel. In Hans-Georg Link & Josef Wohlmuth (Hrsg.), *Attraktive Fremdheit Gottes. Das Ökumenische Bekenntnis von Nizäa-Konstantinopel (325-2025)* (S. 79-90). Bonifazius.

Löhr, Hermut (2021). The Eternal Quest. Überlegungen zu Grenzen, Notwendigkeit und Chancen historischer Jesus-Forschung heute. In Michael Meyer-Blanck & Andreas Obermann (Hrsg.), *Jesus von Nazareth und Gottes Geist im Religionsunterricht heute. Zur religiösen Sprachfähigkeit im BRU* (S. 27-36). Waxmann 2021.

Mandl-Schmidt, Iris (2021). Chalcedon als Kōan? Intrareligiöse Herausforderungen und interreligiöse Chancen für die Christologiedidaktik in der Sekundarstufe. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29*(1), 241–257. https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.15

Markschies, Christof (2025). Nizäa – Das erste Konzil. Historische, theologische und ökumenische Perspektiven. In Uta Heil & Jan-Heiner Tück (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil* (S. 13-38). Herder.

Menke, Karl-Heinz (2025). Das ὁμοούσιος τῳ πατρί scheidet die Geister. Zur kriteriellen Funktion des Symbolum Nicaenum. In Heil, Uta & Tück, Jan-Heiner (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil* (S. 364-384). Herder.

Obermann, Andreas (2021). Gott nach-denken im Licht der Gedankenwelt Jesu von Nazareth der Evangelien. Skizze eines (Berufsschul-)religionsunterrichts als Hermeneutik der Jesusgeschichte in Zeiten religiöser Diversität. In Michael Meyer-Blanck & Andreas Obermann (Hrsg.), *Jesus von Nazareth und Gottes Geist im Religionsunterricht heute. Zur religiösen Sprachfähigkeit im BRU* (S. 81-106). Waxmann.

Oberdorfer, Bernd (2025). Die Wiederkehr der subordinatianischen Christologien. In Uta Heil & Jan-Heiner Tück (Hrsg.), *Nizäa – Das erste Konzil* (S. 347-363). Herder.

Papst Johannes Paulus II. (2000). D*ominus Jesus.* Abgerufen am 10.03.2026 von https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20000806_dominus-iesus_ge.html

Pemsel-Maier, Sabine (2015). Christus / Christologie. In *WiReLex. Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon.* Abgerufen am 12.03.2026 von http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100057/

Ritter, Werner & Simojoki, Henrik (2014). Jesus Christus – elementare Zugänge zwischen ‚Jesulogie' und ‚Christologie'. In Georg Hilger, Werner Ritter, Konstantin H. Lindner, Henrik Simojoki, & Eva Stögbauer. *Religionsdidaktik Grundschule: Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (S. 188-203). Kösel / Calwer.

Schwarz, Susanne (2019*). SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen*. Kohlhammer.

Schweitzer, Friedrich (2017). Christologie als didaktische Herausforderung in elementarisierungstheoretischer Perspektive. In Rudolf Englert & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie* (S. 29-40). Vandenhoek & Ruprecht.

Seewald, Michael (2026). Das Erste unter vielen: Warum das Konzil von Nizäa auch nach 1700 Jahren noch von Bedeutung ist. *Herder Korrespondenz 2026*(1), 21-24.

Stosch, Klaus von (2009). Heilsuniversalität Christi. *Religionsunterricht an höheren Schulen 52*(2), 88-96.

Striet, Magnus (2024). *Alte Formeln – lebendiger Glaube. Das Glaubensbekenntnis ausgelegt für die Gegenwart.* Herder.

Striet, Magnus (2019). Christliche Theologie im Angesicht des Judeseins Jesu. In Walter Homolka & Magnus Striet (Hrsg.), *Christologie auf dem Prüfstand. Jesus der Jude – Christus der Erlöser*. Herder.

Tück, Jan-Heiner (2025). Die Homoousie - eine „Revolution im Gottesbegriff"? Das nizänische Bekenntnis als Weichenstellung. In Uta Heil & Jan-Heiner Tück (Hrsg.*), Nizäa – Das erste Konzil* (S. 423-462). Herder.

Ulrich, Jörg (2025). Von der „großen und heiligen Synode" zum „ersten ökumenischen Konzil". *Theologische Quartalschrift 205*(3), 205-221. https://DOI: 10.14623/thq.2025.3.205-221

Vinzent, Markus (2025). Nizäa 325 – in Retrospektion. *Theologische Quartalschrift 205*(3), 266–280. https://doi.org/10.14623/thq.2025.3.266-280

Sozialwissenschaftliches Institut der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) & Katholische Arbeitsstelle für missionarische Pastoral (KAMP) (Hrsg.). (2025). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Relevanz von Religion und Kirche in der pluralen Gesellschaft: Analysen zur 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU).* Nomos.

Wüstner, Eva-Maria (2015). Christologische Vorstellungen Jugendlicher. In Tobias Faix, Ulrich Riegel, & Tobias Künkler (Hrsg.), *Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher* (S. 87-104). LIT

Ziegler, Tobias (2006*). Jesus als «unnahbarer Übermensch» oder «bester Freund»? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie.* Neukirchener Verlag.

Jonas Maximilian Hüster

„Also, ich möchte dazu schnell etwas sagen …“

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

Der Autor

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

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



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

CC BY

Jonas Maximilian Hüster

„Also, ich möchte dazu schnell etwas sagen …“

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

Abstract

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

Schlagworte

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

CC BY

Jonas Maximilian Hüster

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

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

Abstract

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

Keywords

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

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

CC BY

1. Ausgangslage

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

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

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

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

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

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

7 Vgl. Gasser, Nathalie (2019) 11–14.

8 Vgl. Brandstetter, Bettina (2023) 101.

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Eine zweifache Binarität schulischer Praxis

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

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

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

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

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

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

4. Professionsorientierte Anforderungen

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

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

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

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

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

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

5. Rekonstruktive Fallarbeit als reflexive Antwort?

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

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

42 Messerschmidt, Astrid (2016) 8.

43 Grümme, Bernhard (2021a) 423.

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

45 Vgl. ebd. 84–86.

46 Vgl. Hummrich, Merle (2016) 1–2.

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

6. Wie in Fällen mit Leerstellen umgegangen werden kann

6.1 Methodisches Design einer Pilotstudie

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

47 Wernet, Andreas (2006) 112.

48 Vgl. Hummrich, Merle (2016) 13.

49 Woppowa, Jan (2021) 109.

50 Ebd.

51 Vgl. ebd. 110–111.

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

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

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

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

6.2 Fallvignette

a) Interview-Transkript zur Unterrichtsplanung

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

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

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

54 Vgl. Messmer, Roland (2015).

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

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

b) Dichte Beschreibung der Unterrichtssequenz

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

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

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

c) Interview-Transkript zur Reflexion

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

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

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

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

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

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

6.3 Exemplarische Analyse

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

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

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

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

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

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

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

56 Hild, Christian (2025) 5.

57 Vgl. ebd. 1–10.

58 Altmeyer, Stefan (2017) 110.

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

7. Schlussfolgerungen

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mevlida Mešanović / Eva Wenig

Zwischen Neugier und Vorurteil

Schriftliche Schüler:innenäußerungen zu Religion in christlich-islamischen Teamteaching-Workshops

Die Autorinnen

Mag.ª Mevlida Mešanović, BEd PhD, ist Lehrbeauftragte an der Universität Innsbruck an der Katholisch-Theologischen Fakultät | Katechetik | Religionspädagogik und -didaktik.

Mag.ª Mevlida Mešanović, BEd PhD
Universität Innsbruck
Katholisch-Theologische Fakultät
Karl-Rahner-Platz 1
A–6020 Innsbruck
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1794-0319
e-mail: mevlida.mesanovic@uibk.ac.at



Mag.ª Eva Wenig PhD ist Projektleiterin von ComUnitySpirit – Religionen und Kulturen im Dialog am Afro-Asiatischen Institut Graz und unterrichtet Deutsch und Religion an der Modellschule Graz.

Mag.ª Eva Wenig PhD
Afro-Asiatisches Institut Graz
Leechgasse 24
A–8010 Graz
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0845-4591
e-mail: e.wenig@aai-graz.at



CC BY

Mevlida Mešanović / Eva Wenig

Zwischen Neugier und Vorurteil

Schriftliche Schüler:innenäußerungen zu Religion in christlich-islamischen Teamteaching-Workshops

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht Schüler:innenvorstellungen zu Religion im Kontext christlich-islamischer Teamteaching-Workshops. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass religiöse Lernprozesse wesentlich von bereits vorhandenen Deutungsmustern, Einstellungen und impliziten Theorien der Schüler:innen geprägt sind. Die Datengrundlage bilden schriftliche Äußerungen, die im Rahmen einer stillen Diskussion bzw. eines Gallery Walks entstanden sind und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass religiöse Pluralität im schulischen Raum sowohl als Vielfalt religiöser Zugehörigkeiten erscheint, als auch ambivalentes Deutungsfeld. Schüler:innen artikulieren existenzielle Fragen nach Gott, Leid und Gerechtigkeit, deuten Religion als gesellschaftliches Konflikt- und Moralfeld, greifen islambezogene Stereotype auf und formulieren zugleich Normen von Respekt, Offenheit und Anerkennung. Gerade die Gleichzeitigkeit von Anerkennungsnormen und stereotypen Differenzmarkierungen erweist sich dabei als zentraler Befund des Materials. Im Zentrum steht die These, dass Schüler:innenvorstellungen religiöse Pluralität zugleich als Erkenntnischance und als Differenzzumutung sichtbar machen. Daraus ergeben sich Konsequenzen für eine differenzsensible Religionspädagogik, die Vorwissen, Irritationen, stereotype Zuschreibungen sichtbar macht und reflexiv bearbeitet.

Schlagworte

religiöse Pluralität – Schüler:innenvorstellungen – interreligiöses Lernen – Teamteaching – Pädagogik der Differenz

CC BY

Mevlida Mešanović / Eva Wenig

Between Curiosity and Prejudice

Students' Perceptions of Religion in Christian-Islamic Team-Teaching Workshops

Abstract

This article examines students' conceptions of religion in the context of Christian-Muslim team-teaching workshops. It starts from the assumption that religious learning processes are significantly shaped by students' pre-existing interpretive patterns, attitudes and implicit theories. The data consist of written student statements produced during a silent discussion and gallery walk and are analysed using qualitative content analysis. The findings show that religious plurality in schools does not appear merely as a diversity of religious affiliations, but as an ambivalent field of interpretation. Students articulate existential questions about God, suffering and justice, interpret religion as a social field of conflict and morality, reproduce Islam-related stereotypes and, at the same time, formulate norms of respect, openness and recognition. The article argues that students' conceptions make religious plurality visible both as an opportunity for insight and as a challenge of difference. The findings therefore point to the need for a difference-sensitive religious education that makes prior knowledge, irritations, stereotypical ascriptions and resources of recognition visible and available for further reflection.

Keywords
religious plurality – students' conceptions – interfaith learning – teamteaching – pedagogy of difference

Mevlida Mešanović / Eva Wenig: Zwischen Neugier und Vorurteil. Schriftliche Schüler:innenäußerungen zu Religion in christlich-islamischen Teamteaching-Workshops
ÖRF 34 (2026) 2, 192–213 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.10

CC BY

1 Einleitung

Religiöse Heterogenität gehört zum schulischen Alltag. Sie zeigt sich sowohl in verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Zugehörigkeiten als auch in den Fragen, Irritationen, Vorannahmen und Deutungen, mit denen Schüler:innen Religion begegnen. Wenn sie fragen, warum Frauen im Islam ein Kopftuch tragen müssen, ob Gott Leid verhindern könnte oder warum Religion immer wieder mit Krieg verbunden wird, greifen sie auf unterschiedliche Wissensbestände, Erfahrungen und gesellschaftlich verfügbare Religionsbilder zurück. Religiöse Bildung steht damit vor der Herausforderung, solche Deutungen zur Sprache zu bringen, kritisch zu bearbeiten, ohne Schüler:innen auf religiöse Zugehörigkeit festzulegen oder stereotype Zuschreibungen zu verfestigen. Studien zum interreligiösen Lernen zeigen, dass Schüler:innen nicht voraussetzungslos in Lernprozesse eintreten, sondern bereits unterschiedliche Einstellungen, Bilder und Vorannahmen mitbringen.[1]

Dieser Beitrag setzt an dieser religionspädagogischen Herausforderung an und untersucht schriftliche Schüler:innenäußerungen, die im Rahmen christlich-islamischer Teamteaching[2]-Workshops entstanden sind. Im Zentrum steht die Frage, wie Schüler:innen Religion und religiöse Differenz in diesem interreligiösen Lernsetting artikulieren, welche gesellschaftlichen Deutungsmuster dabei sichtbar werden und welche religionspädagogischen Herausforderungen sich daraus ergeben. Empirische Grundlage bilden Äußerungen aus fünf Klassen an zwei Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW)[3] in der Steiermark und in Oberösterreich. Die Schüler:innen besuchten die 11. und 12. Schulstufe (3. und 4. Klasse HLW). Zu Beginn der Workshops reagierten sie im Rahmen eines Gallery Walks schriftlich auf Impulsfragen zu Religion, Christentum und Islam. Die dabei entstandenen Beiträge werden als situativ hervorgebrachte Äußerungen innerhalb eines spezifisch gerahmten pädagogischen Settings verstanden. Im Gesamtmaterial zeigt sich eine charakteristische Spannung: Aussagen wie „Jede Religion respektieren“ oder „Menschen anhand ihres Glaubens nicht direkt in eine Schublade zu stecken“ stehen neben Fragen und Äußerungen zu Frauenunterdrückung, Zwang oder Gewalt im Islam. Anerkennung, Neugier und der Wunsch, beide Religionen besser zu verstehen, treten neben stereotype Differenzmarkierungen und Irritationen. Der Beitrag untersucht diese Gleichzei-

1 Vgl. Gmoser, Agnes (2024) 83.

2 Im Weiteren mit CITT abgekürzt.

3 HLW = Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, eine fünfjährige berufsbildende höhere Schule in Österreich.

tigkeit als Ausgangspunkt für die Frage, wie interreligiöse Bildungsprozesse solche Artikulationen aufgreifen, differenzieren und reflexiv bearbeiten können.

2. Projektkontext und theoretische Perspektive

Um die Schüler:innenäußerungen einordnen zu können, ist zunächst das pädagogische Setting zu berücksichtigen, in dem sie entstanden sind: Das christlich-islamische Teamteaching. Dieses bildet den organisatorischen Rahmen der Workshops, aber macht auch religiöse Differenz durch die Positionierungen der Workshopleitenden selbst sichtbar und zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Dieses Kapitel stellt zunächst den Projektkontext und das CITT als Lernsetting vor. Anschließend wird die differenzsensible Religionspädagogik als theoretische Perspektive entfaltet. Sie ermöglicht es, die Äußerungen danach zu befragen, welche religiösen Unterschiede Schüler:innen thematisieren, wie religiöse Differenz in Äußerungen hergestellt, zugeschrieben und bewertet wird.

2.1 Projektkontext und christlich-islamisches Teamteaching

Die Workshops wurden im CITT im Klassenverband durchgeführt. Dabei treten eine christlich-römisch-katholische und eine muslimisch-sunnitische Workshopleitung miteinander und mit der Klasse in Beziehung. Religiöse Differenz wird durch die (verschiedenen) religiösen Positionierungen der Workshopleitenden auch im Setting selbst sichtbar. Christliche und muslimische Perspektiven können unmittelbar miteinander ins Gespräch gebracht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert und religiöse Zugänge zu Traditionen und Praktiken sichtbar gemacht werden. CITT eröffnet zudem die Möglichkeit, einseitige Repräsentationsrollen zu irritieren: Aussagen über „die Christ:innen“ oder „die Muslim:innen“ können aus unterschiedlichen religiösen, fachlichen und biografischen Perspektiven kommentiert werden. Für sensible oder kontroverse Fragen bietet das gemeinsame Arbeiten zweier Workshopleitender damit besondere Möglichkeiten der Gesprächsführung und Reflexion.[4] Zugleich ist das CITT selbst nicht als neutraler Rahmen zu verstehen. Indem eine christliche und eine muslimische Position im Workshop sichtbar werden und aufeinander bezogen sind, wird religiöse Differenz bereits durch das Setting markiert. Dies kann bestimmte Fragen und Vergleiche anregen und mitprägen, was Schüler:innen als erklärungsbedürftig wahrnehmen und im Workshop artikulieren. Für die Analyse der schriftlichen Äußerungen ist daher nicht nur relevant, was Schüler:innen über Religion, Christentum und Islam schreiben, sondern auch, dass diese Äußerungen innerhalb

4 Vgl. Wenig, Eva (2024).

eines Settings entstehen, das religiöse Differenz bewusst sichtbar und zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht.

Die Workshops wurden im Rahmen der Initiative Starke Schule – starke Gesellschaft[5] vom Bildungsministerium und dem OeAD gefördert und über das Afro-Asiatische Institut durchgeführt. Bis dato fanden rund 150 Workshops in nahezu allen Bundesländern Österreichs statt und erreichten mehr als 3.500 Schüler:innen sowie zahlreiche Lehrkräfte verschiedener Unterrichtsfächer. Im Folgenden wird deshalb die differenzsensible Religionspädagogik als theoretische Perspektive des Beitrags entfaltet.

2.2 Differenzsensible Religionspädagogik als theoretische Perspektive

Differenzsensible Religionspädagogik wird im vorliegenden Beitrag als eine Perspektive verstanden, die unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Positionierungen, Erfahrungen und Praktiken wahrnimmt und zugleich reflektiert, wie Differenzen gesellschaftlich hergestellt, zugeschrieben und mit asymmetrischen Macht- und Mehrheitsverhältnissen verbunden werden. Ziel ist es, religiöse Verschiedenheit zur Sprache zu bringen und dabei Vereindeutigungen, Essentialisierungen und Repräsentationsrollen kritisch zu reflektieren.

Für die Analyse der Schüleräußerungen heißt das, wenn etwa nach Sinn des Kopftuchs im Islam gefragt wird, kann darin zunächst ein Interesse an einer konkreten religiösen Praxis zum Ausdruck kommen. Wenn jedoch muslimische Frauen wiederholt im Zusammenhang mit Kopftuch, Zwang oder Unterdrückung thematisiert werden, während christliche Religiosität weitgehend unmarkiert bleibt, stellt sich zunächst die Frage, warum bestimmte religiöse Positionen häufiger als fremd oder erklärungsbedürftig erscheinen als andere. Differenzsensibilität richtet den Blick daher auf die Bedingungen und Folgen ihrer Thematisierung. Für religiöse Bildungsprozesse bedeutet dies, Fragen, Irritationen und Differenzerfahrungen als Lernanlässe aufzugreifen, innerreligiöse Vielfalt sichtbar zu machen und zwischen religiöser Lehre, individueller Praxis, kultureller Prägung und gesellschaftlichen Diskursen zu differenzieren. Differenzsensibilität verbindet damit die Anerkennung realer Unterschiede mit der Reflexion ihrer Herstellung und Zuschreibung.

Diese Perspektive schließt an differenz- und otheringkritische Ansätze an. Mecheril und Thomas-Olalde zeigen mit der „Religion der Anderen", wie religiöse Zugehörigkeit im Verhältnis von Eigenem und Anderem als Differenzmarkierung

5 Vgl. Wenig, Eva (2024) 143.

wirksam werden kann.[6] Freuding beschreibt Othering als eine Wahrnehmungs- und Ordnungsstruktur, in der Fremdheit verfestigt und das als fremd Markierte gegenüber dem Eigenen ungleich positioniert werden kann.[7] Freuding und Lindner weisen zudem auf die Bedeutung stereotyper Zuschreibungen und von Otheringprozessen in religiösen Bildungsprozessen hin.[8] Für eine differenzsensible Religionspädagogik folgt daraus, religiöse Differenz inhaltlich zu thematisieren und zugleich zu reflektieren, wie sie im schulischen Sprechen hergestellt wird, welche Positionen als erklärungsbedürftig erscheinen und wie Repräsentationsrollen entstehen können.

2.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Perspektive richtet sich das Erkenntnisinteresse auf die Frage, wie Religion und religiöse Differenz in den schriftlichen Schüler:innenäußerungen artikuliert werden und welche gesellschaftlichen Deutungsmuster darin sichtbar werden. Die Aussagen werden als situativ hervorgebrachte Äußerungen innerhalb des beschriebenen pädagogischen Settings verstanden. Daraus ergibt sich die Forschungsfrage: Wie artikulieren Schüler:innen Religion und religiöse Differenz im CITT, welche Deutungsmuster treten dabei hervor und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für eine differenzsensible Religionspädagogik.

Da die im Workshop artikulierten Deutungen gesellschaftlich, medial und biografisch mitgeprägt sind, können sie im Rahmen eines einzelnen Workshops nicht abschließend geklärt oder vollständig aufgelöst werden. Vielmehr verweisen sie auf Themen und Spannungen, an die Lehrkräfte in schulischen Settings anschließen können. Der Workshop fungiert in diesem Sinne als Verdichtungs- und Sichtbarmachungsraum: Er bringt Fragen, Irritationen, Zuschreibungen und Deutungsmuster an die Oberfläche, die im schulischen Alltag häufig implizit bleiben und nicht unbedingt einen entsprechenden Reflexionsraum finden.

Der Beitrag gliedert sich in mehrere aufeinander aufbauende Schritte: Nach der Darstellung des Projektkontextes, der theoretischen Perspektive einer differenzsensiblen Religionspädagogik sowie des Erkenntnisinteresses (Kap. 2) werden der methodische Zugang und das Vorgehen bei der Auswertung der schriftlichen Schüler:innenäußerungen erläutert (Kap. 3). Daran anschließend werden die empirischen Ergebnisse anhand von fünf analytisch verdichteten Kategorien

6 Vgl. Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oskar (2011) 36.

7 Vgl. Freuding, Janosch (2022) 49.

8 Vgl. Freuding, Janosch / Lindner, Konstantin (2022) 89.

materialnah dargestellt (Kap. 4) und im Horizont einer differenzsensiblen Religionspädagogik diskutiert, bevor religionspädagogische und didaktische Konsequenzen sowie die Mikro-Moves als konkrete Möglichkeiten professionellen Handelns herausgearbeitet werden (Kap. 5). Abschließend bündelt die Conclusio die zentralen Befunde und Perspektiven des Beitrags (Kap. 6).

3. Entstehung des Materials und methodischer Zugang

Der empirische Zugang erfolgt über schriftliche Schüler:innenäußerungen, die während fünf dreistündiger Workshopeinheiten an zwei HLW – einer in der Steiermark (12. Schulstufe) und einer in Oberösterreich (11./12. Schulstufe) – entstanden sind. Die Klassen umfassten jeweils 20 bis 28 Schüler:innen, überwiegend christlich sozialisiert; muslimische Schüler:innen waren nicht oder nur vereinzelt vertreten. Da Religionszugehörigkeit und Teilnahme am Religionsunterricht nicht eigens erhoben wurden, beruhen diese Einschätzungen auf Gesprächen mit Lehrpersonen sowie auf Klassenlisten.

Der Workshop beginnt mit einem Gallery Walk. Im Raum werden Plakate mit offenen Impulsfragen verteilt, etwa „Wenn es Gott gibt, frage ich mich …“, „Ein Vorurteil, das ich schon gehört habe – und das ich hinterfragen möchte“, „Was ich gerne über Religion besser verstehen würde“, „Was ich im Unterschied zwischen Christentum und Islam noch nicht kapiere“ oder „Bei Kopftuch, Fasten, Beten oder religiöser Kleidung frage ich mich“. Die Schüler:innen bewegen sich still von Plakat zu Plakat und reagieren schriftlich auf die Impulse. Für jedes Plakat stehen etwa zwei Minuten zur Verfügung; bereits vorhandene Beiträge können kommentiert, ergänzt, bejaht oder widersprochen werden. Auf diese Weise entsteht ein schriftlich vermittelter Dialog, der ohne mündliche Diskussion verläuft und weniger von unmittelbarem Gruppendruck geprägt ist als ein Plenumsgespräch.

Die Impulsfragen rahmen zugleich, welche Aspekte religiöser Differenz sichtbar werden. Fragen zu Kopftuch, Fasten oder religiöser Kleidung lenken die Aufmerksamkeit verstärkt auf sichtbare religiöse Praxis und können insbesondere den Islam als erklärungsbedürftig markieren. Die dokumentierten Äußerungen werden daher als situativ hervorgebrachte Artikulationen, Fragen und Deutungen verstanden. Die Analyse richtet sich darauf, welche Deutungen und Deutungsmuster in dieser Situation sichtbar werden; Rückschlüsse auf dauerhaft stabile Einstellungen einzelner Schüler:innen werden daraus nicht gezogen.

Die schriftliche Form ermöglicht es, auch tastende, unfertige und ambivalente Gedanken sowie Irritationen und stereotype Zuschreibungen zu erfassen. Das Material wurde im Sinne einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.[9] Der Auswertungsprozess erfolgte in mehreren aufeinander bezogenen Schritten (Abb. 1).

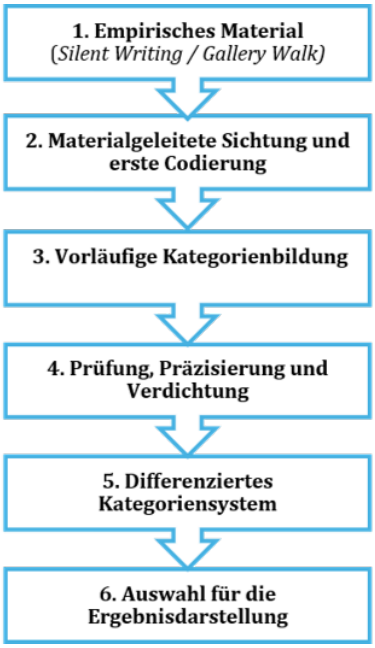


Abbildung 1: Auswertungsprozess schriftlicher Schüler:innenäußerungen und Kategorienbildung. Eigene Darstellung.

Zunächst wurden die schriftlichen Schüler:innenäußerungen gesichtet und thematisch ähnliche Aussagen gebündelt. Auf dieser Grundlage wurden vorläufige Kategorien gebildet und charakteristische Äußerungen als Ankerbeispiele festgehalten. Die zunächst entwickelten Kategorien wurden anschließend erneut am Material überprüft und im weiteren Analyseprozess präzisiert, ausdifferenziert oder – dort, wo sich deutliche inhaltliche Überschneidungen zeigten – zusammengeführt. Auf diese Weise konnten innerhalb einzelner Kategorien auch thematische Subdimensionen herausgearbeitet werden. In einem weiteren Schritt wurden die so gewonnenen Kategorien zu übergeordneten Deutungsmustern verdichtet. Daraus entstand ein differenziertes Kategoriensystem, das unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen von Religion, religiöser Differenz und religiöser Praxis im Material abbildet.

Da eine vollständige Darstellung aller entwickelten Kategorien und Subkategorien den Rahmen des Beitrags überschreiten würde, werden im Folgenden fünf analytisch verdichtete Kategorien dargestellt (Abb. 2).

9 Mayring, Philipp (2016) 114–121.



Abbildung 2: Fünf Analytisch verdichtete Kategorien. Eigene Darstellung.

Maßgeblich dafür waren ihr wiederkehrendes Auftreten im Material, ihre Relevanz für die Forschungsfrage sowie ihr Beitrag zu zentralen Spannungslinien der Schüler:innenäußerungen. Die fünf Kategorien bündeln Deutungen, in denen sich existentielle und religiöse Neugier, Irritation und stereotype Zuschreibungen ebenso zeigen wie Kritik, Respekt und Anerkennung. Sie führen thematisch verwandte Äußerungen aus unterschiedlichen Plakaten zusammen.

4. Auswertung: Empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die fünf analytisch verdichteten Kategorien materialnah dargestellt. Im Zentrum stehen die in den schriftlichen Schüler:innenäußerungen sichtbar werdenden Themen, Deutungen, Spannungen und Kontraste. Ausgewählte Ankerbeispiele werden im Zusammenhang mit weiteren Äußerungen derselben Kategorie interpretiert.

4.1 Religion als existenzielle Frage: Gott, Leid, Gerechtigkeit und Sinn

In den Äußerungen erscheint Religion als Horizont existenzieller und theologischer Fragen. Besonders deutlich wird dies beim Impuls „Wenn es Gott gibt, frage ich mich…“. Die Schüler:innen fragen, „warum nicht jeder glaubt“, „warum es keine Zeichen gibt, dass es ihn wirklich gibt“ oder „wie schafft man es, wirklich an Gott zu glauben?“. Gottesglaube wird hinsichtlich seiner Plausibilität und Erfahrbarkeit befragt.

Stark verdichten sich die Äußerungen um die Frage nach Leid und Gerechtigkeit: „Warum trotzdem schlimme Sachen passieren“, „Warum unschuldigen Menschen trotzdem Leid beigefügt wird?“, „Wieso es so viel Hass auf dieser Welt gibt?“ oder „Warum es noch Kriege und Hungersnöte gibt?“ Aussagen zu Hass und Leid erhielten auf den Plakaten mehrfach Zustimmung. Wiederkehrende Formulierungen wie „warum“ und „trotzdem“ bringen eine Spannung zum Ausdruck: Die Möglichkeit eines existierenden und handelnden Gottes wird mit einer

Welt konfrontiert, in der Leid, Krankheit und Ungerechtigkeit erfahren werden. Noch konkreter wird diese Spannung in der Frage, „warum er nicht alle kranken Menschen heilt“, sowie in der Beobachtung, „warum immer guten Menschen Schlechtes wiederfährt und den schlechten fast nie“. Religion wird hier nach ihrer Erklärungskraft angesichts einer ungerecht erfahrenen Wirklichkeit befragt.

Daneben richten sich die Fragen auf die persönliche Beziehung zu Gott und auf letzte Dinge: „Kann man ihm alles erzählen und hört er uns?“, „Warum nicht alle Gebete erhört werden?“, „Ob er für jeden Menschen einen Plan hat?“ oder „Ob wir wirklich nach dem Tod ein anderes Leben haben werden?“. Damit reicht das Spektrum von Zweifel und Theodizee bis zu Gebet, göttlichem Handeln und Jenseitshoffnung. Auffällig ist weniger eine eindeutige Positionierung für oder gegen Glauben als ein prüfendes Fragen: Religiöse Deutungen werden aufgegriffen, mit Erfahrungen von Leid und Ungerechtigkeit konfrontiert und auf ihre Plausibilität für das eigene Weltverständnis hin befragt.

4.2 Religion als gesellschaftliches Konflikt- und Moralfeld

Die zweite Kategorie bündelt Äußerungen, in denen Religion mit gesellschaftlichen Konflikten, Gewalt, Macht und moralischer Bewertung verbunden wird. Im Kategoriensystem betreffen sie insbesondere Instrumentalisierung, Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt.

Deutlich zeigt sich dies beim Impuls „Ich finde es unfair, wenn Religion benutzt wird, um…“. Ergänzt werden etwa „schlechte Taten zu rechtfertigen“, „zu diskriminieren“, „Menschen auszuschließen“, „Frauen zu diskriminieren“, „Menschen zurück in ihr Land zu schicken“ oder „Krieg zu treiben“. Die Aussage „schlechte Taten zu rechtfertigen“ erhielt auf dem Plakat viele zustimmende Markierungen. Die Beiträge formulieren eine deutliche normative Grenze: Als problematisch erscheint nicht Religion an sich, vielmehr ist das ihr Gebrauch zur Legitimation von Gewalt, Diskriminierung und sozialem Ausschluss.

Dieses Muster findet sich auch in offener formulierten Impulsen. Schüler:innen fragen, „warum immer Religion ein Fokus ist, wenn Krieg geführt wird“, „warum Menschen mit anderen Religionen oft nicht akzeptiert werden“ oder „wieso nicht jeder seinen Glauben verfolgen kann und es trotzdem Diskriminierung unter Religion gibt“. Im Unterschied zu den Aussagen des ersten Impulses formulieren diese Äußerungen stärker ein Erklärungsinteresse. Gemeinsam ist ihnen, dass Religion über den persönlichen Glauben hinaus als gesellschaftlich wirksame

Größe thematisiert und an Maßstäben von Gerechtigkeit, Freiheit und Nichtdiskriminierung gemessen wird.

Zugleich ist die Rahmung durch die Impulse zu berücksichtigen: Die Formulierung „Ich finde es unfair, wenn Religion benutzt wird, um…“ fordert bereits zu einer moralisch-kritischen Perspektive auf Religion auf. Dass dabei unterschiedliche Formen der Benachteiligung – von geschlechtsbezogener Diskriminierung über soziale Ausgrenzung bis zu Krieg – genannt werden, zeigt, welche Formen religiös begründeter oder religiös markierter Ungleichbehandlung im konkreten Setting artikuliert werden. Religion erscheint als möglicher Bezugspunkt gesellschaftlicher Konflikte und als Gegenstand einer ausgeprägten moralischen Kritik.

4.3 Islam, Geschlecht und Körper zwischen Interesse, Zuschreibung und Gegenpositionierung

Die dritte Kategorie bündelt Äußerungen, in denen der Islam wiederholt über Geschlecht, Körper, Rechte und Freiheit thematisiert wird. Im Material treten insbesondere Fragen und Aussagen zu Kopftuch, Frauenrechten, Freiwilligkeit, Zwang und Unterdrückung hervor. Dabei zeigen sich unterschiedliche Deutungen: Neben Fragen mit bereits sprachlich angelegten Annahmen finden sich Beiträge, die solchen Zuschreibungen widersprechen oder sie relativieren.

Schüler:innen fragen etwa: „Warum müssen Frauen Kopftuch tragen?“, „Frauen im Islam haben weniger Rechte als Männer?“, „Dass Männer immer die Chefs sind – aber warum?“ oder „Warum Frauen unterdrückt werden“. Hinzu kommen Fragen, warum muslimische Männer mehrere Frauen haben dürfen, Frauen aber nicht dasselbe tun dürfen, warum Frauen und Männer getrennt beten oder ob Frauen für die Hausarbeit zuständig sein müssen. Über verschiedene Impulse hinweg verdichten sich Fragen nach Geschlechterverhältnissen mit Vorstellungen, Regeln, Ungleichheit und eingeschränkter Freiheit. Sichtbar wird diese Verknüpfung am Kopftuch. Neben offenen Fragen nach seinem „religiösen Hintergrund“ oder „was es für einen Sinn hat“ stehen Formulierungen „Warum müssen Frauen Kopftuch tragen?“ oder „Würden Sie auch fasten, wenn es nicht so einen gesellschaftlichen Druck gäbe?“. Wörter wie „müssen“ und „Druck“ legen bereits eine Deutung religiöser Praxis als fremdbestimmt nahe. Das Informationsinteresse ist somit teilweise mit Annahmen über Verpflichtung und Freiwilligkeit verschränkt.

Das Material bleibt aber nicht bei diesen Zuschreibungen stehen. Aussagen wie „aber das stimmt nicht“ als Reaktion auf die Behauptung, Frauen hätten im Islam weniger Rechte, oder „Das Kopftuch ist kein Käfig“ widersprechen einer pauschalen Verbindung von Islam, Geschlecht und Unfreiheit. Ebenso wird gefragt, „warum viele denken, dass wir gezwungen werden zu fasten oder das Kopftuch zu tragen“. Das „wir“ markiert hier eine Gegenposition aus einer offenbar muslimischen Selbstpositionierung und verschiebt die Perspektive: Nicht die religiöse Praxis selbst, vordergründig die Fremdzuschreibungen von Zwang wird zum Gegenstand der Kritik.

Es zeigt sich also ein Spannungsfeld aus Fragen, stereotypen Zuschreibungen und deren Zurückweisung. Auffällig bleibt die asymmetrische Markierung von Geschlecht: Fragen nach Frauenrechten, Unterdrückung, Kleidung und Freiheit werden im Material überwiegend am Islam verhandelt. Christliche Geschlechtsordnungen treten demgegenüber deutlich seltener hervor. Eine Ausnahme bildet etwa die Frage, „warum Frauen keine Pfarrerinnen werden können“. Geschlecht und Körper sind zentrale Felder, über die religiöse Differenz – insbesondere im Islam – im untersuchten Setting artikuliert wird.

4.4 Differenzwissen und religiöse Praxis

Die vierte Kategorie bündelt Äußerungen, in denen Schüler:innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Christentum und Islam anhand religiöser Vorstellungen, Regeln und Praktiken thematisieren. Im Material beziehen sich diese unter anderem auf Beten, Fasten, Speisegebote, Jesus, Himmel und Hölle, Feiertage und religiöse Kleidung. Religiöse Differenz wird dabei häufig über konkrete Formen religiöser Praxis artikuliert. Die Schüler:innen fragen etwa, „ob dieselben Personen gemeint sind, z.B. Isa und Jesus“, „ob Gott und Allah dieselbe ‚Person‘ sind“, „welche Traditionen im Christentum bestehen und ob es diese im Islam auch gibt“ oder ob es „im Islam dasselbe wie im Christentum etwa wie Himmel und die Hölle“ gibt. Verdichtet erscheint diese Vergleichslogik in der Frage: „Wie kann es sein, dass man an denselben Gott glaubt und andere Regeln hat“. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden hier aufeinander bezogen.

Häufig erfolgt der Vergleich über religiöse Praxis. Gefragt wird etwa, „warum man im Islam kein Schweinefleisch essen darf“, „warum Muslime fasten und Christen nicht fasten“, „wie die Christen beten“ oder ob es „in der Bibel vorgeschrieben ist für Christen, dass sie fasten müssen.“ Auch die Frage „Im Christentum wird auch eine Kopfbedeckung erwähnt, warum trägt keiner mehr diese?“ verschiebt den zunächst stark islambezogenen Blick auf das Kopftuch hin zur

christlichen Tradition. Religiöse Differenz wird damit vor allem über sichtbare und alltägliche Praktiken erschlossen.

Auffällig ist eine Asymmetrie des Vergleichs. Vor dem Hintergrund der Klassenzusammensetzung erscheint der Islam im Material häufig als das Erklärungsbedürftige: Warum Kopftuch, warum kein Schweinefleisch etc. Das Christentum dient dabei teilweise als impliziter Vergleichshorizont. Zugleich zeigen Fragen wie „Wie beten Christen?“, „Warum so viel Weihrauch?“ oder „Warum muss Jesus auf dem Kreuz hängen?“, dass auch christliche Praxis keineswegs durchgehend vertraut und selbstverständlich ist. Die Unterscheidung zwischen einem bekannten „Eigenen“ und einem unbekannten „Anderen“ wird so im Material selbst brüchig.

Die Kategorie zeigt religiöse Differenz somit als vergleichendes Fragen, in dem vorhandene Wissensbestände, Wissenslücken und Irritationen ineinandergreifen. Christentum und Islam werden über Gemeinsamkeiten aufeinander bezogen und zugleich anhand konkreter Lehren und Praktiken unterschieden. Der Vergleich dient der Orientierung und der Markierung dessen, was jeweils als erklärungsbedürftig erscheint.

4.5 Dialog, Respekt und Anerkennung

Die fünfte Kategorie bündelt Äußerungen, in denen Schüler:innen Vorstellungen darüber formulieren, wie mit religiöser Differenz umgegangen werden sollte. Auf dem Plakat „Was Respekt im Gespräch über Religion für mich bedeutet“ finden sich beispielsweise Formulierungen wie „andere Religion akzeptieren“, „jeden Glauben und jede Ansicht zu akzeptieren“, „andere Bräuche akzeptieren“ oder schlicht „Offenheit“. Einzelne dieser Aussagen werden mehrfach genannt und durch andere Schüler:innen zustimmend bestätigt. Respekt wird als normative Forderung nach Akzeptanz unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Positionen artikuliert.

Andere Äußerungen richten sich konkreter gegen Zuschreibung und Abwertung: Respekt bedeutet, „Menschen anhand ihres Glaubens nicht direkt in eine Schublade zu stecken“ und „dass man niemanden für die Religion, die er hat, verurteilt“. Auch die Aussage „Es sollte egal sein, welche Religion das Gegenüber hat“ formuliert eine Gleichheitsorientierung, bei der Religionszugehörigkeit nicht zum Maßstab für die Bewertung einer Person werden soll. Anerkennung richtet sich auf den Umgang mit Personen, die nicht auf ihre religiöse Zugehörigkeit reduziert werden sollen.

Im Vergleich mit den anderen Kategorien entsteht eine aufschlussreiche Spannung. Während Schüler:innen hier ausdrücklich fordern, Menschen nicht „in eine Schublade zu stecken", werden an anderer Stelle pauschalisierende Vorstellungen über den Islam, muslimische Frauen, Zwang oder Unterdrückung aufgegriffen. Normativer Anerkennungsanspruch und stereotype Differenzmarkierungen schließen sich im Material nicht aus, sie treten nebeneinander auf. Daraus lässt sich nicht schließen, dass dieselben Schüler:innen beide Positionen vertreten. Auf Ebene des Gesamtmaterials zeigt sich aber, dass religiöse Differenz zugleich über Respekt und Gleichwertigkeit sowie über Irritationen und stereotype Zuschreibungen artikuliert wird.

5. Diskussion und didaktische Konsequenzen

Das folgende Kapitel diskutiert die empirischen Befunde im Horizont einer differenzsensiblen Religionspädagogik. Im Zentrum steht die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Deutungen religiöser Differenz sowie die Frage, welche religiösen Positionen und Praktiken im Material als besonders erklärungsbedürftig erscheinen. Davon analytisch unterschieden werden anschließend didaktische Konsequenzen für interreligiöses Lernen entwickelt.

5.1 Diskussion der empirischen Befunde

Die Ergebnisse zeigen kein einheitliches Bild davon, wie Schüler:innen Religion oder religiöse Differenz deuten. Im selben Lernsetting treten Neugier und Wissenslücken, Irritation und stereotype Zuschreibungen, deren Zurückweisung sowie moralische Kritik und Anerkennungsansprüche nebeneinander auf. Religiöse Differenz wird in den schriftlichen Äußerungen auf unterschiedliche Weise sprachlich hergestellt, bewertet und teilweise auch relativiert. Die existenziellen Äußerungen zu Gott, Leid, Tod und Weiterleben zeigen Religion als Deutungshorizont für Erfahrungen von Endlichkeit und Unsicherheit. Diese Befunde lassen sich mit Mirjam Schambecks Überlegungen zur Gottesfrage von Kindern und Jugendlichen verbinden. Anhand der drastischen Äußerung eines Schülers, Gott müsse „so ein Spasti" sein, weil er so viel Unheil auf Erden zulasse, zeigt Schambeck, dass die Gottesfrage gerade dort aufbrechen kann, wo Erfahrungen von Leid, Gewalt und Ungerechtigkeit religiöse Deutungen herausfordern.[10] Auch im vorliegenden Material erscheint die Gottesfrage weniger als abstrakte Lehrfrage denn als Frage nach der Plausibilität religiöser Deutung angesichts erfahrener Weltwirklichkeit.

10 Schambeck, Mirjam (2022) 163–165.

Eine weitere Linie betrifft Religion als gesellschaftlich und moralisch umstrittenes Feld. Äußerungen zu „schlechten Taten" oder zu Kriegen „im Namen der Religion" verweisen auf Fragen nach Gewalt, Verantwortung und Legitimation. Im Anschluss an El-Mafaalanis *Integrationsparadox* lassen sich solche Konflikte als Ausdruck gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse lesen.[11] Religion erscheint im Material entsprechend als Gegenstand der Frage, welche Begründungen gesellschaftlich akzeptabel sind und wo Grenzen religiöser Legitimation gesehen werden. Für die Artikulation religiöser Differenz fällt eine Asymmetrie auf. Insbesondere der Islam wird über sichtbare Praxis, Geschlecht, Körper, Regeln und Freiheit als erklärungsbedürftig markiert. Fragen nach Kopftuch, Frauenrechten, Geschlechtertrennung oder religiösen Verpflichtungen greifen dabei teilweise gesellschaftlich verbreitete Stereotype auf, denen im Material zugleich widersprochen wird. Im Anschluss an Pickel lassen sich solche Äußerungen im Kontext gesellschaftlich verbreiteter Stereotype und Vorurteile lesen, die Wahrnehmungen religiöser Gruppen strukturieren können.[12] Die in Kapitel 2.2 skizzierte Otheringperspektive schärft den Blick dafür, dass Personen aufgrund zugeschriebener Zugehörigkeiten als Repräsentant:innen vermeintlich homogener Gruppen adressiert werden können.[13] Fremdheit entsteht dabei, wie Freudig herausarbeitet,[14] relational gegenüber einem angenommen „Eigenen". Zugleich erweist sich eine einfache Gegenüberstellung von vertrautem christlichem „Eigenen" und unbekannten muslimischen „Anderen" als zu kurz. Zwar erscheint der Islam im Material häufiger als erklärungsbedürftig; Fragen nach christlichem Beten, Fasten, Weihrauch oder Bedeutung des Kreuzes zeigen auch, dass die vermeintlich vertraute christliche Tradition nicht selbstverständlich bekannt ist.

Eine weitere Spannung entsteht zwischen stereotypen Differenzmarkierungen und den ausdrücklich formulierten Ansprüchen auf Respekt und Gleichbehandlung. Forderungen, Menschen nicht aufgrund ihres Glaubens „in eine Schublade" zu stecken, stehen im Gesamtmaterial neben pauschalisierenden Deutungen insbesondere des Islam. Es lässt sich nicht daraus schließen, dass dieselben Schüler:innen beide Positionen vertreten. Sichtbar wird die Koexistenz unterschiedlicher Deutungsangebote innerhalb desselben Lernsettings. Auch der wiederkehrende Anspruch, „jede Meinung" oder „jeden Glauben und jede Ansicht" zu akzeptieren, ist dabei nicht spannungsfrei: Zugleich ziehen Schüler:innen klare moralische Grenzen gegenüber Diskriminierung, Ausschluss und Gewalt. Aner-

11 Vgl. El-Mafaalani, Aladin (2024) 88–90.

12 Vgl. Pickel, Gert (2022) 13.

13 Freuding, Janosch / Lindner, Konstantin (2022) 89.

14 Vgl. Freuding, Janosch (2022) 49.

kennung religiöser Verschiedenheit und Kritik an religiös begründeten Positionen erscheinen damit nicht notwendig als Gegensätze.

Im Horizont einer differenzsensiblen Religionspädagogik liegt die Bedeutung der Befunde gerade in diesen Ambivalenzen. Das Material verweist weder auf stabile und homogene Schüler:innenvorstellungen noch lässt es sich auf vorhandene Vorurteile reduzieren. Die Befunde sind entsprechend nicht als stabile Schüler:innenvorstellungen, sondern als situativ hervorgebrachte Deutungen zu lesen.

5.2 Didaktische Konsequenzen für interreligiöses Lernen

Aus den Befunden ergeben sich mehrere Konsequenzen für interreligiöses Lernen.

1. *Fragen, Vorannahmen und Deutungen von Schüler:innen sollten systematisch sichtbar gemacht werden*. Methoden wie Silent Writing oder Gallery Walk können hierfür geeignet sein, weil sie auch tastende, noch nicht abschließend formulierte oder im Plenum möglicherweise unausgesprochene Gedanken zugänglich machen. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass die verwendeten Impulse selbst mitstrukturieren, welche Formen religiöser Differenz thematisiert werden.

2. *Stereotype oder pauschalisierende Äußerungen fordern eine differenzierende Bearbeitung.* Dabei gilt es, zugrunde liegende Annahmen wahrzunehmen und für weitere Perspektiven zu öffnen. Bei Themen wie Kopftuch, Frauenrechten oder Geschlechterrollen sollte Informationsinteresse aufgegriffen werden, ohne muslimische Schüler:innen in Repräsentations- oder Rechtfertigungsrollen zu drängen. Innerreligiöse Vielfalt, unterschiedliche Auslegungen und individuelle Praxis können die Perspektive erweitern.

3. *Theologische und existenzielle Fragen sollten als eigenständige Lernanlässe ernst genommen werden.* Fragen nach Gott, Leid, Tod, Hoffnung oder einem möglichen Leben nach dem Tod müssen nicht vorschnell auf eindeutige Antworten zugespitzt werden. Sie eröffnen Räume für unterschiedliche religiöse und nichtreligiöse Deutungen, Zweifel und Formen des Nichtwissens.

4. *Religionsvergleiche erfordern besondere Differenzsensibilität.* Aussagen wie „Gleicher Gott, aber trotzdem andere Regeln“ zeigen ein Interesse an Gemeinsamkeiten und Unterschieden, bergen zugleich jedoch die Gefahr vereinfachender Gegenüberstellungen. Interreligiöses Lernen sollte deshalb zwischen

religiöser Lehre, verschiedenen Auslegungstraditionen, kulturellen Prägungen und individueller Praxis unterscheiden und innerreligiöse Vielfalt sichtbar halten.

5. *Interreligiöses Lernen braucht eine Gesprächskultur, die Anerkennung und Kritik zusammendenkt.* Dazu gehört, Differenzen zur Sprache zu bringen und zugleich einen Raum für kritische Fragen, Widerspruch und unterschiedliche Positionierungen zu eröffnen. Entscheidend ist, wie gefragt, widersprochen und kritisiert wird, sodass Personen oder Gruppen differenziert wahrgenommen und wertschätzend adressiert werden. Die von den Schüler:innen selbst genannten Orientierungen an Offenheit, Akzeptanz und Gleichbehandlung bieten hierfür einen geeigneten Ausgangspunkt.

CITT bietet hierfür gute Möglichkeiten, weil unterschiedliche religiöse und biografische Perspektiven im gemeinsamen pädagogischen Handeln präsent sind und unmittelbar auf Fragen und Zuschreibungen reagieren können. Zugleich dürfen auch die Lehrenden nicht als Repräsentant:innen „des Christentums" oder „des Islam" vereindeutigt werden. Teamteaching kann vielmehr exemplarisch sichtbar machen, dass religiöse Tradition unterschiedliche Positionierungen und Deutungen umfasst und Differenz, Widerspruch und Verständigung miteinander verbunden werden können.

Die zeitliche Begrenzung des Workshopformats verweist auf die Notwendigkeit weiterführender schulischer Lernprozesse. Der Workshop kann Fragen, Irritationen und Zuschreibungen sichtbar machen, Themen verdichten und erste Differenzierungen anregen. Für Lehrkräfte ergeben sich daraus vielfältige Anschlussmöglichkeiten: Existenzielle Fragen können in Unterrichtssequenzen zu Theodizee und Sinnfragen vertieft werden, Vergleichsfragen zu religiösen Praktiken und Vorstellungen eröffnen interreligiöse und pluralitätstheologische Weiterarbeit. Gesellschaftlich kontroverse Themen wie Kopftuch, Frauenrechte, Gewalt im Namen von Religion oder Diskriminierung können im Religions- und Ethikunterricht sowie in fächerübergreifenden, diskriminierungssensiblen und demokratiepädagogischen Lernsettings aufgegriffen werden.

5.3 Mikro-Moves als situative Anschlussbewegungen

Die zuvor beschriebenen didaktischen Konsequenzen stellen Lehrkräfte vor die Frage, wie sie in konkreten Gesprächssituationen auf Schüler:innenäußerungen reagieren können. Für solche Situationen lassen sich kleine didaktische Anschlussbewegungen beschreiben, die in diesem Beitrag als *Mikro-Moves*

bezeichnet werden. Der Begriff wird hier als religionspädagogischer Arbeitsbegriff eingeführt und steht im Anschluss an Konzepte wie *talk moves*, *teacher moves* und responsives Unterrichtshandeln.[15] Anders als diese stärker allgemein-didaktischen bzw. gesprächsanalytischen Konzepte beziehen sich Mikro-Moves in diesem Beitrag spezifisch auf differenzsensible Situationen interreligiösen Lernens. Gemeint sind kurze, situative und sprachlich-didaktische Interventionen, mit denen Lehrkräfte auf Fragen, Irritationen, stereotype Zuschreibungen oder Anerkennungsversuche reagieren können, ohne Äußerungen vorschnell zu bewerten oder den Gesprächsfluss abzubrechen. Mikro-Moves markieren, verlangsamen, differenzieren und öffnen Schüler:innenäußerungen für weitere Reflexion. Die folgende Tabelle veranschaulicht dies anhand ausgewählter Beispiele.

Mikro-Move	Ausgangssituation	Mögliche Formulierung der Lehrkraft	Didaktische Funktion
Markieren statt sofort korrigieren	Problematische Annahme, etwa beim Kopftuch: Müssen muslimische Frauen das tragen?	Ich höre eine wichtige Frage. Gleichzeitig steckt im Wort ‚müssen' bereits eine Annahme. Lasst uns diese Annahme kurz anschauen.	Die Vorannahme wird sichtbar gemacht, ohne die fragende Person bloßzustellen. Die Frage wird geöffnet: Wer schreibt wem etwas vor? Was kann freiwillig, familiär geprägt, kulturell eingebettet, religiös begründet oder politisch reguliert sein?
Entdichten und unterscheiden	In einer Aussage werden Religion, Kultur, Familie, Politik und Medienbilder vermischt	Sprechen wir gerade über eine religiöse Regel, eine kulturelle Praxis, eine politische Debatte oder eine persönliche Erfahrung?	Die verschiedenen Ebenen werden auseinandergehalten. Dadurch wird verhindert, dass Religion zur Sammelbezeichnung für sehr unterschiedliche Phänomene wird.
Aus Vorurteil eine Forschungsfrage formulieren	Eine pauschale Aussage wird formuliert, etwa: Muslimische Frauen werden unterdrückt.	Welche unterschiedlichen Erfahrungen muslimischer Frauen mit Religion, Familie, Gesellschaft und Selbstbestimmung gibt es?	Die pauschale Behauptung wird in eine überprüfbare Frage verwandelt. Dadurch wird das Gespräch von der Verallgemeinerung zur differenzierten Erkundung verschoben.
Perspektiven vervielfältigen	Eine Gruppe wird einseitig beschrieben, es wird über andere gesprochen, ohne deren Stimmen einzubeziehen.	Welche/Wessen Perspektiven müssten wir hören, bevor wir urteilen?	Der Blick wird von der Rede über andere hin zu Selbstdeutung, Repräsentation und Perspektivenvielfalt verschoben.

15 Vgl. Michaels, Sarah / O'Connor, Catherine (2015) 352; Ellis, Amy B. / Özgür, Zekiye / Reiten, Lindsay (2019) 112; Jacobs, Victoria R. / Empson, Susan B. (2016) 191.

6. Conclusio

Die Analyse zeigt, dass Schüler:innen religiöse Differenz im untersuchten Lernsetting weder ausschließlich neugierig oder offen noch ausschließlich stereotyp oder ablehnend artikulieren. Fragen, Wissenslücken, gesellschaftlich verfügbare Zuschreibungen, deren Zurückweisung sowie Ansprüche auf Respekt und Gleichbehandlung stehen nebeneinander. Die Forschungsfrage lässt sich damit nicht durch die Rekonstruktion eines einheitlichen ‚Schüler:innenbildes' von Religion beantworten. Sichtbar wird ein ambivalenter Deutungsraum, in dem religiöse Differenz erfragt, hergestellt, bewertet, bestritten und neu relationiert wird.

Für eine differenzsensible Religionspädagogik folgt daraus, dass die im Material sichtbar werdenden Fragen, Vorannahmen und Deutungsmuster nicht lediglich als Vorwissen verstanden werden sollten. Sie sind Ausdruck gesellschaftlicher und religiöser Deutungsmuster, die pädagogisch sichtbar gemacht, theologisch reflektiert und didaktisch weiterbearbeitet werden müssen. Dabei geht es nicht darum, Vorurteile lediglich zu korrigieren oder religiöse Differenz vorschnell zu harmonisieren. Vielmehr braucht es Lernräume, in denen Fragen, Irritationen, stereotype Zuschreibungen und Anerkennungsressourcen aufgegriffen, verlangsamt und differenziert werden können. Entscheidend ist danach zu fragen, wie Differenz im Sprechen über Religion entsteht, wer als erklärungsbedürftig erscheint und welche gesellschaftlichen Deutungen darin wirksam werden.

CITT bietet hierfür einen geeigneten Rahmen. Im Anschluss an Wenig lässt sich das Teamteaching als ein Setting verstehen, in dem religiöse Differenz im gemeinsamen Austausch konkret erfahrbar und reflexiv bearbeitbar wird. Gerade dadurch können jedoch auch Vorstellungen vom „Eigenen" und „Anderen" sichtbar werden oder neu entstehen.[16] Begegnung allein verhindert Zuschreibungen nicht; ihr religionspädagogisches Potenzial liegt vielmehr darin, solche Deutungen wahrnehmbar und reflexiv bearbeitbar zu machen. Dies gilt über punktuelle Workshops hinaus für religiöse und weltanschauliche Bildungsprozesse im schulischen Alltag.

Der Beitrag zeigt damit exemplarisch, wie religiöse Pluralität im Klassenzimmer artikuliert und ausgehandelt wird und welche Herausforderungen sich daraus für eine differenzsensible Religionspädagogik ergeben. Die entwickelten Mikro-Moves konkretisieren diesen Anspruch auf der Ebene professionellen Handelns: Sie eröffnen Möglichkeiten, Fragen und Irritationen aufzugreifen, ohne Personen

16 Weirer, Wolfgang / Wenig, Eva / Yağdı, Şenol (2024) 110.

festzulegen, und religiöse Differenz zum Ausgangspunkt reflexiver Lernprozesse zu machen.

Literatur

El-Mafaalani, Aladin (2024). *Das Integrationsparadox*. KiWi.

Ellis, Amy B., Özgür, Zekiye, & Reiten, Lindsay (2019). Teacher moves for supporting student reasoning. *Mathematics Education Research Journal, 31*, 107–132.

Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering: Ordnungen des „Eigenen" und „Fremden" in interreligiöser Bildung* (1. Aufl.). transcript.

Freuding, Janosch, & Lindner, Konstantin (2022). Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen: Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments* (S. 89–106). V&R unipress.

Gmoser, Agnes (2023). *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse* (1. Aufl.). V&R unipress.

Gmoser, Agnes, Kramer, Michael, & Weirer, Wolfgang (Hrsg.). (2024). *Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching: Beiträge zu Theorie und Praxis interreligiöser Bildung*. V&R unipress.

Kuzu, Taha, & Ratzke, Christian (2024). Explanatory videos in the context of learning processes: An interdisciplinary interpretative interaction analysis of teacher reflections and productions. *Journal of Pedagogical Research, 8*(2), 227–259. https://doi.org/10.33902/JPR.202426555

Lehner-Hartmann, Andrea, Peter, Karin, & Stockinger, Helena (2022). *Religion betrifft Schule: Religiöse Pluralität gestalten* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag.

Mayring, Philip (2016). *Einführung in die Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.

Mecheril, Paul, & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. In Birgit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich & Cordula Weisskoeppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion: Interdisziplinäre Perspektiven* (Religion – Wirtschaft – Politik, Bd. 4, S. 35–66). Pano-Verlag.

Mešanović, Mevlida (2023). *Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei islamischen Religionslehrkräften*. Kohlhammer Verlag.

Michaels, Sarah, & O'Connor, Mary (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In Lauren Resnick, Christa Asterhan & Sherice Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (S. 347–361). AERA.

O'Connor, Catherine, Michaels, Sarah, Chapin, Suzanne, & Harbaugh, Allen (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction, 48*, 5–13.

OeAD (o. D.). *Starke Schule*. https://oead.at/de/bildung-schule/starkeschule

Pickel, Gert (2022). Stereotype und Vorurteile als Herausforderungen für das interreligiöse Lernen. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments* (S. 13–28). V&R unipress.

Schambeck, Mirjam (2022). *Von Gott, Jesus, Religionen und so: Was Relilehrer wissen müssen* (1. Aufl.). Herder.

Weirer, Wolfgang, Wenig, Eva, & Yağdı, Şenol (2024). Otheringstrukturen in religionskooperativen Lehr-/Lernprozessen. *Religionspädagogische Beiträge, 47*(2), 99–113. https://doi.org/10.20377/rpb-310

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

Christoph Knoblauch

Rethinking Religiously Responsive Education

Perspectives from Democratic Education and Critical Global Citizenship on a Pedagogy of Difference

The Author

The Author is Professor for Religious Education at the University of Education (Ludwigsburg).

Prof. Dr. Christoph Knoblauch
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
D–71634 Ludwigsburg
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9863-1534
e-mail: christoph.knoblauch@ph-ludwigsburg.de



Christoph Knoblauch: Rethinking Religiously Responsive Education. Perspectives from Democratic Education and Critical Global Citizenship on a Pedagogy of Difference
ÖRF 34 (2026) 2, 214–235 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.11

CC BY

Christoph Knoblauch

Rethinking Religiously Responsive Education

Perspectives from Democratic Education and Critical Global Citizenship on a Pedagogy of Difference

Abstract

This article develops Religiously Responsive Education (RRE) as a pedagogy of difference for educational contexts characterized by increasing religious and worldview plurality. Building on its anthropological grounding in attentiveness to existential experience, the article examines how RRE can respond to contemporary transformations in plural societies. It argues that plurality must be understood not only as demographic diversity but also in terms of structural inequalities, political contestation in public discourse, and fragmented epistemic environments shaping encounters with religious difference. Against this background, RRE is placed in dialogue with Democratic Education (DE) and Critical Global Citizenship Education (CGCE) as justice-oriented pedagogies of plurality. While DE emphasizes equality, participation, and deliberative engagement in plural democracies, CGCE highlights structural inequalities, global interdependence, and epistemic positioning. In conversation with systematic-theological reflection, these perspectives illuminate the ethical and anthropological assumptions underlying justice-oriented pedagogies. On this basis, the article proposes a development of RRE toward a justice-sensitive pedagogy of difference that integrates existential attentiveness with structural reflexivity, normative discernment, and epistemic responsibility. RRE can thus be understood not only as a concern of religious education but as a broader professional competence for educators working in plural democratic societies.

Keywords

pedagogy of difference – religious plurality – democratic education – teacher education – critical global citizenship education – religiously responsive education

CC BY

1. Theological Anthropology and the Conceptual Grounding of Religiously Responsive Education (RRE)[A]

Educational contexts are increasingly shaped by religious and worldview plurality characterized by internal diversity within traditions, communities, and families.[1] Migration, political polarization, and debates about identity and belonging contribute, among other factors, to situations where religious differences are socially negotiated and contested.[2] Difference, thus, constitutes a central reference point for RRE. Related pedagogical approaches concerned with democratic participation and social justice seek to engage difference constructively and to create equitable learning environments capable of addressing prejudice and discrimination.[3] However, plurality does not automatically lead to mutual recognition; it may instead intensify stereotyping, exclusion, and group-based hostility. Studies indicate that prejudices against religious groups—particularly Muslims and Jews—remain widespread and socially embedded.[4] Large-scale analyses further suggest that attitudes grounded in an *Ideologie der Ungleichwertigkeit* (ideology of inequality) persist within segments of the societal center.[5] Recognition of difference, therefore, cannot be assumed as a stable cultural achievement but must be cultivated within educational practice. Educational institutions face not only the diversity of social reality but also the challenge of fostering responsible engagement with religious differences in contested normative contexts.[6] In this horizon, RRE emerges as a pedagogical approach that requires conceptual clarification.

The anthropological foundation of RRE is closely linked to Martin Lechner's existential perspective, as it places religious education within a wider reflection on human experience.[7] He differentiates between everyday experience, religious experience, and confessional experience. Everyday experiences constitute the ground of human life; religious experiences refer to moments in which individuals perceive a "deeper dimension" of reality; confessional experiences represent

A Working definition: Religiously responsive education is a justice-sensitive approach that treats learners' religious and worldview identities, knowledge, and practices as legitimate resources for learning. Following the logic of culturally responsive teaching (Gay, 2018), it asks educators to engage religious diversity deliberately and reflectively rather than marginalize it. In German-language discourse, the closest equivalent is *religionssensible Bildung*.

1 Das, Veena (2013) 69–84.

2 Berger, Peter (2014) 68–78.

3 Trifonas, Peter (2003) 2.

4 Stockinger, Helena (2021) 143–144.

5 Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Niko / Eden, Marco (2025) 149–151.

6 Jackson, Robert (2004) 4–21.

7 Lechner, Martin (2009a) 104–113.

institutionalized interpretations of such experiences.[8] This differentiation allows RRE to acknowledge existential depth without presupposing confessional belonging. The model does not assume universal religiosity but recognizes that individuals confront questions of meaning, contingency, vulnerability, and relationality, while religions can provide historically and culturally shaped interpretations of such experiences. Religion is thus approached as one horizon within broader processes of human self-interpretation.[9] The so-called "anthropological turn" in practical theology emphasizes that faith concerns concrete human existence rather than abstract doctrinal systems.[10] Practical theology is often discussed as attentive to the "signs of the times" and to contexts in which faith becomes meaningful within lived reality.[11] From this standpoint, theological anthropology does not presuppose universal religiosity but acknowledges that individuals interpret their existence within normative and symbolic horizons. Religion may thus be understood as orientation toward what is experienced as ultimate, without implying uniform belief or confessional homogeneity.[12] Such an approach allows RRE to address existential depth without dissolving plurality into homogenization or relativism.

This broad concept of religion, oriented toward Tillich's notion of ultimate concern, is not without difficulties. Detaching religious experience from confessional or institutional specificity risks blurring the disciplinary profile of religious education, dissolving it into a generalized existential pedagogy under a different name. This tension is not new: comparable objections were raised for example against problem-oriented religious education (*Problemorientierter Religionsunterricht*), which was criticized for its sociologizing tendency and its neglect of confessional identity and biblical tradition.[13] RRE's reliance on a broad concept of religion consequently requires ongoing critical reflection: existential openness must be balanced against the need to preserve religious education's distinctive competence in engaging concrete religious traditions, symbols, and practices, rather than collapsing religion into a generic category of meaning-making.

8 Lechner, Martin (2009b) 162–164.

9 Knoblauch, Christoph / Weber, Judith (2018).

10 Boschki, Reinhold (2007) 32; Mette, Norbert (2005) 63.

11 Mette, Norbert (2006) 269.

12 Tillich, Paul (1957) 1–4: Tillich's notion of ultimate concern designates that which unconditionally claims a person, the concern in which being or non-being is at stake, and it is therefore defined formally rather than by any particular religious content. Faith, on this account, is the state of being ultimately concerned, which allows RRE to recognize secular commitments as functionally religious while retaining a critical criterion: finite concerns raised to ultimacy remain distinguishable from what genuinely bears unconditional significance.

13 Knauth, Thorsten (2003) 268–271, 309.

In this context, the concept of "sensibility/responsiveness" further specifies this anthropological grounding. *Religionssensibilität* (religious responsiveness) denotes less a body of doctrinal knowledge than a reflective pedagogical stance characterized by attentiveness, empathy, and reflexivity.[14] Educational frameworks like the *Orientierungsplan Baden-Württemberg* (2025) emphasize this orientation.[15] Such epistemic modesty affirms the other's right to difference and resists the appropriation of religious expressions. However, studies of religious difference in contexts such as early childhood education show that plurality is often negotiated within organizational cultures shaped by power relations and implicit norms.[16] A conception of RRE limited to existential attentiveness would therefore remain insufficient; it must also address structural conditions, group dynamics, and affective dimensions shaping encounters with religious difference. From this perspective, RRE is becoming an increasingly important professional skill for all educators. Religious and worldview plurality is encountered across all educational settings. Religious responsiveness can thus be seen as a skill that educators are required to cultivate. Because existential questions, religious symbols, and worldview references emerge beyond formal religious instruction, educators require the capacity to engage such dimensions responsibly. This includes recognizing prejudice, facilitating dialogue, and navigating normative tensions within democratic frameworks.[17]

Taken together, the existential-anthropological foundation, the focus on sensibility and responsiveness, and attention to structural conditions show that RRE can be seen as a pedagogy of difference with importance beyond the field of religious education. Individuals interpret their lives within culturally and religiously shaped horizons of meaning, and educational professionalism accordingly requires attentiveness to both existential and social dimensions of experience. While this anthropological perspective does not resolve the normative questions raised by democratic and justice-oriented discourses, it provides a basis for situating RRE within them.

Democratic Education (DE) and Critical Global Citizenship Education (CGCE) accordingly constitute important interlocutors. Both address how education can respond to plural societies, shape encounters with difference in accordance with democratic principles, and critically examine prejudice and exclusion within educational contexts. They extend pedagogical reflection beyond interpersonal atti-

14 Lechner, Martin / Gabriel, Angelika (2011) 9.

15 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025) 211–225.

16 Stockinger, Helena (2018) 97–111.

17 Schluss, Henning (2011) 222.

tudes toward structural conditions, power relations, and global interdependence.[18] These perspectives can provide conceptual resources for relating questions of religious difference to broader debates about democracy, justice, and social responsibility in education.[19] The following section accordingly places this anthropologically grounded understanding of RRE in dialogue with DE and CGCE.

2. Plurality under Contemporary Conditions: Structural, Political, and Epistemic Transformations

Plurality in contemporary societies cannot be reduced to demographic diversity.[20] It unfolds within structural transformations that reshape public discourse, institutional frameworks, and processes of identity formation. Religious and worldview plurality today appears intensified, socially stratified, politically contested, and epistemically fragmented. Educational reflection must therefore move beyond descriptive acknowledgment toward analytical differentiation.[21]

2.1 Structural Intensification and Intersectional Entanglements

Plurality has undergone qualitative transformation. It no longer refers only to the coexistence of distinct religious traditions but also includes internal differentiation within traditions, individualized constructions of belief, and hybrid identity configurations. In educational contexts, religious and non-religious orientations cannot be treated as stable group properties; they appear fluid, biographically shaped, and context-dependent.[22]

Plurality is also structurally embedded. Religious belonging intersects with other axes of difference such as gender and socio-economic status, shaping recognition, participation, and exclusion in educational contexts.[23] These intersections operate within broader social inequalities and institutional arrangements that privilege certain identities and forms of knowledge. Religious difference thus becomes socially significant in interaction with other structural markers. Educational institutions operate within these asymmetrical conditions and may repro-

18 Nussbaum, Martha (2006) 385–395.

19 González-Valencia, Gustavo / Massip Sabater, Mariona / Santisteban Fernández, Antoni (2022) 1–13.

20 This article uses plurality as its primary analytical category, denoting the coexistence of multiple religious and worldview positions within a shared social space. Diversity and heterogeneity are used where the cited literature employs them, respectively to describe demographic composition and the internal non-uniformity of traditions and groups; the three terms overlap but are not treated as strictly synonymous.

21 Grümme, Bernhard (2021) 35–40.

22 Koukounaras-Liagkis, Marios (2015) 88–89.

23 Knauth, Thorsten (2017) 13–32.

duce symbolic hierarchies or promote more inclusive practices. Plurality thus raises questions of institutional responsibility and justice-sensitive reflection.[24] These dynamics are closely related to debates in social-scientific and religious-education debate on superdiversity,[25] intersectionality, and heterogeneity, which similarly emphasize that religious plurality cannot be treated as a stable descriptive category but must be analyzed in its entanglement with other social differences and institutional structures.[26]

2.2 Political Contestation and Religion in the Public Sphere

Plurality unfolds within contested public spheres in which religion continues to function as a source of symbolic identification and normative language in debates about social cohesion and the common good.[27] Educational reflection must consequently examine how religious and non-religious convictions appear in public discourse and relate to democratic norms. Religious education scholarship describes this development as a "public turn," indicating the increasing orientation of religious education toward challenges of public life in plural societies.[28]

Educational settings reflect these tensions. They must navigate between recognition of difference and commitment to shared democratic principles, as well as between communicability in plural democracies and the persistence of particular convictions. While plurality may enable dialogue, it can also intensify boundary-making and polarization when convictions are mobilized for exclusionary purposes.[29] Educational responses must therefore avoid both norm-free neutrality and normativity that suppresses difference.[30]

2.3 Epistemic Fragmentation and Competing Truth Claims

Plurality is also epistemic. Learners encounter competing truth claims through diverse media environments in which religious, secular, and hybrid narratives coexist and contest one another. Educational engagement with religion must

24 Fraser, Nancy (2008) 2.

25 Vertovec, Steven (2007) 1024–1054.

26 Grümme, Bernhard (2017) 84–88; Könemann, Judith (2021) 1–17.

27 Pirner, Manfred (2018) 1–7.

28 Grümme, Bernhard (2021) 36.

29 Brubaker, Rogers (2013) 3–4.

30 Biesta, Gert (2011) 84–87.

therefore address not only content but also modes of justification, interpretation, and critique.[31]

Two reductive tendencies frequently emerge in this context: rigid absolutization that closes dialogical space and unreflective relativization that undermines normative discernment.[32] Both weaken democratic dialogue. Educational practice, therefore, requires epistemic responsibility–the capacity to engage competing claims, identify stereotypes, and distinguish critique from delegitimization. Plurality should neither be romanticized as inherently emancipatory nor pathologized as inherently conflictual; it constitutes a structurally ambivalent condition requiring reflective professional competence.

2.4 Transitional Thesis

Religious and worldview plurality unfolds through structural inequalities, political contestation in the public sphere, and fragmented epistemic environments. These dynamics shape how religious difference is experienced, interpreted, and negotiated within educational contexts. Against this background, Religiously Responsive Education cannot be understood solely as existential attentiveness. While attentiveness to existential questions remains central to its anthropological grounding, plural educational settings also require capacities to address structural inequalities, public controversies, and competing truth claims.

Educational engagement with religion takes place within plural democratic publics and requires balancing respect for differing convictions with commitment to shared democratic principles. It thus involves supporting learners in critically engaging competing truth claims and stereotypical representations within reflective dialogue. RRE can thus be understood as more than existential meaning-making alone: it also functions as a professional competence for engaging religious difference within plural democratic societies.

31 Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (2014) 145–146.

32 Koukounaras-Liagkis, Marios (2015) 92–93.

3. Democratic Education and Critical Global Citizenship Education as Justice-Oriented Pedagogies of Plurality – and their Theological Resonance

3.1 DE and CGCE as Justice-Oriented Pedagogies of Plurality

DE and CGCE have developed as closely related pedagogical responses to intensified plurality, political polarization, and structural inequality. Although they differ in emphasis and genealogy, both address challenges facing democratic cultures under contemporary conditions.[33] Both also resonate with the broader Anglo-American tradition of Social Justice Education and Critical Pedagogy, which likewise conceptualizes education as a site for confronting oppression, cultivating critical consciousness, and enacting democratic participation.[34] While DE and CGCE are the primary interlocutors pursued here, this article does not attempt a systematic engagement with this wider tradition; the focus reflects the aim of situating RRE specifically within democratic and global-citizenship discourses rather than a claim that these are the only relevant frameworks.

DE, particularly in critical-philosophical traditions, rejects the reduction of citizenship to civic knowledge or behavioral adaptation and instead understands citizenship as the enactment of equality.[35] Citizenship therefore involves not only legal membership in a political order but also the capacity to contest and reshape it.[36] Democratic subjectivity is thus conceived as the formation of individuals capable of appearing as political equals in public life.[37] Educational practices that position students solely as future citizens risk postponing democratic agency and reinforcing hierarchical assumptions about competence.

DE also emphasizes the institutional dimension of democracy. Democratic culture must be practiced within educational institutions through participation, non-authoritarian governance, and recognition of students' rights.[38] These practices shape how learners experience participation and voice in everyday pedagogical settings. DE accordingly combines political literacy, value orientation - particularly human rights and plural democracy – and participatory practice.[39]

33 Gutmann, Amy (1999) 288–291; Osler, Audrey / Starkey, Hugh (2005) 26–37.

34 e.g. Freire, Paulo (1970); Giroux, Henry (2011); Adams, Maurianne / Bell, Lee Anne / Griffin, Pat (2016).

35 Parker, Walter (2003) 20–24.

36 Andreotti, Vanessa (2006) 40–51.

37 Ruitenberg, Claudia (2015) 1–9.

38 Biesta, Gert (2016) 137–142.

39 Council of Europe (2018) (Vols. 1–3) 7–11; Grümme, Bernhard (2025) 37–38.

CGCE shares these commitments but expands the analytical horizon toward global interdependence and structural asymmetry. It critiques approaches to global citizenship focused primarily on empathy while neglecting historical and economic inequalities. Instead, CGCE foregrounds questions of power, complicity, and epistemic positioning, encouraging learners to examine how global systems of production, knowledge, and representation shape moral and political agency.[40] This expanded horizon draws on analyses of global interdependence and cosmopolitanism in higher education,[41] as well as on longstanding debates about whether global citizenship remains too abstract to translate into curriculum practice.[42] In this context, CGCE highlights the global and historical contexts shaping identities, cultural narratives, and religious representations.

Human rights discourse functions as an important normative horizon in both approaches. DE frameworks often connect citizenship education with cultures of human rights, pluralism, and the rule of law.[43] CGCE, while critical of unreflective universalism, treats human rights as a site of contestation and translation rather than a fixed moral vocabulary. Commitments to dignity, equality, and non-discrimination remain central but are accompanied by reflection on whose interpretations of these norms prevail.[44]

Both discourses reject romanticized understandings of plurality and recognize disagreement as a constitutive element of democratic life. They also emphasize that plural contexts are shaped by structural inequalities and therefore require attentiveness to how assumptions–for example, Eurocentric perspectives–may influence interpretations of cultural or religious difference.[45] In this regard, democratic education highlights equality and participation within institutional settings, while critical global citizenship education adds particular attention to structural and epistemic reflexivity in global contexts. Their convergence becomes particularly visible in the shared emphasis on responsibility. Responsibility is understood not merely as compliance with norms but as participation in shared political worlds– – locally and globally – and as a willingness to respond when equality or rights are undermined.[46]

40 Andreotti, Vanessa (2006) 40–51.

41 Torres, Carlos (2015) 262–279.

42 Davies, Lynn (2006) 5–25.

43 Council of Europe (2018) (Vol. 1) 8–9.

44 Andreotti, Vanessa (2006) 45, 47, 49.

45 González-Valencia, Gustavo / Massip Sabater, Mariona / Santisteban Fernández, Antoni (2022) 1–13.

46 Biesta, Gert (2011) 1–4.

For teacher education this convergence implies demanding professional expectations. Educators must facilitate disagreement without allowing antagonism, address structural injustices without reducing educational practice to ideology, and support normative orientation without moral coercion. These tensions belong to the dynamics of democratic pedagogy itself.

3.2 Theological Resonance

Although democratic education (DE) and critical global citizenship education (CGCE) are primarily articulated within pedagogical discourse, their normative concerns – equality, justice, participation, and responsibility – connect with themes in contemporary theology. The following reflections do not introduce theology as an external normative authority for educational theory. Rather, selected strands of systematic theology are considered as interpretive interlocutors whose anthropological and ethical insights might illuminate questions already present within justice-oriented pedagogies. In this context, Liberation Theology can serve as a particularly relevant dialogue partner through its emphasis on the relationship among reflection, historical experience, and social conditions.[47] These normative concerns also resonate with a well-established strand of German-language practical theology that discusses religious education as politically situated, insisting that it engage questions of justice, participation, and public responsibility rather than remain confined to confessional transmission.[48]

A first point of resonance concerns the connection between normative reflection and experiences of injustice. Liberation Theology situates theological reasoning within historical praxis and social analysis, emphasizing that reflection emerges from engagement with concrete situations of exclusion and suffering.[49] Political and practical theology likewise emphasize attentiveness to the "signs of the times," interpreting social realities as contexts in which questions of justice and responsibility become visible.[50] In dialogue with DE and CGCE, this perspective highlights that educational engagement with plurality must address the contexts in which inequalities of recognition, participation, and power arise.

47 Stålsett, Sturla (2019) 872–881.

48 e.g. Schlag, Thomas (2010); Könemann, Judith / Mette, Norbert (2013); Gärtner, Claudia / Herbst, Jan-Hendrik (2020); Grümme, Bernhard (2025).

49 Gutiérrez, Gustavo (1988) 8,11.

50 Metz, Johann Baptist (1998) 45.

A second point of convergence concerns Liberation Theology's orientation toward marginalized perspectives.[51] The "preferential option for the poor" functions both as an ethical commitment and as a hermeneutical principle asking whose experiences become visible within interpretive frameworks.[52] In educational contexts, this perspective draws attention to how certain religious, cultural, or ideological positions become institutionally empowered while others remain marginalized. Such concerns parallel CGCE's emphasis on structural complicity and epistemic positioning and align with DE's focus on equality as enacted practice. Systematic theological anthropology similarly emphasizes that recognition of the dignity of the other[53] requires attentiveness to asymmetries of power and voice within social relations.[54]

A third point of resonance concerns the concept of hope. In Liberation Theology, hope is not discussed as abstract optimism but as a historically situated orientation, grounded in promise and emerging within contexts of injustice and fragility.[55] Hope sustains the possibility of transformation despite structural constraints. In educational theory this perspective counterbalances both naïve idealism and political cynicism. DE requires realistic engagement with conflict and polarization, yet pedagogical commitment to democratic life presupposes confidence that forms of shared political coexistence remain possible.

Finally, Liberation Theology's attentiveness to epistemic location resonates with systematic-theological reflections on the situated character of knowledge. Contemporary theology increasingly emphasizes that moral and theological reasoning emerge within historically and culturally embedded perspectives rather than neutral vantage points.[56] Such insights parallel critiques of universalized knowledge claims in CGCE. Acknowledging epistemic situatedness does not relativize truth claims but invites reflection on how claims to truth and justice are articulated and whose experiences they represent.[57] Within educational contexts this perspective supports dialogical engagement in which differing interpretations are examined in relation to their historical and social contexts.

51 Metz, Johann Baptist (2007) 68.

52 Echeverria, Javier (2014) 47–68.

53 Levinas, Emmanuel (1969) 99; Volf, Miroslav (1996) 29.

54 Rahner, Karl (1978) 25, 116.

55 Moltmann, Jürgen (1993) 16, 21.

56 Bevans, Steven (2002) 3.

57 On hope as an orientation grounded in promise, which has been formative for liberation theoloy, see Moltmann (1993/1964, pp. 16, 21); for its development within liberation theoloy, see Gutiérrez (1988).

4. Developing RRE as a Justice-Sensitive Pedagogy of Difference

If DE and CGCE are understood as justice-oriented pedagogies of plurality, the question arises how RRE may be further developed in dialogue with these perspectives. As discussed in the preceding sections, RRE is grounded in attentiveness to existential experience, dialogical engagement across religious and worldview differences, and the professional capacity to address religion as a lived and socially embedded reality. Engagement with DE and CGCE in turn offers analytical resources for clarifying the normative orientation of RRE under contemporary conditions of plurality.

Central to the RRE approach are guiding principles that articulate how religious responsiveness can be translated into educational practice.[58] In what follows, these principles are interpreted through the analytical framework developed in the preceding sections, situating RRE within broader debates on plurality, justice, and democratic responsibility.

Guiding Principle 1: Attentiveness to Existential Experience

The first guiding principle concerns attentiveness to learners' everyday and existential experiences. Situations involving trust, hope, joy, loneliness, or insecurity may carry existential or religious dimensions that emerge in ordinary educational interactions.

For educators this requires attentiveness to how learners articulate questions of identity, belonging, or fairness through narratives, emotions, or responses to social events. Recognizing such expressions as starting points for reflection allows connections to be drawn between personal experiences and broader questions of meaning. For example, a student's unease after media coverage attributing a violent act to a religious group, or a child's question about why a classmate fasts during Ramadan, can become such starting points, opening reflection on belonging, prejudice, and shared vulnerability rather than being brushed aside as merely factual or disciplinary matters.

From the perspectives of DE and CGCE, these experiences are also shaped by broader social contexts, e.g., migration histories, minority-majority relations, and public representations of religious communities. Reflection on such experiences can therefore connect personal perspectives with wider questions of justice, dignity, and coexistence in plural societies.

58 Lechner, Martin (2009a) 104–113; Weber, Judith (2014) 154–166.

Guiding Principle 2: Institutional Norms and Democratic Responsibility

The second guiding principle concerns the institutional dimension of educational practice. Norms such as fairness, participation, respect, and trust structure everyday interactions and function as implicit forms of civic education.

Within RRE this means that religious responsiveness becomes visible not only in explicit discussions of religion but also in the quality of relationships within educational communities. Practices of participation, transparent decision-making, and mutual respect communicate normative commitments that shape experiences of belonging and recognition. Decisions about whether and how to accommodate prayer times, dietary requirements, or religious holidays, for instance, translate abstract commitments to fairness into concrete, consequential institutional practice.

DE highlights participation and shared responsibility within institutions, while CGCE encourages reflection on how institutional arrangements may reproduce broader patterns of inequality. The constructive reflection of structures in educational institutions, in turn, can play a key role in creating environments where religious and worldview differences can be expressed without marginalization.

Guiding Principle 3: Educational Spaces as Sites of Plural Encounter

Educational institutions function as everyday spaces in which learners encounter diverse religious and worldview perspectives. The design of relationships, shared practices, and spatial arrangements, therefore, carries pedagogical significance.

Such environments can foster capacities for respectful engagement with difference, provided that educational practices remain attentive to questions of inclusion and recognition. DE emphasizes dialogue and participation in negotiating shared norms, while CGCE encourages reflection on the broader social and historical dynamics shaping cultural and religious differences. These broader contexts may become directly relevant for the development of educational spaces, for example through critical reflection on the presence and interpretation of religious symbols and signs.

Guiding Principle 4: Educational Potential of Shared and Biographical Events

Biographical events, celebrations, and institutional festivities often create occasions for reflecting on identity, belonging, and collective life. These moments

can provide opportunities to explore how individuals relate to cultural and religious traditions within educational settings.

At the same time, such practices require critical reflection. When celebrations present religious traditions primarily as elements of cultural heritage, they may risk simplifying religious diversity or overlooking questions of representation and power. For example, a Christmas celebration that frames the nativity story solely as shared cultural heritage, without acknowledging its theological significance for practicing Christians or the position of learners for whom it holds no such significance, illustrates this risk. Engagement with DE and CGCE, therefore, encourages attention to how such events are organized and interpreted so that they can support inclusive participation and reflective dialogue.

Guiding Principle 5: Networking with the Social and Religious Environment

Educational institutions operate within broader social environments shaped by religious and cultural diversity. Encounters with religious communities, cultural organizations, or civic initiatives can therefore provide opportunities for learners to engage with perspectives beyond the classroom.

Such encounters require careful preparation in order to support reflective engagement rather than reinforce stereotypes. They may also encourage learners to consider how religious identities are represented in public discourse and how broader processes such as migration and globalization shape local religious landscapes.

Guiding Principle 6: Religious Responsiveness as Professional Competence

The final guiding principle concerns the professional dimension of religious responsiveness. *Religionssensibilität* can be understood as a professional competence involving awareness of one's own assumptions, openness to biographical reflection, and the capacity to engage religious and worldview plurality in pedagogically responsible ways.

Educational encounters with religious difference frequently arise in discussions of social events, personal experiences, or public debates. Educators, therefore, require the ability to facilitate dialogue in contexts marked by disagreement while maintaining orientation toward equality, mutual respect, and democratic participation.[59]

59 Boehme, Katja (2025) 54–59.

CGCE complements this perspective by emphasizing reflection on how representations of religious communities are shaped by broader social and global dynamics. Approaches that emphasize openness and respect remain important but must also address the structural contexts in which religious differences are interpreted.

RRE as a Justice-Sensitive Pedagogy of Difference

Together, these guiding principles point to the potential for developing RRE toward a more explicitly justice-sensitive pedagogy of difference. Questions of religious and worldview plurality emerge not only in discussions of belief but also in everyday experiences, institutional practices, shared events, community encounters, and the professional reflexivity of educators.

In this context, DE highlights participation and recognition within educational institutions, while CGCE draws attention to structural and global conditions shaping the interpretation of religious difference. Within this framework, recognition of plurality extends beyond interpersonal tolerance toward the creation of educational spaces in which disagreement can be expressed without exclusion and diverse perspectives examined in relation to questions of justice and coexistence.

RRE can thus be understood as a pedagogical approach that prepares learners for responsible participation in societies characterized by religious and worldview diversity. In this perspective, insights from DE and CGCE situate RRE not only within religious education but also within a broader framework of professional competence required for educators in plural societies.

5. Outlook: RRE in the Horizon of Public Responsibility

This article has argued that RRE can be understood as a professional competence for all educators working within plural democratic societies. In contexts of evolving religious and worldview plurality, educational practice requires more than dialogical openness or cultural responsiveness.[60] As the preceding analysis has shown, DE and CGCE articulate pedagogical responses to structural inequality, contested public spheres, and epistemic fragmentation. Both approaches are grounded in human rights, plural democracy, and the equal dignity of persons. Plurality must therefore neither be romanticized nor treated merely as a

60 Gorski, Paul (2008) 517–520; Barrett, Martyn / Byram, Michael / Lázár, Ildikó / Mompoint-Gaillard, Pascale / Philippou, Stavroula (2014) 16–18.

management problem; it calls for capacities of discernment, structural reflexivity, and responsible participation.

Engagement with these pedagogical discourses does not displace the theological dimension of RRE but invites it to clarify its public and normative commitments. In this regard, strands of political theology influenced by Liberation Theology offer conceptual resources. Johann Baptist Metz's concept of the "dangerous memory" (*memoria passionis*) situates religious reflection within histories of suffering and exclusion, insisting that faith remains accountable to the victims of history and to the unfinished project of justice.[61] Metz's New Political Theology (*Neue Politische Theologie*) should not be conflated with Liberation Theology as discussed above: whereas Liberation Theology developed primarily within Latin American contexts of poverty and political oppression and grounds theological reflection in the lived praxis of the poor, Metz's political theology emerged from a European, post-Holocaust context and foregrounds the interruptive function of remembering suffering as a critique of a privatized, bourgeois Christianity. Read as distinct but complementary rather than interchangeable, the two traditions can offer different, mutually clarifying resources for a justice-sensitive RRE.[62] Interpreted in the context of educational discourse, this perspective may help strengthen a justice-sensitive orientation within RRE: Religious plurality is not only a matter of coexistence of beliefs but is entangled with experiences of marginalization, discrimination, and symbolic violence. A pedagogy of difference informed by such theological awareness resists reducing religion to cultural folklore and recognizes that religious and worldview convictions carry existential and public significance. Metz's political theology does not provide a blueprint for educational practice; its relevance lies in its methodological posture of remembering suffering as a critical lens for evaluating social arrangements. This converges with DE's presupposition of equality and with CGCE's attention to structural asymmetry. Together, these perspectives can encourage educators to consider how institutional practices and public discourses affect those most vulnerable within plural societies.

Understanding RRE as a professional competence for all teachers, in turn, situates it within a broader democratic context. It cultivates existential reflexivity without privatizing religion, fosters recognition of plurality without abandoning normative clarity, and supports relational engagement without suppressing conflict. By integrating justice-sensitive recognition, normative discernment, and

61 Metz, Johann Baptist (2007) 5–10.

62 On the specifically Latin American, poverty-focused genealogy of Liberation Theology see Gutiérrez, Gustavo (1988); on Metz's distinct, post-Holocaust European genealogy of political theology see Metz, Johann Baptist (2007) 68–75.

structural reflexivity, RRE can help sustain democratic cultures in conditions of plurality. Such an orientation does not resolve tensions between competing truth claims or eliminate social conflict. It does, however, equip educators to navigate these tensions responsibly – neither collapsing into relativism nor resorting to coercive normativity. RRE can thus be understood as a pedagogy of difference that supports DE and CGCE by cultivating justice-oriented public responsibility.

This article develops RRE against the background of confessionally organized religious education, as practiced in Germany and comparable European contexts rather than presupposing a non-confessional or purely pluralistic model of religious instruction. Even within confessionally organized classrooms, learner populations are often religiously and denominationally heterogeneous, so that questions of plurality, recognition, and justice-sensitivity remain pedagogically significant. RRE is therefore not conceived as an alternative to confessional religious education but as an orientation that can be integrated within it, informing how confessional RE responds to the plurality present among its learners. How this integration might differ across more strongly confessional systems remains a task for future comparative work. Future research may further explore how such a justice-sensitive understanding of religious responsiveness can be developed within teacher education and institutional cultures of schooling in plural societies.

References

Adam, Gottfried, & Lachmann, Rainer (2014). Begründungen des schulischen Religionsunterrichts. In Martin Rothgangel, Gottfried Adam, & Rainer Lachmann (ed.), *Religionspädagogisches Kompendium* (pp. 144–159). Vandenhoeck & Ruprecht.

Adams, Maurianne, Bell, Lee Anne, & Griffin, Pat (ed.). (2016). *Teaching for Diversity and Social Justice* (3rd ed.). Routledge.

Andreotti, Vanessa (2006). *Soft versus critical global citizenship education. Policy & Practice: A Development Education Review*, *3*, 40–51.

Barrett, Martyn, Byram, Michael, Lázár, Ildikó, Mompoint-Gaillard, Pascale, & Philippou, Stavroula (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.

Berger, Peter (2014). Religion and Multiple Modernities. In *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age* (pp. 68–78). De Gruyter.

Bevans, Steven (2002). *Models of contextual theology* (Rev. ed.). Orbis Books.

Biesta, Gert (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship.* Sense Publishers.

Biesta, Gert (2016). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future.* Routledge.

Boehme, Katja (2025). Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, *33*(2), 42–62.

Boschki, Reinhold (2007). Der phänomenologische Blick: „Vierschritt" statt „Dreischritt" in der Religionspädagogik. In Reinhold Boschki & Matthias Gronover (ed.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* (pp. 25–47). LIT.

Brubaker, Rogers (2013). Language, religion and the politics of difference. *Nations and Nationalism*, *19*(1), 1–20.

Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture* (Vols. 1–3). Council of Europe Publishing.

Das, Veena (2013). Cohabiting in an interreligious milieu: Reflections on religious diversity. In Michael Lambek & Janice Boddy (ed.), *A Companion to the Anthropology of Religion* (pp. 69–84). Wiley–Blackwell.

Davies, Lynn (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review, 58*(1), 5–25.

Echeverria, Javier (2014). The Multidimensionality of Poverty. In Daniel Groody & Gustavo Gutiérrez (ed.), *The Preferential Option for the Poor beyond Theology* (pp. 47–68). University of Notre Dame Press.

Fraser, Nancy (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.

Gärtner, Claudia, & Herbst, Jan-Hendrik (ed.). (2020). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik?* Springer VS.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Giroux, Henry (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

González-Valencia, Gustavo, Massip Sabater, Mariona, & Santisteban Fernández, Antoni (2022). Critical global citizenship education: A pedagogical approach. *Frontiers in Education, 7*, 1–13.

Gorski, Paul (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 515–525.

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

Grümme, Bernhard (2021). Going public. Konturen einer heterogenitätsfähigen Öffentlichen Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 67*(1), 35–47.

Grümme, Bernhard (2025). Das Ringen um demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung: Perspektiven aus der Sicht Öffentlicher Politischer Theologie. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 33*(2), 26–41.

Gutiérrez, Gustavo (1988). *A theology of liberation: History, politics, and salvation* (Fifteenth Anniversary Edition). Orbis Books.

Gutmann, Amy (1999). *Democratic Education: Revised Edition*. Princeton University Press.

Jackson, Robert (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge Falmer.

Knauth, Thorsten (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Knauth, Thorsten (2017). Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie. In Thorsten Knauth, & Maren Jochimsen (ed.), *Einschließungen und Ausgrenzungen: Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung* (pp. 13–32). Waxmann.

Knoblauch, Christoph, & Weber, Judith (2018). *Bildung, religionssensible*. WiReLex.

Könemann, Judith (2021). Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion? Ein Literaturbericht. *Theologische Revue*, 117, 1–17.

Könemann, Judith, & Mette, Norbert (ed.). (2013). *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral, 2). Matthias-Grünewald.

Koukounaras-Liagkis, Marios (2015). Religion and religious diversity within education in a social pedagogical context in times of crisis. *International Journal of Social Pedagogy, 4*(1), 85–100.

Lechner, Martin (2009a). Religionssensibilität – eine Schlüsselkompetenz erzieherischen Handelns. In Martin Lechner & Martin Schwer (ed.), *Werkbuch religionssensible Erziehungshilfe* (pp. 104–113).

Lechner, Martin (2009b). Der Religionsbegriff des Forschungsprojektes. In Martin Lechner & Angelika Gabriel (ed.), *Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe"* (pp. 159–176). Don Bosco.

Lechner, Martin & Gabriel, Angelika (2011). *Brenn-Punkte. Religionssensible Erziehung in der Praxis.* Don Bosco.

Levinas, Emmanuel (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority.* Duquesne University Press.

Mette, Norbert (2005). *Einführung in die katholische Praktische Theologie.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mette, Norbert (2006). *Religionspädagogik*. Patmos.

Metz, Johann Baptist (1998). *A passion for God: The mystical-political dimension of Christianity.* Paulist Press.

Metz, Johann Baptist (2006). *Memoria passionis: Ein provovzierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft.* Herder.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen: Kultur, Werte, Religion* (pp. 211–225). Herder.

Moltmann, Jürgen (1993). *Theology of hope: On the ground and the implications of a Christian eschatology (J. W. Leitch, Trans.).* Fortress Press. (Original work published 1964)

Nussbaum, Martha (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development, 7*(3), 385–395.

Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education.* Open University Press.

Pannenberg, Wolfhart (1991). *Systematic theology* (Vol. 1). Eerdmans.

Parker, Walter (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Teachers College Press.

Pirner, Manfred (2018). Introduction. In Manfred Pirner, Johannes Lähnemann, Werner Haussmann, & Susanne Schwarz (ed.), *Public theology, religious diversity and interreligious learning: Contributing to the common good through religious education* (pp. 1–7). Routledge.

Rahner, Karl (1978). *Foundations of Christian faith: An introduction to the idea of Christianity.* Seabury Press.

Ruitenberg, Claudia (2015). The practice of equality: A critical understanding of democratic citizenship education. *Democracy & Education, 23*(1), 1–9.

Schlag, Thomas (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Herder.

Schluss, Henning (2011). Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In Gudrun Guttenberg & Harald Schroeter-Wittke (ed.), *Religionssensible Schulkultur* (pp. 211–223). Garamond.

Stålsett, Sturla (2019). Liberation Theology. In Henry Gooren (ed.), *Encyclopedia of Latin American Religions. Religions of the World* (pp. 872–881). Springer.

Stockinger, Helena (2018). *Dealing with religious difference in kindergarten*. Waxmann.

Stockinger, Helena (2021). Folgerungen aus der Vorurteilsforschung für interreligiöse Bildungsprozesse. *Pädagogische Horizonte, 4*(1), 141–152.

Tillich, Paul (1957). *Dynamics of faith.* Harper & Row.

Torres, Carlos (2015). Global Citizenship and Global Universities: The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. *European Journal of Education, 50*(3), 262–279.

Trifonas, Peter (ed.). (2003). *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice* (1st ed.). Routledge.

Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054.

Volf, Miroslav (1996). *Exclusion and embrace: A theological exploration of identity, otherness, and reconciliation.* Abingdon Press.

Weber, Judith (2014). *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik.* Waxmann.

Zick, Andreas, Küpper, Beate, Mokros, Niko, & Eden, Marco (ed.) (2025). *Die angespannte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2024/25* (pp. 149–151). Dietz.

Wolfhard Schweiker

Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt

Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf

Der Autor

Prof. Dr. Wolfhard Schweiker ist als Sonderpädagoge und Theologe Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum und außerplanmäßiger Professor an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Prof. Dr. Wolfhard Schweiker
Evangelischer Oberkirchenrat
Heidehofstraße 20
70184 Stuttgart
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4507-3321
e-mail: wolfhard.schweiker@posteo.de



Wolfhard Schweiker: Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt. Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf
ÖRF 34 (2026) 2, 236–256 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.12

CC BY

Wolfhard Schweiker

Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt

Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf

Abstract

Der Beitrag entwickelt einen konsistenten, differenzsensiblen und praxisnahen Entwurf einer „Inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt" vor dem Hintergrund der weiterhin defizitären Umsetzung inklusiver Bildung im Schulsystem. Ausgehend von der menschenrechtlichen Perspektive der UN-Behindertenrechtskonvention verbindet der Entwurf religionspädagogische, inklusionstheoretische und bildungstheoretische Ansätze. Zentrale Bezugspunkte sind Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik, Georg Feusers entwicklungslogisch-integrative Didaktik sowie das Tübinger Elementarisierungsmodell. Inklusion wird als universales Prinzip verstanden, das alle Diversitätsdimensionen umfasst. Ziel ist es, Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch Kooperation, innere Differenzierung und Individualisierung systematisch zu ermöglichen und in konkrete, inklusive Unterrichtsplanung zu überführen.

Schlagworte

Fachdidaktik – Religion – Inklusion – Differenzsensibilität – Elementarisierung – Differenzierung – Vielfalt – Kooperation

CC BY

Wolfhard Schweiker

Inclusive religious education pedagogy of diversity

A consistent, difference-sensitive and practical draft

Abstract

This article develops a consistent, difference-sensitive, and practical draft of an "inclusive religious education pedagogy of diversity" against the backdrop of the continuing shortcomings in the implementation of inclusive education in the school system. Based on the human rights perspective of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the draft combines approaches from religious education, inclusion theory, and educational theory. Key points of reference are Wolfgang Klafki's critical-constructive didactics, Georg Feuser's developmentally logical-integrative didactics, and the Tübingen elementarization model. Inclusion is understood as a universal principle that encompasses all dimensions of diversity. The aim is to systematically enable learning on a common subject through cooperation, inner differentiation, and individualization, and to translate this into concrete, inclusive lesson planning.

Keywords

teaching methodology – religion – inclusion – difference sensitivity – elementarization – differentiation – diversity – cooperation

Wolfhard Schweiker: Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt. Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf
ÖRF 34 (2026) 2, 236–256 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.12

CC BY

„Inklusion ist in diesem Land komplett gescheitert", so die Bilanz des Tübinger Oberbürgermeisters Boris Palmer im Kontext kommunaler Sparpläne.[1] Ohne diese Äußerung kritisch zu kommentieren, muss im Blick auf das deutsche Schulsystem festgestellt werden: Ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)[2] seit 2009 rechtsverbindlich einfordert, bleibt weiterhin Zukunftsmusik. Noch immer fehlen geeignete schulische Vorkehrungen, um das Recht auf inklusive Bildungsteilhabe an wohnortnahen Schulen zu realisieren. Es mangelt an passenden Schulformen, Schulräumen, Qualifikationen und Didaktiken – auch für den Religionsunterricht.

Mit den Gelingensbedingungen schulischer Inklusion rückt ein Thema in den Mittelpunkt, das zunächst keinen finanziellen Aufwand verursacht: Ein konsistenter, differenzsensibler und praxisnaher Entwurf einer inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt[3].

Wenn der Inklusionspädagoge Hans Wocken[4] vom „Haus der inklusiven Schule" mit seinen Baustellen und Bausteinen spricht, dann beschäftigt sich dieser Fachbeitrag mit dem Bauplan der Didaktik dieses Hauses. Es ist der Teilplan für die Fachdidaktik Religion. Auch wenn dieser Plan noch keine Einrichtungsgegenstände enthält, gibt er Einblick in den (1) Baugrund, also den fachlichen Kontext, (2) den Bauplan der Didaktik mit allen Räumen und einen (3) Ausblick, wie dieses Haus weiter eingerichtet und mit Leben gefüllt werden kann.

1. Baugrund: Fachlicher Kontext des Entwurfs

„Entwurf" signalisiert einerseits, dass die Architektur des theoretischen Grundgerüsts bereits besteht, praxistheoretische Weiterentwicklungen und empirische Validierungen jedoch noch ausstehen. Der Titel des Entwurfs „Inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt" enthält eine dreifache Bestimmung.

1. Als *Religionsdidaktik* entfaltet der Entwurf eine Didaktik der religiösen Bildung im Allgemeinen. Die hier vorgestellte Religionsdidaktik bezieht sich primär auf die evangelische Religionslehre an der öffentlichen Schule, die nach Art. 7,3 des deutschen Grundgesetzes vom Staat und von den Religionsgemeinschaften in einer *res mixta* verantwortet wird. Dieser Entwurf ist ein Beitrag in

1 Schwäbisches Tagblatt vom 07.01.2026 unter „Kommunen fordern Abkehr von „überzogenen Standards" sowie am 16.01.2026, 17 unter „Weniger Vorschriften – und die Haushaltskrise wäre gelöst".

2 UN-BRK (2010).

3 Dieser Fachbeitrag ist eine redaktionelle Bearbeitung der Antrittsvorlesung des Autors vom 28.01.2026 als außerplanmäßiger Professor an der Evangelisch-theologisches Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.

4 Wocken, Hans (2013a).

einem dynamischen und innovativen Feld *pointierter* und *dimensionaler* Religionsdidaktiken. Als eine *grundlegende* Fachdidaktik[5] hebt er sich von diesen ab und kann in modifizierter Form auch in den Kontexten von Schuldidaktik, Gemeindepädagogik, sowie unterschiedlichen Konfessionen und Religionen zur Anwendung gebracht werden.

2. Die *inklusive* Konzeptionierung der Fachdidaktik fokussiert die menschenrechtliche Dimension der Konkretisierung von Teilhabe und Antidiskriminierung aller Menschen[6]. Sie stützt sich auf das *Prinzip Inklusion*[7] und somit auf ein aufgeklärtes Werte- und Begriffsverständnis von Inklusion aus soziologischer, rechtswissenschaftlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektive. Inklusion meint die ‚soziale Einbezogenheit' des Menschen und erfordert einen kritischen Umgang mit Antinomien und Dilemmata[8]. Denn ein inklusionsdidaktisches Modell braucht auch eine inklusionstheoretische Werteklärung. Obwohl Inklusion ursprünglich *von außen* auf die Theologie zukam, ist das normative Theoriekonzept mittlerweile in allen Teildisziplinen der Theologie angekommen[9] und entspricht weitgehend den theologischen Anliegen[10]. Jüngst weisen die neuen theologischen *Disability Studies* jedoch kritisch auf unterschiedliche Formen des *Ableismus* in Theologie und Kirche hin[11].

3. *Vielfalt* als dritte Bestimmung der Fachdidaktik weist im Sinne des *Prinzip Inklusion* darauf hin, dass es sich bei Inklusion um ein universales Prinzip, insbesondere ein Menschenrecht handelt, das für alle Menschen gilt. Alle Diversitätsdimensionen, die zu Diskriminierung und Exklusionen führen können, sind im Blick. Dies sind insbesondere die *big six:* Gender, Kultur, Alter, Dis:Ability, Sozio-Ökonomie sowie Religion und Weltanschauung.

Der Begriff *Vielfalt* ist zielgerichtet gewählt, da sich die Fachdidaktik auf wichtige konzeptionelle Grundlagen der ‚Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt' (InReV)[12] bezieht. Dies umfasst auch die intersektionale Verknüpfung unterschiedlicher Differenz-Diskurse sowie die mehrperspektivische Berücksichtigung

5 Rothgangel, Martin (2023) 136 unterscheidet zwischen grundlegenden, pointierten und dimensionalen Religionsdidaktiken.

6 Vgl. UN-BRK 2010 als menschenrechtliche Grundlage.

7 Schweiker, Wolfhard (2024).

8 Siehe die fünf wertorientierten Definitionen von Inklusion in Schweiker, Wolfhard (2024) 431–438 und die Kurzdefinition: Inklusion als Menschenrecht, werthaltige Vision und gesellschaftlicher Prozess ist, wo „das ICH sich bildet, um gemeinsam mit dem DU das WIR zu leben – frei, gleich, gerecht und würdevoll" (ebd., 445). Zu Antinomien und Dilemmata siehe ebd., 208–224.

9 Siehe Liedke, Ulf / Schweiker, Wolfhard (2026).

10 U. a. Liedke, Ulf (2009).

11 Vgl. Hecke, Marie u. a. (2024) und Bohne, Eva u. a. (2026).

12 Siehe Knauth, Thorsten u. a. (2020) und www.inrev.de

der Konzepte Pluralismus, Diversität, Differenz und Heterogenität unter der Leitperspektive der Inklusion[13], ohne dabei dem idealtypischen Vielfaltbegriffs des InReV-Konzepts zu folgen[14].

Seit Beginn der 2010er Jahre wurden bereits unterschiedliche *Bausteine einer inklusiven Religionsdidaktik* entwickelt und *additiv* zusammengestellt[15]. Diese ersten Ansätze wurden im Fachdiskurs als entwicklungsbedürftig erkannt[16]. Mit dem vorliegenden Entwurf soll nun die berechtigte Forderung nach einer konsistenten „pädagogisch-theologischen Grundlegung eines Gesamtkonzepts" erfüllt werden. Damit wird ein Erfordernis realisiert, das bereits frühzeitig erkannt und beschrieben wurde[17].

2. Bauplan: Architektur des Entwurfs

Die Grundlage der didaktischen Theorie bildet (1) die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki, die seit den 1960er Jahren die Allgemeine Didaktik maßgeblich geprägt hat. Aufbauend darauf entwickelt (2) Georg Feuser eine entwicklungslogische integrative Didaktik, die in der Inklusionspädagogik aufgrund ihrer fundierten theoretischen Verankerung hoch bewertet wird.[18] Die religionspädagogische Komponente dieser Fachdidaktik wird durch das (3) Tübinger Elementarisierungsmodell eingetragen.[19] Es dient als Analysegrundlage zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen und besitzt über das Fach der konfessionellen Religionslehre hinaus eine schuldidaktische Strahlkraft. Die zentrale Aufgabe des vorliegenden Entwurfs ist es, diese drei bildungstheoretischen Traditionslinien konsistent miteinander zu verbinden und dies eingehend zu begründen.

Feusers großes inklusionspädagogisches Verdienst ist die Weiterentwicklung von Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik hin zu einem gemeinsamen Unterricht einer „Schule für alle". Er verankert sein Konzept in der philosophischen Tradition der materialistischen Behindertenpädagogik sowie in einer Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie, basierend auf der der sowjetischen Kulturhistorischen Schule.

13 Vgl. Schweiker, Wolfhard (2021).

14 Vgl. Knauth, Thorsten u. a. (2020) 37–38.

15 Siehe Schweiker, Wolfhard (2012), Grasser, Patrick (2014) und Anderssohn, Stefan (2016).

16 Hierzu u. a. Möller, Rainer (2012), Peter, Karin (2018) und Kohlmeyer, Theresa (2018).

17 Schweiker, Wolfhard (2012) 12.

18 So Reis, Oliver (2021) 476. Siehe u.a. das von Feusers mitherausgegebene 10-bändige „Enzyklopädischen Handbuch der Behindertenpädagogik".

19 Siehe Schweitzer, Friedrich (2018a) und (2019).

Das Konzept seiner Didaktik verdeutlicht Feuser am ökologischen Bild des Baumes, das auch für diesen Entwurf, nicht zuletzt aufgrund biblisch-theologischer Anknüpfungspunkte (vgl. u. a. Jeremia 17, 7–8), übernommen wird.

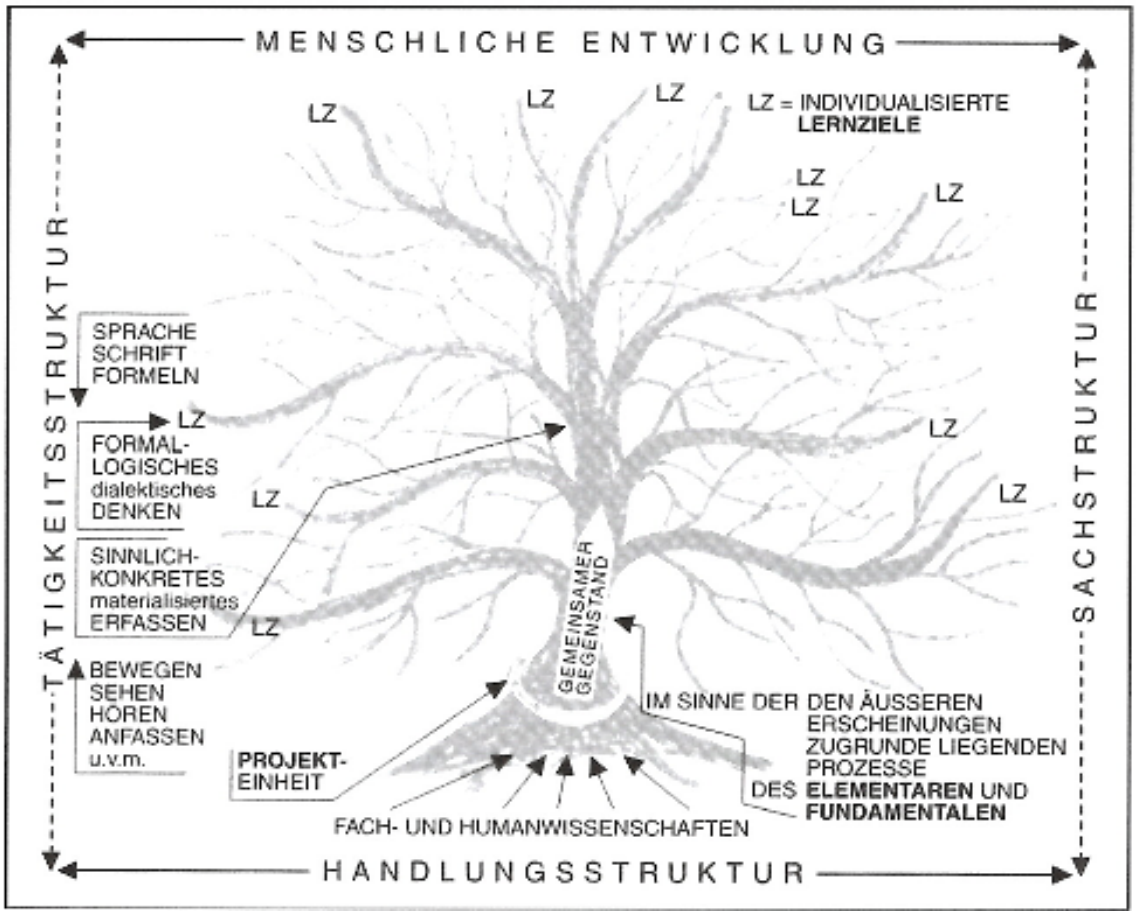


Abbildung 1: Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Didaktik (Feuser 2005, 179)

2.1 Dimension I: Fach- und Humanwissenschaften

Feusers Didaktik besteht aus vier Dimensionen, die auch für diesen Entwurf leitend sind. Die erste Dimension bilden die Fach- und Humanwissenschaften, die als *Wurzeln* den Baum der Didaktik tragen und nähren. In dieser Fachdidaktik werden die Wurzeln primär durch das inklusive Menschen- und Wirklichkeitsverständnis protestantisch-lutherischer Prägung gebildet. Es muss den Prüfkriterien standhalten, dass jede Aussage über den Menschen universelle Gültigkeit für jeden Menschen besitzt und ihm bedingungslos die gleiche Anerkennung zukommt[20].

20 Vgl. Schweiker, Wolfhard (2024) 304–333.

Feusers entwicklungslogische, integrative Didaktik folgt einer materialistischen Anthropologie. Marx stellt in seinen Thesen über Feuerbach die sinnlich-praktische Tätigkeit des Menschen in den Mittelpunkt. Der Mensch eignet sich in seiner Tätigkeit sein Gattungswesen selbst an. Sein Wesen ist „die in der Tätigkeit gewonnene *innere Konkretion* dieses Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse. Der Mensch wird zum Menschen also nur durch seine Tätigkeit, die grundsätzlich gesellschaftliche Tätigkeit ist."[21]

Diese Perspektive steht im Spannungsverhältnis zu geisteswissenschaftlichen und theologischen Annahmen. Sie kulminiert in den konträren Vorstellungen des von Gott geschaffenen Menschen und des durch seine gesellschaftlich bedingte Tätigkeit sich selbst schaffenden Menschen. Dennoch kann der materialistische Ansatz diese Fachdidaktik kritisch korrigieren, da er subjektorientiert das historisch und gesellschaftlich bedingte Gewordensein des Menschen in den Blick nimmt.

Auf dieser Grundlage erhält dieser geisteswissenschaftliche Entwurf zwei *critical friends:* Den historisch-kritischen Materialismus und die oben erwähnten *Critical Studies* in ihren unterschiedlichen Ausprägungsformen, wie z.B. den *Disability Studies*, *Queer Studies* oder *Cultural Studies*.

Neben der geisteswissenschaftlichen Tradition bezieht Feuser auch die sowjetische Kulturhistorische Schule ein, insbesondere die Arbeiten von Lev S. Vygotskij, Aleksej Leontjev und Pjotr Galperin. Die kulturhistorische Perspektive ergänzt die pädagogische Psychologie und schließt eine Lücke, die in der deutschen Schuldidaktik bis dato zu verzeichnen ist.[22]

In der *entwicklungslogischen Didaktik* dient die *Zone der nächsten Entwicklung* (ZdnE) von Vygotskij als analytisches Modell. Sie ist das angestrebte Niveau, das die lernende Person noch nicht selbständig erreicht, jedoch *durch lernstrukturelle und therapeutische Hilfe* oder *in Kooperation mit fähigeren Peers* bereits bewältigen kann. Dies Zone ist die unmittelbar nächste Entwicklungszone, die aus der sog. *führenden* Tätigkeit der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz der *aktuellen Zone der Entwicklung* (ZdaE) hervorgeht. In der ZdnE können Aufgaben (ohne Unterstützung) bewältigt werden, die auf der Grundlage der aktuellen Lernausgangslage noch nicht eigenständig durchgeführt werden können.

21 Jantzen, Wolfgang (1987) 109; vgl. auch 43.

22 Siehe u. a. Reich, Kersten (2014) 48.

Diese Entwicklungstheorie kann in einem doppelten Sinn als *inklusionsorientiert* bezeichnet werden. Denn sie betont sowohl die *soziale Beziehung* des Kindes zu seiner Umwelt als auch seine *individuellen biografischen Besonderheiten*, die im Sinne der sog. *subjektiven ZdnE*[23] untrennbar mit formalen Entwicklungsaspekten verbunden sind.

2.2 Dimension II: Doppelseitig-bildende und entwicklungslogische Struktur

Obgleich Klafki das Anliegen der Inklusion nicht eigens ins Auge fasste, ist seine didaktische Grundlegung den Herausforderungen einer *Schule für alle* gewachsen[24]. Im Zentrum seiner Bildungstheorie steht die doppelseitige Erschließung von Welt und Mensch aus.

„Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit 'kategorial' erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen' Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist."[25]

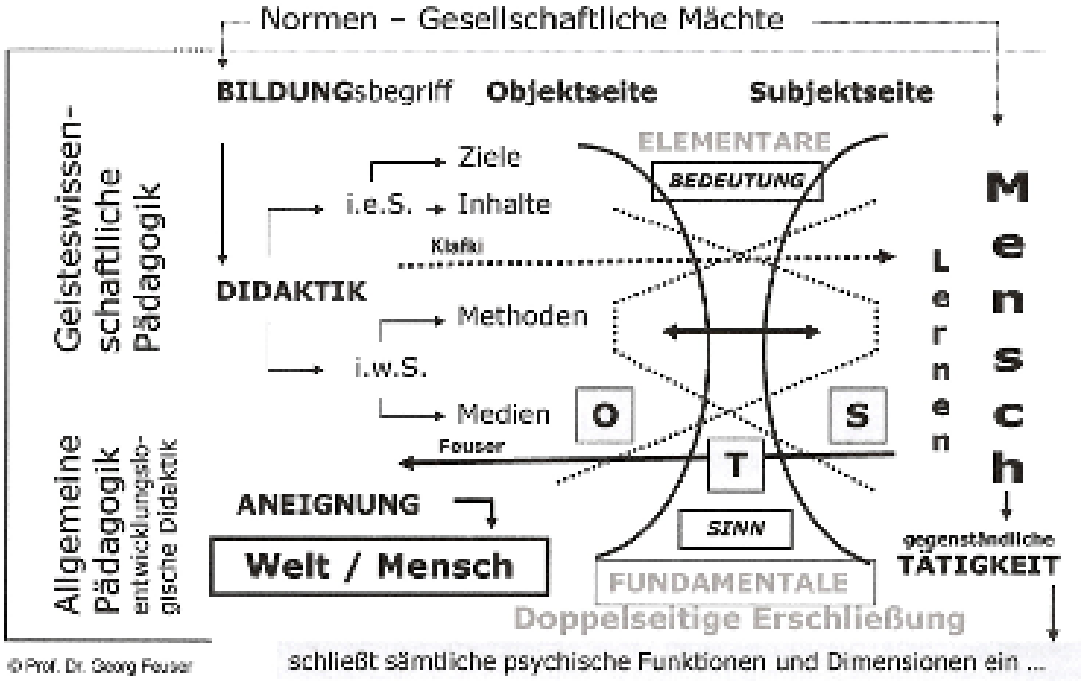


Abbildung 2: Doppelseitige Erschließung (Klafki) und die Neu- und Weiterentwicklung i.S. der „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik" (Feuser)[26]

23 Chaiklin, Seth (2010) 84.

24 Vgl. Platte, Andrea (2005) 167–168.

25 Klafki, Wolfgang (1975) 44.

26 Feuser, Georg (2021) 211.

Feuser präzisiert dieses Bildungshandeln durch die Tätigkeitstheorie von Leontjev. Bildung ist die Tätigkeit zwischen Mensch und Welt. Die Bildungstätigkeit zwischen Subjekt (S) und „Objekte" (O) wird mit „T" abgekürzt. Daraus ergibt sich das Grundschema der doppelseitig sich bildenden Aneignungstätigkeit von S–T–O[27].

Die Doppelseitigkeit der Mensch-Welt-Erschließung *und* der Welt-Mensch-Erschließung (S–T–O) eröffnen der Bildung nach Feuser[28] einen „Möglichkeitsraum". "'Sinn' und ‚Bedeutung' fungieren dabei als die führenden, motivbildenden Ebenen, hinter denen Bedürfnisse und Emotionen stehen."[29] An diesen Grundgedanken kann religiöse Bildung anknüpfen. Denn die passive Seite dieses Erschließungsprozesses ist jeweils unverfügbar. Er erfolgt durch das große Du, des belebten und unbelebten Gegenübers bzw. die immanente und transzendente Wirklichkeit. Die doppelseitige Erschließung des Bildungskonzepts bildet die Basis, auf der Feuser seine dreifache didaktische S-T-O-Analyse durchführt.

2.2.1 Subjektstrukturanalyse (S)

Die S-Analyse bestimmt anhand der entwicklungslogischen Didaktik die Zone der aktuellen Entwicklung (ZdaE) jeder Lernperson und der Lerngruppe insgesamt. Zentral ist die Ermittlung der Lernausgangslagen und des subjektiven Entwicklungsstandes. Das Tübinger Elementarisierungsmodell knüpft mit den *elementaren Zugängen* an diesen Ansatz der Subjektstrukturanalyse an. Es richtet das Augenmerk auf die Weltzugänge der Lernenden und fragt nach den individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen der Kinder und Jugendlichen in ihrem jeweiligen Alter.

Durch die Berücksichtigung *elementarer Erfahrungen* erweitert das Elementarisierungsmodell den Horizont der Subjektanalyse, auch über die Grenzen der Fach- und Religionsspezifika hinaus. Im Sinne eines subjekt- und erfahrungsorientierten Unterrichts fragt diese elementare Dimension nach den persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen. Damit öffnet sie ein bedeutsames Tor zu einem differenzsensiblen Unterricht.

27 An die von Feuser eingeführten Kürzel S-T-O für Subjekt-Tätigkeit-Objekt anknüpfend wird hier begriffsklärend nicht mit Feuser von Tätigkeitsstruktur (S), Handlungsstruktur (T) und Sachstruktur (O) besprochen, sondern von Subjektstruktur (S), Tätigkeitsstruktur (T) und Sach- bzw. Objektstruktur (O).

28 Siehe Feuser, Georg (2011) 96.

29 Feuser, Georg (1998) 31.

2.2.2 Aneignungsstrukturanalyse (T)

Die T-Analyse untersucht die Struktur der führenden Aneignungstätigkeit im Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE). Diese wird *subjektiv* hinsichtlich der individuellen Entwicklungszone der einzelnen Person bestimmt und in Relation zu dem, was im Sinn der *objektiven* ZdnE für die nächste Entwicklungsperiode im Allgemeinen nötig ist.[30] Insofern wird bei der Aneignungsanalyse sowohl auf allgemeine struktur-genetische Entwicklungsmodelle als auch auf domänenspezifische Entwicklungsmodelle Bezug genommen.[31]

Im Zentrum der Aneignungsanalyse steht die Zielbestimmung der bildenden Aneignungstätigkeit und somit die Ermittlung übergeordneter Lernziele[32]. Dieser wichtige Aspekt der Kompetenzbestimmung, der im Elementarisierungsmodell durch keine spezifische elementare Dimension repräsentiert ist, sollte elementarisiert werden und Bezüge zu den Standards der Bildungspläne herstellen.

Die Aneignungsstrukturanalyse (T) beschäftigt sich neben den sog. *führenden Tätigkeiten* auch mit *der Art* der Tätigkeit und damit zentral mit den Aneignungsformen. Zu ihnen zählen auch die *vier grundlegenden Zugangs- und Aneignungsformen*[33], die auf der Basis von Jerome S. Bruner[34] und des Bildungsplans für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Baden-Württemberg[35] in die Religionsdidaktik eingeführt wurden. Die Zugangsformen sind von den Lehrer:innen als Lernangebote so auszurichten, dass sie den vielfältigen Aneignungsmöglichkeiten der Schüler:innen passgenau entsprechen.

2.2.3 Objekt- bzw. Sachstrukturanalyse (O)

Feuser gestaltet die Analyse der Sachstruktur über die klassische Form bei Klafki hinausgehend *entwicklungslogisch*, indem er sie vertikal anordnet und von den am wenigsten komplexen Komponenten ausgeht und bis zu den komplexesten fortschreitet.[36]

Das Tübinger Elementarisierungsmodell vertieft mit den *elementaren Strukturen* die Sachanalyse im Sinne der Inklusion. Sie elementarisieren der „Sache Kern“

30 Vgl. Chaiklin, Seth (2010).

31 Siehe Büttner, Gerhard / Dieterich, Veith-Jakobus 2016 u. a. zu den domänenspezifische und den struktur-genetischen Entwicklungsmodellen, in der Traditionslinie von Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und James W. Fowler.

32 Zur Verhältnisbestimmung von Lernzielen und Kompetenzen siehe Schweitzer, Friedrich (2018b).

33 Siehe Schweiker, Wolfhard (2012) 41–44 sowie (2019).

34 Vgl. Bruner, Jerome S. (1966).

35 Vgl. Ministerium (2009).

36 Vgl. Platte, Andrea (2005) 188.

und bestimmen die fundamentalen Bildungsgehalte. In einer theologischen Profilierung fragen die *elementaren Wahrheiten* nach dem gewissmachenden Wahren. *Norbert Heinen* bezeichnet sie in der allgemeinen Schuldidaktik als „elementare lebensleitende Grundannahmen“[37]. Es sind zentrale kollektive und individuelle Haltungen und Überzeugungen, die sich eignen, zu Bildungsgehalten im Unterricht erhoben zu werden.

2.3 Dimension III: Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch Kooperation, Differenzierung und Individualisierung

Die dritte Dimension der entwicklungslogischen Didaktik ist ihr inklusionsdidaktisches Fundament. Ihr Kern bildet Feusers Grundsatz mit der Kurzform: „Alle kooperieren am gemeinsamen Gegenstand.“[38] Der ‚*Gemeinsame Gegenstand*‘ wird im Baum-Modell durch den *Stamm* repräsentiert. Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand erfolgt vom *Stamm* aus in den Modi des Kooperierens, Individualisierens und Differenzierens über die Äste und Zweig bis zu den Blattspitzen, die in der Abbildung oben als individuelle LZ (= Lernziele) gekennzeichnet werden.

Feuser spricht von „gepaarten und dialektisch vermittelten Momenten der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“[39]. Die drei kraftvollen „Momente“ sind (1) Individualisierung, (2) innere Differenzierung und (3) Kooperation. Diese inklusionsdidaktischen „Prinzipien“ sollen gewährleisten, dass Lernende bei der tätigen Aneignung des ‚Gemeinsamen Gegenstands‘ ein passgenaues individualisiertes, differenziertes und kooperierendes Lernangebot erhalten.

Der ‚Gemeinsame Gegenstand‘ ist nach Feuser[40] eine epistemische Größe. Er ist *kein Gegenstand der Erkenntnis, sondern die gemeinsame Erkenntnis des Lerngegenstands.*

2.3.1 Kooperation

Das didaktische *Prinzip der Kooperation* bezeichnet mehr als die Methoden[41] oder Grundformen[42] des kooperativen Lernens. Es betont, dass der andere als Kooperationspartner eine zentrale Voraussetzung des Lernens ist. Feuser geht

37 Siehe Heinen, Norbert (2017) 64.

38 Siehe zur Langformel Feuser, Georg (2005) 173–174 bzw. Schweiker, Wolfhard 2012, 30. Die Fachdidaktik mit ausführlichen Begründungen und Umsetzungsbeispielen wird zeitnah im Calwer Verlag erscheinen.

39 Feuser, Georg (2011) 91/1.

40 Siehe Feuser, Georg (2013) 284–286.

41 Vgl. Borsch, Frank / Gold, Andreas (2023).

42 Vgl. Wocken, Hans (2013b) 206–207.

sogar so weit, die *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* strikt an die Projektarbeit zu binden. Diese ‚Exklusionsklausel des Kooperativen' wird hier aus guten Gründen nicht übernommen, nicht zuletzt, weil sie ein wesentlicher Grund ist, dass Feusers Didaktik in der breiten Praxis bis dato noch nicht angekommen ist.

2.3.2 Individualisierung

Dem Prinzip der Kooperation korrespondiert das Prinzip der *Individualisierung*, das insbesondere in Diagnostik und Förderung das spezifische Wissenschafts- und Qualifikationsprofil der Sonderpädagogik prägt. Was in Förderschulen seit Langem etabliert ist, muss – so die inklusive Konsequenz – verstärkt auch in den heterogenen Lerngruppen der allgemeinen Schule wirksam werden. Individualisierung erhebt hier den idealtypischen Anspruch, für jede Lernperson ein passendes, an ihren Voraussetzungen, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten orientiertes Lernangebot bereitzustellen, ohne den gemeinsamen Lernzusammenhang aufzulösen.

2.3.3 Innere Differenzierung

„Eine Allgemeine, nicht ausgrenzende Pädagogik verlangt eine innere Differenzierung […], um die umfassenden Welt-, Gesellschafts- und Sachfragen in ihrer Komplexität didaktisch in die Wahrnehmung der oder des jeweils einzelnen Lernenden zu transformieren."[43]

Bezüglich der Differenzierungsformen ist Feusers entwicklungslogische Didaktik in ihrer klaren Ausrichtung auf den Projektunterricht vergleichsweise wenig ausdifferenziert[44]. Ein Überblick zu möglichen Differenzierungsaspekten zeigt, dass hier eine *Ausweitung und Priorisierung* von Differenzierungsformen erforderlich ist[45].

2.3.4 Passung: Zusammenspiel der inklusionsdidaktischen Prinzipien

Individualisierung und innere Differenzierung dürfen nicht in die Vereinzelung führen. Das würde der Idee der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand widersprechen. Hans Wochen betont, dass der inklusive Unterricht sinnvoll gesteuert werden muss[46] und spricht von der Notwendigkeit einer *didaktischen*

43 Feuser, Georg (2017) 227.

44 Vgl. Seitz, Simone (2006).

45 Siehe Schweiker, Wolfhard (2012) 34.

46 Vgl. Wocken, Hans (2013b) 204–207.

und professionellen Passung[47]. Da in der inklusiven Schule alle willkommen sind und eine ‚Entgrenzung der Heterogenität' stattfindet, muss ‚das gesamte pädagogische Haus' dieser Heterogenität angepasst werden. Diese geschieht durch eine Heterogenitätssteigerung auf Seiten der Schule in der *doppelten Passung*

zwischen den Lernbedürfnissen der Lernenden und den pädagogischen Angeboten der Schule (Didaktische Passung) und

zwischen den Lernbedürfnissen der Lernenden und den Kompetenzen eines multiprofessionellen Mitarbeiterteams (Professionelle Passung)[48].

2.4 Dimension IV: Planung inklusiver, elementarer Lernformen

Mit Dimension IV vollzieht diese Fachdidaktik einen entscheidenden Schritt: Den Übergang von der didaktischen Analyse zur konkreten Unterrichtsplanung[49]. Auf der Basis der S-T-O-Analyse und dem kriteriengeleiteten Zusammenspiel der drei inklusiven Prinzipien werden hier die passgenauen *elementaren Lernformen* entwickelt. Diese Dimension entspricht der fünften Dimension des Elementarisierungsmodells. Sie führt die vier vorausgehenden Elementarisierungsschritte konspektiv zusammen[50]. Neu ist, dass diese Fachdidaktik nun einen vertiefenden Aufschluss darüber gibt, nach welchen Gesichtspunkten die fünf Elementarisierungsprozesse gestaltet werden[51] und wie aus *elementaren Lernformen* explizit *inklusive Lernformen* hervorgehen können.

Entsprechend vollziehen sich die Schritte der Unterrichtsplanung nicht linear, sondern spiralförmig und inklusionsdidaktisch begründet. Sie greifen ineinander, werden immer wieder revidiert und weiterentwickelt. Im Folgenden sind sie in einer linearen Gesamtschau mit den vier Dimensionen der Fachdidaktik und jeweils drei zentralen didaktischen Aspekten dargestellt.

47 Siehe Wocken, Hans (2013a) 112–113.

48 Siehe ebd., 113.

49 Zur Unterrichtsplanung siehe Wiater, Werner (2020).

50 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2019) 56.

51 Die Kriterien beziehen sich auf die acht wesentlichen Faktoren dieser Fachdidaktik (siehe Abb. unten).

Dimensionen	Aspekt I	Aspekt II	Aspekt III
1. Fach- und Humanwiss.	Anthropologische Grundlagen	Entwicklungslogik	(Inklusions-) Pädagogik und Theologie
2. Doppelseitig-bildende Struktur	S = Subjekt Subjektstruturanalyse - Elem. Erfahrungen - Elem. Zugänge Zugangsformen	T = Tätigkeit Aneignungsstruktur-analyse Lernziele und Kompetenzen Aneignungsformen	O = Objekt Sachstrukturanalyse - Elem. Strukturen - Elem. Wahrheiten / Grundannahmen
3. Inklusions-didaktische Prinzipien	Individualisierung am gemeinsamen Gegenstand	Kooperationen am gemeinsamen Gegenstand	Differenzierung am gemeinsamen Gegenstand
4. Inklusive, elementare Lernformen und Unterrichtsplanung	Differenzlinien- und Differenzsensibilität	Zugangs- und Aneignungsformen	sachorientiert
	subjektorientiert	kooperativ	werteorientiert
	entwicklungslogisch	kooperierend	differenzsensibel
	individualisierend	elementarisierend	differenzierend

Abbildung 3: Linearer Gesamtüberblick zu den Dimensionen und Aspekten der inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt

Abschließend wird am *Unterrichtsnotationsschema* exemplarisch ein konkretes inklusives Planungsinstrument vorgestellt.

Bereits Klafki[52] stellt früh die Frage nach der Realisierung des Konzepts der inneren Differenzierung. Dazu entwickelte er ein *„Kriterienraster"* mit den drei Dimensionen:

A) Phasen des Unterrichtsprozesses

B) Sechs Differenzierungsaspekte im Blick auf die Schüler:innen

C) Aneignungsebene

Diese A-B-C-Grundstruktur von Klafkis wird in der vorliegenden Fachdidaktik aufgenommen und konzeptionell modifiziert. Dimension A orientiert sich an den Unterrichtsphasen der religionspädagogischen Fachdiskussion (Delling/Riegel 2022). Dimension B greift Feusers didaktisches Prinzip der Binnendifferenzie-

52 Siehe Klafki, Wolfgang (1985) 133–134.

rung auf und entfaltet dieses mehrperspektivisch in unterschiedlichen Spalten. Zugleich bleibt die Grundstruktur klassischer Unterrichtsverlaufspläne weitgehend erhalten oder wird nur moderat variiert.

Unterrichtsverlaufs- und Differenzierungsschema der inklusiven Religionsdidaktik

Unterrichtende: Lerngruppe: Datum: Bildungsplan:

Kompetenz/ZdrE: Thema:

Elementare Strukturen: Wahrheiten: Erfahrungen: Zugänge:

C) Aneignungs-/ Entwicklungs-ebenen/ZdrE	B) Differenzierungsaspekte B1 Kooperation: Inter-)Aktionen von Lehr- u. Lernenden nach A) U-Phasen	B2 Didaktisch-methodischer Kommentar: Kompetenz- und Inhaltniveaus	B3 Sozialformen, Methoden, Medien, Hilfsmittel	B4 Individualisierungen von N.N.
	I. Ritual/Themeneinführung			
	II. Erarbeitung			
	III. Vertiefung			
	IV. Anwendung / Transfer			
	V. Abschlussritual			

Abbildung 4: Unterrichtsverlaufs- und Differenzierungsschema der inklusiven Fachdidaktik

In der ersten Spalte (B1) werden, wie in der Unterrichtsplanung üblich, die Handlungen und Interaktionen beschrieben. Da bei der inklusiven Religionsdidaktik das Von- und Miteinander Lernen unter dem Leitbegriff der „Kooperation" eine zentrale Rolle spielt, werden die Lehrkräfte- und Schüler:innen-Aktivitäten in einer gemeinsamen Spalte zusammengefasst.

Die zweite Spalte (B2) entspricht dem klassischen „didaktisch-methodischen Kommentar". Hier erfolgt die Differenzierung der Kompetenz- und Inhaltsniveaus in Übereinstimmung mit den Entwicklungslogiken und den Bildungsgängen der Schüler:innen.

In der dritten Spalte (A3) werden Methoden, Medien und Hilfsmittel aufgeführt und im Blick auf unterschiedliche Bedarfe und Niveaus differenziert.

Über die klassischen Notationsschemata hinaus wird schließlich eine vierte Spalte (A4) ergänzt, in der das Prinzip der Individualisierung systematisch verortet ist. Hier werden individuelle Bildungs-, Unterstützungs- und Fördermaßnahmen einzelner Schüler:innen – auch mit Namensnennungen – in Bezug auf die Dimensionen B1–B3 sowie C dokumentiert. Dabei können auch längerfristige Prozesse, etwa Individuelle Lern- und Entwicklungspläne (ILEP), einbezogen werden.

Insgesamt erweist sich diese Struktur als *praxisnah*, da sie das etablierte Grundraster der Unterrichtsplanung beibehält und zugleich um eine differenzierungssensible Perspektive erweitert. Gegenüber klassischen Verlaufsplänen werden im Kern lediglich zwei Elemente ergänzt: die explizite Spalte der Individualisie-

rung (B4) sowie – in Anlehnung an Klafki – die Aneignungsebenen C, die zwar formal am linken Rand stehen, jedoch „eigentlich (in einem räumlichen Modell) in einer dritten Dimension angeordnet werden“[53].

Abgerundet wird der neue Unterrichtsverlaufsplan durch eine Kopfzeile, in welcher die vier Dimensionen der Elementarisierung ausgewiesen werden. Auf diese Weise wird der Zusammenhang zwischen der Analyse und Planung des Unterrichts transparent und nachvollziehbar gemacht.

3. Einrichtung: Ein kritischer Ausblick

Die konkrete Unterrichtsplanung ist die Nagelprobe dieser Fachdidaktik. An ihr zeigt sich, ob es gelingt, die acht zentralen Faktoren der inklusiven Didaktik der Vielfalt– fachlich sinnvoll und vernetzt – im Planungsprozess zu berücksichtigen.

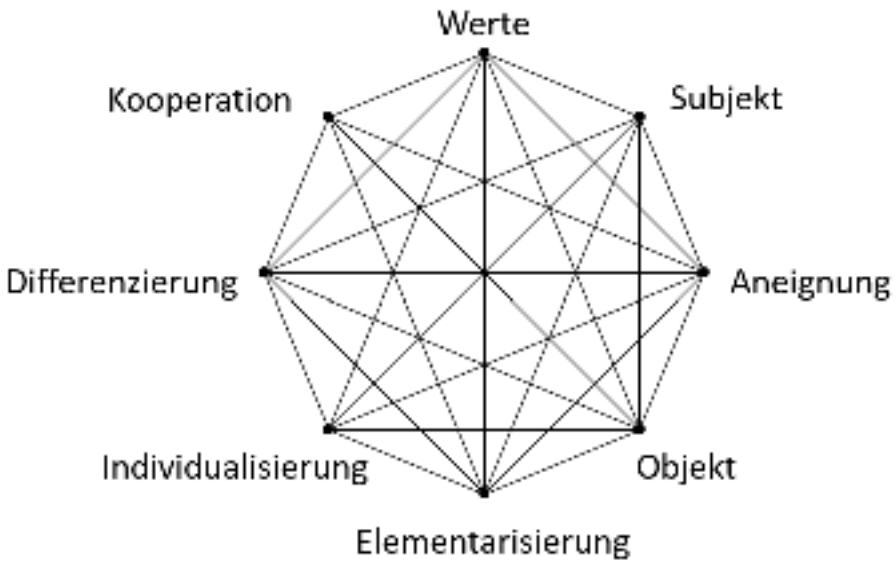


Abbildung 5: Oktogramm interagierender Faktoren der inklusiven Religionsdidaktik der Vielfalt

Erste Versuche, das neue Gebäude dieser Didaktik einzurichten und die Theorie in Unterrichtsplanung umzusetzen, wurden in der Vorlesung des Wintersemesters begonnen. Im Sommersemester folgen weitere „Einrichtungsversuche“ im Seminarangebot und im Rahmen von Unterrichtsbesuchen. Der Praxistest wird zeigen, inwieweit es gelungen ist, die drei Traditionsstränge miteinander kohärent zu verbinden. Zugleich gilt es, die korrigierenden, machtkritischen Ansätze aus der materialistischen Perspektive sowie die Betroffenheitsperspektive der

53 Klafki, Wolfgang (1985) 133.

Critical Studies in Theorie und Planungskonzept weiter zu verankern. Um den Entwurf praxisnäher und praktikabler zu gestalten, bedarf es weiterer Ausarbeitungen zu Planung, Durchführung, Evaluation und empirischer Überprüfung.

Dieser Entwicklungsprozess wird von der Fragestellung begleitet, wie die Komplexitätssteigerung dieser Fachdidaktik in der praktischen Umsetzung bewältigt werden kann. Die drei inklusiven (Feuser'schen) Prinzipien und die Elementarisierung in der dreifachen didaktischen S-T-O-Analyse stets mitzubedenken und in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, ist mehr als herausfordernd. Die Anpassung des Unterrichtsnotationsschemas bot einen Einblick in das „Entwicklungslabor" dieser Didaktik. Mit eigenen Spalten und Dimensionen erhalten Binnendifferenzierung, Individualisierung und Kooperation eine klare Verortung im Notationsschema. Und mit der von Klafki vorgeschlagenen linken Spalte der Aneignung wird die *doppelseitige Erschließung* als Kern dieser geistes- und bildungswissenschaftlichen Didaktik markiert und im Sinne der entwicklungslogisch gedachten Zugangs- und Aneignungsformen weiter elaboriert. Bei der bildsamen Aneignungstätigkeit (T) dieser Dimension wird insbesondere die kooperierende Tätigkeit des gemeinsamen Lernens der Verschiedenen im Kontext der *Tätigkeitstheorie* mitbedacht, inklusive des Lernens der Lehrenden und des Lehrens der Lernenden! Diese kooperativ-inklusiven Bildungsprozesse sind dezidiert differenzsensibel ausgerichtet, indem konsequent die drei inklusiven Prinzipien Feusers und die Elementarisierungsprozesse nach dem Tübinger Modell berücksichtigen werden.

Diese inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt versteht sich als ein kleiner, jedoch bedeutsamer wissenschaftlicher Gelingensbeitrag, um das *Mit- und Voneinander-Lernen der Verschiedenen* im Religionsunterricht zu ermöglichen und Inklusion nicht – noch weiter – scheitern zu lassen. Denn ohne *sozio-ökologische Einbeziehung* und *solidarischen Zusammenhalt* haben unser Land und unsere Welt keine Zukunft. Statt an einer falschen Stelle zu sparen, ist *hier* eine entschiedene Investition und Innovation geboten, eine Investition, die kurz- und langfristig Sparpotentiale durchaus impliziert.

Literatur

Anderssohn, Stefan (2016). *Handbuch Inklusiver Religionsunterricht: Ein didaktisches Konzept. Grundlagen – Theorie – Praxis*. Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Bohne, Eva, Marquardt, Bettina, Murmann, Ulrike & Schweiker, Wolfhard (Hrsg.). (2026). *Aus der Geschichte gelernt? Disability Studies und Disability History fordern Kirche und Theologie heraus.* Kohlhammer.

Borsch, Frank, & Gold, Andreas (Hrsg.). (2023). *Kooperatives Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit.* (4. aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Bruner, Jerome S., Oliver, Rose R., & Greenfield, Patricia M. (1966). *Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Studies.* John Wiley & Sons.

Büttner, Gerhard, & Dieterich, Veit-Jakobus (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Chaiklin, Seth (2010). Die Zone der nächsten Entwicklung. In Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel & Birgit Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (S. 78–87). Kohlhammer.

Delling, Sarah, & Riegel, Ulrich (2022). *Religionsunterricht planen: Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde* (3., aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Feuser, Georg (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In Anne Hildeschmidt, & Irmtraud Schnell (Hrsg.): *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Juventa.

Feuser, Georg (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung* (2. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, Georg (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel, & Birgit Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Kohlhammer.

Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand" – eine Entwicklung induzierendes Lernen. In Ders. & Joachim Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Kohlhammer.

Feuser, Georg (2017). Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In Ders. (Hrsg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 183–285). Psychosozial-Verlag.

Feuser, Georg (2021). Entwicklungslogische Didaktik: Eine Conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer, & Susanne Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung* (S. 205–211). Waxmann.

Grasser, Patrick (2014). *Inklusion im Religionsunterricht: Vielfalt leben.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas, & Ricken, Norbert (Hrsg.). (2021). *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft.* Kohlhammer.

Hecke, Marie, Kammeyer, Katharina & Neumann, Anne (Hrsg.). (o. J.) *Andere Geschichten erzählen: Ebenbildlichkeit, Heilung und die Rede von Gott in disabilitysensibler Theologie.* Kohlhammer.

Heinen, Norbert (2017). Elementarisierung. *In Ziemen, Kerstin (Hrsg.), Lexikon Inklusion* (S. 64–65). Vandenhoeck & Ruprecht.

Jantzen, Wolfgang (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik.* (Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Bd. 1). Beltz.

Klafki, Wolfgang (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (ergänzte Aufl.). Beltz.

Klafki, Wolfgang (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Beltz.

Knauth, Thorsten, Möller, Rainer, & Pithan, Annebelle (Hrsg.). (2020). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen.* Waxmann.

Kohlmeyer, Theresa (2018). Dekonstruktion eines Mythos: Vygotskijs Zone der nächsten Entwicklung und Feusers kindzentrierte basale Pädagogik. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, & Hanna Roose (Hg.), *Heterogenität im Klassenzimmer* (S. 59–74). Sauter.

Liedke, Ulf & Schweiker, Wolfhard (2026). *Inklusion im theologischen und diakoniewissenschaftlichen Diskurs: Schwerpunkte der zurückliegenden Dekade. Theologische Literaturzeitung, 151(3),* 153–170.

Liedke, Ulf (2009). *Beziehungsreiches Leben: Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.). (2009). *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte.* Neckar-Verlag.

Möller, Rainer (2012). *Guter (Religions-)Unterricht zwischen Kompetenzorientierung und inklusiver Didaktik.* Comenius-Institut.

Peter, Karin (2018). Inklusive (Herausforderungen für die) Religionsdidaktik. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis, & Hanna Roose (Hrsg.), *Heterogenität im Klassenzimmer* (S. 87–101). Sauter.

Platte, Andrea (2005). *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten: Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse.* MV-Verlag.

Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule.* Beltz.

Reis, Oliver (Hrsg.). (2021). Inklusion. In Ulrich Kropac, & Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 472–477). Kohlhammer.

Rothgangel, Martin (2023). Vom konvergenz- zum differenztheoretischen Ansatz: Ein Beitrag zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In Bernhard Grümme, & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 130–145). Kohlhammer.

Schweiker, Wolfhard (2012). *Arbeitshilfe Religion inklusiv: Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden* (Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg, hg. von Hartmut Rupp & Stefan Hermann). Calwer.

Schweiker, Wolfhard (2019). Zugangs- und Aneignungsformen im Kontext der inklusiven Religionsdidaktik am Beispiel „Abendmahl: Seht und schmeckt!" In Annebelle Pithan & Agnes Wuckelt (Hrsg.), *Miteinander am Tisch: Tische als Ort sozialer Utopien* (S. 105–124). Waxmann.

Schweiker, Wolfhard (2023). Überlegungen zum Heterogenitätsbegriff aus inklusionstheoretischer Perspektive. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 69–84). Kohlhammer.

Schweiker, Wolfhard (2024). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive* (2., aktual. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, Friedrich (2018a). *Elementarisierung und Kompetenz: Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht" profitieren* (4., überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, Friedrich (2018b). Religionsunterricht planen: Zum Verhältnis zwischen Kompetenzen und Lernzielen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 70(4)*, 360–371.

Schweitzer, Friedrich (Hrsg.). (2003). *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele.* Neukirchener.

Schweitzer, Friedrich, Haen, Sara, & Krimmer, Evelyn (2019). *Elementarisierung 2.0: Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion-online.net 1*(1), o. S. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184.

UN-BRK. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.). (2010). *Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument in leichter Sprache).* Enno Hurlin.

Wiater, Werner (2020). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik.* Auer.

Wocken, Hans (2013a). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine* (4. Aufl.). Feldhaus.

Wocken, Hans (2013b). *Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege.* Feldhaus.

Şenol Yağdı

Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht

Empirische Rekonstruktion professioneller Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte

Der Autor

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

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



CC BY

Şenol Yağdı

Subjektorientierung im islamischen Religionsunterricht

Empirische Rekonstruktion professioneller Orientierungen islamischer Religionslehrkräfte

Abstract

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

Schlagworte

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

CC BY

Şenol Yağdı

Subject-oriented approaches in Islamic religious education

Empirical reconstruction of the professional orientations of Islamic religious education teachers

Abstract

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

Keywords

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

CC BY

1. Einleitung

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

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

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

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

2. Subjektorientierung aus religionspädagogischer Perspektive

2.1 Zum Begriff Subjekt und Subjektorientierung

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

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

1 Vgl. Kant, Immanuel (1784) 481.

2 Vgl. Boschki, Reinhold (2017).

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

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

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

3 Vgl. ebd.

4 Müller, Hans-Rüdiger (2014) 541.

5 Vgl. ebd., 541–543.

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

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

8 Vgl. Zirfas, Jörg (2014) 567–575.

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

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

2.2 Religionspädagogische Zugänge zur Subjektorientierung

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

2.2.1 Subjektorientierung als Erfahrungs- und Lebensweltorientierung

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

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

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

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

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

13 Schweitzer, Friedrich (2022) 32.

14 Vgl. Reis, Oliver (2021).

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

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

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

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

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

2.2.2 Subjektorientierung als Identitätsbildung

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

16 Vgl. ebd. 360–361.

17 Vgl. Kunstmann, Joachim (2017) 374.

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

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

20 Vgl. Grümme, Bernhard (2022).

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

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

2.2.3 Subjektorientierung als gesellschafts- und machtkritische Perspektive

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

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

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

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

3. Subjektorientierung in der Islamischen Religionspädagogik

3.1 Islamisch-theologische Grundlagen

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

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

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

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

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

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

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

29 El Maaroufi, Asmaa (2021) 45.

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

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

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

33 Vgl. Takım, Abdullah (2017) 106.

34 Vgl. Polat, Mizrap (2010) 188–189.

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

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

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

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

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

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

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

37 Vgl. Asad, Muhammad (2017) 776.

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

39 Vgl. Asad, Muhammad (2017) 34.

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

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

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

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

3.2 Islamisch-religionspädagogische Zugänge zur Subjektorientierung

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

3.2.1 Reflektierte Religiosität und religiöse Mündigkeit

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

42 Vgl. Arnaldez, Roger (1971).

43 Vgl. Çaviş, Fatima (2021; 2022).

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

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

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

3.2.2 Lebensweltorientierung und Kontextsensibilität

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

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

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

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

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

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

3.2.3 Pluralitätsfähigkeit und diskursives religiöses Lernen

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

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

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

55 Topalović, Said (2024) 183.

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

57 Ebd.

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

3.2.4 Religiöses Lernen zwischen Wissen, Reflexion und Handlung

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

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

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

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

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

59 Vgl. Khorchide, Mouhanad (2013) 10.

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

61 Vgl. Ulfat, Fahimah (2020) 58.

62 Ebd.

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

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

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

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

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

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd.

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

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

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

4. Methodischer Zugang

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

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

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

70 Vgl. Yağdı, Şenol (2025).

71 Helfferich, Cornelia (2005) 176.

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

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

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

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

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

5. Empirische Rekonstruktionen

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

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

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

75 Vgl. Bohnsack, Ralf (2014) 135.

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

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

5.1 Schüler:innen als mündige Subjekte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Religionsunterricht als lebensweltlicher und geschützter Gesprächsraum

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

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

TN8 (m): „Genau."

TN7 (w): „Über alles."

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

TN7 (w): „Geschützten Rahmen."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

78 Vgl. Ulfat, Fahimah (2020) 58.

79 Vgl. Karakaşoğlu, Yasemin (2010) 133.

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

5.3 Kontextsensibilität und differenzorientierte Religionsdidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Diskussion

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

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

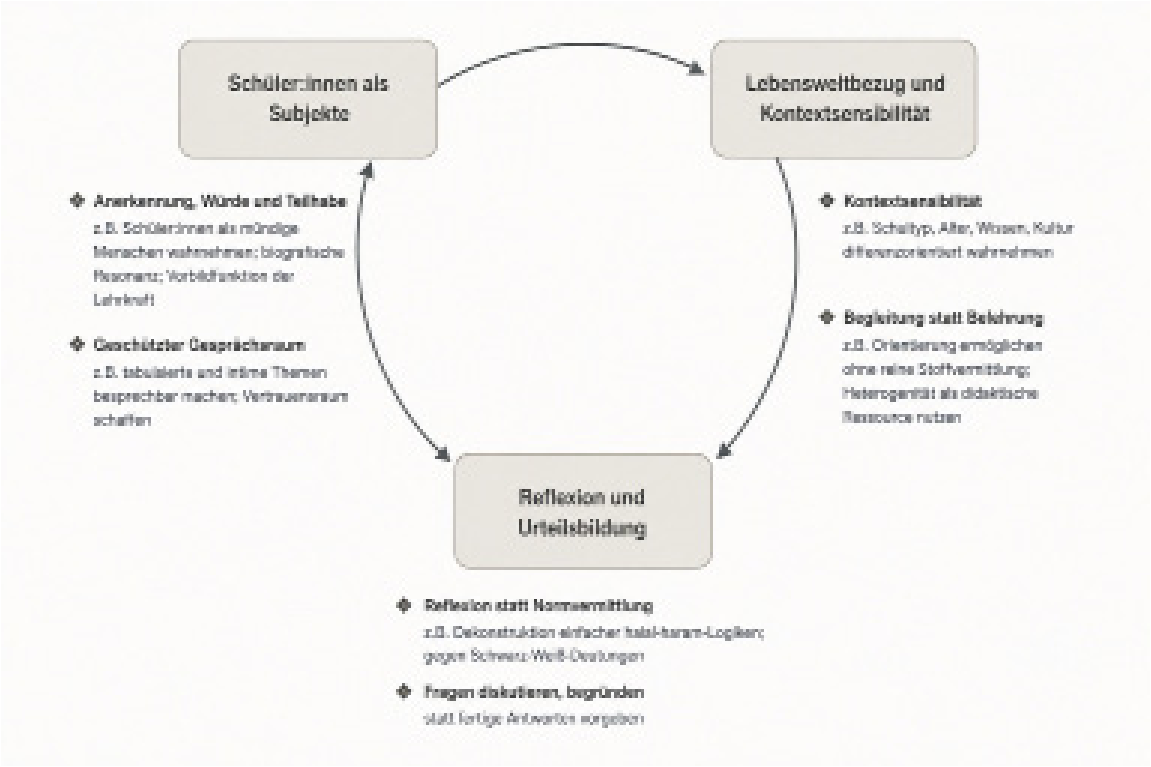


Abbildung 1: Dimensionen subjektorientierter religiöser Bildung im professionellen Selbstverständnis islamischer Religionslehrkräfte (Eigendarstellung)

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

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

cher Hinsicht Anknüpfungspunkte an die dargestellten theoretischen Perspektiven auf.

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Fazit und Ausblick

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

80 Vgl. Freuding, Janosch (2024).

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

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

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

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

81 Vgl. Fabricius, Steffi (2022).

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren?

Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“

Die Autorinnen

Univ.-Prof.in Dr.in Claudia Gärtner ist Professor für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund mit Forschungsschwerpunkten in der Diagnose religiöser Lernprozesse, religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung und ästhetischem Lernen im Religionsunterricht.

Univ.-Prof.in Dr.in Claudia Gärtner
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D–44227 Dortmund
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6211-3930
e-mail: claudia.gaertner@tu-dortmund.de



Annalena Sieveke, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund mit dem Forschungsschwerpunkt der Diagnostischen Kompetenz von Religionslehrkräften.

Annalena Sieveke
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D–44227 Dortmund
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6577-9604
e-mail: annalena.sieveke@tu-dortmund.de



CC BY

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren?

Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“

Die Autorinnen

Isabelle Hoyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund mit Forschungsschwerpunkten zur materiellen Dimension von Lehr-Lern-Prozessen im Religionsunterricht und der religiösen Profilbildung an Katholischen Schulen.

Isabelle Hoyer
TU Dortmund
Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D–44227 Dortmund
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7820-4867
e-mail: isabelle.hoyer@tu-dortmund.de



Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer: Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren? Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“
ÖRF 34 (2026) 2, 294–315 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.14

CC BY

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren?

Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung“

Abstract

Der Beitrag untersucht die Diagnosekompetenz von Religionslehrkräften im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Religionsunterricht und adressiert damit ein bislang wenig erforschtes Feld der Religionsdidaktik. Ausgangspunkt ist die zunehmende Heterogenität schulischer Lerngruppen sowie die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für professionelles Lehrer*innenhandeln. Vor diesem Hintergrund analysiert das DFG-geförderte Forschungsprojekt „Diagnostik heterogener Lernvoraussetzungen im Religionsunterricht" (DiaLeRU) in einer quantitativ-qualitativen mixed-method-Studie, wie Religionslehrkräfte diagnostische Situationen interpretieren, welche Wissensbestände und Überzeugungen dabei wirksam werden und wie diese mit diagnostischer Urteilsgenauigkeit und wahrgenommener Unterrichtsqualität zusammenhängen. Der Beitrag fokussiert die qualitative Teilstudie des Projekts und bietet erste Teilergebnisse des Projekts. Methodisch basiert die Untersuchung auf Expert*inneninterviews mit 25 Religionslehrkräften aus unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Die Auswertung erfolgt mittels evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse auf Grundlage eines eigens entwickelten fünfstufigen Niveaustufenmodells, das verschiedene Facetten diagnostischer Kompetenz umfasst. Die Ergebnisse zeigen insgesamt niedrige Kompetenzniveaus, insbesondere im Bereich des pädagogischen Wissens zur Diagnostik, während hermeneutisch-fachwissenschaftliche Kompetenzen etwas stärker ausgeprägt sind. Insgesamt verdeutlicht die Studie den konzeptionellen und empirischen Entwicklungsbedarf religionspädagogischer Diagnostik und liefert erste empirisch fundierte Ansätze zur Modellierung entsprechender Kompetenzdimensionen.

Schlagworte

Diagnosekompetenz – Diagnostik – Schöpfung – Professionalisierung

CC BY

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer

How skilled are religious education teachers at assessment?

Diagnostic competencies using the subject of "creation" as an example

Abstract

This article examines the diagnostic competence of religious education teachers in dealing with heterogeneous learning prerequisites in religious education classes, thereby addressing a field of religious education didactics that has received little research attention to date. The starting point is the increasing heterogeneity of school classes as well as the importance of diagnostic competencies for professional teaching practice. Against this backdrop, the DFG-funded research project DiaLeRu uses a quantitative-qualitative mixed-methods study to analyze how religious education teachers interpret diagnostic situations, which bodies of knowledge and beliefs come into play in the process, and how these relate to diagnostic accuracy and perceived teaching quality. This article focuses on the qualitative sub-study of the project and presents initial findings. Methodologically, the study is based on expert interviews with 25 religion teachers from various types of lower secondary schools in North Rhine-Westphalia. The data is analyzed using evaluative qualitative content analysis based on a specially developed five-level model that encompasses various facets of diagnostic competence. The results show generally low levels of competence, particularly in the area of pedagogical knowledge regarding diagnostics, while hermeneutic and subject-specific competencies are slightly more pronounced. Overall, the study highlights the need for conceptual and empirical development in the field of religious education diagnostics and provides initial empirically grounded approaches for modeling corresponding dimensions of competence.

Keywords

assessment – creation – professional development – diagnostic competence

Claudia Gärtner / Annalena Sieveke / Isabelle Hoyer: Wie gut können Religionslehrkräfte diagnostizieren? Diagnostische Kompetenzen am Beispiel des Lerngegenstands „Schöpfung"
ÖRF 34 (2026) 2, 294–315 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.14

CC BY

1. Einführung: Problemstellung und Relevanz

Die zunehmende Heterogenität schulischer Lerngruppen stellt Lehrkräfte aller Fächer vor die Herausforderung, Lernprozesse individuell zu gestalten und dabei den unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Schüler:innen gerecht zu werden. Die deutsche Kultusministerkonferenz betont in ihren Professionsstandards die Bedeutung von Diagnosekompetenzen als zentrale Qualifikationen für professionelles Lehrer:innenhandeln im Umgang mit Vielfalt.[1] Lehrkräfte sollen demnach in der Lage sein, individuelle Lernausgangslagen korrekt zu erfassen, Schwierigkeiten während des Lernprozesses zu identifizieren sowie Lernfortschritte angemessen zu bewerten, um darauf mit gezielten unterrichtlichen Maßnahmen reagieren zu können.

Im Religionsunterricht (RU) gewinnt diagnostische Kompetenz an Bedeutung. Der RU ist durch eine hohe personale, kulturelle und weltanschauliche Pluralität gekennzeichnet. Religiöse Sozialisation, individuelle Glaubensüberzeugungen, religiöse Indifferenz oder säkulare Weltdeutungen wirken sich nicht nur auf fachliche Lernprozesse, sondern auch auf Motivation, Beteiligung und die wahrgenommene Relevanz des Unterrichts aus. Empirische Studien zeigen, dass Merkmale wie Religiosität, Geschlecht oder kulturelles Kapital signifikante Effekte auf das Lernverhalten im RU haben,[2] wobei Lehrkräfte Schwierigkeiten besitzen, diese zu diagnostizieren und hiermit z. B. klassismusreflexiv umzugehen.[3] Vielfach dominiert ein defizitorientierter Blick und spontan-reaktiver Umgang mit Heterogenität.[4] Zugleich adressiert der RU Lerngegenstände, die in besonderer Weise mit personalen Sinn- und Wertfragen verbunden sind und daher nicht losgelöst von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden erschlossen werden können.

Trotz dieser bildungspolitischen Relevanz existieren innerhalb der Religionsdidaktik bislang nur wenige empirische Studien zur Diagnosekompetenz von Religionslehrkräften. Die vorhandenen Untersuchungen beschränken sich meist auf Teilaspekte wie die Wahrnehmung von Schüler:inneneinstellungen, Präkonzepten oder Urteilsgenauigkeit[5] beziehungsweise auf Fragen der Leistungsbeurteilung.[6] Andere bedeutsame Lernvoraussetzungen – etwa Geschlecht, kulturelles Kapital oder Religiosität – wurden bisher kaum berücksichtigt, obwohl sie nach-

1 Vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019) 55.
2 Vgl. Unser, Alexander (2019) 241–242.
3 Vgl. Gärtner, Claudia / Sieveke, Annalena (2025) 100.
4 Vgl. Kremer, Carolin (2026) 163–167.
5 Vgl. Klose, Britta (2014) 50–53; Fricke, Michael (2017) 300–302.
6 Vgl. Leven, Eva-Maria (2019) 16; Pirker, Viera / Juen, Maria (2018) 27–33.

weislich das Lernverhalten und die Beteiligung am Unterricht beeinflussen[7] und ihnen auf konzeptioneller Ebene eine große Bedeutung zugewiesen wird.[8]

Das DFG-geförderte Forschungsprojekt „Diagnostik heterogener Lernausvoraussetzungen im Religionsunterricht" (DiaLeRU), durchgeführt von Alexander Unser und Claudia Gärtner, setzt hier an. Es untersucht erstmals systematisch, ob, wie und mit welchem Ziel Religionslehrkräfte diagnostische Prozesse durchführen, welche Wissensbestände dafür relevant sind und ob eine korrekte Diagnostik mit einer höheren Unterrichtsqualität einhergeht. DiaLeRU ist eine komplexe quantitativ-qualitative Mixed-Methods-Studie mit einem quantitativen Teilprojekt (Alexander Unser) und einem qualitativen Teilprojekt (Claudia Gärtner), die folgende vier Fragestellungen verfolgt:

Forschungsfrage (FF) 1: Inwiefern schlagen sich Wissen und Überzeugungen von Religionslehrkräften bezüglich der Gegenstände, Methoden und Ziele von Diagnose in der Interpretation diagnostischer Situationen und daraus resultierender Entscheidungen in ihrem Unterricht nieder?

FF 2: Wie akkurat diagnostizieren Religionslehrkräfte die heterogenen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler:innen (Urteilsgenauigkeit)?

FF 3: Beeinflussen Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen zu kognitiven Kompetenzen, Kompetenzveränderung und Fehlkonzepten, motivational-emotionalen Dispositionen und zum Lernverhalten die Interpretation diagnostischer Situationen und daraus resultierende Entscheidungen sowie die Urteilsgenauigkeit der Religionslehrkräfte?

FF 4a: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Urteilsgenauigkeit und diagnostischen Entscheidungen einerseits und Unterrichtsqualität andererseits?

FF 4b: Werden durch akkurate diagnostische Urteile und entsprechende diagnostische Entscheidungen Schüler:innen mit jenen Merkmalen stärker aktiviert und motiviert, die sich gewöhnlich negativ auf das Lernverhalten im Religionsunterricht auswirken?

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die qualitative Teilstudie mit besonderem Fokus auf die FF 1 und 3. Um diese Fragen, die den komplexen Beziehungen zwischen diagnostischem Wissen, Überzeugungen und Kompetenzen mit Diagnosepraxis, Urteilsgenauigkeit und Unterrichtsqualität nachgehen, zu bearbeiten, ist

7 Vgl. Unser, Alexander (2019) 242; (2022) 56–57.

8 Vgl. Grümme, Bernhard / Schlag, Thomas / Ricken, Norbert (2021).

es in einem ersten Schritt notwendig, zu klären, welches Wissen, welche Überzeugungen und Kompetenzen bei einer religionspädagogischen Diagnostik relevant sind und wie diese erhoben werden können. Zudem bedarf es Modelle, um die erhobenen Daten hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus evaluieren zu können. Auch diesbezüglich muss DiaLeRU Neuland betreten: Denn was z. B. notwendiges Fachwissen bzw. fachdidaktisches Wissen oder ausreichendes pädagogisches Wissen für gute Diagnosen darstellt, ist bislang religionspädagogisch ebenfalls nicht systematisch geklärt.

Im Folgenden soll daher in einem ersten Schritt ein kurzer Blick in die entsprechenden bildungswissenschaftlichen und die bislang spärlichen religionspädagogischen Diskurse gerichtet werden (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird das methodische Design der qualitativen Teilstudie erläutert (Kap. 3). Anschließend werden die Ergebnisse von insgesamt 25 Lehrkräfteinterviews vorgestellt und nach einzelnen Faktoren wie Schulform, Alter oder Schulsozialindex differenzierter analysiert (Kap. 4). Damit werden erstmalig qualitativ breit gewonnene Daten ausgewertet, die Auskunft über zentrale Aspekte der Diagnosekompetenz von Religionslehrkräften geben. Die Ergebnisse ermöglichen abschließend einen Ausblick auf die weiteren qualitativen und quantitativen Teilfragen des Gesamtprojekts und erfordern zugleich, die Limitationen der qualitativen Studie in den Blick zu nehmen (Kap. 5).

2. Theoretischer Hintergrund und Konkretisierung der Forschungsfragen

Um Wissen, Überzeugungen und Kompetenzen von Diagnostik bei Religionslehrkräften erheben zu können, ist es angesichts des weitgehenden religionspädagogischen Forschungsdefizits hilfreich, auf den entsprechenden bildungswissenschaftlichen Diskurs zu rekurrieren, um hieraus Impulse für eine religionspädagogische Diagnostik zu erlangen. Dabei konzentriert sich die folgende Darstellung darauf, Grunddimensionen und Facetten von Diagnostik herauszuarbeiten, die für den Entwurf eines Forschungsdesigns in DiaLeRU relevant sind.

2.1 Diagnosekompetenz im bildungswissenschaftlichen Diskurs

In den Bildungswissenschaften wird Diagnosekompetenz als zentraler Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns verstanden.[9] Pädagogische Diagnostik wird dabei als Informationsverarbeitungsprozess konzipiert: Lehrkräfte nehmen relevante Schüler:innenmerkmale wahr oder erheben sie gezielt, bewerten diese

9 Vgl. Artelt, Cordula / Gräsel, Cornelia (2009) 157–160; Südkamp, Anna / Praetorius, Anna-Katharina (2017) 13.

vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher und pädagogischer Kriterien und leiten daraus Handlungsfolgen für ihren Unterricht ab. Von Aufschnaiter et al. unterscheiden drei Facetten diagnostischer Kompetenz:[10] a) den Gegenstand der Diagnostik – also die Merkmale, die erhoben werden sollen; (b) die Ziele der Diagnostik – etwa summativ („assessment of learning") oder formativ („assessment for learning"); (c) die eingesetzten Methoden – von informeller „on-the-fly"-Diagnostik bis hin zu formalisierten „embedded assessments". Diagnosekompetenz ist dabei eng verknüpft mit anderen Bereichen professionellen Wissens wie Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen.[11]

Aus dieser theoretischen Rahmung wird das Erhebungsdesign für die Lehrkräfteinterviews in DiaLeRU gebildet. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf der formativen Diagnostik, die im Verhältnis zur summativen Diagnostik den Zusammenhang zwischen Diagnose und Förderung und die lernförderliche Rückmeldung und Adaption des Lehr-Lernprozesses an die individuellen Lernvoraussetzungen fokussiert.[12] Dieser Schwerpunkt ist vor allem fachspezifisch begründet, da zum einen für Religionslehrkräfte eine summative Diagnostik, insbesondere in Form notenbezogener Leistungsbewertung, weniger stark didaktisch leitend ist und oftmals auch kritisch betrachtet wird.[13] Zum anderen erweisen sich Lehrkräfte beim formativen Assessment als stark herausgefordert, insbesondere wenn es auf der Ebene des professionellen Handelns von Lehrkräften in den konzeptionellen Rahmen des adaptiven Unterrichts eingebettet wird. Denn für adaptive Unterrichtsgestaltung benötigen Lehrkräfte diagnostische Einschätzungen zu Vorerfahrungen, Präkonzepten, Interessen und Kompetenzen der Schüler:innen, um hieraus angemessene Aufgaben auswählen zu können. Nicht nur Religionslehrkräften fällt es hierbei schwer, individuelle Lernvoraussetzungen angemessen und korrekt einzuschätzen. Vielmehr melden (angehende) Lehrkräfte fachübergreifend zurück, auf diese Aufgabe nicht angemessen vorbereitet zu sein.[14]

10 Vgl. Von Aufschnaiter, Claudia et al. (2015) 738.

11 Vgl. Brunner, Martin / Anders, Yvonne / Hachfeld, Axinja / Krauss, Stefan (2011) 193–196; Leuders, Timo / Dörfler, Tobias / Leuders, Juliane / Philipp, Kathleen (2018) 17–19.

12 Vgl. Glogger-Frey, Inga / Herppich, Stephanie (2017) 45.

13 Vgl. Pirker, Viera / Juen, Maria (2018) 178; Reese-Schnitker, Annegret (2010) 35–39.

14 Vgl. Nett, Ulrike E. et al., Andreas (2022) 25.

2.2 Diagnosekompetenz in der religionsdidaktischen Forschung

Der religionsdidaktische Diskurs hat das Thema Diagnostik bislang nur punktuell aufgegriffen. Klose untersuchte erstmals empirisch die Übereinstimmung zwischen Schüler:inneneinstellungen zu Werten sowie zum Verhältnis von Naturwissenschaften und Theologie und den Lehrer:innenwahrnehmungen dieser Einstellungen.[15] Fricke konnte zeigen, dass diagnostische Leistungen signifikant mit Fachwissen korrelieren, wenngleich Diagnosekompetenz eine eigenständige Dimension darstellt.[16] Leven wiederum fasst Diagnosekompetenz als Teil des fachdidaktischen Wissens auf, wobei Leistungsbeurteilung häufig dominiert.[17] Auf konzeptioneller Ebene stellte Sieveke die domänenspezifischen Herausforderungen heraus, die bei der Modellierung einer Diagnosekompetenz für religiöse Lernprozesse bewältigt werden müssen.[18]

Um die Lernausgangslage von Schüler*innen angemessen zu diagnostizieren, ist fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften über die themenspezifischen Präkonzepte von Schüler:innen notwendig. Obgleich die Vorstellungen von Schüler:innen im religionspädagogischen Diskurs als zunehmend relevantes Forschungsfeld für die Weiterentwicklung religiöser Bildungsprozesse identifiziert werden können[19], lassen sich insbesondere hinsichtlich fachlicher und themenspezifischer Präkonzepte und Vorstellungen von Lernenden nur wenige umfassende empiriebasierte Kenntnisse wahrnehmen. Relativ breit erforscht ist dies beim Fachgegenstand „Schöpfung". Hier liegen zahlreiche Studien zu Weltbildentwicklung und Schöpfungsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen vor[20] sowie mögliche didaktische Konsequenzen hieraus.[21] Zudem gibt es – in der Religionspädagogik äußerst selten – eine Langzeitstudie zum Wissen und Einstellungen von Schüler:innen zu Schöpfung und Evolution.[22]

Aus dem vorliegenden religionspädagogischen Forschungsstand wird für DiaLeRU zum einen der fachliche Schwerpunkt abgeleitet und Diagnosekompetenz hinsichtlich des Lerngegenstands „Schöpfung" untersucht.[23] Zudem werden im Horizont des bildungswissenschaftlichen Forschungsstands (Kap. 2.2) in Dia-

15 Vgl. Klose, Britta (2014) 15–16.

16 Vgl. Fricke, Michael (2017) 302–303.

17 Vgl. Leven, Eva-Maria (2019) 256.

18 Vgl. Sieveke, Annalena (2023) 272–274.

19 Vgl. Peter, Karin (2024) 10.

20 Vgl. Fetz, Reto Luzius / Reich, Karl Helmut / Valentin, Peter (2001) 13, 78; Höger, Christian (2008) 13, 35–36; Höger, Christian (2024) 161.

21 Vgl. Hunze, Guido (2007); Höger, Christian (2016) 91.

22 Vgl. Höger, Christian (2020) 80.

23 Vgl. Sieveke, Annalena / Taxacher, Gregor / Gärtner, Claudia / Unser, Alexander (2023) 8.

LeRU folgende Facetten diagnostischer Kompetenz besonders fokussiert: pädagogisches Wissen (Arten und Formalisierungsgrade der Diagnostik), fachdidaktisches und -wissenschaftliches Wissen (hinsichtlich Schöpfung und deren Didaktik).

3. Methodisches Design

3.1 Übergreifende Forschungsziele und Teilziele von NN

Einleitend wurde bereits auf die komplexe Mixed-Methods-Struktur von DiaLeRU mit ihren vier Forschungszielen (FF1-FF4) hingewiesen. Im Folgenden wird der Fokus auf erste Teilziele gerichtet, die Voraussetzung für die weiteren Zielsetzungen bilden. Ein zentrales Teilziel des qualitativen Teilprojekts von DiaLeRU besteht darin, die beschriebenen Facetten diagnostischer Kompetenz, pädagogisches, fachdidaktisches sowie fachwissenschaftliches Wissen von Religionslehrkräften hinsichtlich religionspädagogischer Diagnostik erstmalig grundlegend zu erheben, zu analysieren und zu evaluieren. Dabei soll auch untersucht werden, inwiefern hier ein differenzierter Blick hinsichtlich Berufsalter, unterschiedlicher Schulformen oder Schulsozialindex relevant ist. Um die erhobenen Daten hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus evaluieren zu können, bedarf es zugleich fachspezifischer Modelle. Diese zu entwickeln, stellt ein zweites grundlegendes Teilziel von DiaLeRU dar.

3.2 Erhebungsmethoden

Die Erhebung und Analyse von pädagogischen, fachdidaktischen und -wissenschaftlichen professionellen Wissensbeständen der Religionslehrkräfte geschieht mittels evaluativer Inhaltsanalyse. Dabei erfolgt die qualitative Datenerhebung über leitfadengestützte Experteninterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften. Der halbstrukturierte Interviewleitfaden basiert auf assoziativen offenen Verfahren sowie auf fallbezogenen Vignetten, die diagnostische Anforderungssituationen (Reaktion auf Schüler:innengespräch, kriterienbasierte Materialanalyse, Gedankenexperiment) bereitstellen. Fachspezifische Facetten der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften werden am Lerngegenstand Schöpfung mittels der Einschätzung von themenspezifischen Fehlkonzepten von Schüler:innen, der Entwicklung adaptiver Lernarrangements sowie der kriterienbasierten Einschätzung von Aufgabenqualität erhoben (Anhang 1). Darüber hinaus werden mittels Bildkarten und dem Frageimpuls „Was verbinden Sie mit dem Thema ‚Schöpfung'?" individuelle Zugänge zum Schöpfungsthema sichtbar gemacht.

Der Interviewleitfaden wurde im Rahmen eines Pretests, in dem zwei Religionslehrkräfte einer Gesamtschule und eines Gymnasiums interviewt wurden, sowie mittels eines projektinternen Expert:innenworkshops modifiziert. Auf Basis dieser Einsichten wurde die Formulierung und Darbietung der Fallvignetten angepasst, um für die anschließende evaluative Inhaltsanalyse präzisere Aussagen zu den verschiedenen Ausprägungsgraden in der Einschätzung themenspezifischer Fehlkonzepte tätigen zu können.

3.3 Stichprobe und Datenbasis

Interviewt wurden insgesamt 29 Religionslehrkräfte an verschiedenen Schulen Nordrhein-Westfalens, die zum Zeitpunkt der Erhebung das Fach Religion (Katholische Religionslehre, evangelische Religionslehre oder Konfessionell-Kooperativer Religionsunterricht) in der Sekundarstufe I unterrichteten. Parallel wurden in der quantitativen Teilstudie Fragebogenerhebungen bei den jeweiligen Schüler:innen der unterrichteten Religionskurse durchgeführt. Beide Teilstudien werden in einem Mixed-Methods-Verfahren aufeinander bezogen. Wegen der hohen Anforderungen, die mit einer Verschränkung qualitativer und quantitativer Daten einhergehen, wurden vier Lehrkräfteinterviews nicht weiter berücksichtigt, sodass das vorliegende Sample 25 Religionslehrer:innen umfasst. Das Sample beinhaltet Lehrkräfte, die an Gymnasien, Realschulen, Sekundarschulen und Gesamtschulen unterrichten. Die interviewten Lehrkräfte befinden sich in unterschiedlichen Phasen ihrer professionellen Laufbahn (Abb. 2). Von den 25 Interviews wurden 16 präsentisch und 9 digital durchgeführt. Die Durchschnittsdauer der präsentischen Interviews beträgt 55:11 Minuten, die der digitalen 1 Stunde und 5 Minuten, die durchschnittliche Dauer der gesamten Interviews 59 Minuten. Alle Interviews wurden vollständig digital aufgezeichnet und transkribiert. Nach jedem Interview wurde ein Postskript angefertigt, in welchem situative Aspekte des Interviews, Aspekte zur Rollenwahrnehmung der Interviewerin, Gesprächsinhalte nach und vor der Aufnahme, Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte, wahrgenommene Schwerpunktsetzungen des:r Interviewten, spontane thematische Auffälligkeiten und erste Interpretationsideen festgehalten wurden.

3.4 Auswertungsverfahren

Um die beschriebenen Facetten diagnostischer Kompetenz zu rekonstruieren und ihre Ausprägungen auf Basis des qualitativen Datenmaterials differenziert zu evaluieren, wird das Verfahren der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren eingesetzt. Dieses Verfahren versteht sich als Variante

qualitativer Inhaltsanalyse, bei dem die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten durch die Forschenden“[24] im Fokus steht.

Die für die evaluative Inhaltsanalyse entwickelten Bewertungskategorien ergeben sich weitgehend deduktiv aus der theoretischen Fundierung von Diagnostik (Kap. 2), die durch fachdidaktische Vorbefunde des Pretests erweitert und im Auswertungsverfahren induktiv differenziert wurden. Da für die deduktive Kategorienbildung im Kontext der Religionsdidaktik bislang keine konkreten Operationalisierungen diagnostischer Kompetenz vorliegen, wurden die Operationalisierungen anderer Fachdidaktiken in das Feld der Religionsdidaktik transformiert und für diese Domäne konkretisiert. Hier wurde insbesondere das fachdidaktische Wissen fokussiert, das „Wissen über Konzepte von Schülerinnen und Schülern (z. B. wissenschaftlich nicht haltbare Konzepte) und mögliche Umstrukturierungsschwierigkeiten der Konzepte […], Wissen über Möglichkeiten der Erfassung von Konzepten der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten fachlichen Inhalt […] und Wissen über unterstützende Lehr-Lernstrategien (z. B. Möglichkeiten einer lernförderlichen Rückmeldung bei Aufgabenbearbeitungen)“[25] umfasst. Auf Basis dieser Kompetenzfacetten des formativen Assessments wurden diese fachdidaktischen Wissensdimensionen domänenspezifisch für den Lerngegenstand „Schöpfung“ operationalisiert. Als weitere Kompetenzfacette wurde das pädagogische Wissen zur Diagnostik ausgemacht. Diese Facetten wurden um eine fachwissenschaftliche zum Thema „Schöpfung“ ergänzt.

Da Schöpfung ein äußerst komplexer Lerngegenstand ist, der fachwissenschaftlich in seiner Breite kaum umfassend im vorliegenden Erhebungsrahmen zu erfassen ist, wurde nach dem Pretest und Expert:innenworkshop die deduktiv gesetzte fachwissenschaftliche Kategorie „Schöpfung“ induktiv modifiziert. Aus dem Datenmaterial wurde mit „hermeneutischer Kompetenz hinsichtlich Schöpfungstheologie“ ein Teilaspekt fachwissenschaftlicher Kompetenz herausgearbeitet, der sich anhand der qualitativen als auch quantitativen Pretest-Daten sowohl als relevant als auch gut operationalisierbar erwies.

Somit ergeben sich fünf Kompetenzfacetten: Fachwissen Hermeneutik (1.), fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien (2.), zu typischen Fehldeutungen (3.) sowie zur heterogenitätssensiblen Aufgabeneinschätzung (4.) und pädagogisches Wissen zur Diagnostik (5.). Um die unterschiedlichen Ausprägungsgrade der jeweiligen Kompetenzfacetten möglichst differenziert abzubilden, wurde je Bewertungskategorie ein fünfstufiges Niveaustufenmodell

24 Vgl. Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 157.

25 Zucker, Verena (2019) 39.

Fachwissen Hermeneutik	Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien	Fachdidaktisches Wissen zu typischen Fehldeutungen	Fachdidaktisches Wissen zur heterogenitätssensiblen Aufgabeneinschätzung	Pädagogisches Wissen zur Diagnostik
Nicht zu klassifizieren	Nicht zu klassifizieren	Nicht zu klassifizieren	Nicht zu klassifizieren	Nicht zu klassifizieren
Beschreibung	Beschreibung	Beschreibung	Beschreibung	Beschreibung
Erläuterung	Erläuterung	Erläuterung	Erläuterung	Erläuterung
Problemanalyse	Problemanalyse	Problemanalyse	Problemanalyse	Problemanalyse
Synthese	Adaption	Metareflexion	Adaption	Synthese

Abbildung 1: Niveaustufenmodell Diagnosekompetenz

Exemplarisch sei dies an der Fallvignette „Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien im Bereich Schöpfung“ konkretisiert (Anhang 2). Ausgehend von der höchsten Stufe, einer adaptiv ausgerichteten und fachwissenschaftlich fundierten Fördermaßnahme, werden Abstufungsgrade operationalisiert, die jeweils ein abnehmendes Maß an fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Fundierung sowie an Adaptivität zu Gedanken und Präkonzepten der Schüler:innen, die in der vorliegenden Fallvignette zum Tragen kommen, abbilden.

Da die evaluative Inhaltsanalyse im Vergleich zur inhaltlich strukturierenden Variante „stärker hermeneutisch interpretativ“[26] vorgeht und die vorzunehmenden Klassifizierungen „höhere Anforderungen an die Codierenden [stellen, Anm. d. Verf.] als dies bei der inhaltlich strukturierenden Variante der Fall ist“[27], wurde im Verlauf des Codierprozesses mit mindestens zwei voneinander unabhängigen Codierenden gearbeitet. Diese wurden vorab für die evaluative Analyse geschult, sodass sie sowohl über fachkundiges Wissen im Bereich der Diagnostik sowie im fachtheologischen Themenfeld „Schöpfung“ verfügen.

Ziel der evaluativen Analyse ist es, je Fall eine Zuordnung zu einer Ausprägung der Bewertungskategorie vorzunehmen. Hierzu werden in einem ersten Schritt alle Textstellen eines Falls, die sich auf die genannte Kategorie beziehen, bewertet. Danach wird das Textsegment ausgewählt, in dem sich die höchste Stufe,

26 Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024) 174.

27 Ebd.

die in einem Interview erreicht wurde, am prägnantesten abbildet. Diejenigen Fälle, in denen keine zweifelsfreie Zuordnung zu einer Ausprägung möglich ist, werden im Codierprozess mithilfe von Memos für ein vertiefendes Intercoder-Gespräch dokumentiert, in dem fallbezogen einzelne Zuordnungsentscheidungen mit dem Ziel einer konsensuellen finalen Zuordnungsentscheidung diskutiert werden.

4. Ergebnisse

Anhand der fünf Niveaustufenmodelle wurden alle 25 Lehrkräfteinterviews evaluiert und Kompetenzstufen für die unterschiedlichen Facetten der definierten Diagnosekompetenz ausgewiesen (Abb. 2). Insgesamt konnten alle Niveaustufen in den ausgewerteten Daten nachgewiesen werden. Das neu für die Religionsdidaktik deduktiv-induktiv entwickelte Modell für Diagnosekompetenz erweist sich somit weitgehend als empirisch belastbar. Das Modell kann damit als ein erstes empirisch evaluiertes qualitatives Ergebnis von DiaLeRU betrachtet werden.

	Schulform	Berufsjahre	Schul-sozial-index	Fachwissen Hermeneutik		Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien		Fachdidaktisches Wissen zu typischen Fehldeutungen		Fachdidaktisches Wissen zu heterogenitäts-sensiblen Aufgaben		Pädagogisches Wissen zur Diagnostik	
Interview C	Gym	> 20 J.	3	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Problemanalyse	3	Erläuterung	2
Interview D	Gym	5 - 10 J.	3	Problemanalyse	3	Problemanalyse	3	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Erläuterung	2
Interview E	Gym	> 20 J.	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview F	Real	< 5 J.	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Erläuterung	2
Interview G	Sekundar	10 Jahre	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview H	Gesamt	5 - 10 J.	5	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Erläuterung	2
Interview I	Gesamt	< 5 J.	5	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Erläuterung	2
Interview J	Gesamt	10 J.	5	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview K	Real	10-20 J.	3	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Erläuterung	2
Interview L	Real	10-20 J.	3	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Erläuterung	2
Interview M	Gym	> 20 J.	1	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1
Interview P	Gym	10-20 J.	3	Problemanalyse	3	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Problemanalyse	3	Problemanalyse	3
Interview R	Sekundar	< 5 J.	3	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview S	Sekundar	5 - 10 J.	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1
Interview T	Sekundar	10-20 J.	3	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1
Interview U	Sekundar	5 - 10 J.	3	Erläuterung	2	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Erläuterung	2
Interview V	Gym	< 5 J.	1	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Erläuterung	2
Interview W	Gesamt	< 5 J.	4	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Beschreibung	1
Interview X	Sekundar	10-20 J.	6	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview Z	Gesamt	< 5 J.	k.A.	Beschreibung	1	Beschreibung	1	Nicht zu klassifizieren	0	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview Z2	Gym	10-20 J.	2	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2
Interview Z3	Gym	> 20 J.	3	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview Z4	Gym	> 20 J.	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1	Beschreibung	1
Interview Z5	Gym	> 20 J.	4	Erläuterung	2	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2	Beschreibung	1
Interview Z6	Gym	5-10 J.	k.A.	Synthese	4	Adaption	4	Problemanalyse	3	Erläuterung	2	Erläuterung	2

Abbildung 2: Ergebnisse der evaluativen Analyse der Diagnosekompetenz

Gleichzeitig verdeutlicht die evaluative Auswertung, dass vor allem Kompetenzen auf den unteren Niveaustufen ausweisbar sind. So beschreibt (=Niveaustufe 1) eine Lehrkraft mögliche unterstützende Lehr-Lernstrategien, ohne dabei differenzierter auf Präkonzepte, Einstellungen und Vorwissen der Schüler:innen in der Fallvignette einzugehen, wie folgt:

„Ja, weil so Sachen darstellen und malen machen die meisten Kinder ja eigentlich ganz gerne, so sich da ausdrücken quasi. Denen fällt es ja auch oft schwer

sich in Sprache richtig auszudrücken. Und ja, vielleicht hilft ihnen das so ein bisschen, wirklich dann auch nochmal zu sehen, ja, das ist alles so entstanden und das widerspricht gar nicht der wissenschaftlichen Erkenntnis." (Niveaustufe 1, Interview T, 52)

Eine weitere Lehrkraft erläutert (=Niveaustufe 2) unterstützende Lehr-Lernstrategien differenzierter und fallbezogener, ohne hierbei jedoch auf fachdidaktische oder -wissenschaftliche Konzepte einzugehen, die für höhere Niveaustufen notwendig sind (Anhang 2).

„Also, dass die Symbolik bei ihm fehlt, und vielleicht würde ich dann erstmal versuchen, auch ihm die symbolhafte Deutung der Schöpfung näher zu bringen, dass halt auch deutlich wird, dass die einzelnen, also die Verse, die dort zu finden sind, halt nicht wortwörtlich zu verstehen sind. Gleichzeitig würde ich aber auch Yara unterstützen in ihrer Aussage, dass das theoretisch auch durch Gott möglich ist, weil man es halt, also weil der Urknall an sich, den braucht man gar nicht bestreiten. Das ist wissenschaftlich auch belegt. Das ist, glaube ich, auch der gemeinsame Nenner, den ich beiden irgendwie herausheben würde. Gleichzeitig würde ich dann aber auch zu Yara sagen, dass natürlich auch die Möglichkeit bestünde, dass Gott den Urknall erschaffen hat. Wenn davor nichts da war und es ist was entstanden, können wir nicht belegen, dass es nicht Gott ist." (Niveaustufe 2, Interview V, 36)

Das Niveau der Problemanalyse, das sich u. a. durch stärkere fachwissenschaftliche und -didaktische Bezüge charakterisiert (Anhang 2), findet sich öfter im Bereich hermeneutisch-fachwissenschaftlicher Kompetenzen, wie folgende Interviewpassage verdeutlicht:

„Also ich werde oft gefragt von Schülern in der Sekundarstufe 1 auch, „ja, aber sie haben doch Bio und Reli, das geht doch gar nicht, das widerspricht sich doch". […] Ich finde so richtig verstehen geht erst in der Oberstufe und da mache ich das sehr ausführlich und ganz genau. Die Qualität der Texte spielt eine ganz große Rolle. Und da muss man wissenschaftlich rangehen. Also Visionstheorie sozusagen. Also gehe ich davon aus, dass Wort für Wort der Text von Gott kommt oder nicht. Und dann die Frage, also kommt der biblische Text jetzt wörtlich von Gott, dann passt es ja nicht und dann habe ich ja auch einen Konflikt mit meinem Glauben direkt. Und der Entstehungskontext des babylonischen Exils, den mache ich auch sehr ausführlich, sodass die erkennen, warum haben die Priester denn im babylonischen Exil diesen Text überhaupt geschrieben. Als Werbeschrift, weil sie dachten, oh, die Assimilation an die babylonischen Götter und

Bräuche nimmt hier immer weiter zu. Es gab ja junge Menschen, die Israel gar nicht mehr gesehen, Jerusalem gar nicht gesehen haben, den Tempel nie besucht haben, warum sollen die den vermissen? Also nahmen die Assimilation immer weiter zu und da haben die Priester sich gedacht, wir müssen einfach einen hymnusartigen Text schreiben, den man im Gottesdienst auch beten kann und so, das verstehen die [Schüler] aber auch." (Niveaustufe 3, Interview C, 54)

Zudem weisen die Daten darauf hin, dass im Bereich des pädagogischen Wissens zur Diagnostik die befragten Lehrkräfte tendenziell niedrige Kompetenzen besitzen. Diese Facette diagnostischer Kompetenz scheint weitgehend am geringsten ausgeprägt zu sein. Dieser Befund hängt möglicherweise mit der Beobachtung der Codierenden zusammen, dass in den Selbstaussagen der Interviewten dem diagnostischen Wissen im Fach Religion häufig im Vergleich zu den „Hauptfächern" nicht dieselbe Relevanz zugesprochen wird:

„Ja, das ist immer ganz spannend, weil da ist auch ein riesen Unterschied zu einem Hauptfach. Also da sind wir viel festgelegter. Bei einem Hauptfach habe ich ja ganz klare Vorgaben, wie viel zählt der Inhalt, wie viel zählt die Darstellung zum Beispiel. Also sprich Rechtschreibung, Ausdrucksweise und so weiter. Ähm, wie viel, ja, lasse ich, da ist auch genauer vorgegeben, was der Inhalt sein muss. Also gerade in Englisch, da ist genau vorgegeben, es muss ein Teil Hörverstehen sein, Leseverstehen, also alle Kompetenzen abgedeckt. Und von daher ist das, ich will nicht sagen ((lacht)), dass das in Religion ein bisschen willkürlicher ist, aber man hat schon viel mehr Freiheiten, würde ich sagen. Also das ist schon nicht so festgelegt, auch von der Fachschaft, dass wir da, wer weiß wie festgezurrte Bewertungskriterien hätten. Das ist schon, ja, könnte ich jetzt gar nicht so ganz eindeutig benennen, wahrscheinlich, was man da vorgibt. Aber klar, man wird natürlich in irgendeiner Form die inhaltliche Richtigkeit bewerten und dann, weil ein Gestaltungsaspekt ist immer wichtig, ne? Ist es irgendwie ansprechend übersichtlich gestaltet? Ja, genau. Und ich denke mal schon, dass man auch immer ein bisschen drauf guckt, ist das jetzt nochmal, geht das nochmal in so eine reflektive Ebene oder ist das halt eben sehr oberflächlich, also bleibt das auf so einem einfach nur Wiedergabe von Informationsebene sozusagen?" (Interview G, 24)

Grundsätzlich wird die höchste Kompetenzstufe nur von einer Lehrperson in einzelnen Kompetenzfacetten erreicht, wobei sich in der Codierung durchaus Schwierigkeiten gezeigt haben, einzelne Textsegmente trennscharf einer Niveaustufe zuzuordnen. Dies betrifft vor allem die Abgrenzung zwischen Beschreibung oder Erläuterung.

Aufschlussreich ist eine vertiefte Auswertung nach Schulformen, nach Sozialindex und Berufsalter (Abb. 2). Für diese Auswertung wurde der Mittelwert aus den jeweils erreichten Niveaustufen gebildet (Abb. 3). Da im vorliegenden Datensatz die Spannweite der Werte nur zwischen 0-4 liegt, wird der Mittelwert nicht durch Extremwerte verzerrt. Am Mittelwert lassen sich somit zumindest auffällige Häufungen höherer bzw. niedriger Kompetenzstufen ablesen. Diese können explorativ für vertiefte Analysen verwendet werden, z. B. für qualitative Einzelfallanalysen oder für die Mixed-Methods-Auswertung mit den quantitativen Daten des zweiten Teilprojekts.

Schulform	n =	Fachwissen Hermeneutik	Fachdidaktisches Wissen zu unterstützenden Lehr-Lernstrategien	Fachdidaktisches Wissen zu typischen Fehldeutungen	Fachdidaktisches Wissen zu heterogenitäts-sensiblen Aufgaben	Pädagogisches Wissen zur Diagnostik	Mittelwerte MW
MW Gym	11	2,55	2,27	1,91	1,82	1,64	2,04
MW Gesamt/ Real/ Sekundar	14	1,5	1,57	1,36	1,43	1,42	1,46
MW alle Schulformen	25	1,96	1,88	1,6	1,6	1,52	

Abbildung 3: Mittelwerte der erreichten Niveaustufen

Deutliche Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Schulformen der befragten Lehrkräfte: Unterteilt man diese nach Gymnasiallehrkräften (n=11) und Lehrkräften der Sekundarstufe I (Gesamt-, Real- und Sekundarschule; n=14) so weisen die Lehrkräfte am Gymnasium in allen Kompetenzfacetten höhere Niveaustufen auf, insbesondere bei den hermeneutischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzfacetten. Beim pädagogischen Wissen zur Diagnostik nähern sich die beiden Lehrkräftegruppen auf sehr niedrigem Niveau aneinander an. Werden die Daten in Hinblick auf Berufserfahrung oder Schulsozialindex ausgewertet, so ergeben die Mittelwerte keine deutlichen Tendenzen (hinsichtlich Berufserfahrung: MW < 5 Jahre: 1,37; 5-10 Jahre: 2,12; 10-20 Jahre: 1,68; > 20 Jahre: 1,77).

Somit zeigt sich durchgängig in den Daten, dass die Diagnosekompetenz bei Religionslehrkräften nicht stark ausgebildet ist. Insbesondere die Kompetenzfacette „Pädagogisches Wissen zur Diagnostik" ist sehr gering ausgeprägt – und dies durchgängig in allen Schulformen. Lediglich eine Lehrkraft erreicht hier Niveaustufe 3.

Die Ergebnisse lassen sich im Horizont des religionspädagogischen Forschungsstands nur bedingt interpretieren, da hierzu bislang keine vergleichbaren Daten vorliegen. Vielmehr können sie angesichts des sowohl empirischen als auch konzeptionell-theoretischen Forschungsdefizits (Kap. 2) als dessen Konsequenz gedeutet werden: Da religionspädagogische Diagnostik bislang noch nicht breit

etabliert ist, erscheinen die niedrigen Kompetenzen, insbesondere in Hinblick auf pädagogisches Wissen zur Diagnostik, äußerst plausibel.

5. Ausblick und Limitationen

Die Ergebnisse der evaluativen Inhaltsanalyse werden im weiteren Projektverlauf in einem Mixed-Methods-Verfahren mit den quantitativen Daten verknüpft. So kann z. B. analysiert werden, inwiefern Lehrkräfte mit einer hohen Diagnosekompetenz zu genaueren Diagnoseurteilen (Urteilsgenauigkeit) kommen oder inwiefern die von Schüler:innen im quantitativen Fragebogen angegebene hohe bzw. niedrige Unterrichtsqualität mit der Diagnosekompetenz von Lehrkräften korreliert. Hierdurch ist es notwendig, die qualitativen Daten schlussendlich auf einzelne Zahlen zu konzentrieren. Um jedoch die inhaltlich reichhaltigen Interviewdaten hierauf nicht zu reduzieren, werden im qualitativen Teilprojekt von DiaLeRU im weiteren Verlauf zusätzlich qualitativ-strukturierend die unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zu Diagnostik von den Religionslehrkräften ausgewertet sowie Einzelfallanalysen von Lehrkräften oder von einzelnen Kompetenzfacetten vorgenommen. Hierbei ist auch der Bedeutung des jeweiligen Zweitfachs der Lehrkräfte nachzugehen, da ein erster Einblick in die Daten nahelegt, dass Wissen, Vorstellungen von und Einstellungen zu Diagnostik auch davon beeinflusst sein könnten, ob bzw. welche Diagnosepraktiken im jeweiligen Zweitfach vorherrschen. Insbesondere Fächer mit ausgeprägter Diagnosepraxis, wie z. B. Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik, könnten demnach den Blick der Lehrkräfte auf religionspädagogische Diagnostik prägen.

Die stärksten Limitationen der Studie liegen im Erhebungsdesign. Zwar sind die geführten Interviews mit durchschnittlich ca. einer Stunde sehr umfassend. Durch vielfältige Frageimpulse und Fallvignetten konnten sowohl Wissensaspekte als auch diagnostische Praxis erhoben werden. Dennoch können auch die erreichten, relativ niedrigen Niveaustufen darin begründet liegen, dass Lehrkräfte ihr Wissen oder ihre Kompetenzen anhand der Impulse nicht umfassend abrufen konnten. Zudem werden durch die Arbeit mit Fallvignetten zwar praxisnah Lehr-Lernsituationen adressiert, sie stellen aber dennoch keine konkreten Handlungen in der Praxis dar. Lehrkräfte können somit durchaus in ihren Lerngruppen andere Diagnosefacetten und -kompetenzen abrufen, die in DiaLeRU nicht sichtbar wurden. So hatten viele Lehrkräfte Schwierigkeiten, adaptive lernunterstützende Maßnahmen fachwissenschaftlich und didaktisch fundiert zu entwickeln. Sie verwiesen zwar in ihren Erläuterungen auf einzelne fachdidaktische und fachwissenschaftliche Konzeptionen, knüpften dabei jedoch selten adaptiv an

die Vorstellungen und Gedanken der Schüler:innen an, die in den Fallvignetten eingebracht wurden.

Auch auf der Ebene des Codierens zeigen sich mögliche Limitationen der Auswertung. Insbesondere die Frage, ab wann und in welchem Maß von einer fachlichen Fundierung der Aussagen der Religionslehrkräfte gesprochen werden kann, wurde zu einem Gesprächsthema des Inter-Coder-Gespräches in der kategorienbezogenen Einschätzung, da fachliche Elemente oftmals stark in praxisorientierter Sprache auf der Beispielebene eingebunden werden. An dieser Stelle wäre zum Beispiel mittels dokumentarischer Methode weiterführend zu untersuchen, wie fachdidaktische Theorien in der Selbstbeschreibung der diagnostischen Praxen von Lehrkräften zur Sprache kommen. Aus dieser Analyse könnten perspektivisch auch Kriterien abgeleitet werden, um zukünftige Fortbildungsmaßnahmen zur Förderung diagnostischer Kompetenz von Religionslehrkräften an impliziten Wissensbeständen und Einstellungen zur Diagnostik im Religionsunterricht differenziert auszurichten und dadurch möglichst nachhaltig zu gestalten.

Literatur

Artelt, Cordula & Gräsel, Cornelia (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*(3), 157–160. https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.157

Aufschnaiter, von Claudia, Cappell, Janine, Dübbelde, Gabi et al. (2015). Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(5), 738–758. https://doi.org/10.25656/01:12723

Brunner, Martin, Anders, Yvonne, Hachfeld, Axinja, & Krauss, Stefan (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215–234). Waxmann.

Fetz, Reto Luzius, Reich, Karl Helmut, & Valentin, Peter (2001). *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis: Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen.* Kohlhammer.

Fricke, Michael (2017). FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften: Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz. In Stefan Krauss, Andreas Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Andreas Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, & Rolf H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 291–335). Waxmann.

Gärtner, Claudia & Sieveke, Annalena (2025). „Ich habe das noch nie bewusst Diagnostik genannt, das ist ja was, was total unterbewusst läuft". Empirische Erkundungen für eine klassismusreflexive Diagnostik. *TheoWeb 24*(2), 85–103. https://doi.org/10.25656/01:34633

Glogger-Frey, Inga & Herppich, Stephanie (2017). Formative Diagnostik als Teilaspekt diagnostischer Kompetenz. In Anna Südkamp & Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 42–46). Waxmann.

Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas, & Ricken, Norbert (Hrsg.). (2021). *Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft.* Kohlhammer.

Höger, Christian (2008). *Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse*. LIT.

Höger, Christian (2016). Schülerwissen und -einstellungen zu Schöpfung, Urknall und Evolution in der Entwicklung. Methodische Skizze und erste exemplarische Erträge eines qualitativ-empirischen Längsschnitts im Rahmen eines theologischen Habilitationsprojekts. In Christian Höger & Silvia Arzt (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik und praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik"* (88–105). AKRK.

Höger, Christian (2020). *Schöpfung, Urknall und Evolution: Einstellungen von Schülern/Schülerinnen im biographischen Wandel.* LIT.

Höger, Christian (2024). Herausforderungen eines qualitativen Längsschnitts zu Einstellungen von Schüler:innen zum Weltursprung. In Karin Peter (Hrsg.), *Religiöse Vorstellungen von SchülerInnen erforschen. Grundlagen – Forschungsprojekte – Perspektiven* (S. 155–177). Kohlhammer.

Hunze, Guido (2007). *Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten.* Kohlhammer.

Klose, Britta (2014). *Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen.* Kohlhammer.

Kremer, Carolin (2026). *Religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im Religionsunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zur Perspektive der Lehrkräfte.* Waxmann.

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Leuders, Timo, Dörfler, Tobias, Leuders, Juliane, & Philipp, Kathleen (2018). Diagnostic competence of Mathematics Teachers: Unpacking a Complex Construct. In Timo Leuders, Kathleen Philipp, & Juliane Leuders (Hrsg.), *Diagnostic competence of mathematics teachers: Unpacking a complex construct in teacher education and teacher practice* (S. 3–31). Springer.

Leven, Eva-Maria (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften.* LIT.

Nett, Ulrike E., Dresel, Markus, Gegenfurter, Andreas, Matthes, Eva, Peuschel, Kristina, & Hartinger, Andreas (2022). Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel, & Andreas Gegenfurter (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 21–40). Waxmann.

Peter, Karin (2024). Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen erforschen. Eine Annäherung. In Karin Peter (Hrsg.), *Religiöse Vorstellungen von SchülerInnen erforschen. Grundlagen – Forschungsprojekte – Perspektiven* (S. 9–16). Kohlhammer.

Pirker, Viera & Juen, Maria (2018). *Religion - (k)ein Fach wie jedes andere: Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung.* Kohlhammer.

Reese-Schnitker, Annegret (2010). „Nun sag, wie hast du´s mit der Leistung?" Leistungsverständnis und Leistungsorientierung im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge 64*, 31–50. https://doi.org/10.20377/rpb-1403

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* Berlin.

Sieveke, Annalena (2023). Diagnostic Competencies of Religious Education Teachers – Requirements and Challenges. *Journal of Empirical Theology, 36*(2), 259–277. https://doi.org/10.1163/15709256-20231153

Sieveke, Annalena, Taxacher, Gregor, Gärtner, Claudia, & Unser, Alexander (2023). Fachspezifische Barrieren angehender Religionslehrer*innen bei der Diagnose von Schüler*innenkompetenzen: Eine qualitative Analyse von Diagnoseberichten zum Thema „Schöpfung". *Religionspädagogische Beiträge, 46*(1), 5–16. https://doi.org/10.20377/rpb-252

Südkamp, Anna & Praetorius, Anna-Katharina (Hrsg.). (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen.* Waxmann.

Unser, Alexander (2019). *Social inequality and interreligious learning: An empirical analysis of students agency to cope with interreligious learning tasks.* LIT.

Unser, Alexander (2022). Non-religious pupils in religious education: An exploration of their specific learning conditions. *Journal of Beliefs & Values, 45*(1), 55–68. https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2156751

Zucker, Verena (2019). *Erkennen und Beschreiben von formativem Assessment im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Teilfähigkeiten der professionellen Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden.* Logos Verlag.

Die Tabellen und Grafiken finden sich in einem eigenen Onlineanhang:

https://doi.org/10.25364/10.34:2026.2.14.Anhang

Naomi Petutschnig

Werte bilden – neutral bleiben

Ethik als wertereflektierender Unterricht: Chancen und Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen weltanschaulichem Neutralitätsgebot und Wertevermittlung

Masterarbeit

Die Autorin

Naomi Petutschnig, MEd, studierte an der Universität Graz Lehramt für Sekundarstufe und unterrichtet nun an einem Grazer Gymnasium Latein und Ethik. .

Naomi Petutschnig, MEd.
BRG Kepler
Keplerstraße 1
A–8020 Graz
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3534-2991
e-mail: naomi.petutschnig@bildung.gv.at



Naomi Petutschnig: Masterarbeit: Werte bilden – neutral bleiben. Ethik als wertereflektierender Unterricht: Chancen und Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen weltanschaulichem Neutralitätsgebot und Wertevermittlung
ÖRF 34 (2026) 2, 316–321 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.15

CC BY

In den letzten Jahren ist in öffentlichen, politischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen vermehrt ein Ruf nach Wertebildung zu vernehmen. Dies steht im Zusammenhang mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen, wie zunehmender kultureller und weltanschaulicher Pluralisierung, migrationsbedingter Diversität, medialer Polarisierung sowie der Wahrnehmung eines beschleunigten *Wertewandels*. Schule wird in diesem Kontext nicht mehr rein als Ort der Wissensvermittlung, sondern zunehmend als zentraler Ort moralischer Orientierung adressiert. Forderungen nach einer verstärkten schulischen Wertevermittlung oder nach institutionell verankerten *Wertekursen* verdeutlichen ebenfalls das Bedürfnis nach normativer Orientierung in pluralen Gesellschaften[1]. Diese Diagnose zeigt, dass Wertebildung nicht einfach auf die Vermittlung eines vermeintlich homogenen Wertekanons reduziert werden kann, sondern einer systematischen theoretischen Fundierung bedarf, die über appellative oder kanonische Setzungen hinausgeht. Damit entsteht ein pädagogisches Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf normative Orientierung und der Förderung der autonomen Urteilsfähigkeit der Schüler:innen.

Forschungsfrage und Methodik

Ausgehend von der dargestellten Problemlage untersucht die Masterarbeit das Verhältnis von normativer Orientierung, Wertebildung und Wertereflexion im Ethikunterricht. Leitend ist dabei die Frage, wie Wertereflexion unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Pluralität didaktisch begründet werden kann, ohne weltanschauliche Überwältigung oder normativen Relativismus zu riskieren.

Methodisch handelt es sich um eine theoretisch-analytische und hermeneutische Arbeit auf Grundlage philosophischer, moralpsychologischer, bildungstheoretischer und ethikdidaktischer Literatur. Der Zugang ist interdisziplinär angelegt und bewusst nicht empirisch ausgerichtet. Im Zentrum steht somit nicht die Analyse konkreter Unterrichtspraxis, sondern vielmehr die theoretische Klärung von Bedingungen und Grenzen von Wertereflexion im Ethikunterricht.

Die vorliegende Arbeit versteht sich zugleich als Beitrag zu den aktuellen Diskussionen um die Implementierung des seit 2021/22 schrittweise eingeführten und mittlerweile flächendeckend etablierten Ethikunterrichts in Österreich und knüpft damit an jüngere empirische und fachdidaktische Forschungen zur Ausgestaltung des Faches an[2].

1 Vgl. Bambauer, Christoph (2019) 25–46; Schubarth, Wilfried / Gruhne, Christina / Zylla, Birgitta (2017) 10.

2 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Frauen, Bundesgesetzesblatt 133/2020; Müller, Thomas (2022) 13–33.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zentrale Erkenntnisse der Arbeit herausarbeiten.

Kernthesen der Arbeit

Die Analyse zeigt zunächst, dass Wertepluralität nicht als pädagogisches Defizit, sondern als strukturelles Merkmal moderner Gesellschaften zu verstehen ist. Unterschiedliche moralische Überzeugungen, Lebensformen und Wertorientierungen existieren in pluralen Demokratien nebeneinander und lassen sich nicht auf einen allgemein geteilten Wertekonsens reduzieren. Damit kann Wertebildung nicht auf die Vermittlung eines vermeintlich homogenen Wertekatalogs abzielen. Vielmehr besteht ihre Aufgabe darin, Lernende zu einem reflektierten Umgang mit normativer Vielfalt zu befähigen. In diesem Zusammenhang erweist sich die Unterscheidung zwischen Wertepluralität als gesellschaftlicher Ausgangslage und Wertepluralismus als reflexiver Umgangsform mit dieser Vielfalt als zentral.[3]

Damit wird Wertereflexion als Kernaufgabe ethischer Bildung bestimmt. Wertereflexion meint nicht die Übernahme vorgegebener Wertbestände, sondern die Fähigkeit, Wertorientierungen zu begründen, kritisch zu prüfen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und eigene Positionen argumentativ zu entwickeln[4]. Der Ethikunterricht nimmt hierbei eine besondere Stellung ein, da er als institutionalisierter Raum reflexiver Wertebildung zugleich pluralitätsorientiert, autonomiebezogen und normativ gerahmt ist.[5]

Gerade aus dieser Bestimmung von Wertereflexion ergeben sich jene Spannungsfelder, die den Ethikunterricht konstitutiv prägen[6]. Erstens besteht ein Spannungsverhältnis zwischen weltanschaulicher Neutralität und normativer Orientierung[7]. Der Ethikunterricht darf Schüler:innen keine bestimmten Werthaltungen autoritativ vorgeben, sondern soll ihre autonome Urteilsbildung fördern. Gleichzeitig kann Ethikunterricht als Teil der Institution Schule aber auch nicht vollständig wertneutral sein, da er curricular und verfassungsrechtlich an bestimmte normative Rahmenbedingungen gebunden ist[8]. Darüber hinaus ist

3 Vgl. Bambauer, Christoph (2019) 25–46; Feichtinger, Christian (2024) 41–45; Standop, Jutta (2016) 31–33.

4 Vgl. Pfeifer, Volker (2009) 41.

5 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Frauen, Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, Ziele des Ethikunterrichts, Stand: 26.02.2026, https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/ethik.html; Richter, Philipp (2016) 15–30.

6 Vgl. Helbling, Dominik / Bussmann, Bettina / Thomas, Philipp (2024); Wiater, Werner (2011) 79.

7 Vgl. Roew, Rolf (2017) 29–58.

8 Vgl. B-VG Art. 14 Abs. 5a; Schulorganisationsgesetz (SchOG) §2, Abs. 1.

dieser normative Rahmen nicht frei von impliziten Wertsetzungen, die ebenso einer kritischen Reflexion bedürfen.

Zweitens zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen pluralistischer Offenheit und begründeter Grenzziehung[9]. Gemäß dem Kontroversitätsgebot muss pluralitätsorientierter Unterricht kontroverse Perspektiven zulassen, gleichzeitig jedoch normative Grenzen markieren[10]. Nicht jede Position kann allein aufgrund ihres Vorhandenseins als gleichermaßen legitim gelten. Insbesondere menschenrechtswidrige und demokratiefeindliche Positionen markieren dabei normative Grenzen, die wiederum als bewusste Entscheidung pädagogisch begründet werden müssen.

Drittens entsteht eine Spannung zwischen curricular verankerter Werteerziehung und dem Anspruch autonomer Urteilsbildung. Während Schule zur Vermittlung demokratischer und menschenrechtlicher Grundwerte verpflichtet ist, darf sie Lernende nicht zu bestimmten Werthaltungen verpflichten.

Die Analyse legt nahe, dass die Spannungsfelder des Ethikunterrichts nicht als Defizite, sondern als konstitutive Bedingungen ethischer Bildung zu verstehen sind. Die Aufgabe des Ethikunterrichts besteht folglich nicht darin, diese Spannungen aufzulösen, sondern sie reflexiv und didaktisch verantwortbar zu gestalten.

In diesem Sinne lässt sich das Verhältnis von Neutralität, Wertevermittlung und Wertereflexion im Ethikunterricht als reziprok bestimmen. Formale Neutralität allein erweist sich als unzureichend, weil sie die faktische Normativität schulischer Praxis verkennt und keine tragfähige Grundlage für Wertereflexion bietet. Eine unreflektierte Wertevermittlung wiederum gefährdet die Entwicklung autonomer Urteilsfähigkeit. Zwischen diesen Polen positioniert sich eine Konzeption wertereflektierter Wertebildung, die normative Orientierung anerkennt, diese jedoch zugleich der kritischen Prüfung öffnet.

Die Arbeit schließt damit an Pfeifers Beschreibung des Ethikunterrichts als „Gratwanderung zwischen Indoktrination und Dogmatismus einerseits und einem Indifferentismus und radikaler Skepsis andererseits“ an[11]. Wertereflexion erweist sich damit weder als voraussetzungslos noch als normativ beliebig. Sie bedarf eines demokratischen und menschenrechtlichen Orientierungsrahmens, der die

9 Vgl. Pfeifer, Volker (2009) 42–44.

10 Vgl. Wehling, Hans-Georg (1977) 173–184.

11 Pfeifer, Volker (2009) 32.

Bedingungen freier und gleicher Teilhabe sichert, ohne normative Positionen autoritativ festzuschreiben.

Wertereflexion zielt folglich nicht auf die Übernahme bestimmter Werte, sondern auf die Fähigkeit, eigene und fremde Wertorientierungen kritisch zu prüfen, zu begründen und zueinander in Beziehung zu setzen und stellt damit den pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Wertepluralität dar. Der Ethikunterricht erscheint dabei als Raum reflexiver Urteilsbildung unter Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität. Gerade darin liegt sein spezifischer Beitrag zu demokratischer Bildung in pluralen Gesellschaften, wie Schubarth treffend resümiert[12]:

Um sich in einer wertepluralistischen Welt orientieren zu können, bedarf es einer hohen Wertekompetenz, d. h. Fähigkeiten, mit konkurrierenden Werten produktiv umzugehen und Wertepluralismus auf der Basis allgemeingültiger Werte des friedlichen Zusammenlebens von Menschen anzuerkennen.

Literaturverzeichnis

Bambauer, Christoph (2019). Werte aus philosophischer Perspektive. In Roland Verwiebe (Hrsg.), Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive (S. 25–46). Springer VS.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2020). Bundesgesetzblatt I Nr. 133/2020.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. D.). Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen: Ziele des Ethikunterrichts. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/ethik.html

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG). (o. D.). Art. 14 Abs. 5a. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138

Feichtinger, Christian (2024). Moralische Pluralität und ethische Bildung: Eine religionspädagogische Diskussion pluralistischer Ansätze der Moralpsychologie (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 34). Brill.

Helbling, Dominik, Bettina Bussmann, & Philipp Thomas (Hrsg.). (2024). Wirksamer Ethik- und Philosophieunterricht (Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten). wbv.

Müller, Thomas (2022). Der Ethikunterricht in Österreich: Der Status quo und seine Bedeutung für eine mögliche Einführung als Pflichtfach in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 30, 13–33. https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.2

12 Schubarth, Wilfried (2019) 93.

Pfeifer, Volker (2009). Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung (2. Aufl.). Kohlhammer.

Richter, Philipp (2016). Konzeption und föderale Wirklichkeit: Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus. In Philipp Richter (Hrsg.), Professionell Ethik und Philosophie unterrichten: Ein Arbeitsbuch (S. 15–30). Kohlhammer.

Roew, Rolf (2017). Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus. In Rolf Roew und Peter Kriesel (Hrsg.), Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts (S. 29–58). Julius Klinkhardt.

Schubarth, Wilfried, Christina Gruhne, & Birgitta Zylla (2017). Werte machen Schule: Lernen für eine offene Gesellschaft. Kohlhammer.

Schubarth, Wilfried (2019). Wertebildung in der Schule. In Roland Verwiebe (Hrsg.), Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive (S. 79–96). Springer.

Schulorganisationsgesetz (SchOG). (o. D.). § 2 Abs. 1. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265

Standop, Jutta (2016). Werte in der Schule: Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze (2. Aufl.). Beltz.

Wehling, Hans-Georg (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In Siegfried Schiele (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 173–184). Klett.

Wiater, Werner (2011). Ethik unterrichten: Einführung in die Fachdidaktik. Kohlhammer.

Johannes Härting

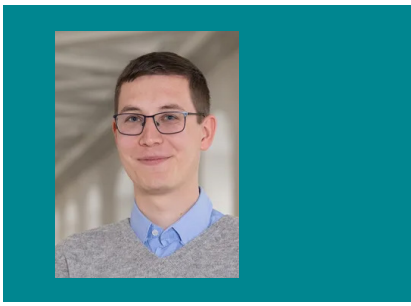
Rezension zu:

Aslan, Ednan & Hermansen, Marcia (Hrsg.). (2021).
Religious Diversity at School: Educating for New Pluralistic Contexts (Wiener Beiträge zur Islamforschung, Bd. 13). Springer VS.

Der Autor

Johannes Härting ist Universitätsassistent Praedoc am Institut für Praktische Theologie und Mitkoordinator des Zentrums für Interreligiöse Studien der Universität Innsbruck.

Johannes Härting, MEd
Universität Innsbruck
Katholisch-Theologische Fakultät
Institut für Praktische Theologie
Karl-Rahner-Platz 1
A–6020 Innsbruck
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5726-7814
e-mail: johannes.haerting@uibk.ac.at



CC BY

Multiple Krisenherde und Fluchtbewegungen haben in den letzten Jahren zu einem – auch in weltanschaulich-religiöser Hinsicht – heterogenerem Klassenzimmer beigetragen. Obwohl der Umgang mit religiöser Diversität zu Dialog sowie Vorurteilsabbau führen kann und Bildung ohne Kompetenzen im interreligiösen Bereich mangelhaft erscheint, wird dieser neu entstandenen Diversität nicht immer positiv gegenübergestanden. Nach wie vor erfahren muslimische und jüdische Schüler:innen in christlich-geprägten europäischen Ländern Anfeindungen aufgrund ihrer Religions- und Konfessionszugehörigkeit. Bildungspolitische Verantwortungsträger:innen, Religions- und Glaubensgemeinschaften und schulische Akteur:innen stehen vor nicht außer Acht zu lassenden Herausforderungen.

Der von Ednan Aslan und Marcia Hermansen herausgegebene Sammelband „*Religious Diversity at School*" setzt an diesen Problemfeldern an. Er vertieft und verdichtet ausgewählte Vorträge der 2019 in Wien stattgefundenen Tagung „*Religion(s)@school*" und eröffnet religions- und konfessionsübergreifende sowie religionspädagogische Anschlussmöglichkeiten. Als multiperspektivische Sammlung empirischer Studien diskutiert der Band die in der Schullandschaft vorherrschende religiöse Diversität. Zudem versucht er gemäß seinen einleitenden Überlegungen einen Beitrag dazu zu leisten, Islam in Europa nicht mehr als marginalisierte, vermeintlich fremde Religion aufzufassen, sondern im gemeinsamen religiös-diversen europäischen Kontext zu verorten (4).

Das Werk bündelt neben einer Einleitung, die für religiöse Bildung an Schulen sensibilisiert und über den weiteren Verlauf des Bandes informiert (1–12), insgesamt 25 Artikel, mit einem Umfang zwischen neun und 25 Seiten. Diese ergeben ein breites – bezogen auf die Vergleichbarkeit untereinander vielleicht zu disparates – Bild von religiöser Diversität in westlichen Bildungslandschaften und gliedern sich in drei Sektionen: „*Educating for Pluralism and Religious Education in Plural Settings*" (13–137), „*Challenges and Responses to Religious Diversity and Pluralism in the Classroom*" (139–209) sowie „*Case Studies: Islam, Muslims, and Islamic Religious Education in Plural Settings*" (211–438).

Die Sektionen bauen aufeinander auf, sind inhaltlich weit gefasst und präsentieren Forschungsergebnisse aus 16 verschiedenen Ländern. Obwohl Studien aus dem deutschsprachigen Raum die relative Mehrheit bilden, besteht in der vorhandenen Fülle an unterschiedlichen länderspezifischen Studien ein großer Mehrwert, da der Blick nicht nur auf bekannte Bildungskontexte liegt. Aufgrund eines Gesamtumfangs von rund 440 Seiten ist es nur möglich, ausgewählte Bei-

träge sowie umspannende Leitlinien darzulegen. Die Beiträge nehmen – von exemplarischen interreligiösen und christlichen Studien abgesehen – ab der Hälfte des Bandes vordergründig muslimische Perspektiven in den Blick. Ein zusammenfassendes Schlusskapitel liegt nicht vor. Welche Synthesen sich im Entstehungsprozess für das Editor:innenduo erschlossen haben, wo ihrer Meinung nach weitere Forschungsdesiderate bestehen und welches Diversitätsverständnis – unterschiedliches klingt im Sammelband an – sich daraus ableiten lässt, bleibt offen.

Im Zentrum der ersten Sektion stehen Überlegungen bezüglich (institutionell verantworteter) Bildung zu einem Umgang mit Pluralität sowie religionsunterrichtliches Handeln angesichts ausgewählter Herausforderungen, wie Migrationsbewegungen oder Extremismus. Sieben Artikel sind diesem Themenfeld zugeordnet. Fokussiert wird dabei nicht nur auf Schüler:innen und den Habitus von Lehrpersonen, sondern auch auf Erziehungsberechtigte und gesellschaftliche Entwicklungen. So erörtern Hermisson und Gochyyev (15–39) ihre in San Francisco und Wien durchgeführte Studie, die Einstellungen von jungen Erwachsenen gegenüber der zunehmenden religiösen Diversität untersucht und über ihre (stereotypischen) Ansichten zu nicht religiösen Weltanschauungen und „anderen" Religionen befragt. Laut ihrer Erhebung fällt es vor allem gläubigen Jugendlichen schwer, mit atheistisch-agnostischen Altersgenoss:innen und vice versa ins Gespräch zu kommen. Einen weiteren Zugang thematisieren Pirner und Bradtke (41–61), die die Bedeutung sowie Verschränkung von Religiosität und Bildungshintergrund jugendlicher Flüchtlinge in Deutschland anfragen. Ihre Forschung betont, wie wichtig angesichts der religiösen Pluralität ein Wissen über „andere" Religionen ist, und dass Religion eine wichtige Rolle bei der Integration und dem Wohlergehen von geflohenen Schüler:innen einnimmt.

Fünf Beiträge skizzieren im zweiten Teil ausgewählte Problemfelder, die mit religiösem Pluralismus im Klassenzimmer einhergehen und präsentieren mögliche Antworten darauf. Diese sind keinesfalls als universell anzuwendende best-practice Beispiele zu verstehen, sondern konturieren verschiedene Themenfelder religiöser Diversität. Zunächst stellt Sejdini (141–149) drei koranbezogene Zugänge vor, die grundlegende Rahmenbedingungen für muslimisch-christlichen Dialog darstellen und wichtig für eine „friedliche Koexistenz" (148) sind. Ihm folgt ein Beitrag von Weirer (151–163), der sich mit fundamentalistischen Tendenzen als „Herausforderung für die (inter-)religiöse Bildung" (151) auseinandersetzt. Den Abbau von Vorurteilen und den Kampf gegen Diskriminierung am Beispiel von Geflohenen in Österreich diskutieren Windisch und Rothgangel (165–

175). Aus Expert:inneninterviews leiten sie sechs Thesen ab. Hierzu zählt etwa, dass geflohene Menschen durchaus ein einseitiges und auf falschen Informationen beruhendes Wissen über „andere" Religionen haben (174). Die in dieser Sektion vorherrschende österreichische Perspektive runden Beiträge aus Zypern (177–194) und den Vereinigten Staaten (195–209) ab.

Dreizehn Fallstudien, die sich mit islamischen Bildungsprozessen und Religionsunterricht in unterschiedlichen eurasischen Kontexten auseinandersetzen, bilden den Korpus für die dritte Sektion. Sie zeigen auf, wie unterschiedlich Modelle islamischer Bildung und deren Umsetzung sein können. Zunächst analysiert Daun (213–233) Freiheiten und Befugnisse islamischer Bildungseinrichtungen in Russland, Schweden, England und den Niederlanden. Sein Ergebnis: In den Niederlanden ist, verglichen mit der absoluten Anzahl an Schulen, der Anteil an islamischen Bildungsinstitutionen am höchsten und die Voraussetzungen am offensten (231). Modelle zur islamischen Lehramtsausbildung in Hessen (235–251), des islamischen Religionsunterrichts in Österreich (253–273) sowie Überlegungen zu in Österreich erforschten Modellen eines kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts (Wien), eines muslimisch-christlichen Religionsunterrichts im Teamteaching (Graz) sowie des interreligiösen Lernens (Innsbruck) schließen daran an (275–289). Ergänzt wird der Abschnitt mit Beiträgen aus Lettland, Bulgarien, Thrakien, Albanien, Nordmazedonien, der Ukraine und Tatarstan (291–396). Zwei Beiträge über das Alevitentum beschließen die Sektion. Diese weisen zum einen anhand der Buyruk-Schriften auf historische Konzepte religiöser Bildung im Alevismus hin (397–415); zum anderen berichten sie darüber, wie in öffentlichen Schulen in der Türkei heute über Alevismus „gelehrt" wird (417–438).

„*Religious Diversity at School*" gibt somit einen facettenreichen Einblick in das aus interreligiöser und religionspädagogischer Sicht forschungsrelevante Feld der schulischen religiösen Diversität. Bezüge zwischen einzelnen Artikeln und die Dichte an Studien aus nicht deutschsprachigen Ländern können als große Pluspunkte des Werkes identifiziert werden. Angesichts der seit Durchführung der präsentierten Studien stattgefundenen Ereignisse in Osteuropa, dem Nahen und Mittleren Osten sowie unlängst in den spanischen Enklaven Ceuta und Melilla gilt es entsprechende Überlegungen aufs Neue weiterzudenken. Dass das Werk, wie von Aslan und Hermansen gewünscht, dazu beiträgt, Islam in einem Europa religiöser Diversität unisono entmarginalisiert vorzufinden, ist zu hoffen. Anstöße dazu werden durch ihren Sammelband auf jeden Fall geliefert.

Lisa Reck

Rezension zu:

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

Die Autorin

Lisa Reck, MA BEd, ist Lehrende am Forschungs- und Kompetenzzentrum für Persönlichkeitsbildung, Gewalt- und Extremismusprävention am Institut für Bildungswissenschaften, Begabung und Elementarpädagogik der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Lisa Reck, MA BEd
Pädagogische Hochschule Steiermark
Hasnerplatz 12
A–8010 Graz
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5130-9681
e-mail: lisa.reck@phst.at



Lisa Reck: Rezension zu: Kolb, Jonas. (2024). Muslimisches Leben und religiöse Bildung in der Gegenwartsgesellschaft – Befunde und Reflexionen zu Migration, Integration und religiöser Diversität
ÖRF 34 (2026) 2, 326–330 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.17

CC BY

Das vorliegende Werk ist eine überarbeitete Fassung von Jonas Kolbs Habilitationsschrift (Springer VS), welche die Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Jahr 2024 veröffentlichte. Die Beiträge gliedern sich in vier Teile: Einführung, religionssoziologische Analysen, bildungsbezogene Reflexionen und Synopse. Sie wurden entweder von Jonas Kolb allein oder in Zusammenarbeit mit Autor:innen wie Carsten Gennerich, Erol Yildiz, Vera Brandner, Aykut Gelengec, Petra Juen und Gudrun Quenzel verfasst.

Zu Beginn bietet ein Überblick über die historische und gesellschaftliche Entwicklung muslimischen Lebens im deutschsprachigen Raum einen gelungenen Einstieg. Die islamische Geschichte in Deutschland, Österreich und der Schweiz reicht lange zurück. Dennoch wandelte sich der Fokus auf Muslim:innen einerseits durch einen vermehrten Bevölkerungsanstieg in den letzten Jahrzehnten, andererseits durch Ereignisse wie 09/11 oder auch durch den Einzug der Islamischen Theologie als wissenschaftliche Disziplin in universitären Kontexten. Die Forschung konzentrierte sich meist auf Integration, Extremismus, Radikalisierung oder Fundamentalismus. Der Alltag und die Lebenswirklichkeit von Muslim:innen wurden dabei weniger berücksichtigt.[1] Dieser problembehaftete Blick auf die muslimische Bevölkerungsgruppe birgt die Gefahr, den Eindruck einer homogenen Gruppe von Gläubigen zu erzeugen. So entsteht das Bild, dass sich Muslim:innen durch ähnliche Umgangsformen, Auffassungen und Lebensweisen auszeichnen. Die tatsächliche Vielfalt muslimischer Lebenswelten und religiöser Alltagspraxis bleibt dadurch unberücksichtigt.[2]

Vor diesem Hintergrund setzt Jonas Kolb mit seinen Beiträgen einen neuen Schwerpunkt, indem er die Diversität und Vielschichtigkeit muslimischer Alltagspraktiken und Lebensrealitäten in den Mittelpunkt rückt. Durch zahlreiche empirische Befunde werden Einblicke in Alltagsroutinen und religiöse Praxisformen der muslimischen Bevölkerung gegeben, was anschließend an einem exemplarischen Ausschnitt aufgezeigt wird. Zusätzlich wird verdeutlicht, welche Relevanz die Erkenntnisse in bildungsbezogener Hinsicht haben und wie sie in Bildungskontexten genutzt werden können. Muslimische Schüler:innen werden oftmals auf ihre religiöse Zugehörigkeit reduziert und als „Problemfälle“[3] angesehen, ohne der tatsächlichen Heterogenität dieser Bevölkerungsgruppe Beachtung zu schenken.[4]

1 Vgl. Kolb, Jonas (2024) 3.
2 Vgl. ebd. 4.
3 Ebd. 5.
4 Vgl. ebd. 5.

Die Beiträge sind vielfältig, werden jedoch durch einen differenzierten Blick auf die muslimische Bevölkerung und ihre individuellen Lebensweisen zusammengeführt. Bevor sich der Autor den religionssoziologischen Analysen und bildungsbezogenen Reflexionen widmet, bietet die Einführung einen theoretischen Überblick über die Entwicklung der islamisch-theologischen Studien, die Situation von Muslim:innen im deutschsprachigen Raum sowie zentrale Begriffsbestimmungen.[5] Einen wesentlichen Teil des Buchs bilden die bildungsbezogenen Reflexionen, die Differenzen im Erziehungsverhalten muslimischer Eltern[6] sowie interreligiöse Ansätze und die damit verbundenen Herausforderungen im Religionsunterricht beleuchten. Beispielhaft wird dies anhand der interreligiösen Zusammenarbeit in der Ausbildung islamischer und katholischer Pädagog:innen an der Universität Innsbruck dargestellt.[7]

Exemplarisch wird in dieser Rezension der Beitrag ‚Religiöse Diversität unter muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Überlegungen zur Virtualisierung, Bricolage und Prozessualität des religiösen Lebens´ vorgestellt. Im Mittelpunkt steht die Analyse der fünf Praxisformen, die die Lebensrealitäten von Muslim:innen unter 30 Jahren anschaulich darstellen.

Die empirische Fundierung dieses Beitrags basiert auf den Ergebnissen des mehrjährigen Forschungsprojekts ‚Muslimische Milieus in Österreich´, welches darauf abzielt, das religiöse Leben der österreichischen muslimischen Bevölkerung alltagsnah abzubilden. Die Analysen basieren auf dem Mehrebenenmodell von Charles Y. Glock, mit Implikationen für die muslimische Religiosität von Yasemin Karakaşoğlu[8]. Sie zeigen, dass die Glaubenspraxis deutlich vielfältiger und facettenreicher ist als bisher angenommen.[9] Die Auswertung des Datenmaterials ergab eine Unterteilung in fünf Praxisformen. Die *bewahrende Religiosität* ist durch strenge Gläubigkeit, konservative Werte und kompromisslose Einhaltung religiöser Pflichten gekennzeichnet, wobei das soziale Umfeld meist homogen muslimisch ist und eine Integration in die Mehrheitsgesellschaft gering bleibt.[10] Moderat-konservative, teilweise auch weltoffene Haltungen verzeichnet die *pragmatische Religiosität*. Familien-, Beziehungs- und Erziehungsvorstellungen folgen meist traditionellen Mustern, sind jedoch sozial und kulturell statt reli-

5 Vgl. Kolb, Jonas (2024) 6.
6 Vgl. ebd. 332.
7 Vgl. ebd. 334.
8 Vgl. ebd. 185.
9 Vgl. ebd. 184.
10 Vgl. ebd. 187.

giös begründet.[11] Auch die *offene Religiosität* kann wie die beiden vorigen als hochreligiös eingestuft werden. Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch der Zugang zur Religion. Dieser basiert nicht auf religiösen Pflichten und Vorschriften, sondern auf individuellen Bedürfnissen.[12] Die Religiosität als *kulturelle Gewohnheit* ist durch einen Bedeutungsverlust im Alltag geprägt, bleibt aber als identitätsstiftender Anker und grundlegende Überzeugung erhalten, ohne dass die eigene Religion infrage gestellt wird.[13] Die fünfte Praxisform der *ungebundenen Restreligiosität* unterscheidet sich maßgeblich von den anderen. Zentrale Merkmale sind entweder die Religionsferne oder der distanzierte Umgang mit Religion. Oftmals fehlt den Personen dieser Praxisform auch das notwendige Wissen, um religiöse Rituale nach Vorschrift ausüben zu können.[14] Unter den Befragten unter 30 Jahren zeigt sich, dass eine bewahrende Religiosität deutlich seltener praktiziert wird, während eine offene Religiosität im Alltag wesentlich häufiger vorkommt. Die übrigen Formen religiöser Praxis unterscheiden sich im Vergleich zur Gesamtstichprobe hingegen nur geringfügig.[15]

Die religionssoziologischen Einblicke dieses Werks in die vielfältigen Lebenswirklichkeiten deutschsprachiger Muslim:innen leisten einen wichtigen Impuls zur Weiterentwicklung der islamisch-theologischen Studien.[16]

Mit seinen zahlreichen Beiträgen verbindet dieses Buch sozialtheoretische Perspektiven mit konkreten Einblicken in das Handlungsfeld individueller Akteur:innen sowie in die zugrunde liegenden strukturellen Rahmenbedingungen. Die praxistheoretische Forschungsperspektive verdeutlicht, dass Religiosität als etwas Wandelbares, sich Entwickelndes und im Alltag Entstehendes anzusehen ist.[17] Somit wird ein vertiefender Einblick in die heterogene Lebenswelt der muslimischen Bevölkerung im deutschsprachigem Raum gegeben. Exkurse in Fallbeispielen und der große Anteil an empirischen Befunden verdeutlichen die hohe Relevanz dieser Thematik, insbesondere für Personen, deren Fokus im Bildungsbereich verortet ist. Bildungsfragen werden im direkten Austausch mit muslimischen Lebenswelten analysiert und erfolgen unter der Berücksichtigung der diversen religiösen Glaubenspraxis von Muslim:innen, was bildungswissen-

11 Vgl. ebd. 189.
12 Vgl. ebd. 192.
13 Vgl. ebd. 194.
14 Vgl. ebd. 196.
15 Vgl. Kolb, Jonas (2024) 187.
16 Vgl. ebd. 6.
17 Vgl. ebd. 327.

schaftliche und religionspädagogische Reflexionen praxisnah werden lässt.[18] Aus den Befunden dieses Werks können Impulse für die Islamische Religionspädagogik, den schulischen Religionsunterricht, die Lehrer:innenbildung sowie auch für interreligiöse Lehr- und Lernkonzepte gewonnen werden. „Religiöse Praxis und Bildung werden also nicht als voneinander isoliert betrachtet, sondern systematisch zusammengedacht."[19]

Insgesamt bietet Jonas Kolbs Werk einen fundierten, empirisch gestützten und differenzierten Einblick in die religiöse Lebenswelt von Muslim:innen im deutschsprachigen Raum. Besonders hervorzuheben ist die Verbindung von religionssoziologischer Analyse und bildungsbezogener Reflexion. Das Buch ist sowohl für Wissenschaftler:innen, Bildungspolitiker:innen als auch für Praktiker:innen im Bildungsbereich eine wertvolle Lektüre.

Literatur

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

18 Vgl. ebd. 331, 332.

19 Ebd. 6.

Şenol Yağdı

Rezension zu:

Bartsch, Darjusch. (2022).
Die Korrelationsfrage in der Islamischen Religionslehre. Interreligiöse Perspektiven zu einem grundlegenden Phänomen. transcript Verlag.

Der Autor

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

HS-Prof. Dr. Şenol Yağdı, PhD
Private Pädagogische Hochschule Augustinum
Lange Gasse 2
A–8010 Graz
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4362-3668
e-mail: senol.yagdi@pph-augustinum.at



CC BY

Der vorliegende Band von Darjusch Bartsch stellt die überarbeitete Fassung seiner Dissertation dar, die an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster eingereicht wurde. Ebendort ist der Verfasser als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik tätig.

Die zentrale Zielsetzung der Arbeit bildet die Klärung der Korrelationsfrage, wie sie in der christlichen Religionspädagogik seit geraumer Zeit bearbeitet wird, wobei der Autor den Anspruch erhebt, einen eigenständigen islamischen Zugang zu entwickeln. Im Fall des Korrelationsprinzips handelt es sich in religionspädagogischer Hinsicht um die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den normativen Vorgaben religiöser Traditionen einerseits und der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler andererseits. Insgesamt analysiert der Autor die Frage „nach dem Vorhandensein und Verständnis von Korrelation sowohl als theologisches als auch didaktisches Konzept bzw. Prinzip in der Jüdischen und Islamischen Religionspädagogik bzw. Religionslehre“ (11).

Nach der Einleitung (1. Kapitel) beschreibt der Autor in der Einführung (2. Kapitel) seinen Zugang und erläutert verschiedene Aspekte der Fragestellung. Der Methode wird dabei allerdings nur ein kurzer Abschnitt gewidmet, weshalb das Vorgehen stellenweise nicht vollständig transparent erscheint. Die diesbezüglichen Bemerkungen beschränken sich auf Überlegungen zur Literaturauswahl, zu Leitfadeninterviews sowie den Hinweis auf ein selbst entwickeltes didaktisches Modell.

Im dritten Kapitel untersucht der Verfasser die Lehrpläne für Islamkunde und islamische Religionslehre in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Er analysiert dabei sowohl die Entstehungsgeschichte des islamischen Religionsunterrichts als auch die Frage, wie Überlegungen zur Korrelation in den Lehrplänen erkennbar werden. Auffällig ist dabei, dass die zugrundeliegende Begrifflichkeit weniger systematisch entfaltet als vielmehr im Kontext der Debatten zwischen den Entwicklergruppen diskutiert wird.

Die Korrelationsfrage stellt in der katholischen Religionspädagogik seit mehreren Jahrzehnten einen hermeneutischen und theologischen Topos dar, der insbesondere auf die Herausforderungen moderner Gesellschaften reagiert. Das vierte Kapitel widmet sich daher der Korrelation im Kontext katholischer Theologie, wobei zentrale Autoren wie Paul Tillich, Edward Schillebeeckx und Karl Rahner berücksichtigt werden. Demnach verfügt die Theologie über zwei Quellen: einerseits die jüdisch-christliche Tradition religiöser Erfahrung und andererseits die lebensweltlichen Erfahrungen der Menschen. Zentral ist hierbei die anthropologi-

sche Wende Karl Rahners, die eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Korrelationskonzeptes bildet. In didaktischer Hinsicht entsteht daraus das Prinzip der Elementarisierung, das die wechselseitige Bezugnahme von religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenswelt zu explizieren sucht. Im Anschluss formuliert der Verfasser einen eigenen Definitionsversuch: „Korrelation ist ein dynamisches In-Bezug-Setzen von erlebter Wirklichkeit (Lebenswirklichkeit) und übermittelter bzw. überlieferter Erfahrung (Tradition). Hieraus entsteht aktualisiertes und handlungsorientiertes Wissen, um auf zeitnahe Ereignisse adäquat reagieren zu können“ (66). Darüber hinaus werden aktuelle Zugänge wie die abduktive Korrelation und die performative Didaktik kurz vorgestellt.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich anschließend mit dem Konzept der Korrelation in der islamischen Religionslehre. Dabei werden zunächst aktuelle Positionen der Islamischen Theologie dargestellt, wofür der Autor mit verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern leitfadengestützte Interviews durchgeführt hat. Eine ausführlichere Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren hätte dabei zur besseren Nachvollziehbarkeit beitragen können.

Im Anschluss werden insgesamt 16 Autorinnen und Autoren hinsichtlich ihres Verständnisses des Korrelationsprinzips analysiert und drei Ansätzen zugeordnet: dem historisch-kritischen Ansatz, dem literaturwissenschaftlich-kommunikationstheoretischen Ansatz und der neuen (Koran-)Hermeneutik. Im Fazit argumentiert der Verfasser dafür, dass dem Islam die Korrelation nicht völlig fremd sei, diese jedoch im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen eine neue Perspektive eröffne.

Das sechste Kapitel widmet sich der konkreten Umsetzung des Korrelationsprinzips innerhalb des islamischen Religionsunterrichts. Für den Autor stellt insbesondere das Erzählen eine zentrale Methode dar, um Korrelation im Unterricht fruchtbar zu machen, wobei dessen Verankerung in der islamischen Tradition als wesentliches Argument dient. Das Erzählen wird dabei literaturwissenschaftlich sowie unter Bezugnahme auf die koranische und prophetische Überlieferung begründet. Hervorgehoben werden insbesondere dessen Bedeutung für Identität, Erinnerung und die Vergegenwärtigung gelebter Erfahrungen.

Die Schlussbetrachtungen (Kapitel 7) bieten einen Rückblick auf die Untersuchung sowie einen Ausblick auf weitere Forschungsfelder. Abschließend kann festgehalten werden, dass die Arbeit einen umfangreichen und interessanten Einblick in ein aktuelles Forschungsfeld der islamischen Religionspädagogik bie-

tet. Besonders hervorzuheben ist der Versuch, die Korrelationsfrage sowohl in *theologischer* und *hermeneutischer* als auch in *fachdidaktischer* Hinsicht für die islamische Religionslehre fruchtbar zu machen. Damit greift der Verfasser ein Konzept auf, das innerhalb der christlichen Religionspädagogik bereits intensiv diskutiert wird, und überträgt es auf den islamisch-religionspädagogischen Diskurs.

An einigen Stellen wären eine stärkere methodische Transparenz sowie eine systematischere Verknüpfung der einzelnen Untersuchungsschritte wünschenswert gewesen. Gleichwohl eröffnet die Arbeit wichtige Perspektiven für weitere Forschungsvorhaben. Insbesondere erscheint es als zukünftige Aufgabe, die entwickelten theoretischen und didaktischen Modelle stärker empirisch zu überprüfen und für die Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung weiterzuführen.

Das Buch kann insgesamt mit Gewinn gelesen werden und stellt einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion innerhalb der islamischen Religionspädagogik dar.

Sonja Danner

Rezension zu:

Pasqualoni, Pier Paolo, Hoffmann, Mirjam, Rapp, Ursula, & Steinmair-Pösel, Petra (Hrsg.). (2025). **Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion** (Perspektiven Bildung, Bd. 2). Waxmann.

Die Autorin

HS-Prof.in Mag.a Dr.in Sonja Danner, HS Professur für evangelische Religionspädagogik an der KPH Wien/Niederösterreich und Lehrende im Verbund an der Universität Wien.

HS-Prof.in Mag.a Dr.in Sonja Danner
KPH Wien/Niederösterreich
Campus Gersthof
Severin Schreiber-Gasse 1+3
A–1180 Wien
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1288-7625
e-mail: sonja.danner@kphvie.ac.at



Sonja Danner: Rezension zu: Pasqualoni, Pier Paolo, Hoffmann, Mirjam, Rapp, Ursula, & Steinmair-Pösel, Petra (Hrsg.). (2025). Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion
ÖRF 34 (2026) 2, 335–338 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.19

CC BY

Die Herausgeber:innen legen mit diesem Band eine Sammlung von Beiträgen vor, die in vier thematische Abschnitte gegliedert sind. Die Aufsätze eröffnen vielfältige Perspektiven auf zentrale Fragestellungen der Bildungsforschung und zeichnen sich durch unterschiedliche theoretische Zugänge sowie interdisziplinäre Verortungen aus. Die Autor:innen setzen sich kritisch mit bestehenden Bildungsstrukturen auseinander und hinterfragen etablierte Konzepte und Praktiken. Aufgrund der thematischen Breite erschließt sich ein gemeinsamer roter Faden nicht unmittelbar. Dieser lässt sich jedoch in der wiederkehrenden Auseinandersetzung mit binären Denk- und Ordnungsmustern erkennen, die gesellschaftliche und bildungsinstitutionelle Zusammenhänge prägen, etwa in den Spannungsfeldern von Inklusion und Exklusion, Gleichheit und Differenz sowie Heterogenität und Diversität etc. Die Beiträge beleuchten diese Ambivalenzen aus unterschiedlichen Perspektiven und entwickeln auf Grundlage von Forschungsergebnissen und fachlicher Expertise mögliche Handlungsansätze. Dabei wird deutlich, dass insbesondere die Hochschulen gefordert sind, ihre didaktischen Konzepte weiterzuentwickeln, um angehende Lehrkräfte auf eine heterogene und plurale Schulrealität vorzubereiten und sie zu befähigen, diese aktiv mitzugestalten. Der Sammelband macht zugleich deutlich, dass in diesem Bereich weiterhin Entwicklungsbedarf besteht.

Inhaltlich vereint der Band unterschiedliche theoretische und empirische Zugänge, wobei Perspektiven aus Bildungswissenschaft, Inklusionspädagogik, Sozialphilosophie und Ethik eingenommen und Fragen von Diversität, Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe in unterschiedlichen Fachbereichen aufgeworfen werden. Dabei wird deutlich, dass eine binäre Sichtweise von Gleichheit und Differenz nicht aufrecht zu erhalten ist, da diese in pädagogischen Kontexten stets miteinander verflochten sind. Bildung wird als Prozess beschrieben, der Unterschiede anerkennen und sich von „Beharrungstendenzen“ lösen muss.

Unter der Überschrift „Gleichheit – nicht ohne Differenz“ werden drei inhaltlich unterschiedliche Themenfelder behandelt, die sich jedoch alle mit der Frage auseinandersetzen, wie der Anspruch auf Gleichheit in einem Bildungssystem umgesetzt werden kann, das zugleich Heterogenität anerkennt und wertschätzt. Dabei wird zunächst das Konzept der Transklusion aufgegriffen, das interessante Perspektiven für den Umgang mit Vielfalt eröffnet. Angesichts seines Potenzials wären eine vertiefte Auseinandersetzung sowie eine stärkere Verknüpfung mit Ansätzen der Transkulturalität wünschenswert. In den weiteren Beiträgen treten inklusionspädagogische Fragestellungen in den Vordergrund und die Verbindun-

gen zur Menschenrechtspädagogik und damit der Anspruch auf eine gerechte und angemessene „Bildung für alle“ rücken in den Fokus. Wie dieser Anspruch konkret umgesetzt werden kann, verdeutlicht insbesondere der Beitrag, der anhand eines Orientierungsrasters zur Auswahl von Klassenlektüren praxisnahe Anregungen für einen differenzsensiblen Unterricht bietet.

Der Abschnitt „Differenz – nicht ohne Gleichheit“ wird mit Überlegungen zur sokratischen Mäeutik eröffnet, die als Grundlage philosophischer Gespräche im Ethikunterricht vorgestellt wird. Dabei werden das Zusammenspiel von objektivem Sachwissen und individueller Lebenspraxis sowie die Beziehung zwischen Lehren als „Zeigen“ und Lernen als „Sehen“ für eine pädagogische Praxis des Perspektivenwechsels herausgearbeitet. Sensibilisierungsübungen zur Alterität vertiefen diese Überlegungen und verdeutlichen die Bedeutung eines reflexiven Umgangs mit Verschiedenheit.

Die anschließenden Beiträge geben Einblicke in die Religionspädagogik, die MINT-Didaktik und die Leistungsbeurteilung. Dabei wird deutlich, dass Vielfalt im Religionsunterricht zwar wahrgenommen wird, ihre intersektionalen Dimensionen jedoch häufig unberücksichtigt bleiben. Für die MINT-Didaktik hingegen wird eine stärkere Verankerung von Geschlechtersensibilität in der Lehrer:innenbildung gefordert. Zudem zeigen die Ergebnisse Defizite bei der Diagnose und Bewertung von Schüler:innenleistungen auf, weshalb chancengerechte Formen der Leistungsbeurteilung stärker in der Hochschuldidaktik berücksichtigt werden sollten.

Der dritte Abschnitt, „(Re-)Konstruktion – nicht ohne Dekonstruktion“, wird mit der Auseinandersetzung eines im schulischen Kontext häufig wenig beachteten Themas eröffnet: der Beschämung im (Religions)Unterricht. Beschämung wird dabei als Machtinstrument beschrieben, das nicht nur bestehende Ungleichheiten stabilisiert, sondern diese zugleich hervorbringen und verschleiern kann. Der Beitrag sensibilisiert damit für subtile Mechanismen der Ausgrenzung, die auch in pädagogischen Beziehungen wirksam werden können.

In den folgenden Beiträgen stehen insbesondere blinde und gehörlose Menschen sowie deren Bildungsbiografien im Mittelpunkt. Kritisch diskutiert wird dabei die Gehörlosenpädagogik Walter Schotts, der die Autor:innen übereinstimmend eine unzureichende wissenschaftliche Fundierung attestieren, deren Konzepte jedoch bis heute rezipiert werden. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Dekonstruktion tradierter Wissensbestände und pädagogischer Selbstverständlichkeiten deutlich.

Einen zentralen Stellenwert nimmt die Biografiearbeit ein, die als bedeutsamer Ansatz zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Partizipation in inklusiven Bildungsprozessen verstanden wird. Dabei wird Expert:innenwissen als wichtige Ressource hervorgehoben. Unter Rückgriff auf die Theorie Ludwik Flecks wird gezeigt, wie Wissen zunächst in einem „esoterischen Kreis" von Expert:innen entsteht und anschließend in einen „exoterischen Kreis" weiterer Interessierter diffundiert. Veranschaulicht werden diese Überlegungen anhand der Geschichte der ehemaligen „Taubstummenanstalt" in Linz, deren Entwicklung mithilfe dreier Mikrobiografien rekonstruiert wird, um daraus Perspektiven und Handlungsoptionen für gegenwärtige inklusive Bildungsprozesse abzuleiten.

Der letzte Abschnitt scheint zunächst einen Schwerpunkt auf eine Didaktik zu legen, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln non-binäre genderqueere Geschlechtsidentitäten fokussiert. Aber die Beiträge dekonstruieren ein breiteres Feld: Kategorien wie Behinderung, Geschlecht, Herkunft oder Leistungsfähigkeit werden nicht ausschließlich als individuelle Eigenschaften beschrieben, sondern als gesellschaftlich und institutionell hergestellt. Diagnostische Zuschreibungen (Behinderungen) im Schulsystem beeinflussen zusätzlich Bildungsbiografien und können soziale Ungleichheiten reproduzieren. Als Grundlage gelingender Inklusion – auch von Lehrpersonen im Lehrkörper – und Teamarbeit sind gemeinsame Werte, multiprofessionelle Zusammenarbeit und praxisnahe Schulentwicklung angebracht.

Trotz der inhaltlichen Vielfalt und der hohen Qualität der einzelnen Beiträge bleibt eine systematische Zusammenführung der zentralen Erkenntnisse weitgehend aus. Angesichts der großen thematischen Bandbreite des Sammelbandes wäre dies wünschenswert. Eine solche Synthese könnte dazu beitragen, konkrete Impulse für die Weiterentwicklung einer Hochschuldidaktik zu formulieren, die pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz sowie de- und rekonstruktiven Perspektiven auf Identität und Normativität reflektiert. Dennoch bieten die Beiträge zahlreiche wertvolle Ansätze zur kritischen Auseinandersetzung mit etablierten Bildungspraktiken. Indem sie bestehende Strukturen und Selbstverständlichkeiten hinterfragen und dekonstruieren, schaffen sie eine tragfähige Grundlage für inklusive, reflexive und gendersensible Bildungsprozesse.

Sebastian Eck

Rezension zu:

Bräuer, Magda, Losert, Martin, Schweitzer, Friedrich, & Boschki, Reinhold (Hrsg.). (2025). *Schüler:innenorientierung – Perspektivenübernahme – Interreligiöses Lernen. Wirksamkeit unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht: Ein Cluster Randomized Controlled Trial.* Waxmann.

Der Autor

Dr. Sebastian Eck, Oberstudienrat am Institut für Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

Dr. Sebastian Eck
Universität Duisburg-Essen
Institut für Katholische Theologie
Universitätsstraße 12
D–45141 Essen
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1931-1023
e-mail: sebastian.eck@uni-due.de



Sebastian Eck: Rezension zu: Bräuer, Magda, Losert, Martin, Schweitzer, Friedrich, & Boschki, Reinhold (Hrsg.). (2025). Schüler:innenorientierung – Perspektivenübernahme – Interreligiöses Lernen. Wirksamkeit unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht: Ein Cluster Randomized Controlled Trial
ÖRF 34 (2026) 2, 339–342 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.20

CC BY

Der hier zu besprechende Band dokumentiert die Ergebnisse eines DFG-geförderten Forschungsprojekts, das an den Tübinger Instituten für berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR und KIBOR) durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern sich unterschiedliche Grade der Schüler:innenorientierung auf religionsbezogenes Wissen, Perspektivenübernahmefähigkeit und Einstellungen im Kontext interreligiösen Lernens auswirken.

Dafür greift die Forschungsgruppe auf ein in der Religionspädagogik bislang ungewöhnliches Design zurück: einen Cluster Randomized Controlled Trial. Im Zentrum stehen unterschiedlich stark schüler:innenorientierte Varianten derselben interreligiösen Unterrichtseinheit. Die beteiligten Berufsschulklassen wurden verschiedenen Versuchsbedingungen mit niedrigem, mittlerem oder hohem Grad an Schüler:innenorientierung zugewiesen und mit Kontrollgruppen verglichen. Die Datenerhebung erfolgte über mehrere Messzeitpunkte hinweg (Pretest, Posttest und Follow-up). Die längsschnittliche Stichprobe der Schüler:innen, die im Rahmen der Interventionsstudien an allen drei Messzeitpunkten teilnahmen, bestand aus n = 885.

Der Band gliedert sich in vier größere Teile. Der erste Teil (S. 11–32) führt in das Forschungsprojekt und -design ein. Zugleich verorten die Herausgeber:innen ihre Untersuchung in einem religionspädagogischen Forschungszusammenhang, der nach belastbaren empirischen Erkenntnissen über Wirkungen und Bedingungen religiöser Bildungsprozesse fragt.

Der zweite Teil (S. 33–125) bildet das theoretische Zentrum des Bandes. Er wird eröffnet mit einer umfassenden Darstellung der gesellschaftlichen, theologischen und religionspädagogischen Begründungen interreligiösen Lernens (Boschki, Schweitzer, Ulfat). Die Autor:innen greifen dabei klassische Positionen interreligiöser Bildung auf und verbinden diese mit gegenwärtigen Debatten um Pluralität, Diversität und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Interreligiöses Lernen erscheint so als Auseinandersetzung mit Prozessen der Wahrnehmung, Zuschreibung und Differenzkonstruktion.

Das folgende Kapitel (Schweitzer) entfaltet unterschiedliche Facetten von Schüler:innenorientierung wie Lebensweltbezug, Erfahrungsorientierung, Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und subjektiver Aneignungsprozesse. Daran schließt ein Kapitel zur Perspektivenübernahme (Schweitzer/Bräuer/Losert) an, das diese als zentrale Dimension interreligiöser Kompetenz konzeptualisiert.

Methodisch von besonderem Interesse ist das Kapitel zum Forschungsdesign des Randomized Controlled Trial (Losert/Schweitzer), dessen Kennzeichen die zufällige Zuweisung von Untersuchungseinheiten auf verschiedene Versuchsbedingungen ist. So soll gewährleistet werden, dass Gruppenunterschiede möglichst auf die Intervention und nicht auf individuelle Voraussetzungen zurückgehen.

Den Abschluss des theoretischen Teils bildet ein Beitrag zur unterrichtlichen Umsetzung des Projekts (Hiller/Schnabel-Henke), der einen anschaulichen Einblick in die didaktische Architektur der später empirisch untersuchten Interventionen gibt. Vorgestellt wird die Unterrichtseinheit ‚*Mit Fremden leben*', die als zentrale Intervention der Untersuchung dient. Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe sind lebensweltlich anschlussfähige Situationen, in denen Schüler:innen mit Differenz, Zugehörigkeit und religiöser Vielfalt konfrontiert werden.

Der dritte Teil (S. 127–233) dokumentiert die empirische Durchführung der Studie und bildet damit das methodische und auswertungsbezogene Zentrum des Bandes. Das erste Unterkapitel (Bräuer) widmet sich den Entwicklungsarbeiten und der Methodik der Untersuchung. Dabei wird deutlich, dass die Forschungsgruppe zentrale Konstrukte wie religionsbezogenes Wissen, religionsbezogene Perspektivenübernahme, Einstellungen und Schüler:innenorientierung eigens für das Forschungsprojekt operationalisiert hat. Aufschlussreich ist dabei, wie zentrale normative Zielbegriffe religiöser Bildung in empirisch untersuchbare Kategorien überführt werden. Hervorzuheben ist die Konstruktion der Messinstrumente zur Perspektivenübernahme. Die Erhebung erfolgt über Aufgabenformate, mit denen geprüft wird, ob Schüler:innen religiöse Sichtweisen anderer Personen nachvollziehen und angemessen deuten können. Damit wird ein Kompetenzbereich empirisch zugänglich gemacht, der religionsdidaktisch häufig eingefordert, aber methodisch nur schwer zu erfassen ist.

An diese methodische Grundlegung schließt das folgende Kapitel (Losert) mit der Präsentation der empirischen Befunde an. Es entfaltet zunächst die Hypothesen und Forschungsfragen, beschreibt die Stichprobe und erläutert die Faktorenanalysen sowie die Skalierung der eingesetzten Instrumente. Danach folgen die eigentlichen Analysen, in denen die verschiedenen Versuchsbedingungen miteinander verglichen werden. Berücksichtigt werden dabei nicht nur einfache Mittelwertunterschiede, sondern auch Mehrebenenmodelle, die der Struktur schulischer Daten angemessen sind: Schüler:innen sind in Klassen eingebunden, Klassen wiederum in spezifische Unterrichtsbedingungen. Dadurch wird vermie-

den, Lernwirkungen vorschnell einzelnen Schüler:innen oder allein dem Treatment zuzuschreiben.

Die Ergebnisse zeigen deutliche und stabile Wissenseffekte. Interreligiöser Religionsunterricht trägt demnach zuverlässig zum Aufbau religionsbezogenen Wissens bei. Differenzierter fallen die Befunde hinsichtlich der Perspektivenübernahme aus. Zwar lassen sich positive Effekte nachweisen, diese zeigen sich jedoch nicht in allen Gruppen und nicht in gleicher Intensität. Bemerkenswert ist der Befund, dass wahrgenommene Schüler:innenorientierung mit günstigeren Lernprozessen zusammenhängt.

Weniger eindeutig fallen die Befunde zu Einstellungen aus. Hier bestätigt die Studie eine in der Bildungsforschung (und auch in der Religionspädagogik) häufig gemachte Beobachtung, dass sich Einstellungen und Haltungen gegenüber pädagogischen Interventionen als deutlich weniger veränderbar erweisen als Wissensbestände.

Der vierte Teil (S. 235–246) zieht religionsdidaktische Konsequenzen aus den Ergebnissen (Boschki/Schweitzer). Besonders hervorzuheben ist dabei die Reflexion des Begriffs der Schüler:innenorientierung. Die Studie zeigt, dass dieser Begriff empirisch tragfähig gemacht werden kann, zugleich aber weiterer theoretischer Präzisierung bedarf. Damit wird ein religionspädagogisches Forschungsprogramm eröffnet, das über den konkreten Gegenstand interreligiösen Lernens hinausweist.

Der ausführliche Anhang (S. 247–304) dokumentiert Unterrichtseinheiten, Fragebögen und Ergebnistabellen. Dadurch gewinnt die Studie deutlich an Transparenz und Nachprüfbarkeit; zugleich wird der Band so für weitere religionspädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten anschlussfähig.

Insgesamt stellt der Band einen herausragenden Beitrag zur empirischen Religionspädagogik dar. Durch die Kombination von Randomisierung, Kontrollgruppen und Längsschnittperspektive nähert sich die Studie dem methodischen Goldstandard experimenteller Wirksamkeitsforschung an. Ihre Bedeutung reicht damit über die konkrete Untersuchung hinaus. Der Band dürfte für zukünftige Forschungen zum interreligiösen Lernen ebenso zu einem Referenzpunkt werden wie für die Diskussion um eine empirisch fundierte Religionsdidaktik insgesamt.

Martina Kraml

Rezension zu:

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

Die Autorin

Martina Kraml, Univ.-Professorin i. R. für Katechetik / Religionspädagogik / Religionsdidaktik.

Univ.-Prof.in i. R. Dr. Martina Kraml
ehem. Zuordnung Fakultät für LehrerInnenbildung und
Katholisch-Theologische Fakultät
Technikerstraße 62
A–6020 Innsbruck Innsbruck
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8251-8265
e-mail: martina.kraml@uibk.ac.at



Martina Kraml: Rezension zu: Yağdı, Şenol. (2025). Der religionspädagogische Habitus islamischer Religionslehrerinnen: Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens* (Wiener Beiträge zur Islamforschung)
ÖRF 34 (2026) 2, 343–348 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.21

CC BY

Außergewöhnlich an der Studie von Şenol Yağdı sind vor allem die Ebenen, die explizit miteinander verknüpft werden: die Ebene der persönlichen Migrationserfahrung, die Ebene der beruflichen Erfahrung als islamischer Religionslehrer und die Ebene als Forschungsperson. Diese Verknüpfung macht die theoretische (und praktische) Sensibilität aus, die Yağdıs vorliegende publizierte Dissertation auszeichnen. Sie begegnet beim Lesen immer wieder, so z. B. wenn der Autor darüber spricht, dass sich der islamische Religionsunterricht in einer „ambivalenten Situation" befinde, Verschiebungen „hin zu einer Islamdebatte" stattgefunden hätten, der islamische Religionsunterricht für Teile der Öffentlichkeit „immer noch ein Fremdkörper" sei und die Lehrer:innen „Gegenstand politischer Debatten". (6) Dabei werden auch eine Reihe von Spannungsfeldern benannt wie z. B. einem öffentlichen Islamverständnis, wonach der Islam „mit religiös motivierter Gewalt" gekoppelt ist und dem ein Zugang zum Islam gegenübersteht, der im Islamischen Religionsunterricht zentral ist, nämlich „sachlich, kritisch, faktenbasiert und offen". (10)

Auf diesem Hintergrund will Yağdı die handlungsleitenden Überzeugungen der islamischen Religionslehrer:innen im Hinblick auf religiöses bzw. interreligiöses Lernen erforschen. (11) Dieses Interesse bündelt sich in der Forschungsfrage, welche „kollektiven habitualisierten Orientierungsrahmen von islamischen ReligionslehrerInnen […] sich in Bezug auf (inter-)religiöses Lernen rekonstruieren" lassen. (12)

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage zieht Yağdı methodisch zum einen die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack heran, der sich explizit mit Habitusforschung (im Gefolge von Bourdieu) und Orientierungsrahmen auseinandersetzt. Religionspädagogisch wird auf das Analysekonzept von Heil/Ziebertz hingewiesen. Als forschungsleitende Konzepte werden die religionspädagogischen Verständnisse von religiösem bzw. interreligiösem Lernen expliziert.

Der Aufbau und Inhalt der Arbeit spiegeln diese Anliegen wider. In der Einleitung (1–13) wird die Ausgangssituation beschrieben, die Studie im Forschungskontext des Projekts „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse" bzw. dessen Vorgängerprojekt „Integration durch interreligiöse Bildung" situiert, das Erkenntnisinteresse und die Zielsetzungen sowie die Forschungsfrage und einige methodische Überlegungen dargelegt. Das zweite Kapitel (15–64) beschreibt den Kontext des Forschungsgegenstandes, indem es die Geschichte des Islams in Österreich darstellt, und stellt die for-

schungsleitenden Konzepte zu religiösem und interreligiösem Lernen vor. Kapitel drei (65–94) beschäftigt sich mit dem theoretischen Bezugsrahmen und methodologischen Grundlagen. Hier ist zentral der Habitusbegriff, dessen Verständnis einerseits auf dem Habituskonzept von Bourdieu beruht und andererseits auf religionspädagogischen Zugängen, denen der Habitusbegriff in Zeiten der Kompetenzorientierung und Professionalitätsdebatten als Link zwischen ‚innen' und ‚außen' zufällt. In diesem Zusammenhang greift Yağdı auf das Modell eines professionellen religionspädagogischen Habitus nach Heil und Ziebertz zurück und sieht dessen Wert in der Form eines Analysemodells. Der zweite Teil des 3. Kapitels bezieht sich auf die methodologischen Grundlagen. Das gewählte Paradigma führt die Wissenssoziologie, das Habitusverständnis von Bourdieu und die Dokumentarische Methode in kritischer Diskussion unter praxeologischer Perspektive zusammen, wobei die Begriffe Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen als Schlüsselbegriffe fungieren. Ziel der empirischen Arbeit ist es laut Yağdı, zu untersuchen „welche Orientierungsrahmen bzw. welcher Habitus für das (inter-)religiöse Lernen der islamischen ReligionslehrerInnen bei der Ausübung ihres Berufs eine Rolle spielen". (94) Kapitel 4 (95–114) widmet sich dem methodischen Zugang und der Forschungspraxis. Zunächst wird die angewandte Erhebungsmethode, das Gruppendiskussionsverfahren nach dem Konzept von Bohnsack und dessen Umsetzung in Form von acht Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 islamischen Religionslehrer:innen, die nach transparenten Kriterien ausgewählt wurden, vorgestellt. Im Anschluss geht der Autor auf die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode ein und präsentiert die in seiner Studie ausgewählten Analyseschritte: Formulierende Interpretation, Reflektierende Interpretation und Komparative Analyse. Die empirischen Ergebnisse werden im 5. Kapitel (115–284) nach einem einleitenden Teil zur Motivlage entsprechend den vier ausgewählten Gruppendiskussionen mit je einem Leitmotiv als Überschrift vorgestellt. Anschließend folgt in Kapitel 6 (285–299) das Fazit und ein Ausblick. Eine Bibliographie schließt die Publikation ab.

Im Folgenden sollen einige Einblicke in die Ergebnisse der Gruppendiskussionen gegeben werden. Das zusammenfassende Motiv der ersten Gruppendiskussion adressiert implizit ein erstes Spannungsfeld und lautet: „Wir müssen uns an das österreichische System anpassen". (133) Ein zentraler Aspekt, der in dieser Gruppendiskussion deutlich wird, scheint die ‚in-between-Rolle' zu sein, in der sich islamische Religionslehrer:innen wahrnehmen und aus der heraus sie spezifische Metakompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit verschiedenen Kontexten erwerben. Sie erleben sich darüber hinaus „als besonders sensibilisiert für

interkulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Strukturen generell, was ihnen eine kontextsensible Vermittlung von religiös-kulturellen Praxen ermögliche". (166) Gleichzeitig, so analysiert Yağdı im Hinblick auf die erste Gruppendiskussion, sind die Religionslehrpersonen davon geleitet, „sich als islamische/r Religionslehrer:in mit Migrationsbiographie an die Rahmenbedingungen der österreichischen Gegenwartsgesellschaft anzupassen". (166) Eindrücklich ist weiters die Orientierung muslimischer Religionslehrpersonen, dass das (religiöse) Miteinander in Schule und Gesellschaft für die muslimischen Schüler:innen selbstverständlich, während es für die Erwachsenen mit Fremdheit konnotiert sei (140), die Religionslehrer:innen selbst scheinen sich in der Mitte dieses Spannungsfeldes zu befinden. Aus diesem Blickwinkel wird von Seiten der Religionslehrpersonen hier tendenziell abgeleitet, dass Pluralitätsfähigkeit im Religionsunterricht nicht unbedingt gelernt werden, sondern lediglich moderiert werden muss. (166) Respekt und Anerkennung der Differenzen „stellen", so Yağdı, „einen gemeinsamen Orientierungsrahmen dar". (141) Was das interreligiöse Lernen betrifft, so scheinen die Orientierungen differenziert, einerseits gibt es Vorstellungen von Begegnungen und „basalen Gemeinsamkeiten in der Differenz" (146), die die islamischen Religionslehrpersonen hauptsächlich prägen, andererseits werden aus dem realen Erleben heraus auch Vorurteile und Differenzen angesprochen, sodass Schule „nicht von der übrigen Gesellschaft losgelöst" betrachtet werden kann, sondern diese sich auch in Schule widerspiegelt. (147)

Interessant ist der Verlauf der Gruppendiskussion 2 mit dem Leitmotiv „Lehrer ist immer ein Vorbild". Ein stark betontes Thema ist die innerislamische Vielfalt. Dabei zeigt sich auch das Rollenverständnis, das vielfache Aspekte und ein starkes Vorbildbewusstsein beinhaltet. (203) Als weitere Facetten von leitenden Orientierungen werden die Vermittlung von ethischen und sozialen Kompetenzen (204) im Religionsunterricht genannt, ebenso wie die Abgrenzung der Lehrer:innen von „radikal-fundamentalistischen religiösen Haltungen". (204) Bemerkenswert ist u. a. die Orientierung, die es für notwendig hält, die Theologie zu kontextualisieren (204) sowie der „Ruf nach Toleranz, nach der Bekämpfung struktureller Benachteiligung und nach der Anerkennung und Stärkung innerislamischer Vielfalt". (204)

Inhaltlich wurde die Gruppendiskussion 3 mit dem Motiv „Dann kann man den Menschen vor lauter Theorie nicht sehen". Dies korrespondiert mit der von Yağdı aus dem Interviewtext erarbeiteten Orientierung der Schüler:innenzentrierung, die in Form einer „Bezugsperson und ‚BrückenbauerIn' (VermittlerIn) eine zentrale Funktion auf dem Lebensweg der SchülerInnen innehabe". (211) Dabei

gibt es die Einschätzung, dass der katholische Religionsunterricht, was Schüler:innenorientierung betrifft, schon weiter entwickelt sei. (211) Auffallend ist der Aspekt, dass die Schulbücher zwar eine Hilfe für das Unterrichten darstellten, andererseits, es ihnen aber an Lebensweltbezug mangle. (215) Insgesamt zeigen sich im Hinblick auf Professionalisierung viele Aspekte, die mit dem Fehlen von unterstützenden Lernmaterialien und strukturellen Mängeln zu tun haben. (219) In der Analyse dieser Gruppendiskussion führt der Autor noch eine Reihe zentraler Orientierungen u. a. im Hinblick auf die Rolle als Religionslehrer:in und die Akzeptanz dieser Rolle in der Fremdwahrnehmung unter Muslim:innen an.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion 4 übertitelt der Autor mit „Über den Religionsunterricht kann man die Gesellschaft bewegen" (244) und fasst zentrale Aspekte von Orientierungen zusammen. Herausgegriffen sei, dass die Lehrpersonen pädagogisch-didaktische Kompetenzen in der Ausbildung vermissen und dass auch hier die Schüler:innenzentrierung eine starke Orientierung darstellt. (269) Darüber hinaus wird u. a. der Umgang mit Heterogenität als eine Herausforderung gesehen. Interreligiöses Lernen gehört für die Lehrer:innen ebenso zu einem professionell orientierten Unterricht wie „interkultureller Austausch" (271) und viele andere Aspekte.

Der Abschnitt „Komparative Analyse" (272–284) fasst die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zusammen, während im anschließenden „Fazit und Ausblick" zunächst eine Bilanzierung vorgenommen wird. Weiters werden Bezüge zu religionspädagogischen Theorien und Studien hergestellt, die Anwendbarkeit für die Religionspädagogik und die entsprechend diskutierten Modelle ausgelotet sowie Implikationen für die Lehrer:innenbildung dargelegt. Weiterführende Fragen im Sinne eines Ausblicks schließen dieses Kapitel ab.

Die Studie von Şenol Yağdı präsentiert facettenreiche und nicht nur für die islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik weiterführende methodologische Ansätze und inhaltliche Ergebnisse. Es werden viele Spannungsfelder deutlich, in denen sich islamische Religionslehrer:innen situiert sehen. Es handelt sich dabei vielfach um kollektive Orientierungen, die angesichts des (mehrheits-) gesellschaftlichen und (mehrheits-)religiösen Kontextes viele ‚Lasten' widerspiegeln und viele Vorleistungen im Hinblick auf Dialog und Verständigung erfordern. Gerade mit Blick auf die Lehrer:innenbildung stellt sich hier die Frage, wie diese Orientierungen bearbeitet werden können und wie jedenfalls in Teilen kooperatives interreligiöses Lernen „auf Augenhöhe" in Schule und Ausbildungsinstitutio-

nen zu etablieren wäre, sodass die Kontexte einander begegnen und derartige Orientierungen vice-versa artikuliert werden können.

Grundsätzlich ist die Anlage der Dissertation nachvollziehbar. Hilfreich wäre ein sogenanntes Diskussionskapitel im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse gewesen. Darin hätten die gebündelten empirischen Erkenntnisse auf dem Hintergrund der beschriebenen, aber auch neuer theoretischer Zugänge und anderer Studien diskutiert werden können. Zwar wird dies z. T. im Fazit geleistet, doch hätte ein eigenes Kapitel dem Anliegen der Nachvollziehbarkeit und der transparenten Bezüge gutgetan. Dadurch hätte auch der Abschnitt „Fazit und Ausblick" an Klarheit und kompakter Ausführung gewonnen. Ähnliches gilt ebenso für den Abschnitt „Implikationen für die LehrerInnenbildung" (293–297), in dem Reflexivität und Selbst-Reflexivität zentrale Themen sind, dies aber sowie der Abschnitt insgesamt eher allgemein und abstrakt bleibt.

Bernd Ziegler

Rezension zu:

Domsel, Maike Maria, & Steffens, Maurice (Hrsg.). (2024).
Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?! Auftrag und Weiterentwicklung eines theologischen Konzepts. W. Kohlhammer.

Der Autor

DDr. Bernd Ziegler, Assistenz-Professor am Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz.

Ass.-Prof. DDr. Bernd Ziegler
Katholische Privat-Universität Linz
Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik
Bethlehemstraße 20
A–4020 Linz
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7191-4860
e-mail: b.ziegler@ku-linz.at



Bernd Ziegler: Rezension zu: Domsel, Maike Maria, & Steffens, Maurice (Hrsg.). (2024). Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?! Auftrag und Weiterentwicklung eines theologischen Konzepts
ÖRF 34 (2026) 2, 349–352 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.22

CC BY

Der von *Maike Maria Domsel* und *Maurice Steffens* herausgegebene Sammelband geht der Frage nach, inwiefern das in Theologie und Religionspädagogik breit diskutierte Paradigma der Compassion für eine (religiöse) Bildung für nachhaltige Entwicklung fruchtbar gemacht werden kann. Bereits im Vorwort skizzieren die Herausgeber:innen die Potenziale einer Sensibilisierung für eine compathische Haltung. Aus ihrer Sicht kann die Idee von Compassion dazu beitragen, gesellschaftliche Probleme zu bewältigen und positive Veränderungsprozesse hin zu einer ökologisch, sozial sowie ökonomisch nachhaltigeren Welt anzustoßen. Gerade die Postmoderne erfordere ein ganzheitliches Verständnis von Nachhaltigkeit, das die gesellschaftliche Transformation nicht technisch verengt, sondern auch in seiner ethischen und spirituellen Dimension erfasst. Der Begriff der Compassion, der mit dem Fundamentaltheologen Johan Baptist Metz als aktive Mitleidenschaft mit den Armen und Schwachen verstanden werden kann, biete hierfür einen vielversprechenden religiösen Anknüpfungspunkt. Im Sammelband werden unterschiedliche Zugänge zu den Verbindungslinien zwischen Compassion, Nachhaltigkeit und (religiöser) Bildung eröffnet sowie damit zusammenhängende Chancen beziehungsweise Herausforderungen beleuchtet. Neben wissenschaftlichen Perspektiven fließen auch Berichte aus der Schulpraxis und der Lehrpersonen-Fortbildung mit ein.

Der erste Teil des Bandes widmet sich einer compathisch-empathischen Spiritualität und ihrer fachtheoretischen Begründung. Teils gehen die Beiträge explizit auf Verbindungslinien zu Nachhaltigkeitsdiskursen ein, teils buchstabieren sie den Begriff der Compassion im Horizont des Bildungsbegriffes eher allgemein aus. Beispielhaft hierfür stehen die Ausführungen von *Willem Marie Speelman*. Sie arbeiten auf Basis der Überlegungen von Metz Unterschiede zwischen dem immanent-menschlichen Mitleid und der transzendent-göttlichen Barmherzigkeit heraus. Wahre Hilfe sei vor diesem Hintergrund weniger in konkreten Problemlöseversuchen als in einer – auch pädagogisch zu stärkenden – Kultur des Dienstes zu sehen: Barmherzigkeit verwirkliche sich dort, wo Menschen erkennen lassen, dass dieses Werk ihre geschöpflichen Fähigkeiten letztlich übersteigt. Auch *Bert Roebben* und *Christian Feichtinger* entwickeln grundlegende pädagogische Perspektiven. Roebben versteht Compassion als unabdingbare Querschnittsaufgabe ethischer Bildungsprozesse. Emotionales Engagement für das Wohlergehen anderer Personen sei für die Förderung moralischen Sehens, Urteilens und Handelns konstitutiv. Feichtinger stellt hingegen Perspektiven aus der jüngeren Moralpsychologie vor, die Grenzen eines pädagogischen Bezugs auf Empathie und damit auch auf Compassion aufzeigen. Er bleibt aber optimistisch, dass sich durch eine entsprechend kritische Reflexion ein angemessener Umgang mit

problematischen Phänomenen wie kognitiven Verzerrungen infolge starker Personengebundenheit oder empathischer Erschöpfung finden lässt. *Maike Maria Domsel* und *Lothar Kuld* zeigen schließlich explizite Verbindungslinien zwischen den Diskursen um Compassion und Nachhaltigkeit auf. Während Domsels Beitrag durch Verweise in die postkoloniale Theorie, den Capabilities Approach und päpstliche Enzykliken einen sozialtheoretischen und theologischen Fokus setzt, wird Kuld explizit religionspädagogisch. Er plädiert für eine Ausweitung der von ihm maßgeblich geprägten und erforschten Compassion-Initiative an Schulen unter den Vorzeichen der Klimakrise.

Im zweiten Teil des Bandes, der mit dem Titel ‚Ethik der Compassion – Zum Potenzial gesellschaftlich-transformatorischen Handelns' überschrieben ist, werden zahlreiche Perspektiven eröffnet. Das Spektrum reicht von religionswissenschaftlichen Ausführungen zur Haltung eines unbegrenzten Mitgefühls in der Bewegung des Engagierten Buddhismus über praktisch-theologische Impulse für eine Disability-sensible Compassion in einer nachhaltigen Gesellschaft bis hin zu Reflexionen über die US-amerikanische Pre-Health und Health-Professional-Education vor dem Hintergrund des Ansatzes von Metz. Religionspädagogisch interessant erscheinen vor allem die Beiträge von *Asfa Widiyanto* und *Lukas Wiesenhütter*. Widiyanto fragt aus einem südostasiatischen Kontext heraus, welche Strategien entwickelt werden müssen, um religiöse Mäßigung und Mitgefühl in der indonesischen islamischen Bildung zu fördern. Wiesenhütter wiederum reflektiert die Bedeutung von Narrativen für Compassion in interreligiösen Begegnungen. Er befindet sich damit an einem Schnittpunkt zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik. Im Gottesglauben, der immer auch stark interpersonal geprägt sei, übernehmen demnach Erzählungen eine wichtige Funktion. Es spreche viel dafür, ihr Potenzial auch religionspädagogisch zu nutzen.

Der dritte Teil des Bandes versammelt verschiedene Ansätze aus der Schulpraxis zur Förderung von Nachhaltigkeitskompetenzen. Neben wissenschaftlichen Beiträgen enthält er auch Berichte zu konkreten Unterrichts- und Schulprojekten. So präsentieren *Jennifer Jakob* und *Martin Rothgangel* etwa Ergebnisse aus einer Befragung von Religionslehrpersonen in Österreich zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung und entwickeln daraus Perspektiven für die Weiterentwicklung der Compassion-Initiative. *Nina Frenzel* reflektiert hingegen über die Fortbildung von Lehrpersonen zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie im Erzbistum Köln stattfindet. *Christina Steffens* beschäftigt sich mit Schulgärten vor dem Hintergrund der Montessori-Pädagogik. *Mevlida Mešanović* fragt

nach Anknüpfungsmöglichkeiten von Compassion für den islamischen Religionsunterricht und wertet dazu die Erfahrungen von Lehrer*innen aus, die an einem entsprechenden Projekt an einer Salzburger Schule mitgewirkt hatten.

Der Sammelband vereint zahlreiche Beiträge zu den Themen Compassion und Bildung für nachhaltige Entwicklung, die ganz unterschiedliche Perspektiven bieten. Dabei stehen oft die Potenziale einer compathischen Theologie, Religionspädagogik und auch Spiritualität im Mittelpunkt. Besonders spannend sind jene Beiträge, die den Blick über den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im deutschen Sprachraum hinaus erweitern. So finden sich im Band sowohl Impulse aus der islamischen Religionspädagogik als auch Beiträge von Forschenden aus außereuropäischen Kontexten. Zugleich fällt auf, dass reflexive Kritiken am Compassion-Paradigma oder einer religiösen Nachhaltigkeitsidee deutlich weniger reflektiert werden. Möglicherweise spiegelt sich darin auch ein allgemeines Forschungsdesiderat wider. Die Möglichkeit, sich kritisch mit (politischen) Glaubensvorstellungen auseinanderzusetzen, gehört seit den 1970er-Jahren eigentlich zu den zentralen Ansprüchen des Religionsunterrichts. Umso mehr überrascht es, wie randständig das Thema der Kritik an Religion in der deutschen Religionspädagogik behandelt wird. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass sich im Sammelband kaum Überlegungen zu einer Ideologiekritik von Compassion oder anderer religiöser Ideen finden. Auch die Frage, inwiefern der Religionsunterricht eine reflexive Distanzierung der von ihm eingespielten Normative ermöglichen sollte, bleibt weitestgehend offen. Gerade solche kritischen Perspektiven könnten jedoch dazu beitragen, den Religionsunterricht – neben der Sensibilisierung für bestimmte Werte – auch zu einem Ort der autonomen Urteilsbildung der Schüler:innen zu machen.

Laura Mößle

Rezension zu:

Schweitzer, Friedrich, Schnabl-Henke, Hanne, & Rutkowski, Mirjam. (2024).
Was ist „guter BRU"? Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht an beruflichen Schulen: Das Projekt QUIRU-B. Kohlhammer.

Die Autorin

Laura Mößle, Professorin für Religionspädagogik an der Katholischen Hochschule Freiburg.

Prof. Dr. Laura Mößle
Katholische Hochschule Freiburg
Karlstraße 63
D–79104 Freiburg
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5255-8063
e-mail: laura.moessle@kh-freiburg.de



Laura Mößle: Rezension zu: Schweitzer, Friedrich, Schnabl-Henke, Hanne, & Rutkowski, Mirjam. (2024). Was ist „guter BRU"? Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Das Projekt QUIRU-B
ÖRF 34 (2026) 2, 353–356 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.23

CC BY

Der Band „Was ist ‚guter BRU'?" widmet sich einem bislang weitgehend vernachlässigten Thema der empirischen Religionspädagogik: der Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht an beruflichen Schulen (BRU). Während die schulpädagogische Qualitätsdebatte bislang vornehmlich auf die Fächer Mathematik, Sprachen und die Naturwissenschaften fokussiert war, blieb der Religionsunterricht – und erst recht der Religionsunterricht an beruflichen Schulen – dabei weitgehend ausgespart. Friedrich Schweitzer, Hanne Schnabl-Henke und Mirjam Rutkowski nehmen diese Forschungslücke zum Anlass, um sowohl theoretisch als auch empirisch zu erschließen, was als „guter BRU" gelten kann. Die Studie ist eingebettet in das umfassendere Forschungs- und Entwicklungsprojekt QUIRU, das am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen angesiedelt ist und in enger Kooperation mit den evangelischen Kirchen in Baden, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Württemberg durchgeführt wurde. Der vorliegende Band QUIRU-B ist eines von fünf Teilprojekten und wurde vom Tübinger Evangelischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) verantwortet. Die empirische Analyse fokussiert sich ausschließlich auf Baden-Württemberg im Projektzeitraum von 2019 bis 2024.

Der Band gliedert sich in fünf Teile, deren Anlage die methodische Breite des Projekts widerspiegelt: die Verschränkung von Expert:innenbefragungen, Wahrnehmungen von Schüler:innen sowie Untersuchungen zu Fortbildungen für den BRU.

Ausgehend von einer Bestimmung der Zielsetzung und der Einordnung von QUIRU-B in den Gesamtrahmen von QUIRU (Teil 1) versammelt Teil 2 theoretische Analysen zum Konzept des „guten BRU" und führt einschlägige Forschungen zur Unterrichtsqualität zusammen. Erläutert wird zudem das Verfahren der Delphi-Befragung, mit dem „ein Konzentrationsprozess mit Expert:innen aus dem Bereich des BRU angestoßen wurde, dessen Aufgabe darin bestand zu klären, welche Kriterien für ‚guten BRU' nach Auffassung dieser Expert:innen gelten sollen" (S. 57). Der Expert:innenkreis setzte sich aus 10 bis 12 Vertreter:innen der Unterrichtspraxis zusammen. Dies waren BRU-Lehrpersonen, die in Aus- und Fortbildung sowie als Multiplikator:innen tätig sind. Sie wurden in einem iterativen, mehrstufigen Prozess über drei Jahre (2019–2022) in analogen und digitalen Gesprächsrunden und Fragebogenerhebungen zu ihren Vorstellungen von gutem BRU befragt. Teil 3 präsentiert die Pilotstudie zur Unterrichtswahrnehmung aus Schüler:innenperspektive. Die fragebogengestützte Qualitätserfassung berücksichtigte drei Dimensionen: von den Schüler:innen wahrgenommene

Outcomes im Sinne von Kompetenzerwerb, die wahrgenommene Prozessqualität des Unterrichts sowie das besondere Profil des Religionsunterrichts. Ursprünglich war die Erhebung auf den Nachweis eines Kompetenzzuwachses ausgelegt. Aufgrund des geringen Rücklaufs musste dieses Vorhaben jedoch umgestaltet werden. Zum ersten Messzeitpunkt lagen Daten von 130 Schüler:innen vor; die Stichprobe des zweiten Messzeitpunkts umfasste 137 Personen, von denen 50 an beiden Erhebungen teilgenommen hatten (vgl. S. 102–104). Die Studie versteht sich ausdrücklich als Piloterhebung mit explorativem Charakter; Instrument und Design beanspruchen dementsprechend keine Repräsentativität. Teil 4 widmet sich der Fortbildung als Instrument der Unterrichtsentwicklung: Mittels eines Online-Fragebogens wurden bei 93 BRU-Lehrkräften aus Baden-Württemberg Erfahrungen mit Fortbildungsmaßnahmen, Einschätzungen zu deren Wirksamkeit sowie wahrgenommene Fortbildungsbedarfe erhoben. Auch diese Untersuchung ist explorativ angelegt. Abschließend bietet Teil 5 eine zusammenfassende Interpretation der Befunde aus allen drei Erhebungssträngen sowie Zukunftsperspektiven für Praxis und Forschung.

Die zentralen Ergebnisse ergeben sich aus der Verschränkung normativer Vorstellungen von „gutem BRU" seitens der Expert:innen mit der erhobenen Wahrnehmung der Schüler:innen. Auf Expert:innenseite werden die Beziehungsdimension sowie die Subjekt- und Schüler:innenorientierung als Kernkennzeichen guten BRUs benannt, wobei der Schwerpunkt auf der Prozessqualität des Unterrichts liegt. Dabei werden die Beziehungs- und die religiöse Dimension eng miteinander verknüpft. Die von Lehrkräften und Schüler:innen geforderte Positionalität setzt Offenheit für die jeweiligen Auffassungen voraus (vgl. S. 195). Die Schüler:innenbefragung zeichnet demgegenüber ein ambivalentes Bild. Während Items zur kognitiven Aktivierung vergleichsweise positiv bewertet werden, fallen die Einschätzungen zu Klassenführung und konstruktiver Unterstützung deutlich verhaltener aus. Bemerkenswert ist, dass weniger als die Hälfte der Befragten die Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und der Klasse als gut bewertet, was eine erhebliche Diskrepanz zu den Erwartungen der Expert:innen darstellt. Positiv hervorgehoben wird hingegen, dass die Schüler:innen die Möglichkeit zur eigenen Meinungsbildung sowie die Akzeptanz unterschiedlicher Perspektiven durch die Religionslehrkraft klar wahrnehmen (ebd). Eine auffällige Leerstelle offenbart sich beim Berufsbezug: Lediglich ein Drittel der Schüler:innen nimmt eine Verbindung zur eigenen Berufsausbildung im Unterricht wahr, obwohl die Expert:innen diesen Bezug als zentrales Qualitätsmerkmal des BRU erachten (vgl. S. 196). Dieser Befund verweist auf erheblichen Entwicklungsbedarf in der Unterrichtspraxis.

Mit Blick auf den Fortbildungsbedarf zeigt sich eine bemerkenswerte Kongruenz zwischen der Perspektive der Schüler:innen und der der Lehrkräfte: Schüler:innen betonen, dass guter Religionsunterricht von Toleranz sowie Glaubens- und Meinungsoffenheit geprägt sein und zur religiösen Urteils- und Meinungsbildung befähigen sollte. Diese Vorstellungen teilen die befragten Lehrkräfte weitgehend. Als weiteres Qualitätsmerkmal heben die Schüler:innen die methodische und thematische Abwechslung hervor. Dieser Befund spiegelt sich auch in der Fortbildungsstudie: Die ausgeprägtesten Fortbildungswünsche der Lehrkräfte beziehen sich ebenfalls auf Methoden und Didaktik des BRU. Diskrepanzen zwischen den Perspektiven treten vor allem dort zutage, wo Lehrkräfte die Vermittlung christlicher Werte und des christlichen Glaubens als Merkmal guten BRU betonen. Dieses Ideal wird nur von wenigen der befragten Schüler:innen geteilt (vgl. S. 199).

Zu den Stärken der Studie zählt ihre konsequent mehrperspektivische Anlage. Die Verknüpfung der Expert:innenperspektive, der Schüler:innenwahrnehmung und des Blicks auf die Fortbildung ermöglicht differenzierte Einblicke in die Qualität des BRU, die ein monoperspektivisches Design nicht leisten könnte. Für die religionspädagogische Forschung und Praxis liefert der Band vielfältige Impulse: Sowohl die aus der Delphi-Befragung gewonnenen Qualitätsmerkmale als auch die aufgezeigten Diskrepanzen zwischen Expert:innen- und Schüler:innensicht eröffnen konkrete Ansatzpunkte für die Entwicklung von Unterrichtsqualität und Fortbildungen zum BRU. Einschränkend ist anzumerken, dass die wiederkehrenden Verweise auf das Gesamtprojekt QUIRU und seine Teilprojekte zu gewissen Redundanzen führen. Insgesamt stellt die Studie jedoch einen methodisch sorgfältig angelegten und inhaltlich weiterführenden Beitrag zur Qualitätsdebatte im Religionsunterricht an beruflichen Schulen dar. Es wird deutlich, dass sich die Frage nach „gutem BRU“ weder theoretisch noch empirisch auf eine einfache Formel bringen lässt. Die Studie leistet einen substanziellen Beitrag dazu, diese Frage für die weitere Forschung offenzuhalten.

Antigona Shabani

Rezension zu:

Ladstätter, Markus, Feichtinger, Christian, Garcia Sobreira-Majer, Alfred, & Kowanda-Yassin, Ursula. (2025).
Gemeinsame religiöse Feiern an Schulen: Grundlagen – Perspektiven – Reflexionen. Lit Verlag.

Die Autorin

Antigona Shabani ist Doktorandin am Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck sowie Stipendiatin der Universität Innsbruck.

Antigona Shabani, MA
Universität Innsbruck
Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik
Karl-Rahner-Platz 1
A–6020 Innsbruck
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8485-6655
e-mail: antigona.shabani@student.uibk.ac.at



Antigona Shabani: Rezension zu: Ladstätter, Markus, Feichtinger, Christian, Garcia Sobreira-Majer, Alfred, & Kowanda-Yassin, Ursula. (2025). Gemeinsame religiöse Feiern an Schulen: Grundlagen – Perspektiven – Reflexionen
ÖRF 34 (2026) 2, 357–360 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.24

CC BY

Der Sammelband „Gemeinsame religiöse Feiern an Schulen: Grundlagen – Perspektiven – Reflexionen“, welcher von Markus Ladstätter, Christian Feichtinger, Alfred Garcia Sobreira-Majer und Ursula Fatima Kowanda-Yassin herausgegeben wurde, widmet sich einem aktuellen religionspädagogischen und schulpraktischen Thema, das angesichts zunehmender religiöser und weltanschaulicher Pluralität an österreichischen Schulen kontinuierlich an Bedeutung gewinnt. Ausgehend von der Beobachtung, dass konfessionelle Schulgottesdienste die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft nur noch eingeschränkt widerspiegeln, rückt der Band gemeinsame religiöse Feiern verschiedener Religionsgemeinschaften als mögliche Antwort auf gesellschaftliche und schulische Transformationsprozesse in den Mittelpunkt.

Die Herausgeber:innen verfolgen das Ziel, das Phänomen gemeinsamer religiöser Feiern aus unterschiedlichen wissenschaftlichen und praktischen Perspektiven heraus zu beleuchten. Dabei werden anthropologische, psychologische, soziologische, rechtliche, theologische und religionspädagogische Fragestellungen ebenso berücksichtigt wie schulpraktische Erfahrungen und kirchliche Stellungnahmen. Ein besonderes Augenmerk gilt den theologischen Voraussetzungen interreligiöser Kooperation, den rechtlichen Rahmenbedingungen sowie der Frage, wie religiöse Feiern gestaltet werden können, ohne Schülerinnen und Schüler anderer oder keiner Religionszugehörigkeit auszuschließen.

Der Sammelband ist in fünf Hauptteile gegliedert. Nach dem Vorwort eröffnen Grußworte des Bildungsministers Univ.-Prof. Dr. Martin Polaschek sowie Vertreter:innen verschiedener österreichischer Kirchen und Religionsgemeinschaften den Band. Trotz unterschiedlicher konfessioneller Perspektiven zeichnen sie ein gemeinsames Bild von Schule als Ort religiöser Vielfalt und interreligiöser Begegnung und betonen vor allem die Potenziale gemeinsamer religiöser Feiern, während mögliche Herausforderungen kaum thematisiert werden. Damit unterstreichen sie die Aktualität und Relevanz des Themas, das in den folgenden Beiträgen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven vertieft wird.

Nach der thematischen Einleitung der Herausgeber:innen folgt der erste Hauptteil mit einer allgemeinen Darstellung aus human- und rechtswissenschaftlicher Sicht. Während die ersten beiden Beiträge die Bedeutung von Festen und Feiern aus anthropologischer und psychologischer Perspektive als gemeinschaftsstiftende Praxis herausarbeiten, widmen sich die zwei anderen Beiträge den rechtlichen Rahmenbedingungen gemeinsamer religiöser Feiern in der Schule.

Teil zwei des Bandes beleuchtet das Thema aus religionspädagogischer Perspektive. Besonders hervorzuheben ist der Beitrag von Vehid Podojak, der die Kompetenzförderung durch gemeinsames religiöses Feiern anhand eines Praxisbeispiels veranschaulicht und praxisnahe Empfehlungen für die Gestaltung einer religionssensiblen Festkultur formuliert. Genauso widmen sich Peter Poier und Christian Feichtinger einer Gruppe von Schüler:innen, die bisher wenig Beachtung bekommt: den Bekenntnislosen. Dabei schlagen sie den Zugang zur schulischen Feierkultur über den Begriff der Spiritualität vor, um alle Schüler:innen gleichermaßen anzusprechen und miteinzubeziehen.

Der dritte Hauptteil widmet sich den Gebetstraditionen verschiedener Religionsgemeinschaften und eröffnet Einblicke in katholische, evangelische, orthodoxe, islamische und jüdische Perspektiven. Während die Beiträge die jeweiligen Gebetstraditionen ihrer Religionsgemeinschaften darstellen, überzeugt insbesondere der Beitrag von Wolfgang J. Bauer, der die Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamen/interreligiösen Gebets aus islamischer Perspektive differenziert diskutiert und dabei die Bedingungen aufzeigt, unter denen interreligiöses Gebet mindestens aus islamischer Sicht möglich erscheint.

Der vierte Hauptteil stellt mit elf religionspädagogischen Beiträgen den inhaltlichen Kern des Sammelbandes dar. Besonders hervorzuheben ist, dass der Band den interreligiösen Diskurs nicht auf christliche, islamische und jüdische Perspektiven beschränkt, sondern auch kleinere Religionsgemeinschaften – wie beispielsweise die koptisch-orthodoxe, altkatholische, freikirchliche, alevitische oder buddhistische Perspektiven – einbezieht.

Ein wiederkehrendes Thema ist auch in diesem Teil das Gebet, welches als zentrales Moment gemeinsamer religiöser Feiern gesehen wird. Spannend erscheint hier, dass nicht nur positiv und romantisierend über das gemeinsame Beten berichtet wird, sondern durchaus auch Grenzen und Herausforderungen aus den verschiedenen Traditionen benannt werden, wie beispielsweise aus römisch-katholischer, evangelischer, altkatholischer, freikirchlicher, islamischer oder jüdischer Perspektive. Entgegen der Erwartung, dass gemeinsames Beten als selbstverständlicher Ausdruck interreligiöser Begegnung verstanden wird, zeigen die Beiträge, dass gerade dieses Element häufig als problematisch gilt. Die Gründe dafür unterscheiden sich zwar je nach religiöser Tradition – etwa die Sorge vor Vereinnahmung, theologischen Widersprüchen oder einer Verwischung konfessioneller Unterschiede –, dennoch wird deutlich, dass ein gemeinsames Gebet nicht automatisch als Zeichen gelungener Feiern verstanden werden kann. Vielmehr plädieren zahlreiche Autor:innen für multireligiöse Formen, in denen die

jeweiligen Gebetspraktiken nebeneinander sichtbar werden. Hervorzuheben sind hierbei insbesondere die Beiträge von Martin Jäggle und Bassem Asker. Während Jäggle die theologischen Spannungsfelder gemeinsamer religiöser Feiern aus römisch-katholischer Perspektive differenziert herausarbeitet, zeigt Asker die Grenzen des gemeinsamen Feierns auf und bekräftigt, dass das Gebet beispielsweise für muslimische Schüler:innen gänzlich etwas anderes bedeutet als für christliche Schüler:innen und umgekehrt. Daraus folgernd gibt er praktische Hilfestellungen für die Planung und Durchführung interreligiöser Feiern.

Besonders überzeugend erscheint dabei, dass der Sammelband keine vorschnellen Lösungen präsentiert, sondern die unterschiedlichen theologischen Positionen ernst nimmt. Dadurch wird sichtbar, dass gelingende religiöse Feiern an Schulen weniger von einem einheitlichen Gebet als vielmehr von einer sorgfältigen Vorbereitung, echter Beteiligung aller Religionsgemeinschaften und einer sensiblen Gestaltung auf Augenhöhe abhängen.

Im fünften und letzten Teil werden Einblicke in die Diskurse über religiöse Feiern in Deutschland und der Schweiz eröffnet. Mit Blick auf Deutschland rücken vor allem theologische und praktische Gestaltungsmöglichkeiten religiöser Feiern in den Vordergrund, während die Schweizer Perspektive stärker nach deren Ort im pluralen und konfessionell neutralen Schulsystem fragt.

Den Abschluss des Sammelbandes bildet eine Zusammenschau der Herausgeber:innen, in der die wesentlichen Erkenntnisse der Beiträge zusammengeführt, Herausforderungen benannt und der Entstehungsprozess des Bandes reflektiert werden.

Insgesamt überzeugt der Sammelband durch seinen interdisziplinären Zugang sowie die konsequente Einbeziehung einer breiten Vielfalt religiöser Perspektiven. Er stellt damit einen wertvollen Beitrag zur aktuellen Diskussion über gemeinsame religiöse Feiern an Schulen dar und bietet sowohl für Wissenschaft als auch für die schulische Praxis wichtige Impulse.

Den Herausgeber:innen gelingt es, Chancen und Grenzen gemeinsamer religiöser Feiern gleichermaßen zu beleuchten. Dadurch leistet der Sammelband einen wichtigen Beitrag zu einer reflektierten Gestaltung schulischer Feiern, die religiöse Vielfalt respektiert und die unterschiedlichen Überzeugungen aller Beteiligten berücksichtigt.

Christian Ratzke

Rezension zu:

Chiriac, Christine. (2026).
Der anwesende Abwesende: Das Verhältnis Judentum–Christentum in Schulbuch und Unterricht der Fächer Religion und Ethik (Bildungsmedienforschung. Studien des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien, Bd. 156). V&R unipress.

Der Autor

Christian Ratzke, PH HProf.Dr., Institutsleiter am Institut für Religionspädagogische Bildung Feldkirch, Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein

PD HProf. Dr. Christian Ratzke
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein
Reichenfeldgasse 8
A–6800 Feldkirch
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4345-5676
e-mail: christian.ratzke@kph-es.at



CC BY

Schulbücher sind ein zentrales und prägendes Medium im schulischen Kontext. Eine Funktion des Schulbuchs besteht in der Repräsentation von Wissen, die mit Konstruktionen, Vorstellungen und Imaginationen verbunden ist. Unter Bezugnahme auf den Diskurs um religiöses Othering zeigt sich, dass Schulbücher Abwertung, Fremdmachen, Stereotypisierungen und Vorurteile begünstigen können. Nicht zuletzt deswegen kommt es auf die Wahrnehmung und Positionierung der Lehrkraft an. Es ist eine professionelle Haltung gefragt (Gaus).

In der Monografie „Der anwesende Abwesende" nimmt die Verfasserin Darstellungen des Judentums und seine Bezüge zum Christentum in ausgewählten Schulbüchern und im Unterricht der Fächer Religion und Ethik in den Blick. In einer gesellschaftlich höchst relevanten Perspektive werden Lehrmittel der Fächer katholische und evangelische Religion sowie Werte und Normen in Niedersachsen untersucht. Das vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt geförderte Verbundprojekt „Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus. Forschung, Analyse, Vermittlung" wurde von 2021 bis 2025 u. a. am Leibniz-Institut für Bildungsmedien, Georg-Eckert-Institut in Braunschweig durchgeführt. Die interdisziplinäre Publikation unter Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, die Bildungsmedienforschung und die antisemitismuskritische Religionspädagogik präsentiert mithilfe einer konzis-eloquenten Darlegung Ergebnisse aus dem Teilprojekt zu Schulbuch und Schule aus dem Forschungsverbund Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus (ChriSzA).

Das Ziel der diskurstheoretischen Studie ist es, Konstruktionen des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum (bzw. zwischen Judentum und einem christlich geprägten, säkularen Selbstbild) im schulischen Raum zu analysieren. Im Kern geht es um die Problemstellung, ob „abwertende Konstruktionen des »Anderen« im pädagogischen Raum fortbestehen oder gar verfestigt werden, obwohl dies weder den Intentionen der Handelnden noch den normativen Ansprüchen der Bildungsinstitutionen entspricht." (11)

In diesem Rahmen stellt die Schule als Bildungsinstanz ein wichtiges Korrektiv für die Sichtweise auf Jüdinnen und Juden dar, die von Schüler:innen außerschulisch aufgeschnappt und in der Gesellschaft vorherrschend sind.

Mit dem Blick auf den präzise durchgeführten Forschungsprozess lässt sich sagen, dass sechs für Niedersachsen zugelassene Schulbuchreihen für die Sekundarstufe I in den drei Fächern katholische und evangelische Religion sowie Werte und Normen untersucht wurden. (21) Es wurde jeweils eine gymnasiale

Reihe für jedes der drei Fächer, sowie eine nicht-gymnasiale Reihe für jedes der drei Fächer sowie Schüler- als auch Lehrerbände analysiert. Besonders wurde in der Auswahl der Schulbücher auf deren Aktualität geachtet (23). Hinzu kamen acht Interviews mit Lehrkräften sowie Unterrichtsbeobachtungen in Schulklassen, in denen diese Lehrkräfte unterrichteten. Die Fächer lassen sich wie folgt zuordnen: Zwei der Lehrkräfte unterrichteten katholische Religion, zwei evangelische Religion, zwei Religion als nicht konfessionell getrenntes Fach und zwei Werte und Normen (23). Die teilnehmende Beobachtung umfasste 34 Unterrichtsstunden an allen erwähnten Schulformen. Die leitfadengestützten Interviews dauerten im Schnitt ca. 30 Minuten. Die Auswertung erfolgte diskursanalytisch mit Hilfe von Codierung, Verdichtung und Interpretation des Materials und in Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory (26). Das Vorgehen zeichnet sich durch einen stark empirischen und weniger theoretischen Ansatz aus. Rückfragen ließen sich, wie die Forscherin en dètail mit dem Bias umgegangen ist, die aus der Vorrangigkeit der Schulbuchanalyse vor den Unterrichtsbeobachtungen und den Interviews entstanden sind (24).

Der Forschungsband „Der anwesende Abwesende" gliedert sich mit einem Schwerpunkt auf die empirischen Ergebnisse wie folgt: Einleitung, sechs empirische Kapitel und Schlussteil mit Danksagung. Die sechs empirischen Kategorien lauten wie folgt:

In der *christlichen Perspektivierung* werden die Schulbuchkapitel in den Blick genommen sowie punktuell auch Unterrichtssequenzen. Die Präsentation der Inhalte der Hebräischen Bibel / des Alten Testaments im untersuchten Material ist fast ausschließlich aus einer christlichen Sicht gestaltet (215).

Von *Universalisierung* wird gesprochen, wenn aus Texten der Hebräischen Bibel bzw. des AT allgemeingültige Lehren abgeleitet werden und jüdische Lesarten nicht zur Sprache kommen (30). Die Forscherin stellt heraus, dass die „Wertschätzung jüdischer Religionsbestandteile mit der subtilen Dissolution des Jüdischen" (217) einhergeht.

Unter der *Genealogie* werden die Ursprünge des Christentums im Judentum und »Verwandtschaftsverhältnisse« zwischen den Religionen angeführt. Problematisch erscheint dies, wenn das Judentum allein als „Wurzel" des Christentums gezeigt wird und seine Entwicklungsgeschichte nach der Entstehung des Christentums – z. B. das rabbinische Judentum – unsichtbar bleibt (218).

Die *Nebeneinanderstellung* von Judentum und Christentum im untersuchten Schulbuchsample und im Unterricht ist weit verbreitet. Dadurch wird die kon-

struktive Bearbeitung von Vielfalt erschwert, da mit starren Kategorien der Komplexität des Judentums nicht gerecht werden kann. Die Forscherin äußert sich hierzu wie folgt: „Es fällt aber auf, dass die Schulbücher an keiner Stelle etwa in Verfassertexten oder Arbeitsaufträgen jüdische Subjekte als Teil des schulischen »Wir« adressieren. Damit geht die Möglichkeit verloren, Jüdinnen und Juden in ein diskursives Register des »Eigenen« aufzunehmen; stattdessen werden sie trotz aller Miterwähnung doch in die Rolle der »Anderen« gedrängt. (221)

Bei der *Viktimisierung* geht es darum, dass Jüdinnen und Juden im Kontext von Verfolgung und Erinnerung an vergangenes Leid dargestellt werden. Zwar ist es von hoher Bedeutung, sich mit Diskriminierung und Gewalt zu befassen, jedoch entsteht im empirischen Material teilweise der Eindruck, Jüdinnen und Juden seien im Laufe der Geschichte durchgängig Opfer gewesen (31).

Im Bereich der *Abgrenzung* wird eine Differenz zwischen Judentum und Christentum hergestellt. Dabei kann Abgrenzung durchaus sinnvoll wirken, indem überlegt wird, worin sich das Christentum und das Judentum unterscheiden. Abgrenzung kann aber zugleich christlicherseits einen abwertenden Blick auf das Judentum bzw. eine Selbstüberhöhung auf Kosten des Judentums beinhalten, die auf Grundstrukturen des christlichen Antijudaismus fußen (185).

Am Ende zieht die Forscherin das wegweisende und höchstspannende Fazit, dass das Judentum im untersuchten schulischen Raum anwesend und gleichzeitig abwesend ist. Einerseits ist es sehr präsent und wird durchaus wertschätzend dargestellt, andererseits wird es diskursiv marginalisiert und verdeckt (213). Die Forschung lässt sich als »critique of good practice« verstehen. Die herausgearbeiteten sechs Konstruktionsmodi verdeutlichen, dass in Lehrmitteln und im Unterricht ein ungleiches Verhältnis zwischen Christentum und Judentum (weiter) beständig ist.

Für die erziehungswissenschaftliche Antisemitismusforschung lässt sich schlussfolgern, dass sich eine dominierende Instanz zeigt und selbst überhöht, die historisch durch den Antijudaismus stark belastet ist (224).

Für die antisemitismuskritische Religionspädagogik muss das Verhältnis zwischen dem Judentum und dem Christentum beleuchtet und die »theologische Matrix« (Hailer, Rutishauser) aufgearbeitet werden. Dies werde eine gewisse Zeit brauchen (226).

Am Ende bleibt die Frage nach der professionellen Haltung der Ethik- und Religionslehrkraft. Die Forscherin führt dazu aus: «Die Frage ist nicht nur, ob man

etwas tun kann – ob man also latente und unterschwellig wirkende judenfeindliche Argumentationsmuster und Grundstrukturen identifizieren, entkräften, verändern und ausräumen kann. Die Frage ist auch, ob man es will. Jedenfalls beeinflusst die Art und Weise, wie über jüdische Menschen gedacht wird, die »Existenzmöglichkeiten für reale Juden«. (226f.)