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.