



# Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Christian Feichtinger • Wolfgang Weirer • Maike Maria  
Domsel • Lukas Pallitsch • Marius De Byl •  
Mariusz Chrostowski • Ulrich Kropač • Antigona  
Shabani • Laura Döller • Athanasios Stogiannidis  
• Anne-Sophie Lehmann • Mevlida Mešanović •  
Boris Kalbheim • Johanna Kalian • Stefanie  
Lorenzen • Jutta Henner • Ulrich Riegel •  
Susanne Lechner-Masser • David Novakovits

Religion(en) als Thema schulischer  
Fachdidaktiken

# Inhalt

## Editorial

**Feichtinger, Christian / Weirer, Wolfgang:**

Religion(en) als Thema schulischer Fachdidaktiken

6

## Themenspezifische Beiträge

**Wosnitza, Lars:**

Religionsunterricht als Studium der Religion(en).

Zur Profilierung des religionsdidaktischen Prinzips Forschendes Lernen

12

**Domsel, Maike Maria:**

Teaching Religion Without Teaching Religion? Laïcité as a Pedagogical

Heuristic for Religious Reflection in Non-Confessional Subjects:

The Case of French Language Education

32

**Pallitsch, Lukas:**

Religions- und Literaturdidaktik im Gespräch. Zur konzeptuellen Verortung

von Interreligiosität in der interkulturellen Literaturdidaktik

55

**de Byl, Marius:**

„Rom und seine Götter“. Religio(n) als Schnittstelle zwischen  
altsprachlicher Didaktik und Religionsdidaktik?

76

**Chrostowski, Mariusz / Kropač, Ulrich:**

Religionsphilosophie als transversales Korrektiv: Zur Revision gegenwärtiger  
Normalitätsannahmen des Religions- und Ethik-/Philosophieunterrichts  
im Horizont einer Kooperation beider Fächer

97

**Shabani, Antigona:**

„Wie ist das heute bei euch im Islam?“

Empirische Einblicke in religionsbezogene Interaktionen in der Schule

126

**Döller, Laura:**

Über den konfessionellen Religionsunterricht an Berufsschulen hinaus:  
Perspektiven religions- und vielfaltssensibler Professionalisierung  
frühpädagogischer Fachkräfte

146

## Berichte

**Stogiannidis, Athanasios:**

Eine neue Entwicklung für den orthodoxen Religionsunterricht in Österreich:  
Die Schulbuchreihe „Meine Glaubensreise“

166

## Vorstellung von Abschlussarbeiten

**Lehmann, Anne-Sophie:**

Religionsbezogene Bildung in einem laizistischen Staat am Beispiel Frankreich

171

## Rezensionen

### **Mešanović, Mevlida:**

Rezension zu: Domsel, Maike M. (2023). *Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*. Kohlhammer.

176

### **Chrostowski, Mariusz:**

Rezension zu: Morawski, Marcin (2024). *Religiöse Bildung und Transformation: Bildungstheoretische Perspektiven auf biographische Erzählungen polnisch-stämmiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer* (Religion und Bildung diskursiv, Bd. 4). transcript.

181

### **Kalbheim, Boris:**

Rezension zu: Schweitzer, Friedrich / Märkle, Eileen (Hrsg.). (2024). *Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet: Eine empirische Untersuchung mit Pfarrer:innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau* (Quiru, Bd. 2). Waxmann.

186

### **Kalian, Johanna:**

Rezension zu: Grümme, Bernhard (2023). *Öffentliche politische Theologie: Ein Plädoyer*. Herder.

190

### **Lorenzen, Stefanie:**

Rezension zu: Gärtner, Claudia / Konz, Britta (2025). *Kunst im Religionsunterricht: Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse*. transcript.

195

### **Henner, Jutta:**

Rezension zu: Karimé, Andrea (2025). *Alle-Kinder-Bibel 2: Unsere Geschichten mit Gott*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH.

203

**Riegel, Ulrich:**

Rezension zu: Schweitzer, Friedrich / Schnauffer, Evelyn / Losert, Martin (Hrsg.). (2024). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen: Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen Religionsunterricht in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern* (QUIRU – Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, Band 3). Münster: Waxmann.

210

**Lechner-Masser, Susanne:**

Rezension zu: Salzer, Dorothea M. (2023). *Mit der Bibel in die Moderne: Entstehung und Entwicklung jüdischer Kinderbibeln*. Berlin/Boston: de Gruyter.

214

**Novakovits, David:**

Rezension zu: Stüttem, Maria Magdalena (2025). *Der lehrende Mensch im Lernen des Loslassens: Resonanz der eckhartischen Mystik für den lehrenden Menschen im religiösen Bildungsgeschehen*. Berlin: LIT-Verlag.

223

**Biesinger, Albert:**

Rezension zu: Scharer, Matthias / Scharer, Michaela (2025). *all-verbunden in eine planetare Zukunft: Die öko-spirituelle „Vision“ Ruth C. Cohns heute*. Matthias-Grünwald-Verlag.

228

# Religion(en) als Thema schulischer Fachdidaktiken

Editorial

Die fachdidaktische Verortung des Themas Religion(en) in der Schule liegt traditionell im konfessionellen Religionsunterricht. Dementsprechend hat die Religionspädagogik, soweit sie sich mit Religion in der Schule befasst, ihren Schwerpunkt weitgehend auf die Didaktik des konfessionellen Religionsunterrichts gelegt. Eine Auseinandersetzung mit Religion, Religionen sowie religiösen Symbolen und Narrativen findet jedoch auch in weiteren Unterrichtsfächern statt: Das Nachdenken über Religion(en) als Gegenstand schulischer Bildung über den konfessionellen Religionsunterricht hinaus erfordert daher auch eine Reflexion darüber, welchen Stellenwert Bildung in Fragen der Religion und religiösen Vielfalt für die Schule haben.

Mit der Einführung des Ethikunterrichts als Alternativfach hat sich zuletzt eine stärkere fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht entwickelt, vor allem mit Bezügen zur Religionskunde und zur Philosophiedidaktik. In vielen Konzeptionen des Ethikunterrichts sind religionskundliche Inhalte wie auch die kritische Auseinandersetzung mit Religion(en) in den Lehrplänen verankert. Die fachdidaktische Herausforderung besteht darin, sachlich-informierende, verstehende und kritisch-reflektierende Zugänge miteinander zu verbinden und Schüler:innen zu befähigen, konstruktiv mit unterschiedlichen Perspektivierungen umzugehen.<sup>1</sup> Auch die Diskussion um ein mögliches zukünftiges Unterrichtsfach „Religionskunde“ wird immer wieder geführt. Grundlegend sind hier Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Methoden: In Skandinavien und Großbritannien existieren erprobte Modelle für nicht-konfessionellen Religionsunterricht, die auch für den deutschsprachigen Raum mit Blick auf ihr Potenzial diskutiert werden.<sup>2</sup>

1 Vgl. Torkler, René / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2023); Reuter, Michael (2014).

2 Vgl. Alberts, Wanda / Junginger, Horst / Neef, Katharina / Wöstemeyer, Christina (Hrsg.) (2023).

Unabhängig davon, ob das Thema Religion einem konfessionellen Religionsunterricht, dem Ethikunterricht oder einem religionskundlichen bzw. „Weltanschauungs“-Unterricht zugeordnet wird: Es bleibt dennoch kein isoliertes „Fachthema“, sondern durchdringt viele weitere Lebens- und Wissensbereiche und kann daher nicht auf ein spezifisches Fach reduziert werden. Religionen bleiben deshalb auch in anderen Unterrichtsgegenständen relevant.

Das Thema Religion(en) taucht beispielsweise im Geschichtsunterricht auf, der historische Entwicklungen und Einflüsse von Kirchen und Religionen beschreibt oder zeitgeschichtlich den Nahost-Konflikt, auch mit Blick auf dessen religiöse Dimension analysieren muss. Der Philosophieunterricht weist nicht nur philosophiegeschichtlich, sondern auch diskursiv enge Bezüge zur Thematik auf, etwa durch Fragen der Religionsphilosophie und der Religionskritik.<sup>3</sup> Auch zentrale Werke der Musik oder der Bildenden Kunst sind kaum von ihren religiösen Bezügen zu trennen, weshalb sie Bestandteil musik- oder kunstdidaktischer Überlegungen werden: Kunst und Musikunterricht erschließen, wie religiöse Motive und Ausdrucksformen zentrale Werke der europäischen und außereuropäischen Kulturen prägen, z. B. durch gregorianischen Choral, das Werk Bachs, islamische Ornamentik, sakrale Architektur oder religiöse Ikonographie. Kulturelle Bildung wird auf diese Weise zum Spiegel der Religionsgeschichte.

Im Lateinunterricht können religiöse Texte thematisiert werden: Dies betrifft einerseits Werke der klassischen Antike oder Bibelübersetzungen, andererseits aber auch lateinische Texte des Mittelalters wie die *Legenda aurea* oder heute erstaunlich aktuelle Schriften zur christlich-islamischen Begegnung, etwa von Raimundus Lullus (*Liber de gentili et tribus sapientibus*) oder Nikolaus von Kues (*De pace fidei*).<sup>4</sup> Im Deutschunterricht werden immer wieder zentrale Werke der religiös geprägten Literatur behandelt, in denen existenzielle Fragen, Gottessuche, Schuld und Erlösung oder religiöse Symbole und Motive eine Schlüsselrolle spielen, von Goethe über Lessing bis Frisch.

Darüber hinaus können religiöse Fragestellungen und Weltdeutungen auch in weiteren Fächern eine Rolle spielen: Im Biologieunterricht etwa bei Diskussionen um Evolutionstheorie und kreationistische Vorstellungen<sup>5</sup> oder in Debatten zur Sexualmoral; ebenso im Bereich Politische Bildung, wenn es um Fragen von Religionsfreiheit, Kirche und Staat oder die Bedeutung religiöser Akteure in pluralen

---

3 Vgl. Pohl-Patalong, Uta / Torkler, René (2023) 120–138.

4 Freund, Stefan (2020) 105–122; Niedermayr, Hermann (2020).

5 Vgl. Bayrhuber, Horst (2009) 11–15.

Demokratien geht.<sup>6</sup> In Geographie können Aspekte wie Religion als Bestandteil kultureller Identität, weltweite Religionsverbreitung oder Konflikte um heilige Stätten und Ressourcen zum Thema werden; im Psychologieunterricht werden die Rolle von Religion und Religiosität in Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaft thematisiert, in Auseinandersetzung mit Sinnsuche und Identität sowie Religionskritik und -skepsis in säkularen Gesellschaften.

Zudem ist zu beachten, dass Schüler:innen eigene, bisweilen existenzielle Fragen zur Rolle von Religion und Weltanschauungen in einer pluralen Gesellschaft mitbringen und diese in vielen Fächern thematisieren können – etwa, wenn es um soziale Gerechtigkeit, das Verhältnis von Wissenschaft und religiösem Glauben oder ethisch-moralischer Orientierung geht.

Insgesamt wird deutlich: Die Thematisierung von Religion(en) in der Schule ist keine Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts allein. Zukünftige fachdidaktische Forschung und Unterrichtsentwicklung stehen vor der Aufgabe, die Zusammenarbeit zwischen den Fächern zu stärken, um Schüler:innen ein fundiertes, dialogfähiges und zugleich kritisches Verständnis von Religion, religiöser Vielfalt und ihren gesellschaftlichen Dimensionen zu ermöglichen. Die vorliegende Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) setzt hier einen Impuls und versammelt Beiträge aus der Didaktik der Religionskunde, der Lateindidaktik, der Deutsch- und Literaturdidaktik, der Französischdidaktik, der Didaktik der Philosophie sowie der Elementarpädagogik, ergänzt um eine Querschnittsanalyse des Islam-Diskurses in den Fächern Soziales Lernen, Geschichte und Politische Bildung.

### Ein Dank aus der Schriftleitung

Jede einzelne Ausgabe des „Österreichischen Religionspädagogischen Forums“ (ÖRF) lebt vom Zusammenspiel vieler einzelner Personen und Institutionen, die einen maßgeblichen Anteil an der Qualität – und Pünktlichkeit – der Veröffentlichung haben.

Seitens des Editorial Boards und der ÖRF-Schriftleitung ein herzliches DANKE an Christian Feichtinger, der als Issue-Editor gemeinsam mit mir diese Schwerpunktausgabe zum Thema „Religion(en) als Thema schulischer Fachdidaktiken“ mit großer Fachkenntnis konzipierte und redaktionell betreute. Danke an die Autor:innen, die für diese Ausgabe einen Beitrag verfasst haben, sowie an alle

---

6 Vgl. Mujkić, Ernest (2023) 395–418.

Gutachter:innen für ihre Bereitschaft, ein konstruktives Feedback zu den Beiträgen abzugeben und damit die Qualität des Journals sicherzustellen.

Magdalena Zecevic ist als bereits sehr bewährte studentische Mitarbeiterin zuständig für alle administrativen Belange des Journals; sie kümmert sich um die gesamte umfangreiche Korrespondenz sowie um das akribische Lektorat. Auf sie gehen auch kleinere Veränderungen im Profil des Journals, wie etwa die erneuerten Manuskriptrichtlinien, zurück. Melanie Hofer betreut den Rezensionsteil, die Vergabe von Buchbesprechungen und die Kommunikation mit den jeweiligen Verlagen – herzlichen Dank! Das Layout wurde in bewährter Weise von Katrin Staab gestaltet. Lisa Schilhan und 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 für die reibungslose und vorbildliche Kooperation!

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), den österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Projektnummer PUZ3-G) und die Grazer Katholisch-Theologische Fakultät.

Wir wünschen allen Leser:innen viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) mit dem Schwerpunktthema ‚Religion(en) als Thema schulischer Fachdidaktiken‘!

Wolfgang Weirer

## Literaturverzeichnis

Alberts, Wanda / Junginger, Horst / Neef, Katharina / Wöstemeyer, Christina (Hrsg.) (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Pohl-Patalong, Uta / Torkler, René (2023). Zwischen Neutralität und Positionalität: Perspektiven von Religions- und Philosophielehrkräften im Dialog. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 120–138.

Freund, Stefan (2020). Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts: Eine Chance zum interreligiösen Lernen? *PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(4), 105–122. <https://doi.org/10.4119/pflb-3499>

Niedermayr, Hermann (2020). *Lateinische Texte zum Islambild des Mittelalters*. Innsbruck: Latein Forum.

Bayrhuber, Horst (2009). Zum Umgang mit dem Kreationismus in Schule und Öffentlichkeit: Sieben fachdidaktische Leitideen. *Loccumer Pelikan*, 1, 11–15.

Mujkić, Ernest (2023). Religion(en) und Demokratie als Aufgabenfeld politischer Bildung. *ZRGP*, 7, 395–418.

Mit freundlicher Unterstützung von:



Lars Wosnitza

# Religionsunterricht als *Studium der Religion(en)*

Zur Profilierung des religionsdidaktischen Prinzips *Forschendes Lernen*

## Der Autor

Dr. Lars Wosnitza ist Oberstudienrat und unterrichtet die Fächer Katholische Religionslehre und Philosophie/Praktische Philosophie an einer Schule in Nordrhein-Westfalen.

Dr. Lars Wosnitza  
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik  
Rabinstraße 8  
D-53111 Bonn  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8249-8521>  
e-mail: [lars.wosnitza@posteo.de](mailto:lars.wosnitza@posteo.de)



# Religionsunterricht als *Studium der Religion(en)*

Zur Profilierung des religionsdidaktischen Prinzips *Forschendes Lernen*

## Abstract

Der Beitrag erschließt *Forschendes Lernen* nach *The RE-searchers Approach* als fachdidaktisches Prinzip für verschiedene Formate des RU. Er zeigt, warum dieses Prinzip zu einem umfassenden Begriff religiöser Bildung beitragen kann und reflektiert im Zuge dessen kritisch das überfachliche Paradigma der Kompetenzorientierung. Vorgestellt werden hierzu auch die empirischen Befunde einer Studie, die das praktische Potential *Forschenden Lernens* geprüft hat. Im Zuge des internationalen Diskurses eines *methodological turn* religiöser Bildung plädiert der Autor für die didaktische Struktur eines *RU als Studium der Religion(en)* – auch als Antwort auf grundsätzliche Anfragen an das Schulfach.

## Schlagworte

Forschendes Lernen – The RE-searchers Approach – Kompetenzorientierung – religionsdidaktisches Prinzip – methodological turn

# Religious Education as the *Study of Religion(s)*

Profiling the Didactic Principle of *Enquiry-Based Learning*

## Abstract

This article presents enquiry-based learning, as framed by the RE-searchers Approach, as a subject-specific didactic principle suitable for various formats of RE. It shows how this principle supports a comprehensive concept of religious learning and offers a critical reflection on the cross-curricular paradigm of competence orientation. The article also presents empirical findings from a study that examined the practical potential of enquiry-based learning. In the context of the international discourse on a methodological turn in RE, the article argues for RE structured as the study of religion(s) in response to fundamental challenges to the subject.

## Keywords

Enquiry-based learning – The RE-searchers Approach – Competence Orientation – didactic principle in RE – methodological turn

**B**efindet sich der (konfessionelle) RU in einer Krise? Für Deutschland belegt die Statistik der Kultusministerkonferenz einen Rückgang der Anzahl derjenigen, die im Primar- und Sekundarbereich I am RU teilnehmen: Während im Schuljahr 2015/16 noch 35,2 % aller Schüler:innen den evangelischen und 33,6 % den katholischen RU besucht hatten, waren es im Schuljahr 2023/24 nur noch 28,5 % bzw. 25,2 %.<sup>1</sup> Diese Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Prozessen der Pluralisierung und der weithin ausbleibenden Weitergabe religiöser Traditionen in der Familie. In jedem Falle markiert sie veränderte Voraussetzungen religiöser Bildung in der Schule. Sie verdeutlicht, dass sich der RU unter erhöhtem Legitimationsdruck befindet und seine didaktische Gestalt neu zu prüfen ist. Zugleich verweist diese Entwicklung jedoch nicht zwangsläufig auf einen *grundsätzlichen* Bedeutungsverlust von Religionen, die sich als ausgesprochen vielschichtiges Phänomen zeigen. Rob Freathy, Theologe und Professor für Erziehungswissenschaften an der *University of Exeter* (UK), und sein Bruder Giles Freathy, Pädagoge und Senior Lecturer an der *Plymouth Marjon University* (UK), gehen von einer bleibenden Relevanz dieses Gegenstands aus, wenn sie programmatisch festhalten: „In the past, present and probable future, religions have been, continue to be, and are likely to remain, significant socially, culturally, economically, politically, morally, locally, globally, personally and/or publicly. Because of this, religions are worthy of being studied seriously in schools.“<sup>2</sup> Wenn Religionen – wie Freathy und Freathy betonen – in der Schule *ernsthaft* studiert werden sollen, rücken didaktische Entwürfe in den Blick, die religiöse Bildung nicht voraussetzen, sondern Lernende gezielt als aktive Subjekte religiöser Wirklichkeitsdeutung adressieren und dazu anregen, die existentielle Bedeutung von Religion selbst zu erschließen. Mit *The RE-searchers Approach* haben Rob und Giles Freathy vor mehr als zehn Jahren einen Entwurf vorgelegt, der genau diesen Anspruch aufgreift und Antworten auf zentrale Herausforderungen verspricht.

Der vorliegende Beitrag stellt zentrale Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, welches das Potential von *RE-searchers* hierzulande untersucht hat.<sup>3</sup> Hierzu wird zunächst das Profil des Ansatzes umrissen und als „inter-contextual research“<sup>4</sup> innerhalb begrifflicher Gliederungen der deutschsprachigen Religionspädagogik verortet (1). Danach wird das Verhältnis von *RE-searchers* zu bestehenden curri-

---

1 Vgl. KMK (2024) i. V. m. KMK (2016).

2 Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015) 6.

3 Vgl. Wosnitza, Lars (im Erscheinen). Der Beitrag basiert in Teilen auf Textpassagen dieser Studie, die sich aktuell im Publikationsprozess befindet.

4 Roebben, Bert (2026).

cularen Rahmungen durch das Paradigma der Kompetenzorientierung reflektiert (2). Anschließend werden zentrale Befunde einer qualitativ-explorativen Fallstudie – durchgeführt im eigenen Unterricht – skizziert (3), bevor diese im Horizont internationaler Diskussionen um eine stärker methodologische Profilierung religiöser Bildung verortet werden (4). Berührt werden damit auch Anliegen des *International Knowledge Transfer* (IKT)<sup>5</sup>. Eine Synthese führt die Erkenntnisse zusammen (5).

## 1. Das Profil des *RE-searchers Approach* und seine Verortung innerhalb begrifflicher Strukturen deutschsprachiger Religionspädagogik als *Forschendes Lernen*

Zunächst erfolgen die Darstellung der Genese und eine modelltheoretische Verortung von *RE-searchers* (1.1), danach ein Überblick über die religionspädagogischen Zielsetzungen und didaktischen Grundstrukturen des Ansatzes (1.2). Schließlich wird gezeigt, wie er sich in die Gliederungsstrukturen deutschsprachiger Religionspädagogik einfügt und warum er als Begründungsfigur für das fachdidaktische Prinzip *Forschendes Lernen* geeignet ist (1.3).

### 1.1 Genese und modelltheoretische Verortung

*RE-searchers* wird seit 2013 entwickelt. Prägend ist das Zusammenspiel von akademischer Wissenschaft, für die Rob Freathy als Hochschullehrer einsteht, und der unterrichtlichen Erfahrung des Lehrers Giles Freathy – mit dem Ziel, die Theorie-Praxis-Verknüpfung religiöser Bildung zu stärken. Ausgehend von einer Analyse des staatlichen Schulinspektorats *Ofsted*, das dem Unterricht im Fach RE in England eine insgesamt eher schlechte Qualität attestiert hatte, wurde *RE-searchers* als neues Modell für den Primarbereich konzipiert. Es zeigen sich Erfolge: Giles Freathy hat darauf hingewiesen, dass der Unterricht an der *Sir Robert Geffery's School* in Landrake – dem Ort der praktischen Erprobung von *RE-searchers* – im Jahr 2018 durch ein kirchliches Schulinspektorat mit dem Prädikat „outstanding“ ausgezeichnet worden ist.<sup>6</sup> Wie Rob Freathy und Co-Autor Jonathan Doney kürzlich rekapituliert haben, wird *RE-searchers* inzwischen in unterschiedlichen Formaten des RU sowie in mehreren Fächern, Schulformen, Altersstufen und europäischen Ländern angewandt; zudem habe der Ansatz eine

---

5 Vgl. Schweitzer, Friedrich / Schreiner, Peter (2021) sowie Berglund, Jenny / Roebben, Bert / Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich (2023).

6 Freathy, Giles (2018).

wachsende internationale Forschungsliteratur angeregt und institutionellen Einfluss entfaltet, so etwa auf *RE Today*.<sup>7</sup>

Angesichts der pluralen Gestalt von RE in England stellt sich die Frage, wie *RE-searchers* modelltheoretisch zu verorten ist. Konzipiert ist der Ansatz für eine Form multireligiösen RU, der religiöse Bekenntnisse, Praktiken und Zugehörigkeiten nicht fördert, zugleich jedoch zur individuellen Reflexion religiöser und spiritueller Fragen anregt. Ausgangspunkt ist eine hermeneutische Annahme in Anschluss an Rachel Cope und Julian Stern: Die Auseinandersetzung mit Religionen sei grundsätzlich perspektivisch und kenne keinen neutralen Standpunkt.<sup>8</sup> Lehrende und Lernende seien daher gehalten, eigene Vorannahmen und weltanschauliche Positionierungen explizit zu machen und reflexiv zu bearbeiten. Von daher zielt *RE-searchers* nicht auf Neutralisierung, sondern auf die reflektierte Aneignung religiöser Inhalte. Der Ansatz lässt sich damit durchaus als positioniert verstehen, insofern er vorhandene Überzeugungen bewusst in den Lernprozess einbezieht. Dieser Fokus auf den Aneignungsprozess erklärt seine breite Einsetzbarkeit: Obwohl *RE-searchers* ursprünglich für den nicht-konfessionellen Kontext entwickelt wurde, ist er zunächst an einer bekenntnisorientierten Schule erprobt worden. *RE-searchers* erscheint in der Modellfrage damit als äußerst flexibel – und es rückt seine Übertragbarkeit auf konfessionelle Formate im deutschsprachigen Raum in den Blick, welche die hier vorgestellte Studie geprüft hat.

## 1.2 Religionspädagogische Zielsetzungen und didaktische Grundstrukturen

Aus dieser Verortung ergibt sich die Frage nach den konkreten pädagogischen Zielsetzungen, mit denen der Anspruch eines perspektivisch reflektierten RU als ernsthaftes Studium der Religion(en) eingelöst werden soll. Es zeigt sich: Mit *RE-searchers* rekonfigurieren Freathy und Freathy RU im Horizont konsequenter Wissenschaftsorientierung. Ziel ist es, Lernende zu einem fundierten Verständnis theologischer und religionswissenschaftlicher Fragestellungen zu befähigen und einen Beitrag zur Förderung kritischen Denkens und intellektueller Autonomie zu leisten. Dieses Anliegen wird durch zwei leitende Perspektiven strukturiert: pädagogische Dialogizität und methodische Diversität. Als Bildung für den Dialog führt der RU Lernende in akademische Diskurse über Religion(en) ein, indem unterschiedliche Perspektiven sichtbar gemacht, diskutiert werden und gemeinsames Wissen konstruiert wird. Charakteristisch ist hier die doppelte

---

7 Vgl. Freathy, Rob / Doney, Jonathan (2025) 2.

8 Vgl. Freathy, Rob / Freathy, Giles (2013) 161.

Inhaltlichkeit des Lernens: Neben das *learning about religion(s)* tritt ein *learning how to learn about religion(s)*, womit die Reflexion der Erkenntniswege in den Fokus religiöser Bildung rückt. Diese Zielbestimmung konkretisiert sich in einer Neugewichtung zentraler Konstituenten religiöser Bildung, die Freathy und Freathy als „re-balancing of the aims, methods and content of RE“<sup>9</sup> beschreiben. RU restrukturieren sie deshalb entlang dreier Grunddimensionen: *Representation* zielt auf den Aufbau konzeptuell fundierten Wissens über Religion(en); *Research* fokussiert Kenntnisse über Methoden und Methodologien sowie die Fähigkeit, eigene Untersuchungen zur Erforschung von Religion(en) zu planen, durchzuführen und auszuwerten; *Reflection* richtet sich auf die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen weltanschaulichen Voraussetzungen sowie deren Einfluss auf Lern- und Verstehensprozesse.

Für die unterrichtliche Praxis bündeln sie diese Dimensionen im didaktischen Grundmodell des *Enquiry Cycle*, der als zentrales Planungs- und Steuerungsinstrument komplexer Lernprozesse dient. Wie Abb. 1 zeigt, umfasst er sechs aufeinander bezogene Schritte: Die Erkundung eines Stimulus, die Entwicklung eigener Fragestellungen, die bewusste Auswahl von Methoden und Methodologien, die Durchführung der Untersuchung, die Analyse ihrer Ergebnisse sowie deren Reflexion im Hinblick auf Fragestellungen, Methoden und eigene Weltanschauungen. Charakteristisch ist, dass jeder Zyklus in neue Anschlussfragen mündet und RU damit als iterativer, sich vertiefender Forschungsprozess konzipiert ist.

---

9 Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015) 8.

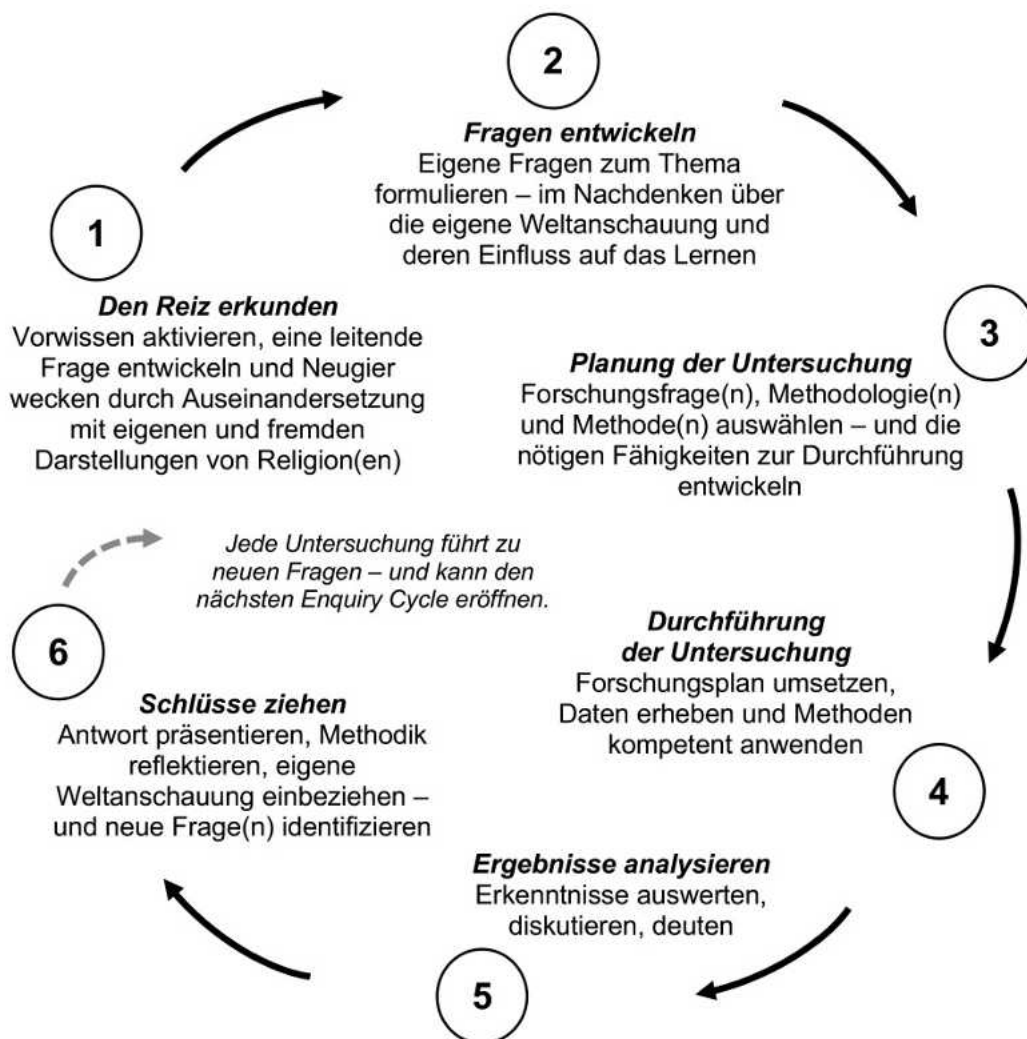


Abb. 1: Der *Enquiry Cycle* als das didaktische Grundmodell von *RE-searchers*.<sup>10</sup>

In der Realisierung des *Enquiry Cycle* kommt eine didaktische Methodologie zum Tragen, die das didaktische Proprium von *RE-searchers* bildet: der Einsatz sogenannter *Cartoon Characters: Ask-it-all-Ava, Debate-it-all-Derek, Have-a-go-Hugo* und *See-the-story-Suzie* personifizieren zentrale erkenntnistheoretische Zugänge der Theologie und Religionswissenschaft – narrativ, kritisch-rational, erfahrungsbezogen und ethnografisch-interpretativ – und machen diese für Lernende zugänglich, indem sie als Identifikationsangebote fungieren, die Perspektivwechsel anregen und methodisch-methodologische Reflexion fördern. Sie machen sichtbar, dass Wissen perspektivisch gebunden ist und in der Forschung keine neutrale oder allumfassende Methodologie existiert.

<sup>10</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015) 11 i. V. m. der Terminologie bei Freathy, Giles / Freathy, Rob (2016).

### 1.3 Begründungsfigur für das religionsdidaktische Prinzip *Forschendes Lernen*

Für die Einordnung von *RE-searchers* in die begrifflichen Strukturen der deutschsprachigen Religionspädagogik erweist sich die von Martin Rothgangel beschriebene Kategorie der *didaktischen Struktur* als anschlussfähig. Sie zielt – anders als jene der *fachdidaktischen Konzeption* – auf die strukturelle Vernetzung unterschiedlicher Entwürfe ab und beschreibt ein „Ensemble“ didaktischer Ordnungen, das offen für die Erschließung weiterer übergreifender Strukturelemente ist.<sup>11</sup> Der von Freathy und Freathy entwickelte Ansatz ist konzeptionell offen und explizit auf Vernetzung hin angelegt. Er selbst stellt das Produkt einer Integration unterschiedlicher religionspädagogischer Denkschulen dar, wie sie von Lat Blaylock unter Berücksichtigung der Arbeiten Michael Grimmitts systematisiert worden sind.<sup>12</sup> *RE-searchers* lässt sich daher als didaktische Struktur eines *RU als Studium der Religion(en)* fassen, insofern dies das zentrale Anliegen angemessen ausdrückt.

Mit dem Ansatz, den die Autoren als „enquiry-based teaching and learning“<sup>13</sup> beschreiben, eröffnet sich darüber hinaus die Möglichkeit, das in der deutschsprachigen Religionsdidaktik bislang nicht systematisch ausgearbeitete Prinzip *Forschendes Lernen* näher zu begründen. In Anlehnung an Hans Mendl lässt sich das religionsdidaktische Prinzip als eine Art Scharnierkategorie verstehen, die eine abstrakt-theoretische mit einer konkret-praktischen Ebene verbindet.<sup>14</sup> Die Begründung *Forschenden Lernens* als Prinzip im Anschluss an *RE-searchers* ergibt sich sowohl aus einer konsistenten theoretischen Rückbindung an das Kernanliegen eines *RU als Studium der Religion(en)* als auch aus seiner operativen Funktion für die Gestaltung von Unterricht, die sich in der weiteren Ausdifferenzierung des Ansatzes zeigt. Wie Abb. 2 verdeutlicht, formulieren die Autoren im Anschluss an Mick Healey vier Fokussierungen und vier Handlungsmodi, die forschungsbasiertes Lernen kennzeichnen: Die Fokussierungen betreffen Entscheidungen darüber, ob der Unterricht primär auf (A) durch Lehrkräfte vermitteltes Wissen und Können, (B) partizipative Lernprozesse der Lernenden, (C) die Produkte oder (D) die Prozesse von Forschung ausgerichtet ist. Die Handlungsmodi beschreiben demgegenüber die qualitative Beteiligung der Lernenden: vom (1) Lernen über bestehendes Wissen, über (2) dialogische Auseinandersetzung

11 Rothgangel, Martin (2012) 87.

12 Vgl. Blaylock, Lat (2004) und Grimmitt, Michael (2000).

13 Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015) 10.

14 Vgl. Mendl, Hans (2018) 180–183.

mit Forschungsergebnissen, (3) das Erlernen von Methoden bis hin zur (4) Durchführung eigener Forschung.



Abb. 2: Fokussierungen und Handlungsmodi des Prinzips *Forschendes Lernen*.<sup>15</sup>

Konstitutiv für die Charakterisierung *Forschendes Lernens* als Prinzip ist die Konvergenz der Fokussierungen mit den Handlungsmodi; jede Fokussierung korrespondiert mit (mehreren) Handlungsmodi und umgekehrt, sodass ein dichtes Bezugsgeflecht entsteht. In dieser Verwobenheit spiegeln sich sodann die drei Grunddimensionen wider: *Representation* korrespondiert v. a. mit den Fokussierungen A und C sowie den Handlungsmodi 1 und 2, *Research* mit A und D sowie 2 und 3, *Reflection* mit B und 4. In Bezug auf Mendls Typologie religionsdidaktischer Prinzipien erweist sich *Forschendes Lernen* in dieser Perspektive als dreidimensional: Es ist ein *formales* Prinzip, da es keine inhaltliche Festlegung vornimmt; zugleich *inhaltsbezogen*, insofern theologische und religionswissenschaftliche Forschung selbst zum Gegenstand wird; und *methodenorientiert*, da Wissenserwerb ausdrücklich als forschender Prozess bestimmt ist. Die Möglichkeit dieser Mehrfachverortung deutet an, dass sich hier ein breites Spektrum religionsdidaktischer Umsetzungsoptionen eröffnet.

## 2. Kompetenzorientierung als Referenzrahmen: Bildungsanspruch, Passung und Grenzen

In der Folge des sog. *PISA-Schocks* im Jahr 2001 hat sich die Kompetenzorientierung zum überfachlichen Leitparadigma schulischer Bildung in Deutschland entwickelt. Auch den RU strukturiert sie – trotz einer von Beginn an kontrovers geführten Fachdebatte. Ein zentraler Streitpunkt betraf die Stellung der Inhalte und den Umgang mit ihnen: Kritiker wie Hans Schmidt äußerten die Befürchtung, diese könnten im kompetenzorientierten RU ihre Bedeutung verlieren.<sup>16</sup> Während die Grundsatzdiskussion inzwischen als abgeschlossen gelten kann, bleibt die Klärung des Verhältnisses von Kompetenzorientierung und (religiöser) Bildung jedoch in praktischer und begrifflicher Hinsicht virulent. Dafür, dass die Befürchtung bezüglich der Inhalte berechtigt gewesen sein könnte, spricht die Diagnose des emeritierten Bonner Erziehungswissenschaftlers Volker Ladenthin aus dem Jahr 2018, nämlich dass heutige Studierende weder Fragen hätten, noch nach Antworten suchten: „Gibt man einen Text und fragt, was die Studierenden an diesem Text interessiert, bekommt man keine Antwort. Sie erwarten, dass man ihnen mit dem Text auch die Fragen präsentiert.“<sup>17</sup> Könnten hierfür die starke Strukturierung von Lernprozessen über Anforderungssituationen und eng gerahmte Aufgabenformate verantwortlich sein, wie sie für kompetenzorientierten Unterricht typisch sind? Ladenthins Diagnose deutet darauf hin, dass die Fähigkeit, sich von einer Sache irritieren zu lassen und eigene Fragen zu entwickeln, erodiert zu sein scheint. Nach mehr als zwei Jahrzehnten praktischer Erfahrung mit dem Kompetenzparadigma ist deshalb erneut die grundlegende bildungstheoretische Frage zu prüfen, ob kompetenzorientierter RU zur Geltung bringt, dass religiöse Bildung ein nicht-standardisierbares *Mehr* beinhaltet.<sup>18</sup> Bereits die Deutschen Bischöfe hatten mit Blick auf die Einführung von Bildungsstandards im Jahr 2004 betont, dass der RU Lernende „zu einem selbstständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens [...] befähigen“, die „Orientierungsleistung“ religiöser Deutungen für das eigene Leben und damit auch „die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“ im Blick behalten müsse.<sup>19</sup>

Für *Forschendes Lernen* stellt sich die Frage, wie es sich zum Kompetenzparadigma verhält, welches als derzeitiger Maßstab didaktischer Anschlussfähigkeit gesehen werden darf. Eine an der *Lehrplananalyse* orientierte Untersuchung die-

---

16 Vgl. Schmidt, Hans (2015) 25–29.

17 Ladenthin, Volker (2018) 673.

18 Vgl. Schambeck, Mirjam (2005).

19 DBK (2010) 9.

ses Passungsverhältnisses anhand normativer Vorgaben des katholischen RU – DBK-Kompetenzmodell und -Bildungsstandards, ergänzt durch die EPA, und exemplarisch der Kernlehrplan für die Sek. II in Nordrhein-Westfalen<sup>20</sup> – zeigte zunächst eine hohe strukturelle Kompatibilität. Sämtliche Kompetenz- und Gegenstandsbereiche werden durch die in *RE-searchers* angelegten Perspektiven adressiert; besonders deutlich ist die Anschlussfähigkeit im Bereich dialogischer, perspektivischer und argumentativer Kompetenzen – exemplarisch gebündelt in der Fähigkeit, fremde Perspektiven einzunehmen und hierdurch die eigene zu erweitern. Dass die insgesamt hohe Passung jedoch nicht als implizite Legitimation des Kompetenzparadigmas in seiner gegenwärtigen Form missverstanden werden sollte, zeigt sich darin, dass die Analyse zugleich auf eine strukturelle Dominanz kognitiv-rationaler Zugänge verweist, denen die normativen Vorgaben ein besonderes Gewicht verleihen. Erfahrungs- und spirituell geprägte Dimensionen religiöser Bildung bleiben demgegenüber tendenziell marginalisiert. *RE-searchers* fungiert damit als Seismograph für Stärken und Leerstellen kompetenzorientierter Normierungen – und wirft die Frage auf, welche Potentiale *Forschenden Lernens* in der Praxis kompetenzorientierten RU empirisch sichtbar werden.

### 3. Empirische Potentialerkundung *Forschenden Lernens*

Um ein möglichst umfassendes Bild von dieser Praxis zu erhalten, wurde in einem konkreten Unterrichtsfall untersucht, wie sich die Gestalt des Lernens (3.1), die Produkte des Lernens (3.2) und die Haltungen zum Lernen (3.3) darstellen, wenn Unterricht *Forschendes Lernen* ist. Ziel war nicht der Nachweis von verallgemeinerbaren Effekten, sondern die theoriegeleitete Analyse und Rekonstruktion eines exemplarischen Lernprozesses. Geforscht wurde mit einem konfessionell pluralen Kurs im Fach Katholische Religionslehre der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe (11. Klasse) an einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, dessen Lernende sich durch ein insgesamt niedriges Leistungsniveau und eine geringe Anstrengungsbereitschaft auszeichneten. Inhaltliches Zentrum der elfstündigen Unterrichtssequenz war die Beschäftigung mit der Figur des zweifelnden Thomas (Joh 20,24–29). Methodologisch war die Forschung als qualitativ-explorative Fallstudie im Format einer *Participatory Action Research* angelegt. Der Unterricht wurde von mir als Lehrkraft zugleich gestaltet und erforscht, die Lernenden wirkten als Akteure und Co-Forschende mit. Die Datengrundlage bildeten Interviews mit den Lernenden, Feldnotizen der Lehrkraft

---

20 Vgl. DBK (2010), KMK (2006), MSB NRW (2014).

und Fremdbeobachtungen durch vier Unterrichtsexperten, die trianguliert ausgewertet wurden.

### 3.1 Gestalt des Lernens

Ziel war es, die Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Lernprozesses möglichst präzise zu erfassen. Charakteristisch zeigte sich eine als forschend und zugleich dialogisch beschriebene Lernatmosphäre, in der Ambivalenz zugelassen, Andersheit respektiert und soziale Unterstützung erfahren wurde. Die Lernenden zeigten eine hohe Aktivität. Die Rolle der Lehrkraft wurde überwiegend als rahmend und begleitend wahrgenommen; in bestimmten Phasen trat sie in Übereinstimmung mit den Fokussierungen und Handlungsmodi *Forschenden Lernens* (vgl. Abb. 2) instruktiver hervor. Die vier Charaktere erwiesen sich als zentrales Strukturmoment, indem sie unterschiedliche methodologische Zugänge eröffneten und den Unterricht – mitunter subtil – in seiner Tiefe prägten. Der *Enquiry Cycle* (vgl. Abb. 1) fungierte als orientierende Gesamtstruktur, sorgte für Transparenz, Sicherheit und Entlastung und gewährleistete, dass neben inhaltlichen auch reflexive Dimensionen berücksichtigt wurden. In der Verbindung von klarer Struktur mit hoher Eigenständigkeit entstand ein Prozess hoher kognitiver Aktivität, insbesondere durch eigenständige Fragenentwicklung und reflexive Aufgabenformate.

### 3.2 Produkte des Lernens

Ziel war die Erfassung sämtlicher Produkte, die im Prozess *Forschenden Lernens* entstanden. Es zeigte sich eine breite und differenzierte Kompetenzentwicklung im Sinne der curricularen Vorgaben. In Übereinstimmung mit der vorausgegangenen Lehrplananalyse waren Bezüge zur Verständigung über religiöse Fragen und Überzeugungen sowie zur Fähigkeit, fremde Perspektiven einzunehmen und die eigene zu erweitern, besonders ausgeprägt. Eine angemessene inhaltliche Progression wurde in Bezug auf die theologische Reflexion des Verhältnisses von Glaube und Zweifel erzielt. Überschritten wurde das Kompetenzraster darin, dass Lernende nicht nur Methoden (z. B. der neutestamentlichen Exegese), sondern tatsächlich ein metakognitiv-epistemisches Bewusstsein für deren Auswahl, Reichweite und Grenzen – also ein methodologisches Orientierungswissen im Sinne des *learning how to learn about religion(s)* – entwickelten. Zudem verwiesen die Produkte deutlich auf die Bearbeitung personaler, affektiver und spiritueller Aspekte, wie etwa der existentiellen Dimension des Glaubenszweifels – und damit auf das *Mehr* religiöser Bildung. In alledem ließ sich durchgängig eine

enge Verbindung zur Gestalt des Lernens dokumentieren: Lernende berichteten, ihre Fortschritte durch die veränderte Struktur erreicht zu haben.

### 3.3 Haltungen zum Lernen

Untersucht wurden die motivationale Bereitschaft, das Explorationsverhalten und die Resonanz der Inhalte. Der Unterricht wurde als fordernd, jedoch nicht überfordernd erlebt. Viele Lernende zeigten eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Eigenaktivität, verbunden mit einem verstärkt fragenden Lernverhalten. Zugleich eröffnete der Unterricht einen Resonanzraum zwischen Lernenden und den Inhalten: Die behandelten Themen wurden als relevant erfahren und teils ins Private transferiert. Mehrere Lernende berichteten von einer grundsätzlich veränderten Einstellung zum Fach über das Unterrichtsvorhaben hinaus. Wie bei den Produkten des Lernens ließ sich auch in Bezug auf die Haltungen eine enge Verbindung zur Gestalt des Lernens dokumentieren: Das Maß an Bereitschaft, Exploration und Resonanz war wesentlich bedingt durch das Erkunden des Stimulus und die Entwicklung eigener Forschungsfragen am Beginn des *Enquiry Cycle*. Darüber hinaus zeigte sich, dass auch hier die Identifikation der Lernenden mit den Charakteren – also das methodologische Framing des Unterrichts – eine Rolle spielte.

## 4. Forschendes Lernen im Horizont eines *methodological turn* religiöser Bildung

Knut Aukland, Professor für Religionspädagogik und-didaktik an der *Oslomet* (NO), diagnostiziert 2024 in curricularen wie didaktischen Kontexten eine verstärkte Orientierung der Religionspädagogik an Methoden und Methodologien. Er plädiert dafür, diese künftig „not just a part of, but part and parcel of the core of teaching about religion and worldviews in public education“<sup>21</sup> zu verstehen. *RE-searchers* markiert er dabei als Schlüsselmodell dieser Entwicklung. Der Rückbezug der Befunde aus der hier vorgestellten Studie auf die inzwischen international geführte Debatte erlaubt es, die Ergebnisse als empirisch informierten Beitrag zur begrifflichen Profilierung dessen zu lesen, was Aukland als *methodological turn* beschreibt. So werden im Folgenden zentrale Befunde im Hinblick auf die von ihm aufgeworfene Frage eingeordnet, wie ein an Methoden und Methodologien orientierter RU im Klassenzimmer konkret wirksam wird.<sup>22</sup>

---

21 Aukland, Knut (2024) 447.

22 Vgl. ebd. 457.

Empirisch zeigt sich *Forschendes Lernen* als eine Didaktik, in der Lernende als aktive Subjekte religiöser Deutung agieren. Ihre Subjektstellung äußert sich sowohl in der Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess als auch in der Qualität der Ergebnisse. Die spezifische Gestalt des Lernens wirkt transformativ: Sie verändert Haltungen und Produkte des Lernens gleichermaßen. Damit lässt sich auch das Verhältnis zur Kompetenzorientierung präzisieren: Es ist insgesamt produktiv, geht jedoch nicht in bloßer Kompatibilität auf. Vielmehr führt *Forschendes Lernen* das Kompetenzparadigma dadurch weiter, dass es durch eine systematische Einführung in disziplinär fundierte Methodologien ein meta-reflexives Bewusstsein für die Tiefenstruktur der Auseinandersetzung mit Glaube, Religion und Theologie anregt, während die untersuchten curricularen Vorgaben Methodenkompetenz überwiegend instrumentell-funktional fassen. Im Horizont des *methodological turn* ist es daher entscheidend, den Erwerb methodologischen Orientierungswissens nicht als bloße Erweiterung von Methodenkompetenz, sondern als eine übergeordnete, strukturierende Instanz zu verstehen. Die Befunde stützen damit Auklands „disciplinary mastery argument“, wonach die Legitimität des RU wesentlich in der Einführung in disziplinäre Wissensformen liegt.<sup>23</sup> Profil gewinnt er dort, wo Lernende befähigt werden, Religion(en) mit verschiedenen epistemischen Werkzeugen selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Zugleich wird deutlich, dass ein *methodological turn* nicht als bloßer *methodical turn* missverstanden werden darf, d. h. eine Akkumulation einzelner Methoden ohne epistemische Tiefenschärfe.

Die empirischen Ergebnisse verweisen zugleich auf eine Revalorisierung der *Theologizität* des RU, die sich in einer doppelten Bewegung zeigt: in einer vertieften personal-existentiellen Auseinandersetzung (*fides qua*) und in einer intensiven Beschäftigung mit theologischen Inhalten (*fides quae*). *Forschendes Lernen* bringt Inhalte nicht über vorgegebene lebensweltliche Relevanzrahmungen zur Geltung, sondern über eine klare äußere und eine reflexive Tiefenstruktur, in der theologische Themen zum Gegenstand eigenständiger Suchbewegungen werden. Damit tragen die Befunde auch zur Klärung des von Aukland hervorgehobenen Verhältnisses von *learning about* und *learning how* bei: Methodologisches Wissen tritt nicht an die Stelle von Inhalten, sondern erweist sich als Katalysator ihrer Relevanz erfahrung. Kritisch zu diskutieren bleibt vor diesem Hintergrund Auklands „teacher confidence argument“, dem zufolge ein *methodological turn* Lehrkräfte entlasten könne, da sie weniger als Wissensvermittler auftreten müssten.<sup>24</sup> Die Befunde legen zwar eine Verschiebung der Rolle der Lehrkraft hin zu

---

23 Vgl. ebd. 453.

24 Vgl. ebd. 454.

einer strukturierenden Begleitung nahe, machen jedoch zugleich deutlich, dass diese Offenheit ein hohes Maß fachlicher Urteilskraft voraussetzt. Wer emergente Fragen zulässt, muss sie theologisch einordnen und produktiv weiterführen können. Die von den *RE-searchers*-Erfindern verwendete Metapher des pädagogischen *Bricoleur*<sup>25</sup> verweist auf diese Anforderung: Er benötigt nicht nur Kenntnis der Werkzeuge, sondern auch ein vertieftes Verständnis des Materials. Ein *methodological turn* religiöser Bildung darf daher nicht mit einer Reduktion fachlicher Kompetenz einhergehen; vielmehr bleibt ein differenziertes Wissen über theologische Deutungen, narrative Strukturen, historische Kontexte und weltanschauliche Konfliktlinien unabdingbar. Bert Roebben versteht Religionslehrende als „Experten für existentielle Fragen“<sup>26</sup> – ein Verständnis, das auch hier seine Geltung behält.

Ein weiterer Befund betrifft die Erfahrung epistemischer Differenz: Die Arbeit mit unterschiedlichen methodologischen Zugängen eröffnete Lernräume, in denen Perspektivübernahme als erkenntnisfördernde Irritation erfahren wurde. Dass Lernende ihre eigene Sichtweise temporär zurückstellen konnten, ohne sie aufzugeben, weist darauf hin, dass diese Erfahrung nicht destabilisierend, sondern klärend wirkte. Neben der kognitiven Dimension zeigten sich auch ethisch-praktische Effekte, etwa in gesteigerter Empathiefähigkeit. Hier erweist sich Auklands „pluralism argument“, der RU solle keine Bekenntnisse einseitig privilegieren<sup>27</sup>, auch für ein konfessionell gebundenes Format – wenigstens teilweise – als anschlussfähig: Methodologischer Pluralismus fördert offenbar den Umgang mit Differenz, ohne eigene Positionierungen aufzulösen. Zugleich deuten die Befunde auf eine Transformation der Lernhaltungen hin, die einen weiteren Aspekt des *methodological turn* berührt: In Übereinstimmung mit Auklands Argument einer „individual Bildung“<sup>28</sup> entwickelten Lernende ein stärkeres Bewusstsein für die eigene Zuständigkeit im Erkenntnisprozess. Verstehen wurde nicht, wie zuvor oft zu beobachten, an die Lehrkraft delegiert, sondern als eigenverantwortete Suchbewegung begriffen – eine Verschiebung von rezeptiven zu forschend-fragenden Haltungen, die mehr als eine Motivationssteigerung markiert.

---

25 Vgl. Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Freathy, Giles / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2017).

26 Roebben, Bert (2013) 173.

27 Vgl. Aukland, Knut (2024) 453.

28 Vgl. ebd.

## 5. Synthese: RU als forschende Aneignung religiöser Wirklichkeit

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, wie religiöse Bildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Pluralisierung, veränderter religiöser Sozialisation und eines erhöhten Legitimationsdrucks des Faches gestaltet werden kann – unter der Prämisse, dass die rückläufige Anzahl Lernender im RU nicht ohne Weiteres als Bedeutungsverlust seines Gegenstandes zu sehen ist. Die Auseinandersetzung mit Religion bleibt angesichts ihrer Vielschichtigkeit bildungsrelevant, auch wenn institutionelle Bindungen schwinden. Vor diesem Hintergrund hat der Beitrag gezeigt, dass *RE-searchers* und das hiermit zu begründende Prinzip *Forschendes Lernen* als Modell einer Aneignungsdidaktik gelesen werden können, die religiöse Bildung nicht voraussetzt, sondern im Lernprozess selbst konstituiert. Insofern erscheint das hier erschlossene Prinzip auch jenseits konfessioneller Formate anschlussfähig. Bedeutsam ist die konsequente Verschränkung von Inhaltserschließung und Reflexion der Lernwege selbst: In der Verbindung von *Representation*, *Research* und *Reflection* erweist sich *Forschendes Lernen* als mehrdimensionales religionsdidaktisches Prinzip, das formale, inhaltsbezogene und methodenorientierte Strukturierungsebenen religiöser Bildung integriert. Es zeigt sich anschlussfähig an das überfachlich normative Kompetenzparadigma, in dem – so ist auf Basis der Erfahrungen dieser Studie zu empfehlen – die Dimension des *learning how to learn about religion(s)* künftig gezielt verankert werden sollte. In dieser Hinsicht eröffnet die Diskussion um einen *methodological turn* religiöser Bildung das Potential, Methoden und Methodologien als grundlegende Instanzen religiöser Bildungsprozesse zu begreifen.

Die empirischen Befunde zeigen eine vertiefte kognitive wie existentielle Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten, die von den Lernenden aktiv vollzogen wurde. Bedeutsam ist, dass Relevanz Erfahrungen hierbei aus der Struktur des Unterrichts selbst hervorgebracht wurden. Besonders deutlich wird dies im Blick auf die Fragefähigkeit der Lernenden: Dort, wo der *Enquiry Cycle* explorative Denkbewegungen eröffnet und die Entwicklung eigener Forschungsfragen zum konstitutiven Bestandteil des Lernprozesses macht, setzt *Forschendes Lernen* an einem Punkt an, den die zeitdiagnostische Analyse Ladenthins als defizitär beschrieben hat. Religiöse Bildung erscheint im *Forschenden Lernen* als aktive Mitkonstruktion von Sinn und Bedeutung im Umgang mit Religion.<sup>29</sup>

---

29 Vgl. Wosnitza, Lars (2025).

Damit eröffnet ein *RU als Studium der Religion(en)* die Möglichkeit, religiöse Bildung unter veränderten Bedingungen und in einer Situation, die vielfach als Krise des Faches wahrgenommen wird, zu rekonfigurieren: als Prozess, der das Fragen lehrt, Lernende dazu anhält, selbst Verantwortung für Suchbewegungen zu übernehmen und ein in vielerlei Hinsicht relevantes Phänomen eigenständig, reflektiert und verantwortet zu erschließen.

## Literaturverzeichnis

Aukland, Knut (2024). A methodological turn in RE. *BJRE*, 46(4), 447–459.

Berglund, Jenny / Roebben, Bert / Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2023). *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer* (= Wissenschaft und Lehrerbildung 9). Vandenhoeck & Ruprecht.

Blaylock, Lat (2004). Six Schools of Thought. *REsource*, 27(1), 13–16.

DBK (2010). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I* (= Die Deutschen Bischöfe 78) (4., überarbeitete Aufl.).

Freathy, Giles (2018). The making of the RE-searchers approach: Close-to-practice theorisation and conceptualisation. *BERA Blog*. Abgerufen am 20. Januar 2026, von <https://www.bera.ac.uk/blog/the-making-of-the-re-searchers-approach-close-to-practice-theorisation-and-conceptualisation>

Freathy, Giles / Freathy, Rob (2016). *The RE-searchers Approach: A quick start guide with exemplar units of work and activities*. <http://hdl.handle.net/10871/23425>

Freathy, Giles / Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2015). *The RE-searchers: A New Approach to Religious Education in Primary Schools*. <http://hdl.handle.net/10871/18932>

Freathy, Rob / Doney, Jonathan (2025). The RE-searchers Approach: An exposition of methodologically oriented religious education through metaphor, analogy and allegory. *BJRE*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2508494>

Freathy, Rob / Doney, Jonathan / Freathy, Giles / Walshe, Karen / Teece, Geoff (2017). Pedagogical bricoleurs and bricolage researchers: The case of Religious Education. *BJRE*, 65(4), 425–443.

Freathy, Rob / Freathy, Giles (2013). FORUM: Initiating Children into Hermeneutical Discourses in Religious Education: A Response to Rachel Cope and Julian Stern. *Journal for the Study of Spirituality*, 3(2), 156–167.

Freathy, Rob / Freathy, Giles (2014). The RE-searchers: Promoting methodologically oriented RE in primary schools. *RE Today*, 31(3), 50–51.

Grimmitt, Michael (2000). Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they? In ders. (Hrsg.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development* (S. 24–52). McCrimmons.

KMK (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Katholische Religionslehre: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006*. kmk.org. Abgerufen am 20. Januar 2026, von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-kath-Religion.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-kath-Religion.pdf)

KMK (2016). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16 (geänderte Fassung vom 23.01.2024)*. kmk.org. Abgerufen am 20. Januar 2026, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW\\_Religionsunterricht\\_II\\_2015\\_16.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf)

KMK (2024). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2023/24*. kmk.org. Abgerufen am 20. Januar 2026, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW\\_Religionsunterricht\\_II\\_2023\\_24.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2023_24.pdf)

Ladenthin, Volker (2018). Da läuft etwas ganz schief. Beobachtungen zur heutigen Studierendengeneration. *F&L*, 25(8), 672–674.

Mendl, Hans (2018). *Religionsdidaktik kompakt: Für Studium, Prüfung und Beruf* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Kösel.

MSB NRW (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre*.

Roebben, Bert (2026). Travelling Knowledge. Intercontextual Learning in European Religious Education Research. In Martin Rothgangel / Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *International Comparison and Transfer in Religious Education. The Projects "RE at Schools in Europe" and "International Knowledge Transfer" in Dialogue* (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 25) (S. 229–246). Vandenhoeck & Ruprecht.

Roebben, Bert (2023). Kollidierende Welten im Religionsunterricht? Religionspädagogische Perspektiven auf Ambiguität in Umbruchszeiten. In Jochen Sautermeister / Christian Blumenthal / Christian Hornung / ders. (Hrsg.), *Ambiguitäten – Identitäten – Sin-*

nentwürfe. *Theologische Analysen und Perspektiven* (= Ambiguitäten – Identitäten – Sinnentwürfe 1) (S. 167–182). Herder.

Rothgangel, Martin (2012). Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen. In ders. / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (7. Aufl., S. 73–91). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schambeck, Mirjam (2005). Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards. *RpB*, 55, 37–50.

Schmidt, Hans (2015). Religion gebrauchen. Die Logik der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. *RpB*, 73, 25–33.

Schweitzer, Friedrich / Schreiner, Peter (Hrsg.) (2021). *International Knowledge Transfer in Religious Education*. Waxmann.

Wosnitza, Lars (im Erscheinen). *Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip nach The RE-searchers Approach – Zur Transformation kompetenzorientierten Religionsunterrichts im Horizont eines methodological turn* (= Religious Diversity and Education in Europe). Waxmann.

Wosnitza, Lars (2025). Enquiry-Based Learning as a Way of Designing Meaning: The RE-searchers Approach as a Path to Developing a Principle of Religious Education. In Bert Roebben / Marina Kiroudi / Barbara Niedermann (Hrsg.), *Designs of Meaning. Religious Educational Research under Construction* (= Ambiguitäten – Identitäten – Sinnentwürfe 6) (S. 59–73). Herder.

Maike Maria Domsel

# Teaching Religion Without Teaching Religion?

Laïcité as a Pedagogical Heuristic for Religious Reflection in Non-Confessional Subjects:  
The Case of French Language Education

## Die Autorin

PD Dr.<sup>in</sup> Maike Maria Domsel ist Privatdozentin am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Universität Bonn.

PD Dr.<sup>in</sup> Maike Maria Domsel  
Universität Bonn  
Seminar für Religionspädagogik  
Am Hof 1/III  
D-53113 Bonn  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4971>  
e-mail: [mdom1@uni-bonn.de](mailto:mdom1@uni-bonn.de)



# Teaching Religion Without Teaching Religion?

Laïcité as a Pedagogical Heuristic for Religious Reflection in Non-Confessional Subjects:  
The Case of French Language Education

## Abstract

In dem Artikel wird untersucht, wie religiöse Themen im Französischunterricht an deutschen Schulen didaktisch verantwortungsvoll behandelt werden können – mit Rückgriff auf das französische Prinzip der laïcité. Dieses wird nicht als übertragbares Modell, sondern als heuristische Kategorie der Analyse religiöser Pluralität, weltanschaulicher Neutralität und interkultureller Aushandlungsprozesse im Bildungsraum verstanden. Ziel ist es, religionsbezogene Reflexionskompetenz aus religionspädagogischer Perspektive mit Sprachbildung und politischer Bildung konzeptionell zu verbinden und in eine pluralitätssensible Fremdsprachendidaktik zu integrieren. Der Beitrag entwickelt hierzu eine eigenständige Perspektive, in der laïcité als pädagogisches Deutungsangebot für religionsbezogene Lernprozesse im säkularen Unterrichtsraum fungiert und so Perspektiven auf religiöse, interkulturelle und demokratische Bildung miteinander verstrickt.

## Schlagworte

Fremdsprachenunterricht – Laïcité – interreligiöse Bildung – weltanschauliche Neutralität – interkulturelle Bildung

# Teaching Religion Without Teaching Religion?

Laïcité as a Pedagogical Heuristic for Religious Reflection in Non-Confessional Subjects:  
The Case of French Language Education

## Abstract

This article examines how religious themes can be responsibly addressed in French-language education at German schools, drawing on the French principle of laïcité. Rather than being understood as a transferable model, laïcité is employed as a heuristic category for analysing religious plurality, ideological neutrality, and intercultural negotiation processes within educational contexts. The aim is to conceptually connect religion-related reflective competence from the perspective of religious education with language learning and civic education, and to integrate this into a pluralism-sensitive framework of foreign language didactics. In doing so, the article develops an original perspective in which laïcité functions as a pedagogical lens for engaging with religion-related learning processes in secular classroom settings, thereby linking religious, intercultural, and democratic education.

## Keywords

Foreign Language Education – Laïcité – (performative) religious education – Worldview Neutrality – Intercultural Education

## 1. Introduction

How can religious themes be responsibly and pedagogically addressed in school subjects beyond confessional religious education, particularly within educational contexts shaped by both denominational traditions and increasing religious and worldview pluralisation among learners?<sup>1</sup> Within the German educational context, this dual structure constitutes a key framework condition for didactic reflection on religion in school-based learning. It is precisely within this tension that non-confessional subjects, such as foreign language education, become relevant sites for negotiating questions of worldview diversity, cultural-religious interpretation, and democratic orientation in education. Against this backdrop, French language instruction in German schools serves as a case study, engaging with a cultural context shaped by the principle of *laïcité*.

This article is situated at the intersection of religious education and foreign language didactics. It develops *laïcité* as a heuristic category for analysing how religion is negotiated in non-confessional classroom contexts, with French language education serving as an illustrative case. The aim is to clarify how secularism, neutrality, and religious plurality are articulated in pedagogical discourse and how this can inform both religious education theory and foreign language teaching practice.

Against reductive understandings of secularism as exclusion, *laïcité* is conceptualised as a reflexive analytical lens for examining how religious diversity, neutrality, and cultural negotiation are discursively constructed in educational settings. Grounded in religious education theory, this perspective extends its analytical scope to non-confessional subjects.

Methodologically, the study develops a conceptual framework through a dialogue with selected discourses on *laïcité* and applies it to French language education in Germany. It addresses scholars in religious education, foreign language didactics, and civic education interested in transversal approaches to religion in non-confessional contexts. The article uses this field as an illustrative case to examine how religiously coded discourses are negotiated in the classroom.

## 2. French *Laïcité*: Historical and Educational Foundations

The concept of *laïcité*, frequently translated as secularism, designates a core principle of the French Republic that structures the institutional articulation of

---

<sup>1</sup> Cf. Schweitzer, Friedrich (2014) 42. Cf. König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (2022) 123. Cf. Barb, Armandine (2017) 204–222.

religion and public education. In educational contexts, particularly for non-confessional subjects such as foreign language education, this principle can provide a productive analytical lens for examining how religious difference is mediated, translated, and made discussable within classroom discourse.<sup>2</sup>

## 2.1 Origins and Development of *Laïcité* in France

The origins of *laïcité* are deeply embedded in the revolutionary and post-revolutionary transformations of the French state. The French Revolution of 1789 marked a decisive rupture with the ancien régime, in which the Catholic Church had held immense social and political power. The Declaration of the Rights of Man and of the Citizen (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*) enshrined freedom of conscience as a fundamental right, while successive political regimes oscillated between conciliation and confrontation with religious institutions.<sup>3</sup> The decisive break came with the enactment of the *Loi du 9 décembre 1905*, which legally established the separation of Church and state. This law not only abolished public funding of religious institutions but also codified the principle that the Republic “*ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte*” (does not recognize, pay, or subsidize any religion).<sup>4</sup>

Importantly, *laïcité* emerged not merely as an administrative measure but as a normative project of civic formation. The reforms initiated by Jules Ferry in the 1880s, which introduced free, compulsory, and secular primary education, institutionalized the idea that public schooling should be a space emancipated from religious dogma, dedicated instead to rational inquiry, moral universalism, and Republican values.<sup>5</sup>

## 2.2 Principles of the Separation of State and Religion in the Education System

The application of *laïcité* in the French educational system is structured around three interrelated principles: institutional neutrality, freedom of conscience, and the pluralistic acknowledgement of worldviews within the framework of republican values. These principles regulate both the permissible presence of religion in school contexts and the pedagogical conditions under which it may become an object of reflection. Teachers and school staff, as representatives of the state, are required to embody institutional neutrality. This does not imply the

---

2 Cf. Liehr, Günter (2017). Cf. May, Jonas (2020).

3 Cf. Conseil Constitutionnel (1789/2025).

4 Cf. République française – Vie publique (n. d.).

5 Cf. Baubérot, Jean (2024). Cf. Kuru, Ahmed Timur (2009).

absence of personal belief, but rather the suspension of visible religious expression within their professional role. Students, by contrast, retain freedom of belief and may express religious affiliation within the limits of school order and the rights of others.<sup>6</sup>

These principles are codified in key legal and policy frameworks, most notably the 2004 law prohibiting conspicuous religious symbols in public schools and the 2013 *Charter of Laïcité*<sup>7</sup>, which articulates the school's mission to foster critical thinking, civic responsibility, and respect for diversity without endorsing any particular worldview.<sup>8</sup> Together, these principles define the operational framework of *laïcité* within the French public education system.

### 2.3 Tensions and Challenges: Debates on Religious Symbols, Neutrality, and Freedom of Expression

Despite its constitutional status, *laïcité* remains a contested and dynamically interpreted principle whose meanings vary across political and educational contexts. A particularly salient dimension of this contestation concerns the visibility of religious symbols in public schooling and the extent to which such visibility is compatible with institutional neutrality.<sup>9</sup>

The debates surrounding the Islamic headscarf, including the 1989 Creil case and the legislative developments of 2004 and 2010, illustrate how questions of religious expression intersect with broader issues of identity, gender, and national belonging in France.<sup>10</sup> From a didactic perspective, however, the relevance of these debates lies not in their political resolution, but in their potential as authentic discursive material for foreign language education.<sup>11</sup>

In French language classrooms in Germany, such controversies can function as authentic discursive material that enables critical text and media analysis, argumentative discourse, and intercultural comparison, rather than being treated as sociopolitical background knowledge. This requires a pedagogical framing that enables distance without detachment: students are not asked to adopt positions within the French debate, but to analyse how such positions are linguistically

---

6 Cf. Liehr, Günter (2017). Cf. May, Jonas (2020).

7 Cf. Baubérot, Jean (2024). Cf. Journal officiel de la République française (2004).

8 Cf. République française. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (o. J.). Cf. Baubérot, Jean (2024).

9 Cf. Lehmann, Karsten (2024).

10 Cf. Bowen, John (2007). Cf. Asad, Talal (2003).

11 Cf. Baubérot, Jean (2015). Cf. Modood, Tariq (2019).

and culturally constructed. In this sense, *laïcité* becomes a heuristic for examining how religious difference is represented and negotiated in public discourse.<sup>12</sup> More extreme or emotionally charged events, such as the attacks on Charlie Hebdo (2015) and the murder of teacher Samuel Paty (2020), further intensify the pedagogical sensitivity of these topics.

For foreign language education, these cases underscore the necessity of developing structured didactic approaches to sensitive topics, including critical media literacy, perspective-taking, and dialogical classroom formats. They also highlight that religion in the classroom does not appear as doctrinal content, but as a dimension of public discourse that must be interpreted, translated, and critically reflected upon.<sup>13</sup>

## 2.4 Didactic Potentials of *Laïcité*

Building on the didactic implications outlined above, *laïcité* enables a form of reflective engagement with religious diversity that does not rely on confessional positioning but instead foregrounds critical, dialogical, and interpretative approaches to religion in pluralistic classroom contexts.<sup>14</sup>

First, from a religious education perspective, *laïcité* embodies the principle of analytically decoupling religious affiliation from public participation.<sup>15</sup> In didactic terms, this allows learners to interrogate the norms and tensions that arise when personal beliefs intersect with societal expectations. Classroom discussions around French public controversies, such as debates on the visibility of religious symbols, thus become opportunities for normative reflection and comparative cultural analysis.

Second, the French model of secularism invites the development of reflexive competencies, which can be understood as the ability to critically assess and navigate cultural and religious differences: students are encouraged to understand, translate, and critically examine how concepts like religion, neutrality, and identity are constructed across linguistic and cultural contexts.<sup>16</sup> Rather than aiming for consensus, *laïcité* as a pedagogical lens fosters discursive plurality

---

12 Cf. Bruinenberg, Hemmo / Sprenger, Sanne / Omerović, Ena / Leurs, Koen (2019) 26–47. Cf. Damasceno, Cristiane S. (2021) 1–9.

13 Cf. Winter, Aaron / Mondon, Aurélien (2017) Chapt. 1. Cf. Guerrin, Michel (2020).

14 Cf. Welply, Oakleigh (2020).

15 Cf. Baubérot, Jean (2015).

16 Cf. *ibid.*

and equips learners with tools to engage in complex social debates without falling into relativism or dogmatism.

Third, *laïcité* supports a non-confessional, yet ethically engaged approach to religion in education, which aligns with established concepts of religious literacy and pluralism-sensitive pedagogy in religious education discourse. It legitimizes the presence of religious themes within foreign language instruction not as doctrinal content, but as part of the civic and cultural texture of discourse communities.<sup>17</sup> This positions *laïcité* within broader debates on civic education and intercultural learning.

### 3. Religious Neutrality as a Challenge in School Education

This chapter explores how religious neutrality can be operationalised as a didactic category in contexts of cultural interpretation in foreign language education.

Religious neutrality in education is a contested concept that is conceptualised differently across educational and didactic discourse. It is commonly understood either as a strategy of avoiding religious references<sup>18</sup> in schooling or as a structured pedagogical stance that enables engagement with plural perspectives<sup>19</sup> in educational contexts.<sup>20</sup> In pluralistic societies marked by religious, cultural, and ideological diversity, neutrality is therefore negotiated between exclusionary and dialogical models of educational practice, including questions of cultural and ethical reflection.<sup>21</sup> Rather than functioning as a fixed normative position, neutrality can be understood as a mediating category that structures how religiously relevant content is selected, framed, and interpreted in educational settings.

#### 3.1 Religious Sensitivity in Foreign Language Teaching – A Transversal Cross-Competence

Religious sensitivity in this article is defined as a transversal pedagogical competence that enables learners to recognize, interpret, and critically engage with religious dimensions of cultural and social life in pluralistic contexts. It is dis-

---

17 Cf. *ibid.* Cf. Jackson, Robert (2014).

18 Cf. Lösch, Bettina (2020) 383–402. Cf. Grümme, Bernhard (2021).

19 Cf. Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022) 17–69.

20 Cf. *ibid.*

21 Cf. *ibid.*

tinct from confessional religious instruction insofar as it does not presuppose personal belief or adherence, but instead describes a didactic competence.<sup>22</sup>

A distinction is drawn between three analytically separate but related concepts that are often used interchangeably in educational discourse. Religious literacy refers to the ability to recognise and understand religious references, symbols, and narratives in cultural and social contexts. Religious competence designates the interpretative and reflective capacity to engage with religion as a culturally embedded phenomenon, including the ability to compare perspectives and analyse meaning structures. Religious sensitivity, understood as a transversal competence, refers to the pedagogical ability to identify situations in which religious worldviews become relevant in educational contexts and to address them in a reflective, non-confessional, and dialogical manner. Within this framework, this capacity is understood as a key dimension of learners' orientation in plural societies, as developed in religious education theory by Boehme<sup>23</sup>, Schambeck<sup>24</sup>, and Schweitzer<sup>25</sup>.

A pluralism-sensitive approach refers to a pedagogical stance that acknowledges religious diversity as a constitutive feature of contemporary societies while fostering both respectful and critical engagement with differing worldviews. This understanding aligns closely with concepts of interreligious learning, which aim to use religious plurality as a resource for dialogue and foster sensitivity towards difference.

Post-confessional religious education emphasizes that religious education today no longer depends primarily on confessional affiliation but takes shape as an open, dialogical, and interpretative practice within pluralistic contexts.<sup>26</sup> This corresponds to the approach of transversal religious learning<sup>27</sup>, which integrates religion as a cross-disciplinary theme across various subjects and contexts. Within foreign language teaching, this perspective enables an approach to religion not as doctrinal content, but as a dimension of public discourse.

---

22 Cf. Domsel, Maike Maria (2024).

23 Cf. Boehme, Katja (2023).

24 Cf. Schambeck, Mirjam (2013).

25 Cf. Schweitzer, Friedrich / Schnauffer, Evelyn / Dubronner, Eva / Schnabel-Henke, Hanne (2024).

26 Cf. Dressler, Bernhard (2020). Cf. Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik / Stogiannidis, Athanasios (2019).

27 Cf. Schweitzer, Friedrich / Bräuer, Magda / Boschki, Reinhold (2017).

### 3.2 Models of Neutrality: Between Avoidance and Reflective Engagement

In religious education discourse, the debate over religious neutrality in education frequently revolves around two opposing paradigms. The first conceptualizes neutrality in negative terms, advocating the exclusion of religious themes from public education to protect state institutions from confessional influence. This model, often associated with strict interpretations of *laïcité*, tends to treat religion as a private matter that should not be addressed in public schooling, in order to safeguard state neutrality.

In contrast, a second model conceptualizes neutrality as a form of *inclusive pluralism*. Here, neutrality is understood not as the absence of religion from the educational space, but as the impartial and critical engagement with a multiplicity of worldviews, including those of a religious nature. In this model, neutrality is achieved not by omitting religion, but by ensuring that no single religious or non-religious position is privileged. From this perspective, responsible religious literacy is conceptualised as a key civic competence for democratic citizenship in pluralistic societies, as emphasized in contemporary religious education discourse.<sup>28</sup>

Conversely, reflective engagement requires pedagogical strategies that foster critical thinking and dialogical openness without lapsing into proselytism or relativism. This distinction is of particular relevance in the German educational context, where prevailing models of neutrality differ significantly from the French *laïcité* framework that this article examines.

The key difference between both models lies not in whether religion appears in education, but in how it is pedagogically framed: either as an external element to be avoided or as a cultural and interpretative dimension of social reality. This distinction highlights that neutrality is not a fixed state but a pedagogical decision space in which different forms of inclusion and exclusion are negotiated.

In a comparative perspective, these models provide the analytical framework for examining how different education systems, including the French and German contexts discussed in this article, institutionalise and operationalise neutrality in distinct ways. This framework underpins the analysis of neutrality as a pedagogical category in foreign language education, particularly with regard to how religiously coded cultural content can be addressed without implying confessional instruction.

---

28 Cf. Baubérot, Jean (2015). Cf. Modood, Tariq (2019).

### 3.3 The German Education System: Between Confessional Instruction and Plural School Culture

Germany represents a unique case in the European landscape, combining constitutional guarantees of religious freedom with a publicly funded system of confessional religious education (konfessioneller Religionsunterricht) embedded within the regular school curriculum. Article 7(3) of the German Basic Law (*Grundgesetz*) enshrines the right to religious instruction according to the tenets of individual religious communities, while also allowing for the development of alternative models such as non-denominational ethics courses or interreligious education, depending on the federal state (*Bundesland*).<sup>29</sup>

This structure reflects a historically evolved compromise between church and state, rooted in the cooperative model (*Kooperationsmodell*) of church-state relations. Yet it also poses significant challenges in increasingly heterogeneous classrooms, where many students identify with no religious tradition, belong to minority religions not formally recognized by the state, or experience religion in culturally hybrid forms. In this context, the broader school culture – shaped by general education, school ethos, and extracurricular practices – becomes a critical space in which religious themes may surface, even outside of formal religious instruction, including in subjects such as foreign language education.

Thus, while Germany upholds religious education as a constitutionally protected subject, it must also negotiate the demand for neutrality in contexts where religion is not explicitly part of the curriculum. This requires educators in all subjects to develop a professional ethos that acknowledges religious plurality, engages with religious themes where relevant (e.g., in history, literature, or foreign language instruction), and fosters respect for different convictions without advancing any particular one.<sup>30</sup>

### 3.4 A Religious Education Perspective: Neutrality as Reflective Engagement

The pedagogical challenge lies in addressing religion in ways that are both critical and respectful, informative and open-ended.<sup>31</sup> At the same time, this perspective opens up possibilities for examining religious motifs in literature, ethical dilemmas in philosophy, or the socio-political implications of religious pluralism in civic education. In this view, the classroom becomes a site of lived plurality, where neutrality is not a barrier to religious discourse but its precondition:

---

29 Cf. Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022). Cf. Winter, Jörg (n. d.) 1–2.

30 Cf. *ibid.*

31 Cf. Baubérot, Jean (2015).

only by fostering a space in which all voices may be heard without coercion can democratic education realize its commitment to openness, diversity, and critical inquiry.<sup>32</sup>

In summary, the challenge of religious neutrality in education lies not in shielding students from religious themes but in equipping them to encounter such themes with intellectual curiosity, ethical responsibility, and dialogical competence across disciplinary contexts. This approach aligns with broader aims of *Bildung* and intercultural competence, and it resonates with emerging frameworks in religious education that seek to bridge the gap between confessional traditions and post-secular realities.

#### 4. Religious Themes in French Lessons: Opportunities and Challenges

French language education is treated as a discursive field in which cultural, linguistic, and religious dimensions intersect in practice. The inclusion of religious themes in French language instruction within the German educational context presents both rich pedagogical opportunities and complex didactic challenges. Far from being ancillary to language acquisition, such themes intersect with broader aims of intercultural competence, ethical reflection, and critical engagement with sociocultural discourse.<sup>33</sup> Given France's pronounced tradition of *laïcité*, which asserts a strict separation of religion and state, the treatment of religion in Francophone texts and societal debates demands a nuanced pedagogical approach – one that neither exoticizes religious phenomena nor suppresses them under the guise of neutrality.<sup>34</sup>

French lessons, especially in their advanced stages, are uniquely positioned to facilitate reflective encounters with religion not as a catechetical or confessional matter, but as a cultural, historical, and ethical phenomenon.<sup>35</sup> In what follows, three central dimensions of this potential will be examined: literature and public discourse as access points, religious diversity as a didactic resource, and the pedagogical negotiation of the tension between *laïcité* and pluralism in the classroom.

---

32 Cf. Jackson, Robert (2014) 45. Cf. Lovat, Terence (2022) 147–156.

33 Cf. Röhl, Stefanie / Baumert, Britta (2019).

34 Cf. Schweitzer, Friedrich / Bräuer, Magda / Boschki, Reinhold (2017).

35 Cf. Winter, Jörg (n. d.).

## 4.1 Literature and Societal Debates as Didactic Approaches

Francophone literature and public debates provide access points through which religious themes become visible as part of cultural, ethical, and political meaning-making in language learning contexts. From the existential explorations of Albert Camus<sup>36</sup> and the metaphysical poetics of Paul Claudel<sup>37</sup> to the postcolonial reflections of Assia Djébar<sup>38</sup> and Leïla Slimani<sup>39</sup>, literary texts in the French tradition often probe religious experience, critique institutionalized religion, or stage the interplay between belief and unbelief. Such works do not serve to promote a particular faith, but rather invite learners to engage with religion as a formative element of identity, conflict, and meaning-making, while simultaneously developing interpretative and discursive competences in the target language.

Beyond literature, public debates in French media and politics, such as discussions surrounding the visibility of religious symbols in public schools (e.g., *l'affaire du voile*), or broader public discussions of religion and secularism in the Republic, offer authentic and linguistically rich material for foreign language learning and critical engagement.<sup>40</sup> When appropriately contextualized, such debates can be introduced in the classroom through opinion pieces, interviews, legal texts, and audiovisual media. This allows students not only to engage with the rhetorical, ideological, and ethical dimensions of religion in the public sphere, but also to analyse argumentative structures, discourse strategies, and linguistic representations, while critically reflecting on mechanisms of stereotyping, marginalization, and the reproduction of prejudice.<sup>41</sup>

It is crucial, however, to approach these topics with both didactic and linguistic sensitivity. Without critical framing, these kinds of materials risk reinforcing orientalist tropes, cultural essentialism, or forms of othering. Critical engagement with such content requires more than its mere presentation; it demands careful framing and structured dialogue. Rather than avoiding controversial issues, foreign language education should consciously address them in ways that are didactically structured and religious-education sensitive. From a didactic standpoint, such content is not merely thematic material but an opportunity for language learning and discursive competence, including argumentative precision

---

36 Cf. Camus, Albert (1991).

37 Cf. Claudel, Paul (2005).

38 Cf. Djébar, Assia (1993).

39 Cf. Slimani, Leïla (2020).

40 Cf. Bowen, John R. (2007).

41 Cf. Domsel, Maike Maria / Krahn, Annika / Yağdı, Senol (2026).

and intercultural comparison. These materials foster critical reflection from multiple perspectives.

## 4.2 Religious Diversity as a Resource for Intercultural and Ethical Reflection

Intercultural communicative competence in foreign language education includes the capacity to engage with religious worldviews as constitutive elements of cultural meaning-making and worldview diversity in communicative contexts. In the Francophone world, histories of colonisation, migration, and globalisation have produced societies marked by pronounced religious plurality.<sup>42</sup>

Engaging with this diversity in the French classroom allows students to confront unfamiliar perspectives, explore the intersections of religion and identity, articulate ethical positions about tolerance, freedom of belief, and social cohesion, and express these reflections in the target language. In this context, religion is not approached as dogma but as *Lebenswelt* (lifeworld), as lived experience that informs art, memory, conflict, and aspiration.<sup>43</sup>

For example, units on Francophone countries such as Senegal<sup>44</sup>, Lebanon<sup>45</sup>, or Québec<sup>46</sup> may address how Catholic, Muslim, and indigenous religious traditions co-exist or conflict within specific cultural milieus, while simultaneously expanding learners' vocabulary and discourse competence related to religion and society. These explorations offer opportunities to develop not only language skills but also ethical judgment, dialogical openness, and a recognition of the religious dimension of human culture – a dimension often underrepresented or stereotyped in secular educational contexts.

## 4.3 Negotiating the Tension Between *Laïcité* and Religious Pluralism

For educators, the task is to present *laïcité* in its historical depth and ideological complexity, without either idealizing it or reducing it to a form of secular dogmatism.<sup>47</sup> Building on the historical framing above, *laïcité* can be further specified as a contested model of secular governance. Didactically, this involves not only historical explanation (e.g., the 1905 law separating church and state) but also a

---

42 Cf. König, Lotta / Schädliche, Birgit / Surkamp, Carola (Eds.) (2022).

43 Cf. Meyer, Karlo (2019). Cf. Willems, Joachim (2020).

44 Cf. Seck, Abdourahmane (2013) 300–309.

45 Cf. Baytiyeh, Hoda (2017) 546–559.

46 Cf. Tiflati, Hicham (2021).

47 Cf. Fernando, Mayanthi L. (2014).

critical engagement with current controversies and their broader implications for democratic coexistence.<sup>48</sup>

Students can be invited to compare the French model of *laïcité* with the German model of church-state cooperation, thereby gaining insight into differing conceptions of neutrality, tolerance, and public religion.<sup>49</sup> Classroom discussions may also explore how *laïcité* functions as both a unifying republican principle and a contested cultural norm, particularly in light of migration, decolonial critique, and the resurgence of identity politics.<sup>50</sup>

Students can thus develop a nuanced understanding of how secularism and pluralism interact in different educational and cultural contexts. From a religious education perspective, this highlights the need for informed, critical, and dialogical engagement with religion in educational settings.<sup>51</sup>

## 5. Didactic Approaches for a Reflective Engagement with Religious Issues

Addressing religious themes in French language classrooms requires a didactic framework that integrates methodological precision with intercultural and worldview-sensitive reflection. Given the sensitivity of religious themes – especially within the framework of *laïcité* – educators are challenged to foster spaces of reflection that neither relativize nor polemicize, but rather cultivate dialogical maturity and critical thinking. This chapter explores three interrelated dimensions of such a didactic framework: methodical approaches within French instruction, interdisciplinary linkages, and the specific competencies foreign language teachers must develop to facilitate reflective religious engagement.

### 5.1 Methods for French Lessons: Discussions, Text Analysis, Role-Playing

These methodological approaches are particularly significant when religious meanings emerge implicitly within non-confessional learning contexts. Text analysis, when methodically guided, offers a powerful entry point into religious discourses, enabling students to decipher implicit theologies, social tensions, or ethical dilemmas embedded in literature, journalistic writing, or audiovisual media. For example, when engaging with the principle of *laïcité* in contemporary French society, learners may be invited to examine contrasting conceptions of

---

48 Cf. Baubérot, Jean (2024).

49 Cf. Robbers, Gerhard (2019) 109–124.

50 Cf. Laborde, Cécile (2008).

51 Cf. Fernando, Mayanthi L. (2014).

religion in the public sphere and to position these within a comparative framework that includes their own educational and cultural contexts.

Such analysis, however, must be complemented by interactive formats that allow learners to articulate and negotiate their perspectives. Structured classroom discussions, based on carefully selected prompts and anchored in a climate of mutual respect, can serve as laboratories for civic reasoning and intercultural understanding. Role-playing exercises, in which students adopt the voices of historical or fictional figures, encourage empathy and decenter monological thinking.

Didactic scenarios might, for example, involve a simulated debate on the ban of religious symbols in French schools or an interpretative conversation between literary characters with differing religious identities. Such formats enable learners not only to engage linguistically but also to analyse how religious meanings intersect with public discourse and social values.<sup>52</sup>

## 5.2 Interdisciplinary Perspectives: Linking with Ethics, History, and Political Education

From a religious education perspective, religious themes cannot be meaningfully addressed in isolation; they demand contextualization within broader socio-historical and ethical frameworks. For this reason, interdisciplinary cooperation – especially with ethics/philosophy, history, and political education – is not an optional enrichment but a structural necessity.<sup>53</sup>

In collaboration with history classes, French instruction can illuminate the genealogies of *laïcité*, the legacy of the French Revolution's anticlericalism, or the colonial entanglements of religious missions. Through links with political education, students can critically explore questions of democratic pluralism, religious freedom, and identity politics in contemporary France and beyond. Ethical education, in turn, opens avenues for discussing existential questions – such as suffering, justice, and the good life – that are often inflected by religious traditions and can be fruitfully addressed through literary or philosophical texts.<sup>54</sup>

From a didactic perspective, this interdisciplinary entanglement does not compromise the linguistic integrity of French instruction; rather, it enriches it by situating language within meaningful contexts of human concern. It also models for

---

52 Cf. Byram, Michael (2021).

53 Cf. Lehmann, Karsten (2024). Cf. Hacieminoğlu, Esra / Yıldız, Neslihan Göksoy (2022). Cf. Osbeck, Christina (2023) 103–119.

54 Cf. Gaudin, Philippe (2017) 93–106.

students the interconnectedness of knowledge domains and fosters competencies of transfer, comparison, and multi-perspectival analysis.<sup>55</sup>

### 5.3 Religious Education Competencies for Foreign Language Teachers

While French instructors are not expected to possess formal theological training, a foundational religious literacy is indispensable for responsibly navigating religious content in the classroom. In terms of foreign language didactics, this can be understood as an extension of teachers' professional competence in dealing with culturally sensitive content, similar to competencies required for addressing topics such as migration, identity, or political conflict in the target language. Teachers should be able to recognize and contextualize religious references, identify potential moments of misunderstanding or conflict, and mediate discussions in a way that acknowledges both personal convictions and collective norms of respectful dialogue.<sup>56</sup>

Joint training modules, interdisciplinary planning, or co-taught units can support foreign language teachers in developing the reflective, dialogical, and intercultural competencies necessary for dealing with religious themes. Moreover, the integration of selected religious education concepts – such as multi-perspectivity, hermeneutical openness, or the distinction between belief and worldview – can enhance the pedagogical repertoire of language instructors without transgressing subject boundaries.<sup>57</sup>

This underscores the importance of linguistically and hermeneutically attentive teaching practice in dealing with worldview-related content.<sup>58</sup>

## 6. Conclusion and Outlook

The analysis of French *laïcité* in the context of foreign language education has demonstrated that secularism functions not merely as an institutional principle of church-state separation, but as a historically contingent and contested framework through which religious difference is continuously negotiated in public education. Its pedagogical relevance lies precisely in the productive tension between the aspiration to institutional neutrality and the persistent cultural visibility of religion in educational discourse.

---

55 Cf. Byram, Michael (2021).

56 Cf. Lehmann, Karsten (2024).

57 Cf. *ibid.*

58 Cf. *ibid.*

Rather than treating *laïcité* as a transferable normative model, this article has conceptualised it as a heuristic lens for making visible the implicit processes through which religion, neutrality, and education are co-constructed. In doing so, it extends the analytical reach of religious education theory into non-confessional subjects, where religion emerges not as doctrinal content but as a dimension of discursive meaning-making.

This perspective aligns with broader shifts in understandings of religious literacy in plural societies. What is required is not only knowledge about religious traditions, but also the capacity to analyse how religious and non-religious world-views are framed, positioned, and made operative within institutional and pedagogical contexts.

Future research should move from conceptual clarification toward empirical and classroom-based operationalisation. In particular, it is necessary to investigate how learners actually engage with religion-related discourse in foreign language education, and how teachers navigate tensions between neutrality, plurality, and interpretative openness in situ. Comparative studies across educational systems would further illuminate how different regimes of church–state relations shape pedagogical practices and classroom discourse.

Ultimately, the heuristic value of *laïcité* lies not in providing resolution, but in sharpening analytical sensitivity. It foregrounds the contingent boundaries through which religion becomes visible or invisible in education, and thus renders these boundaries available for pedagogical and theoretical reflection.

## Literaturverzeichnis

Asad, Talal (2003). *Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity* (Cultural Memory in the Present). Stanford University Press.

Barb, Armandine (2017). Governing religious diversity in a (post)secular age: Teaching about religion in French and American public schools. *Theo-Web*, 16(2), 204–222.

Baubérot, Jean (2015). *Laïcité 1905–2005: Entre passion et raison*. Presses Universitaires de France.

Baubérot, Jean (2024). *Histoire de la laïcité en France* (12. Aufl.). Presses Universitaires de France.

Baytiyeh, Hoda (2017). Has the educational system in Lebanon contributed to the growing sectarian divisions? *Education and Urban Society*, 49(5), 546–559.

- Boehme, Katja (2023). *Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltsichten*. Herder.
- Bowen, John R. (2007). *Why the French don't like headscarves: Islam, the state, and public space* (Student edition). Princeton University Press.
- Burgio, Giuseppe / Muscarà, Marinella (2020). Educazione, laicità e pluralismo religioso: L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 1–15.
- Bruinenberg, Hemmo / Sprenger, Sanne / Omerović, Ena / Leurs, Koen (2021). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. *International Communication Gazette*, 83(1), 26–47.
- Byram, Michael (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2. Aufl.). Multilingual Matters.
- Camus, Albert (1991). *The myth of Sisyphus and other essays*. Vintage International. (Original erschienen 1955).
- Claudel, Paul (2020). *The Satin Slipper or The Worst Is Not The Surest*. Cluny. (Original erschienen 1931).
- Conseil Constitutionnel (2025). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789*. Abgerufen am 27. Mai 2025, von <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>
- Damasceno, Cristiane S. (2021). Multiliteracies for combating information disorder and fostering civic dialogue. *Social Media + Society*, 7(1), 1–9.
- Djebar, Assia (1993). *Fantasia: An Algerian cavalcade* (Cynthia F. Coates, Übers.). Heinemann Educational Publishers.
- Domsel, Maike M. / Krahn, Annika / Yağdı, Şenol (2025). Jenseits von dem Wir und den Anderen: Interreligiöse Perspektiven auf das Othering in der Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 33(2). <https://doi.org/10.25364/10.33:2025.2.10>
- Domsel, Maike M. (2024). Zum Konnex von Konfessionalität und spiritueller Pluralitätskompetenz – Potenziale der Komparativen Theologie für die Religionslehrer/innenbildung. *HdR*.

- Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022). Religionsunterricht im Wandel: Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland. In Michael Domsgen / Ulrike Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress: Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 17–69). Transcript.
- Dressler, Bernhard (2020). *Religion verstehen: Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung*. Kohlhammer.
- Fernando, Mayanthi L. (2014). *The Republic unsettled: Muslim French and the contradictions of secularism*. Duke University Press.
- Gaudin, Philippe (2017). Neutrality and impartiality in public education: The French investment in philosophy, teaching about religions, and moral and civic education. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 93–106.
- Grümme, Bernhard (2021). *Praxeologie: Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Herder.
- Guerrin, Michel (2020, 20. November). À l'école de la liberté d'expression. *Le Monde*. Abgerufen am 27. Mai 2025, von [https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/11/20/a-l-ecole-de-la-liberte-d-expression\\_6060541\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/11/20/a-l-ecole-de-la-liberte-d-expression_6060541_3232.html)
- Hacieminoğlu, Esra / Yıldız, Neslihan G. (2022). Interdisciplinary use of argumentation among religious education and philosophy teachers-in-training. *Religions*, 13(5), 405.
- Jackson, Robert (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge Falmer.
- Jackson, Robert (2014). *Signposts – policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Journal officiel de la République française (2004, 17. März). *Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*. Abgerufen am 27. Mai 2025, von <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORF-TEXT000000417977/>
- König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2022). *unterricht\_kultur\_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS). Frank & Timme.
- Königsstedt, Christiane (2016). *Frankreich und seine „Sekten“: Konfliktynamiken zwischen Katholizismus, Laizismus und Religionsfreiheit*. Transcript.

Kuru, Ahmed T. (2009). *Secularism and state policies toward religion: The United States, France, and Turkey*. Cambridge University Press.

Laborde, Cécile (2008). *Critical republicanism: The hijab controversy and political philosophy*. Oxford University Press.

Lehmann, Karsten (2024). Ethics education in the context of an Interreligious Encounter Day (IED): Empirical research results from Austria. *Religions*, 15(4), 389.

Liehr, Günter (2017). *Frankreich: Ein Länderportrait* (Schriftenreihe 10135). Bundeszentrale für politische Bildung.

Lovat, Terence (2022). Religious education: Robust and bold for a multifaith era. *Journal of Religious Education*, 70(2), 147–156.

Lösch, Bettina (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um „politische Neutralität“ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In Claudia Gärtner / Jan-Hendrik Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 383–402). Springer VS.

May, Jonas (2020). *Laizität und Sozialdemokratie: Eine vergleichende Untersuchung von Religions- und Weltanschauungspolitik in Frankreich, Spanien und Deutschland*. Springer VS.

Mendl, Hans (2023). Subjektorientierung unter Druck: Neue Normative in der (Religions-) Pädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 46(1), 53–64.

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

Modood, Tariq (2019). *Essays on secularism and multiculturalism*. ECPR Press.

Osbeck, Christina (2023). Religious Education (RE) and Ethics Education (EE) in dialogue – International perspectives with a particular focus on Swedish EE and EE research. *Theo-Web*, 22(2), 103–119.

République française. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (o. J.). *Charte de la laïcité à l'école: La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République*. Abgerufen am 27. Mai 2025, von <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/charte-de-la-cit-simplifi-e-43562.pdf>

République française – Vie publique (o. J.). *L'essentiel de la loi du 9 décembre 1905 de séparation des Églises et de l'État* [Fiche thématique]. Abgerufen am 27. Mai 2025, von

<https://www.vie-publique.fr/fiches/271400-la-loi-du-9-decembre-1905-de-separation-des-eglises-et-de-letat>

Robbers, Gerhard (2019). State and church in Germany. In Gerhard Robbers (Hrsg.), *State and church in the European Union* (3. Aufl., S. 109–124). Nomos.

Röhl, Stefanie / Baumert, Britta (2019). *Interkulturelle Kompetenz in der Schule: Religionsunterricht als Ort der Kulturbegabung*. Kohlhammer.

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

Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik / Stogiannidis, Athanasios (Hrsg.) (2019). *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext*. Herder.

Schröder, Bernd (2005). *Religion(en) und Schule in Frankreich*. Theo-Web, 4(2), 44–66.

Schweitzer, Friedrich (2014). *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich / Bräuer, Magda / Boschki, Reinhold (Hrsg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Waxmann.

Schweitzer, Friedrich / Schnauffer, Evelyn / Dubronner, Eva / Schnabel-Henke, Hanne (Hrsg.) (2024). *Interreligiöse Kompetenz für pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich: Eine Interventionsstudie an Evangelischen Fachschulen in Baden-Württemberg*. Waxmann.

Seck, Abdourahmane (2013). Religious education in Senegal. In Derek H. Davis / Elena Miroshnikova (Hrsg.), *The Routledge international handbook of religious education* (S. 300–309). Routledge.

Simpson, Alyson (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom: "Everyone's voice will be heard." *Research Papers in Education*, 31(1), 89–106.

Slimani, Leïla (2020). *Sex and lies: True stories of women's intimate lives in the Arab world* (Sophie Lewis, Übers.). Penguin Books.

Tiflati, Hicham (2021). *Islamic schooling and the identities of Muslim youth in Quebec: Navigating national identity, religion, and belonging*. Routledge.

Welply, Oakleigh (2020, 26. Oktober). *France's struggle with education and religion*. *Diplomatic Courier*. Abgerufen am 27. Mai 2025, von <https://www.diplomaticcourier.com/posts/frances-struggle-with-education-and-religion>

Willems, Joachim (Hrsg.) (2020). *Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Transcript.

Winter, Aaron / Mondon, Aurélien (2017). Charlie Hebdo, republican secularism and Islamophobia. In Gavan Titley / Des Freedman / Gholam Khiabany / Aurélien Mondon (Hrsg.), *After Charlie Hebdo: Terror, racism and free speech* (Kap. 1). Zed Books.

Winter, Jörg (o. J.). *Staatliche Neutralität*. Abgerufen am 27. Mai 2025, von <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200382/>

Lukas Pallitsch

# Religions- und Literaturdidaktik im Gespräch

Zur konzeptuellen Verortung von Interreligiosität in der interkulturellen Literaturdidaktik

## 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  
Institut für Praktische Theologie  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Schenkenstraße 8-10/ 10G 010b  
A-1010 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7071-7973>  
e-mail: [lukas.pallitsch@univie.ac.at](mailto:lukas.pallitsch@univie.ac.at)



# Religions- und Literaturdidaktik im Gespräch

Zur konzeptuellen Verortung von Interreligiosität in der interkulturellen Literaturdidaktik

## Abstract

Der Beitrag versucht Interreligiosität konzeptionell in der interkulturellen Literaturdidaktik zu verorten und adressiert damit zugleich einen blinden Fleck. Auf Basis theoretischer Beobachtungen und einer kursorischen Lektüre von Navid Kermanis Roman „Große Liebe“ wird gezeigt, dass interkulturelle Phänomene mitunter stark (inter-)religiös konnotiert sind. Vor diesem Hintergrund wird ein Gesprächsraum zwischen Religions- und Literaturdidaktik eröffnet, für den Waldenfels' Begriffe (Pathos/Responsivität) hilfreich sein können. In didaktischer Hinsicht kann sich die Figur der Perspektivenübernahme als aussichtsreich für ein interdisziplinäres Gespräch erweisen.

## Schlagworte

Interreligiosität – Interkulturelle Literaturdidaktik – Religionsdidaktik – Interdisziplinarität – Perspektivenübernahme – Navid Kermani

# Didactics of Religion and Literature in Conversation

On the Conceptual Localization of Interreligiosity in Intercultural Literature Didactics

## Abstract

The article attempts to conceptually situate interreligiosity in intercultural literature didactics and thus addresses a blind spot at the same time. On the basis of theoretical observations and a cursory reading of Navid Kermani's novel "Great Love", it is shown that intercultural phenomena sometimes have strong (inter-)religious connotations. Against this background, a space for discussion between religious and literary didactics is opened, for which Waldenfels' terms (pathos/responsiveness) can be helpful. From a didactic point of view, taking perspective can prove to be promising for an interdisciplinary discussion.

## Keywords

Interreligiosity – Intercultural Literature Didactics – Didactics of Religion – Interdisciplinarity – Taking Perspective – Navid Kermani

Seit einiger Zeit ist die Entwicklung der Literaturdidaktik – wie übrigens die Entwicklung der Literatur- als Kulturwissenschaft – von Paradigmenwechseln bestimmt<sup>1</sup>. Angestoßen von der englischsprachigen Auslandsgermanistik<sup>2</sup> gehört die Öffnung in Richtung einer *Interkulturellen Literaturwissenschaft* bzw. *-didaktik* zu den nachhaltigsten Innovationen. Eine derart verstandene Literaturdidaktik kann nicht mehr von einem stark nationalphilologischen Ansatz, sondern muss vielmehr von einem kulturwissenschaftlich orientierten und zudem transnationalen Literaturbegriff ausgehen<sup>3</sup> und dabei das gesamte „kulturelle Handlungsfeld Literatur“<sup>4</sup> zu ihrem Gegenstand machen, um auf dieser Basis *interkulturelle literarische*<sup>5</sup> oder gar *transkulturelle Bildung*<sup>6</sup> vermitteln zu können.

Zum einen ist in diesem Zusammenhang interessant, zu beobachten, dass die unterschiedlichen Dachbegriffe<sup>7</sup> auf ein mehrdimensionales interdisziplinäres Feld weisen, für das Fragestellungen, Problemstellungen, Komponenten und Leitbegriffe bereits systematisch erarbeitet wurden, zum anderen lassen sich in diesem Bereich auch Desiderate erkennen: So scheinen beispielsweise im *Handbuch interkulturelle Germanistik*<sup>8</sup> im Bereich der Fluchtlinien und Rahmenbegriffe die interkulturelle Philosophie oder gar Ökonomie auf, wohingegen die interreligiöse Dimension in systematischer Hinsicht ein blinder Fleck bleibt. Auch in aktuellen *Einführungen in die interkulturelle Literatur(-wissenschaft)* von Andrea Leskovec<sup>9</sup>, Michael Hofmann/Julia-Karin Patrut<sup>10</sup> und Michaela Holdenried<sup>11</sup> sowie in den interkulturell konturierten Literaturdidaktiken<sup>12</sup> kommt der (inter-)religiöse Aspekt im konzeptuellen Bereich begrifflich nicht vor. Gleichsam kontraintuitiv zu diesen Befunden spielt Religion in den (gegenwarts-)literarischen Entwürfen von (vornehmlich muslimischen) Migrant:innen eine ebenso faszinierende Rolle

1 Vgl. Bachmann-Medick, Doris (2009); Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007).

2 Vgl. Bredella, Lothar (2010).

3 Vgl. Esselborn, Karl (2010) 52–73.

4 Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009) 13–18.

5 Vgl. Bockmann, Jörn / Brink, Margot / Leitloff, Isabelle / Patrut, Iulia-Karin (Hrsg.) (2024).

6 Vgl. Wintersteiner, Werner (2006).

7 Als unterschiedliche Dachbegriffe lassen sich in Anlehnung an die gängigen Einführungen *interkulturelle Literaturwissenschaft* – vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015), Leskovec, Andrea (2011), Holdenried, Michaela (2022) –, *interkulturelle Germanistik* – vgl. Alois Wierlacher / Bogner, Andrea (2003) –, *interkulturelle Literaturdidaktik* – Bredella, Lothar (2010) benennen.

8 Vgl. Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (2003).

9 Vgl. Leskovec, Andrea (2009); Leskovec, Andrea (2011).

10 Vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015).

11 Vgl. Holdenried, Michaela (2022).

12 Vgl. Honnef-Becker, Irmgard (2007); Mitterer, Nicola (2016); Bredella, Lothar (2002); Bredella, Lothar (2010); Bredella, Lothar (2012).

wie etwa im „postkolonialen Roman“<sup>13</sup>. Mitunter sind interkulturelle und interreligiöse Aspekte derart verschränkt, dass eine literaturwissenschaftliche – und eben auch literaturdidaktische – Auseinandersetzung den Aspekt der *Interreligiosität* zumindest stärker berücksichtigen oder gar in den Bereich der Rahmen- bzw. Leitbegriffe aufnehmen sollte, zumal dieser Dimension eine durchaus tragende Funktion in der Architektur interkultureller Literaturwissenschaft bzw. -didaktik zukommt.

Ausgehend vom eingangs skizzierten Befund soll es in diesem Beitrag weniger um eine vereinzelt Stoff- oder Motivsuche gehen, die gewiss lohnend wäre, sondern um den Versuch einer begrifflichen Verortung in den Fluchtlinien und/oder Rahmenbegriffen einer interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik. Auf der Grundlage vereinzelter Studien, die literarische Texte mit interreligiösen Fragestellungen konfrontieren<sup>14</sup> und bereits didaktische Weichen gestellt haben bzw. stellen,<sup>15</sup> wird in diesem Beitrag der systematische Ort der *Interreligiosität* im Bereich der interkulturellen Literaturdidaktik diskutiert.<sup>16</sup>

Deshalb werden im Folgenden zunächst (1) die Theorien und Konzepte interkultureller Literaturwissenschaft in groben Zügen – und damit gewiss etwas oberflächlich – vorgestellt, (2) um dann anhand eines exemplarischen Erzähltexts von Navid Kermani aufzuzeigen, dass jene Phänomene, die gemeinhin unter dem Begriff interkultureller Literatur verhandelt werden, in wesentlichem Maße (auch) religiös konnotiert sind. Der Roman fungiert dabei nicht als Gegenstand einer umfassenden literarischen Analyse, sondern als heuristischer Bezugspunkt, (3) von dem aus das Verhältnis von interkultureller Literaturwissenschaft und Theologie skizziert wird. (4) Auf dieser Grundlage werde ich dann Fragestellungen der Literatur- und Religionsdidaktik diskutieren und (5) einen Ausblick geben.

## 1. Theorien und Konzepte interkultureller Literatur

Noch vor der Frage, was die Theorie und Systematik einer interkulturellen Literatur(-wissenschaft) und (-didaktik) ausmacht, stellt sich jene nach dem inhaltlichen Gehalt des Attributs in diesem Dachbegriff:

---

13 Zu dieser Gattung vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 152.

14 Vgl. Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (Hrsg.) (2012).

15 Vgl. Langenhorst, Georg (2016); Gellner, Christoph / Langenhorst, Georg (2013).

16 Auch umgekehrt finden sich religionsdidaktische Arbeiten, die eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten nicht scheuen und hier für interreligiöse Lernprozesse mithilfe literarischer Texte plädieren. Vgl. Zimmermann, Mirjam (2015).

„Wenn in diesem Beitrag von ‚interkulturellem Literaturunterricht‘ oder ‚interkultureller Literaturdidaktik‘ die Rede ist, lässt der Begriff vermuten, dass es sich dabei um einen einheitlich ausgeprägten Ansatz handelt, der auf bestimmte Theorien, Konzepte und Methoden rekurriert. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Begriffe ‚interkulturell‘ und ‚Interkulturalität‘ werden in den wissenschaftlichen Diskursen keineswegs einheitlich verwendet; es existieren unterschiedliche Ansätze und Konzepte zur Förderung interkulturellen Lernens und sogar die Termini und ihre Berechtigung stehen selbst im Mittelpunkt einer kontroversen Auseinandersetzung.“<sup>17</sup>

Als Relationsbegriff zielt Interkulturalität primär auf den Vergleich von Kulturen, wobei dieser Vergleich problematisch wird, wenn er Gefahr läuft, sich in Binaritäten zu verstricken. Deshalb werden jüngst verstärkt alternative Modelle diskutiert, die einen solch binären Charakter zu überwinden versuchen: „Interkulturalität meint also nicht Interaktion zwischen Kulturen im Sinne eines Austauschs von je kulturell Eignem, sondern zielt auf ein intermediäres Feld, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst dadurch wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht.“<sup>18</sup> Grundsätzlich ist Interkulturalität auf Verständigung und letztlich auf Akzeptanz ausgerichtet. Dass diesen Zielsetzungen Grenzen gesetzt sind, zeigt sich insbesondere dort, wo Fragen nach kulturellen Universalien berührt werden, wie die kontrovers geführten Debatten um deren Allgemeingültigkeit vor Augen führen. Kulturelle Differenzen sind demnach „nicht die Unterscheidung objektiver Eigenschaften zweier Völker oder Gemeinschaften, sondern gerade das Ergebnis einer Erkundung, die sich in der interkulturellen Begegnung vollzieht und mit der Differenzen überhaupt erst erzeugt werden.“<sup>19</sup> Im Sinne eines interkulturellen Bewusstseins wäre viel gewonnen, wenn eine gesteigerte *cultural awareness* – verstanden als reflektiertes Eigenkulturbewusstsein – für kulturelle Differenzen sensibilisiert. Jedenfalls steht ein solches Verständnis interkultureller Literaturwissenschaft kritisch gegenüber Positionen, die von einer ethnisch oder kulturell homogenen Literatur beziehungsweise Kultur ausgehen. Die im 19. Jahrhundert forcierte Identitätsbildung durch die Setzung einer nationalen Kultur basiert auf Diskursformationen, die heute stark zu relativieren sind.<sup>20</sup> Um diese imaginären Konstruktionen in literarischen Texten zu durchbrechen, ist interkulturelle Literaturwissenschaft auf verschiedene Bezugswissenschaften angewiesen: Die Sen-

---

17 Freitag-Hild, Britta (2022) 359.

18 Gutjahr, Ortrud (2002) 353.

19 Hofmann, Michael (2006) 12.

20 Vgl. Anderson, Benedict (2005).

sibilisierung für kulturelle Differenzen ist nicht auf eine einzelne Disziplin beschränkt, sondern findet Anwendung in interkultureller Philosophie, Soziologie, Theologie, Kommunikationswissenschaft, Ethnologie und Pädagogik. Ein genauer Blick auf die disziplinäre Genese zeigt, dass die interkulturelle Literaturwissenschaft früh den ursprünglich aus der interkulturellen Kommunikation stammenden Begriff aufgreift und spezifiziert,<sup>21</sup> um auf dieser Grundlage auf die Besonderheiten literarischer Vermittlungsprozesse zu fokussieren. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Sensibilisierung für die literarische Konstruktion interkulturellen Begegnungswissens, beispielsweise auf problematische Züge orientalistischer Darstellungen in der deutschsprachigen Literatur um 1800. Vordergründig wird die Frage, welche Stereotypen historisch wie gegenwärtig reproduziert werden.<sup>22</sup> Dabei verfolgt eine interkulturelle Literaturwissenschaft das Ziel, für dieses – oftmals historisch geprägte – Wissen im Kontext literaturwissenschaftlicher Analyse, Diskussion und didaktischer Praxis zu sensibilisieren und kritisch zu transformieren.

Gegenstand einer interkulturellen Literaturwissenschaft sind literarische Texte – insbesondere Erzähltexte. Bei der Untersuchung der in den literarischen Texten verhandelten Begegnungssituationen, Konfliktfelder und Aushandlungsprozesse, die auch in ihrem jeweiligen historischen Kontext zu lesen sind, leistet sie einen Beitrag zur Erweiterung interkultureller Kompetenz. Um die Begegnungssituationen theoretisch zu erfassen, bezieht sich die interkulturelle Literaturwissenschaft meist grundlegend und vornehmlich auf die Konzepte von Alterität und Fremdheit.<sup>23</sup> Tatsächlich liegt der interkulturellen Literaturwissenschaft kein einheitliches Konzept zugrunde, vielmehr existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Theorie- und Begriffsstränge. Deshalb scheint mir hinsichtlich des Begriffsverständnisses Vorsicht geboten: Während Hofmann, wie auch andere, Fremdheit und Differenz als Schlüsselkonzepte benennt,<sup>24</sup> setzt Holdenried nochmals grundsätzlicher mit Trans-, Hyper- und Interkulturalität an, verortet Alterität und Fremdheit dann aber gleichfalls im terminologischen Bereich.<sup>25</sup> Insbesondere in gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellationen lässt sich beobachten, dass die tradierten Dichotomien von Eigenem und Fremdem zunehmend an analytischer Trennschärfe verlieren, insofern das Fremde im Eigenen ebenso wie das Eigene im Fremden erkennbar wird. Diese Beobachtung verweist auf die Not-

---

21 Vgl. Hess-Lüttich, Ernest (2003) 77–79.

22 Vgl. Said, Edward (1981).

23 Vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 12–14.

24 Vgl. ebd. 12–21.

25 Vgl. Holdenried, Michaela (2022) 11–70.

wendigkeit einer differenzierten begrifflichen Bestimmung von Alterität und Fremdheit.<sup>26</sup> Zugleich zeigt sich jedoch, dass selbst in interreligiösen Lern- und Bildungsprozessen ausgrenzende Mechanismen des Othering, also Formen des Fremdmachens, wirksam werden können. Dabei wird deutlich, dass religionspädagogische Ansätze von unterschiedlichen Verständnissen von Fremdheit ausgehen: Während einige Konzepte Fremdheitserfahrungen sowie individuelle religiöse Positionierungen bewusst in den Mittelpunkt rücken, zielen andere darauf ab, den Begriff der Fremdheit kritisch zu hinterfragen oder zu dekonstruieren.<sup>27</sup>

## 2. Zum Beispiel Navid Kermani: *Große Liebe*

Da die gängigen Einführungen zur interkulturellen Literatur(-wissenschaft) auf ihren Gegenstand in Form exemplarischer Textanalysen fokussieren, interessieren hier jene Interpretationsgänge, die den Blick auf jene Texte lenken, bei denen Religion bzw. Religiöses vorkommt. Unter den zahlreichen Textbeispielen finden sich Autor:innen wie Navid Kermani, Orhan Pamuk, Rafik Schami, Said, Asta Scheib, Ilja Trojanow, Jenny Erpenbeck, Zafer Şenocak, Feridun Zaimoglu oder Salman Rushdie. Als Analysebeispiel beziehe ich mich im Folgenden auf die von Hofmann und Patrut vorgenommene Analyse<sup>28</sup> zu Kermanis 2014 erschienenen Roman *Große Liebe*.

Navid Kermanis Roman beschreibt die Erfahrungen eines Ich-Erzählers, der über sich selbst im Alter von fünfzehn Jahren schreibt, als er erstmals intensive Gefühle der Verliebtheit erlebt: „Der Leser darf sich den Jungen nicht eigentlich befangen, verwirrt, schwachmütig vorstellen.“<sup>29</sup> Die Handlung ist in einem westdeutschen Gymnasium der frühen 1980er Jahre angesiedelt. Innerhalb nur weniger Tage durchläuft der Protagonist die emotionale Spannbreite vom ersten Kuss bis zur endgültigen Zurückweisung. Interessant ist nun, wie Kermani den Verlauf der *Story*, also den Inhalt dieser Liebesgeschichte, *diskursiv* – gemeint ist mit diesem erzähltheoretischen Begriff die Art und Weise der Darstellung dieses Inhalts – aufbereitet,<sup>30</sup> denn hierfür verknüpft Kermani die Darstellung per-

---

26 Eine solche kann ich hier nicht vornehmen. Die hier lediglich grob erfolgen kann und an späterer Stelle (siehe unten) nochmals aufgenommen wird: Unter Alterität ist das Andere zu verstehen, das nicht zwangsläufig mit Fremdheit gleichzusetzen ist (lat. *alter* im Sinne des „einen von zweien“). Demgegenüber ist der Begriff des Fremden durch eine ausgeprägte semantische Mehrdeutigkeit gekennzeichnet. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass er in anderen Sprachen jeweils durch unterschiedliche Begriffe wiedergegeben wird. Als fremd gilt häufig dasjenige, was außerhalb des eigenen Bereichs verortet wird oder einem anderen zugehört und somit als nicht-eigen markiert ist.

27 In diesem Zusammenhang zeigt Janosch Freuding, dass gerade in der relationierenden Zusammenschau dieser unterschiedlichen Zugänge ein produktives Potenzial liegt, um Othering-Strukturen in interreligiösen Bildungsprozessen reflektiert zu begegnen und ihnen entgegenzuwirken. Vgl. Freuding (2022).

28 Vgl. Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 128–134.

29 Kermani, Navid (2014) 4.

30 Zu *story* und *discours* vgl. Scheffel, Mathias / Martinez, Michael (2009) 20–26.

sönlicher Begegnungen und emotionaler Erfahrungen mit Elementen der arabisch-persischen Liebesmystik. Indem die Liebeserfahrungen des fünfzehnjährigen Protagonisten mit mystischen Texten, insbesondere von Ibn Arabi, in enge Beziehung gesetzt werden, vermittelt der Erzähltext eine Verbindung zwischen unterschiedlichen kulturellen, religiösen und historischen Kontexten. Hoffmann und Patrut analysieren schlüssig:

„Der interkulturelle Charakter des Textes zeigt sich darin, dass hier die Beschreibung einer deutschen Adoleszenz, die auch in den historischen Kontext der (bundes-)deutschen Geschichte eingebettet wird, gedeutet wird durch den Bezug auf die islamische Mystik. Dabei erweist sich, dass den Texten aus der arabisch-persischen Kultur eine aufklärerische Funktion zukommt, dass nämlich die Texte aus dem nahöstlichen Kontext existentielle Erfahrungen auch der deutschen und europäischen Kultur des 20. Jahrhunderts deuten können.“<sup>31</sup>

Die Kursivsetzung hebt das aufklärerische Vermögen der arabisch-persischen Kultur deutlich hervor. Während Hoffmann und Patrut weiter schlussfolgern, dass diesen Erfahrungen folglich eine „transkulturelle Funktion“<sup>32</sup> zugesprochen werden kann, möchte ich nochmals präziser von einer religiösen Funktion sprechen, da es hier nicht bloß um Elemente einer nicht-europäischen Kultur geht, sondern um die Verbindung einer ästhetischen mit einer religiös mystischen Dimension. Diese wird durch Abgrenzungen nochmals expliziert: Im Roman setzt sich der Ich-Erzähler explizit von pharmakologisch induzierten Bewusstseinszuständen ab und rekurriert dabei auf Aldous Huxleys *Pforten der Erkenntnis*, in denen der Drogenrausch als „Kommunion“ beschrieben wird, wobei der Erzähler hervorhebt, dass

„die empfundene Auflösung der eigenen Subjektivität (‚ozeanisches Gefühl‘), die ich nicht mehr imitieren muß, weil ich die Dröhnung längst aus eigener Anschauung kenne, [...] sich grundlegend von der Erfahrung Gottes [unterscheidet], soweit sie von christlichen oder islamischen Mystikern bezeugt wird“<sup>33</sup>.

Mit dem in Klammersetzung angeführten Begriff des ozeanischen Gefühls alludiert der Ich-Erzähler auf Sigmund Freud, der dieses in seinen religionskritischen Schriften als eine Quelle für religiöse Vorstellungen ausweist. Interessanterweise

---

31 Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 128–129.

32 Ebd. 129.

33 Kermani, Navid (2014) 82.

verweist der Ich-Erzähler in diesem Zusammenhang auf den Mystikforscher Richard C. Zaehner, der in *Mysticism, Sacred and Profane* eine Analyse über diese Erfahrungen angestellt hat, ferner auf die christliche und hinduistische Mystik.<sup>34</sup>

Während sich Kermanis Roman auf der Ebene der Story ohne weiteres als Geschichte von körperlicher Liebe und sexueller Initiation lesen lässt, wird mithilfe der Subtexte eine tiefgründige Auseinandersetzung mit Gottesliebe und Liebesmystik geführt. Weil der intertextuell begleiteten Reflexion der Verbindung von körperlicher und mystischer Erfahrung eine derart relevante Funktion in diesem Erzähltext zukommt, stellt sich die Frage, warum Hofmann und Patrut die interkulturelle Funktion wenig nachdrücklich darauf beschränken, dass das „deutsch-kulturelle Gedächtnis durchaus Momente der islamischen Tradition aufnehmen“<sup>35</sup> kann, wo bei der textnahen Lektüre durchaus unmissverständlich wird, dass „Religion hier als eigenständige Kategorie verstanden wird“<sup>36</sup>.

An Kermanis Roman lässt sich exemplarisch nachvollziehen, dass die (inter-)religiöse Dimension in den Darstellungen der interkulturellen Literaturwissenschaft im Bereich der systematischen Konzeptualisierung nicht ganz unberücksichtigt bleibt, aber begrifflich ausgeklammert wird, während einzelne Fallanalysen entsprechende Bezüge herausarbeiten.

### 3. Zur Systematik literaturwissenschaftlicher und theologischer Grundfragen

Die Auseinandersetzung mit dem Islam stellt lediglich einen unter vielen Aspekten interkultureller Literaturwissenschaft dar,<sup>37</sup> allerdings möchte ich diesen Fokus auf Grundlage des exemplarisch herangezogenen Textbeispiels beibehalten. In den vergangenen Jahren ist der Islam im deutschsprachigen Raum zu einem zentralen Gegenstand öffentlicher Diskurse geworden und hat zugleich in literarischen Kontexten deutlich an Bedeutung gewonnen. Spätestens seit den Einwanderungen in den 60er Jahren in Deutschland hat sich eine „Literatur türkischstämmiger Autorinnen und Autoren entwickelt“<sup>38</sup>. Noch vor den didaktischen Fragen gilt es, die fachwissenschaftliche Verbindung exemplarisch zu klären. Literaturwissenschaft und Theologie können hier unterschiedliche Beiträge

34 Vgl. ebd. 82.

35 Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015) 134.

36 Peters, Ludmila (2021) 315. Peters führt dies nochmals präziser aus, was ich an dieser Stelle lediglich andeuten kann: „Die Analyse von *Große Liebe* zeigt, dass Religion hier als eigenständige Kategorie verstanden wird.“ (Ebd. 315)

37 Hier haben insbesondere außereuropäische Literaturen sowie die Folgen der Globalisierung einen starken Anstoß gegeben; vgl. hierzu im Bereich der Theoriebildung insbesondere die postkolonialen Fragestellungen. Vgl. Holdenried, Michaela (2022) 11–120; Bockmann, Jörn / Brink, Margot / Leitloff, Isabelle / Patrut, Iulia-Karin (Hrsg.) (2024).

38 Hofmann, Michael (2006) 195.

leisten: Fächerübergreifend stellt sich aus literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive die Frage, wie seither Diskurse des Eigenen und des Fremden konstruiert werden. Umgekehrt lässt sich am Textbeispiel nachvollziehen, dass religiöse Symboliken literarisch ausgehandelt und in größere kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, etwa politische, mystische oder ethische, eingebettet sind. Infolgedessen erscheint Religion einerseits als Herausforderung oder gar als Bedrohung, andererseits als Reflexionsfolie für das Verhältnis zur (Post-)Moderne oder zur Säkularisierung. Dieses Spannungsfeld involviert die Theologie insofern, als sie aus ihrer Perspektive zunächst klären muss, wie diese diskursiven Neukonfigurationen zu bewerten sind und welche veränderten Formen des interreligiösen Umgangs aus ihnen hervorgehen können.<sup>39</sup>

Die angedeuteten Perspektiven setzen ein interdisziplinäres Gespräch in Gang, bei dem beide Partner voneinander profitieren können: Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht der Theologie, die Tiefenstrukturen religiöser Denkformen anderer Traditionen zu erschließen und Fragen in einem erweiterten Horizont neu zu reflektieren.<sup>40</sup> Umgekehrt erweist sich eine Einbindung theologischer Ansätze der interkulturellen Literaturwissenschaft ein vertieftes Verständnis von teils expliziten, teils oftmals nur vage, mitunter aber auch ganz implizit religiös konnotierten Semantiken literarischer Texte. Das Textbeispiel zu Kermani legt exemplarisch nahe, dass sich in literarischen Texten nicht nur interkulturelle Fragestellungen finden, sondern in ihrer Tiefenschicht über eine religiöse Tiefengrammatik verfügen, weshalb der theologische Beitrag für eine interkulturelle Literaturwissenschaft etwa darin bestehen kann, die Aushandlungsdynamiken von Identitäten auf der Folie gesellschaftlicher Dynamiken zu reflektieren. Umgekehrt lässt sich in diesem Zusammenhang die These vertreten, dass sowohl Identität als auch Wahrheitsansprüche im Diskurs mit dem Fremden neu konfiguriert und anders verständlich werden. Die Brüchigkeit und Verwundbarkeit der Identität des Anderen wirkt dabei auf die eigene Identitätsbildung zurück und kann eine Form der Identitäts- und Wahrheitssuche ermöglichen, die ihre produktive Stärke gerade aus der Erfahrung von Infragestellung gewinnt.<sup>41</sup>

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich für Theologie und Literaturwissenschaft ein breites Feld gemeinsamer Forschungs- und Gesprächsmöglichkeiten, das bislang weitgehend unerschlossen geblieben ist und de facto nur in der Kooperation interkultureller Literaturwissenschaft und Theologie adäquat thematisiert

---

39 Vgl. Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (2012) 9.

40 Vgl. Weidner, Daniel (Hrsg.) (2016); lediglich exemplarisch aus den literarischen Veröffentlichungen von Karl-Josef Kuschel vgl. ebd. (2021).

41 Vgl. Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (2012) 10–11.

und für didaktische Fragen ebenfalls nur in diesem Horizont bearbeitet werden kann.

#### 4. Didaktisch interdisziplinäre Theoriebausteine

Aufbauend auf diese knappen und exemplarischen Überlegungen zu zentralen Anliegen, begrifflichen Konzepten sowie Desideraten einer interkulturellen Literaturwissenschaft möchte ich einen Schritt in Richtung Didaktik gehen. Von Seiten der Religionsdidaktik fragt Georg Langenhorst, wie „literarische Texte [...] für interreligiöse Lernprozesse“<sup>42</sup> fruchtbar gemacht werden können.<sup>43</sup> Vor dem Hintergrund, dass zahlreiche Schriftsteller:innen „der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur eindringliche Innenansichten gelebter muslimischer Glaubenspraxis eingeschrieben“<sup>44</sup> haben, entwickelt Langenhorst mit insgesamt „sieben didaktischen Schlagworten“ in der Folge „literarisch inspirierte dialogische Lernwege“<sup>45</sup>: Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflektivität, Expressivität.<sup>46</sup> Langenhorst selbst spricht von *Schlagworten*,<sup>47</sup> die mit Blick auf ein interdisziplinäres Gespräch wichtige Aspekte einbringen und die es nochmals stärker zu systematisieren gilt. Ausgehend von diesen Schlagworten stellt sich einerseits die Frage nach dem Profil einer interkulturellen Literaturdidaktik sowie andererseits nach einer gemeinsamen hermeneutischen Grundlage von einer Religionsdidaktik, die sich interreligiösen Fragestellungen widmet, und einer interkulturellen Literaturdidaktik.

Vor etwa fünfzehn Jahren konstatiert Leskovec in ihrer *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft* mit Blick auf die Literaturdidaktik: „Die interkulturelle Literaturdidaktik untersucht die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht, und zwar sowohl im Bereich Deutsch als Fremdsprache als auch Deutsch als Zweitsprache. Sie erarbeitet Modelle zur Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht.“<sup>48</sup> Heute ist interkulturelle Literaturdidaktik nicht mehr ausschließlich

---

42 Langenhorst, Georg (2016) 220.

43 Da das Analysebeispiel von Hofmann und Patrut und in der Folge auch meine weiterführenden Überlegungen auf Kermanis Roman *Große Liebe* fokussieren, könnte der Eindruck entstehen, dass religiöse Symboliken in der Literatur einzig im Bereich der islamischen Welt ausgehandelt werden. Wie wenig dies der Fall ist, darauf verweist nicht zuletzt die deutsch-jüdische Literatur – vgl. exemplarisch Pallitsch, Lukas (2024) –, aber auch die Spiegelungen jüdisch-religiösen Lebens in der zeitgenössischen Literatur.

44 Langenhorst, Georg (2016) 235–236.

45 Ebd. 240.

46 Ebd. 240–244.

47 Bei *Schlagworten* handelt es sich um prägnante Begriffe, die dazu dienen, Themen oder Sachverhalte (eines (literarischen) Textes) in verdichteter Form zu benennen. Sie ermöglichen eine schnelle Orientierung, gehen jedoch häufig mit Vereinfachungen einher, da ihrem Gebrauch oftmals eine – bewusste oder unbewusste – persuasive Intention zugrunde liegt. In didaktischen Kontexten bedarf ihr Einsatz daher einer reflektierten Auseinandersetzung mit damit möglicherweise verbundenen Verkürzungen und Bedeutungsverschiebungen.

48 Leskovec, Andrea (2011) 20.

im Bereich des Fremdsprachenunterrichts situiert. Gleichwohl hat dieser der interkulturellen Dimension wesentliche Impulse verliehen. In den letzten Jahren ist das Fremdverstehen, d. h. insbesondere das Verstehen fremder Kulturen, zu einem bevorzugten Thema der Literaturdidaktik geworden. Dabei ist, wie Ansgar Nünning ausführt, die „These, dass Literatur in besonderer Weise dazu geeignet ist, zur Förderung der Disposition und Fähigkeit zum Fremdverstehen beizutragen, weithin akzeptiert. Mehr noch: Es ist inzwischen nachgerade ein Gemeinplatz der Literaturdidaktik geworden“<sup>49</sup>. Was allerdings interkulturelle Literaturdidaktik ist, wird auch in gegenwärtigen Beiträgen nur zögerlich beantwortet. Essentialistische Definitionen sind nicht zu erwarten: „Die Verwendung von ‚interkulturelle Literaturdidaktik‘ im Titel des Beitrags trägt dabei der etablierten Bezeichnung eines ‚interkulturellen Fremdsprachenunterrichts‘ sowie eines ‚interkulturellen Literaturunterrichts‘ Rechnung, ohne damit eine Setzung vornehmen zu wollen.“<sup>50</sup> Gerade weil gegenwärtige Beiträge kaum Setzungen vornehmen, liegt hier eine Chance, den Ort des Interreligiösen im Bereich der interkulturellen Literaturdidaktik ganz grundsätzlich zu diskutieren.<sup>51</sup> Dabei kann es helfen, einen Blick auf die Bandbreite von deren „funktional-formale[r] Lernziele“ zu werfen: Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation, Offenheit und Toleranz.<sup>52</sup> Auf der Folie der Lernziele lässt sich erkennen, dass die Didaktik des Fremdverstehens ein zentraler Aspekt interkultureller Literaturdidaktik ist.

Von hier aus ergibt sich ein gemeinsamer methodischer Ansatzpunkt für literatur- und religionsdidaktische Fragestellungen. Tatsächlich verhält es sich mit Blick auf die von Nünning vorgebrachte These im Bereich der Religionspädagogik ähnlich, da die Hermeneutik des Fremden vor allem für die Bereiche des interreligiösen Lernens und des interreligiösen Dialogs relevant ist: „[E]ntsprechende Ansätze gehen weitgehend von der Grundannahme aus, dass sich Lernende hierbei aus der Perspektive der eigenen Religion mit einer fremden Religion auseinandersetzen.“<sup>53</sup> Während für die religionspädagogische Hermeneutik insbesondere die beiden Theoriestränge von Theo Sundermeier<sup>54</sup> und der postkolonialen Theorien<sup>55</sup> maßgeblich sind, scheint mir für einen interdisziplinären

49 Nünning, Ansgar (2007) 123.

50 Freitag-Hild, Britta (2022) 360.

51 Ich möchte an dieser Stelle nochmals auf die literarisch inspirierten Lernwege (für „ein literarisch fundiertes religiöses [...] Lernen“) hinweisen: Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflektivität, Expressivität. Vgl. Langenhorst, Georg (2016) 240–244.

52 Esselborn, Karl (2003) 482.

53 Gärtner, Claudia (2014).

54 Vgl. Sundermeier, Theo (1996).

55 Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty (2020).

Brückenschlag von Literatur- und Religionsdidaktik Waldenfelds *Phänomenologie des Fremden* mit den Begriffen Pathos und Responsivität zielführend.<sup>56</sup> Zu jenen Fragestellungen, die den Ort des Interreligiösen in der interkulturellen Literaturdidaktik hermeneutisch diskutieren will, gehört nämlich nicht nur jene nach den Repräsentationen interreligiöser Settings in literarischen Texten, sondern insbesondere jene nach den vielschichtigen Möglichkeiten des Verstehens (u. a. fremder Perspektiven), um hier mit Fragen nach möglichen Überschüssen und Grenzen sowie insbesondere mit didaktischen Fragestellungen auf literaturdidaktischer Grundlage anzuknüpfen.

Eine wichtige konzeptuelle Grundlage sowohl einer literaturdidaktischen als auch interreligiösen Hermeneutik ist der Anspruch des Anderen bzw. des Fremden. Bernhard Waldenfels hat ein tragfähiges Konzept von Fremdheit entwickelt, für das sich das Modell des literaturästhetischen Verstehens (und unterrichtlichen Handelns) anschlussfähig erweist. In seiner *Phänomenologie des Fremden* benennt Waldenfels drei „Steigerungsgrade des Fremden“: Erstens das alltägliche Fremde, das – wie etwa die Fremdheit einer Stadt – eine kaum bedrohliche Form darstellt. Zweitens die strukturelle Fremdheit, die bereits tiefere Schichten des Fremderlebens – wie etwa ein unbekanntes Ritual oder eben eine andere Religion – betrifft. Drittens die Dimension der radikalen Fremdheit, die unter keinen Umständen zu überwinden ist und Umbruchs- und Grenzphänomene wie Revolutionen, Schlaf, Unheimliches und Tod betreffen.<sup>57</sup> Die strukturelle Fremdheit lässt sich nur schwer überwinden. An dieser Stelle möchte ich mit dem Anspruch einsetzen, – mithilfe einer rezeptionsästhetischen Lektüre – die Schichten des Fremderlebens etwas freizulegen und hypertrophe Momente von Fremdheit etwas zu reduzieren. Waldenfels geht davon aus, dass „Fremdes die Grenzen einer jeglichen Ordnung übersteigt“<sup>58</sup>. Es gibt Begegnungen und Ereignisse, die Störungen und Gefährdungen hervorrufen, weil sie „nicht als abrufbares Etwas auftreten“; Ereignisse, die sich nicht auf „Tastenbefehl“ hervorrufen lassen, sondern „uns vielmehr widerfahren, zustoßen, zufallen, uns überkommen, überraschen, überfallen“<sup>59</sup>. Dafür verwendet Waldenfels das Wort *Pathos*. Nicola Mitterer hat den phänomenologischen Ansatz von Waldenfels für eine *responsive Literaturdidaktik* grundgelegt.<sup>60</sup>

---

56 Vgl. Waldenfels, Bernhard (2006).

57 Waldenfels, Bernhard (1997) 35-36.

58 Waldenfels, Bernhard (2006) 34.

59 Ebd. 42.

60 Vgl. Mitterer, Nicola (2016).

## 5. Ausblick: Perspektivenübernahme

Aus den genannten Lernzielen einer interkulturellen Literaturdidaktik – Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, interkulturelle Kommunikation, Offenheit, Toleranz<sup>61</sup> – möchte ich abschließend auf die Perspektivenübernahme fokussieren. Anknüpfend an eine Didaktik des Fremdverstehens, die davon ausgeht, dass ein solches Verstehen sowohl eine reflexive Distanzierung von der eigenen Perspektive als auch die Rekonstruktion fremder Sichtweisen erfordert, ist Fremdverstehen nicht als ein dynamischer Prozess zu verstehen, bei dem Bedeutungen dialogisch ausgehandelt und starre Grenzziehungen zwischen Eigenem und Fremdem grundsätzlich infrage gestellt werden.<sup>62</sup> Dabei gilt die Perspektivenübernahme bzw. der Perspektivenwechsel nicht nur als Prinzip der Literaturdidaktik,<sup>63</sup> sondern auch der Religionsdidaktik.<sup>64</sup>

Die Begriffe Perspektive, Multiperspektivität, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel verfügen mittlerweile über eine starke Signalfunktion, weil sich mit ihnen eine gewisse Hoffnung der Problemlösung hinsichtlich des Umgangs mit (religiöser) Vielfalt verbindet.<sup>65</sup> Das für die Religionsdidaktik aus der Geschichtsdidaktik entlehnte Prinzip der *Multiperspektivität* setzt voraus, dass Einsichten nie von einem Standpunkt loszulösen sind, da sie immer von einer Perspektive geleitet sind. An diesem Ansatz wird in der Religionspädagogik Anleihe genommen, indem die aus der Multiperspektivität abgeleiteten Begriffe Perspektivenverschränkung, Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel differenziert werden.

Dass nicht nur innerhalb der Literaturdidaktik die Begriffe unterschiedlich verwendet werden, kann hinsichtlich der Uneinheitlichkeit und begrifflicher Verwirrung als Problem verstanden werden, aber auch als Herausforderung in dem Sinn, dass sich aufgrund der Polysemie fächerübergreifende Nahtstellen ergeben. An dieser Stelle kann ich keine echte Begriffsklärung mehr vornehmen, sondern nur noch einen Ausblick auf didaktische Implikationen geben: Das von Esselborn angeführte Lernziel der *Perspektivenübernahme* wird mittlerweile kontroverser diskutiert, auch in der Religionspädagogik: Die Perspektivenübernahme geht davon aus, dass ein Lernender „das Denken, Fühlen und Handeln eines

61 Vgl. Esselborn, Karl (2003) 482.

62 Vgl. Siepmann, Katja (2019) 142–244.

63 Vgl. Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2006); Frederking, Volker (Hrsg.) (2014); Siepmann, Katja (2019).

64 Vgl. Woppowa, Jan (2017); ders. (2025); ders. (2021); Käbisch, David / Philipp, Laura (2017).

65 Kropač, Ulrich (2021) 317. Grundsätzlich stellt das Prinzip der Perspektivenvielfalt ein modernes, interdisziplinär beachtetes Prinzip im Bereich der Didaktik dar. Es findet sich nicht nur in anderen fachdidaktischen Diskursen, wie etwa in Deutsch, Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Sport oder Fremdsprachenunterricht, sondern auch in bildungstheoretischen Zusammenhängen (Siepmann (2019) 29–155).

anderen Menschen oder einer anderen Gruppe kognitiv imaginiert“<sup>66</sup>. Situationen werden dann aus deren Perspektive veranschaulicht, beschrieben und beurteilt.

Etwas breiter berücksichtigt wird der *Perspektivenwechsel* sowie das wechselseitige Verhältnis von Eigenem und Fremdem sind zentrale Momente interkulturellen Lernens in der Literaturdidaktik. Der religionspädagogisch akzentuierte Perspektivenwechsel adressiert die Ebene der Metakognition, da nun die eigene Perspektive (Standpunkt) und der Wechsel von Perspektiven sowie dessen Implikationen und Folgen reflektiert werden:

„Dieser Modus intendiert und initiiert das Nachdenken über die eigene Perspektivität, über den Wechsel von Perspektiven und dessen Folgen und darüber, was sich am Denken, Fühlen und Handeln bzw. an der Bewertung einer Situation ändern, wenn sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beschrieben und bewertet wird.“<sup>67</sup>

Dabei handelt es sich um einen kognitiven Prozess, der zwar auf die Perspektivenübernahme bezogen ist, diese aber nochmals gründlich reflektiert. Im Bereich der Deutschdidaktik sieht Dawidowski den Perspektivenwechsel als „Oszillation zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Bestehendem und Neuem und zwischen Jetzigem und Zukünftigem“<sup>68</sup>. Rösch zufolge verfolgt literarische Bildung

„eine Kultur der Multiperspektivität, die die mehrfache Optik von Selbst-, Fremd- und Universalbildern in literarischen Werken oder ihrer Rezeption wahrnimmt und in Beziehung setzt, die Empathie als Perspektivenwechsel zwischen Fremd- und Selbstreflexion vor allem im Rezeptionsprozess gestaltet und ethnische (Mehrfach-)Adressierung dominanzkritisch reflektiert“<sup>69</sup>.

Wenn Rösch präzisiert, dass ein Perspektivenwechsel in der Auseinandersetzung mit Befremden auf kulturelle Fremd- und Selbstreflexion zielt, dann meint das eben nicht allein das Fremdverstehen, sondern ebenso das Selbstverstehen. Für Rösch ist hier der Aspekt von Multiperspektivität zentral und zwar sowohl im literarischen Text (Erzählinstanz; Figur etc.) als auch im anschließenden Gespräch der Lehrperson mit den Lernenden.

Im religionspädagogischen Bereich impliziert die *Perspektivenverschränkung* zunächst ein Erschließen der unterschiedlichen Perspektiven. Verschränkt wer-

---

66 Woppowa, Jan (2023) 133.

67 Ebd. 134.

68 Dawidowski, Christian (2006) 26.

69 Rösch, Heidi (2017) 126.

den subjektive Perspektiven (also Deutungsmuster) sowohl der Lernenden als auch der Lehrkraft, mit inhaltlichen Perspektiven aus konfessionsspezifischer und fremdreligiöser sowie auch aus kulturgeschichtlicher Sicht. Durch eine Verschränkung kann Kontroversität auf unterschiedlichen Ebenen (bspw. zwischen den Lernenden; zwischen Lernenden und Deutungsmuster) entstehen. Perspektivenverschränkung „zielt darauf ab, eigene und andere Standpunkte als singuläre und kontextuell bedingte *points of view* wahrzunehmen und zu reflektieren“<sup>70</sup>. Insofern fokussiert dieses Prinzip auf den „Erschließungsprozess verschiedener Perspektiven durch geeignete Lernarrangements, Quellenauswahl, Fragestellungen und Lernaufgaben“, die auf Grundlage multiperspektivischer Prämissen Kontroversität ermöglichen sowie Möglichkeiten bieten, dass Schüler:innen „verschiedene Standpunkte probeweise einnehmen können“<sup>71</sup>. Zugleich verabschiedet sich diese Figur davon, dass „eine bestimmte Perspektive die objektive Spiegelung der Wirklichkeit sei und von anderen übernommen werden müsse“<sup>72</sup>.

Ungeachtet unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen wird interkulturelles Lernen in der Fremdsprachen- und Deutschdidaktik ebenso wie in der Religionsdidaktik mit dem Ziel des Perspektivenwechsels, der Erweiterung von Erfahrungen und der Entwicklung eines multiperspektivischen Blicks auf eigene und fremde Lebenswelten verbunden. Gerade in religionspädagogischer Perspektive gewinnt der Perspektivenwechsel dabei eine besondere Relevanz, insofern er nicht nur auf das Verstehen religiöser Fremdheit zielt, sondern auch die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern, Wahrheitsansprüchen und Identitätsentwürfen einschließt. Interkulturelles Lernen eröffnet Lernenden auf diese Weise neue Denk- und Handlungsräume und trägt zugleich zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung bei.

Zugleich zeigt sich, dass den einzelnen didaktischen Zugängen unterschiedliche Begriffe von Perspektivität zugrunde liegen, die nicht deckungsgleich sind und mitunter unscharf verwendet werden. Perspektivität fungiert dabei zunehmend als ein Container-Begriff, der verschiedene didaktische Intentionen bündelt, ohne stets eindeutig bestimmt zu sein. Gerade darin liegt jedoch ein produktives Potenzial: Die unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel und Multiperspektivität eröffnen Anschlussmöglichkeiten, um gemeinsame Lernziele fächerübergreifend zu bearbeiten und interdisziplinär weiterzuentwickeln.

---

70 Woppowa, Jan (2017) 189.

71 Ebd. (2021) 21.

72 Ebd.

## Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf / Kepser, Matthias (2009). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (3. Aufl.). (Grundlagen der Germanistik 42). Erich Schmidt Verlag.

Anderson, Benedict (2005). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (2. Aufl.). Campus Verlag.

Bachmann-Medick, Doris (2009). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (3. Aufl.). Rowohlt.

Bockmann, Jörn / Brink, Margot / Leitloff, Isabelle / Patrut, Iulia-Karin (Hrsg.) (2024). *Transnationale und interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik: Konzeptionelle und digitale Transformationen* (Literaturdidaktik und literarische Bildung, Band 5). Transcript.

Bredella, Lothar (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Narr.

Bredella, Lothar (2010). *Das Verstehen des Anderen: Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Narr.

Bredella, Lothar (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Narr.

Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2006). *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte, Modelle, Perspektiven* (Diskussionsforum Deutsch 22). Schneider.

Esselborn, Karl (2003). Interkulturelle Literaturdidaktik. In Alois Wierlacher / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 480–486). Metzler.

Esselborn, Karl (2010). *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. Iudicium.

Frederking, Volker (Hrsg.) (2014). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (Taschenbuch des Deutschunterrichts 3). Schneider.

Freitag-Hild, Britta (2022). Interkulturelle Literaturdidaktik. In Christiane Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 359–372). De Gruyter.

Gärtner, Claudia (2014). Hermeneutik des Fremden. In *WiReLEx*. Abgerufen am 13. Jänner 2026, von [https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik\\_des\\_Fremden.100078](https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik_des_Fremden.100078)

Gellner, Christoph / Langenhorst, Georg (2013). *Blickwinkel öffnen: Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten*. Patmos.

Gutjahr, Ortrud (2002). Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In Claudia Benthien / Hans Rudolf Velten (Hrsg.), *Germanistik als Kulturwissenschaft: Eine Einführung in neue Theoriekonzepte* (S. 345–369). Rowohlt.

Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Hess-Lüttich, Ernest (2003). Interkulturelle Kommunikation. In Alois Wierlacher / Andrea Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 75–81). Metzler.

Hofmann, Michael (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung* (UTB 2839). Fink.

Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin (2015). *Einführung in die interkulturelle Literatur* (Einführungen Germanistik). WBG.

Hofmann, Michael / von Stosch, Klaus (2012). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Islam und Literatur: Islam in der deutschen und türkischen Literatur* (S. 9–16). Schöningh.

Holdenried, Michaela (2022). *Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung*. Metzler.

Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.) (2007). *Dialoge zwischen den Kulturen: Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Schneider.

Janosch Freuding (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Transcript.

Kermani, Navid (2014). *Große Liebe*. Hanser.

Käbisch, David / Philipp, Laura (2017). Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen. In Konstantin Lindner / Mirjam Schambeck / Henrik Simojoki / Elisabeth Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 238–260). Herder.

Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3. Aufl.). Kohlhammer.

Kropač, Ulrich (2021). Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel. In Ulrich Kropač / Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 317–324). Kohlhammer.

Kuschel, Karl-Josef (2021). *Goethe und der Koran. Mit Kalligraphien von Shahid Alam*. Patmos.

Langenhorst, Georg (2016). *Trialogische Religionspädagogik: Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Herder.

Leskovec, Andrea (2009). *Fremdheit und Literatur: Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft* (Kommunikation und Kulturen 8). LIT.

Leskovec, Andrea (2011). *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. WBG.

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

Nünning, Ansgar (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In ders. / Wolfgang Hallet (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 123–142). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Pallitsch, Lukas (2024). *Das Nachleben des Propheten Jeremia bei Stefan Zweig und Franz Werfel* (Conditio Judaica 99). De Gruyter.

Peters, Ludmila (2021). *Religion als diskursive Formation: Zur Darstellung von Religion in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Transcript.

Rösch, Heidi (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Metzler.

Said, Edward (1981). *Orientalismus* (übersetzt von Liliane Weissberg). Ullstein.

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

Siepmann, Katja (2019). *Perspektivenvielfalt im Literaturunterricht. Theoretische und qualitativ-empirische Untersuchungen zu einem didaktischen Prinzip*. Peter Lang.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2020). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* (übersetzt von Ari Juskowicz / Stefan Nowotny). Turia + Kant.

- Sundermeier, Theo (1996). *Den Fremden verstehen: Eine praktische Hermeneutik* (Sammlung Vandenhoeck). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1320). Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.
- Weidner, Daniel (Hrsg.) (2016). *Handbuch Literatur und Religion*. Metzler.
- Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Metzler.
- Woppowa, Jan (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In Konstantin Lindner / Mirjam Schambeck / Henrik Simojoki / Elisabeth Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 172–192). Herder.
- Woppowa, Jan (2025). Doing Cooperation: Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht. *Praktische Theologie*, 60(3), 175–183.
- Woppowa, Jan / Gennerich, Carsten / Käbisch, David (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität: Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen* (Religionspädagogik innovativ 39). Kohlhammer.
- Zimmermann, Mirjam (2015). *Interreligiöses Lernen narrativ: Feste in den Weltreligionen. Religionspädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Marius de Byl

# „Rom und seine Götter“

Religio(n) als Schnittstelle zwischen altsprachlicher Didaktik und Religionsdidaktik?

## Der Autor

Marius de Byl ist Studienrat für Katholische Religionslehre und Latein am Städt. Gymnasium Voerde und Doktorand am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik der Katholisch-Theologischen Fakultät an der Ruhr-Universität Bochum.

Marius de Byl, M.Ed.  
Ruhr-Universität Bochum  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Universitätsstraße 150  
D-44801 Bochum  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0999-8481>  
e-mail: [marius.debyl@rub.de](mailto:marius.debyl@rub.de)



# „Rom und seine Götter“

Religio(n) als Schnittstelle zwischen altsprachlicher Didaktik und Religionsdidaktik?

## Abstract

Der Beitrag wagt im Horizont von ‚Religion(en) als Thema schulischer Fachdidaktiken‘ den Dialog zwischen dem Latein- und Religionsunterricht. Hierbei wird zunächst am Beispiel der curricularen Grundlagen und weiterer institutioneller Rahmungen ein kurzer Überblick über das Themenfeld religio und hiermit verknüpfte unterrichtspraktische Kompetenzen skizziert, ehe konkrete, aus jener terminologischen wie inhaltlichen Komplexität abzuleitende Herausforderungen und Anfragen an ebenjenen thematischen Horizont entfaltet werden. Der Dialog mit dem Religionsunterricht wird im Anschluss eröffnet, indem religionspädagogische Kontextualisierungen und theologische Anschärfungen im Hinblick auf das Thema vor dem Hintergrund jener interdisziplinär gestellten Anfragen vollzogen werden. Schließlich gilt es, auf der Grundlage dieses Dialoges und im Rekurs auf die eingangs formulierten Anfragen unterrichtspraktische Potentiale für beide Fächer in den Blick zu nehmen. Ein Ausblick verweist auf die Partikularität der eingespielten Impulse und sensibilisiert für neue Schnittstellen in diesem Diskurs.

## Schlagworte

Religionsunterricht – Lateinunterricht – Interdisziplinarität – Religion/religio – Bibelwissenschaft und Bibeldidaktik – Positionalität

# 'Rome and its gods'

Religio(n) as an intersection between classical languages and religious education?

## Abstract

Within the framework of didactic research on religion(s) as a topic of school education, this article seeks to initiate a systematic dialogue between the disciplines of Latin and religious education. To this end, it first outlines – on the basis of curricular guidelines and other institutional frameworks – the field of religio as it appears in Latin instruction, together with the associated pedagogical competencies, before addressing selected challenges and guiding questions that arise from the conceptual, terminological, and content-related complexity of this thematic domain. Building on this analysis, the dialogue with religious education is subsequently developed by situating the subject within the broader educational context and by sharpening relevant theological perspectives in response to the interdisciplinary issues identified. Finally, drawing on the insights gained from this dialogue and with reference to the initial research questions, the article examines the didactic and pedagogical potential inherent in an interdisciplinary approach for both subjects. A concluding outlook highlights the specificity of the established impulses and draws attention to emerging interfaces and future areas of inquiry within this discourse.

## Keywords

religious education – latin education – interdisciplinarity – religion/religio – didacticis – positionality

## 1. Einleitung

„Es gibt eine weitverzweigte, in viele Einzeldisziplinen aufgefächerte, erfolgreich arbeitende Religionsforschung. [...] Aber gibt es auch Religion? Die Zahl der angebotenen Definitionsversuche geht in die Hunderte. Eine allgemein anerkannte Begriffsbestimmung indes liegt nicht vor.“<sup>1</sup>

Der thematische Rahmen dieser Ausgabe des ÖRF und ganz konkret des vorliegenden Beitrags widmet sich einem für die Religionspädagogik gleichsam zentralen wie komplexen Feld. Die nachfolgenden Betrachtungen zentrieren diesen thematischen Horizont auf der Grundlage eines Dialoges zwischen dem Latein- und Religionsunterricht und fragen konkret nach einer diesbezüglichen inhaltlichen Schnittstelle. Eine solche methodische Verschränkung ebenjener Fachdidaktiken sowie der entsprechenden Bezugswissenschaften kann dabei angesichts bislang übersehener unterrichtspraktischer Potentiale neue Blickwinkel eröffnen.

Sicherlich bleiben die beiden Fachlogiken, wie sich im weiteren Verlauf des Beitrags zeigen wird, jeweils auf einen spezifischen Zugriff auf die Thematik qua curricularer wie didaktischer Rahmung verwiesen, doch sind zuletzt aussichtsreiche, reziproke Anknüpfungspunkte für beide Fächer in den Forschungsdiskurs eingetragen worden: So merkt Stefan Freund etwa die hochfrequente Bezugnahme des Lateinunterrichtes „auf die religiöse Lebenswelt der römischen Antike“<sup>2</sup> an, die sich vom Wortschatz über Lehrbuchtexte bis zu Originaltexten innerhalb der altsprachlichen Unterrichtspraxis erstreckt. Der Lateinunterricht ließe sich ferner als eine Möglichkeit betrachten, „die Relevanz und Verschiedenheit religiöser Überzeugungen, Handlungen und Haltungen, die Wandlungen und Kontinuitäten von Religion, die Konflikte, die sich daraus ergeben, [...] vor Augen zu führen und anhand von Beispielen aus der römischen und christlichen Antike zu diskutieren.“<sup>3</sup>

Der Religionsunterricht seinerseits könnte sich von diesem Zugang zur Dimension des Religiösen im Blick auf eine positionssensible Einspielung von Religion aus völlig anderer Perspektive in einer ebensolchen interdisziplinären Weitung zu denken geben lassen.<sup>4</sup>

---

1 Pollack, Detlef (1995) 163.

2 Freund, Stefan (2020) 109.

3 Ebd. 114. Weitere Anknüpfungspunkte nennt Schwillus, Harald (2023) 645.

4 Vgl. de Byl, Marius / Grümme, Bernhard (2024) 53–58.

Angesichts der Komplexität des Begriffs sowie seiner vielschichtigen Kontextualisierungen bedarf es folglich der kritischen Relecture der fachdidaktischen Zugriffe auf das Thema in der jeweiligen Konturierung des Religionsbegriffs selbst. Hierbei nehmen die nachfolgenden Ausführungen ihren Ausgangspunkt beim Lateinunterricht, der in seiner spezifischen Anlage Religion als *religio Romana* nicht nur terminologisch, sondern auch wissenschaftstheoretisch wie fachdidaktisch anfragen wird. Im sich anschließenden Rekurs auf den Religionsunterricht werden jene Anfragen auf der Grundlage theologischer wie religionspädagogischer Impulse für den interdisziplinären Dialog geöffnet, um schließlich die eingangs in Aussicht gestellten Potentiale kritisch in den Blick zu nehmen. Ein Ausblick verweist auf die Partikularität der vorliegenden Impulse innerhalb eines weiten Feldes, das Anknüpfungspunkte für neue Schnittstellen zur Verfügung stellt.

## 2. *religio* im Lateinunterricht – exemplarische Einblicke in curriculare Grundlegungen

### 2.1 *religio Romana*

*Religio* impliziere zunächst eine Art Fähigkeit zur Gottesverehrung, ließe sich als „eine anthropologische Kategorie“, ein „natürliches, allen Menschen gegebenes Vermögen oder die deshalb mögliche Tugend, Gott bereitwillig zu ehren“<sup>5</sup> pointieren. Als *cultus deorum* wird römische *religio* in erster Linie dann als Ritual greifbar.<sup>6</sup> Rituelle Handlungen wurden in der Regel im Kollektiv vollzogen, wobei etwa Jörg Rüpke angesichts fehlender autobiographischer Zeugnisse auf eine Verabsolutierungstendenz hinweist: Religiöse Praxis „sei durch Traditionen gesteuert worden, die das Fortbestehen von Gemeinschaften sichern wollten [...]“. Das Individuum sei überhaupt erst allmählich, beginnend in der Kaiserzeit und vollendet in der Neuzeit, entdeckt worden.“<sup>7</sup> Mysterienkulte würden diese Überzeichnung zumindest partiell relativieren.<sup>8</sup> Gleichwohl wird sich ein zutiefst aktionaler Charakter antiker Religionen – wie auch der *religio Romana* – nicht bestreiten lassen.<sup>9</sup>

Im Hinblick auf die Konstitutiva jener *religio* waren die „Vorbereitung, die Durchführung und das Erleben von sakralen Handlungen [...] das entscheidende Ele-

5 Weltecke, Dorothea (2015) 15.

6 Vgl. Rüpke, Jörg (2006).

7 Rüpke, Jörg (<sup>2</sup>2006) 19.

8 Vgl. ebd.

9 Vgl. Linke, Bernhard (2014) 15.

ment im religiösen Leben der Antike.“<sup>10</sup> Insofern sind ebendiese Vollzüge in der Öffentlichkeit präsent, konkret „in Tempeln, Heiligtümern und Statuen“<sup>11</sup>. Im Hinblick auf ihre polytheistisch geprägte Deutungsstruktur verweise *religio* auf eine „Mehrzahl übermenschlicher Subjekte [...], die in autonomer Handlungsfreiheit einzelne Lebensbereiche der natürlichen oder der sozialen Welt beherrschen.“<sup>12</sup> Hierbei kann auf das hohe Innovations- wie Transformationspotential im Kontext römischer Erzählungen von Gottheiten, die sowohl von außen in das eigene System integriert oder auch von innen angesichts gesellschaftlich-sozialer Dynamiken neugebildet beziehungsweise transformiert werden konnten, verwiesen werden.<sup>13</sup>

Es lässt sich also konstatieren, dass jene skizzierten Grundtendenzen der *religio Romana* nicht zuletzt hinsichtlich „ihrer unübersehbaren Zahl von Göttern und Göttinnen, die wiederum unscharfe Zuschreibungen aufweisen, schwer als einheitliche Religion fassbar“ sind. Gleichzeitig bleiben die genannten Grundvollzüge für das gesellschaftliche Leben sowie das soziale Miteinander in Rom als „eingebettete“, d. h. in unterschiedliche kulturelle, polit[ische] und ökonomische Zusammenhänge integrierte Praxis“<sup>14</sup> elementar – und stellen somit auch für den Lateinunterricht ein nicht unerhebliches Themenfeld vor dem Hintergrund der Erschließung des Alltagslebens in Rom dar.

## 2.2 Curriculare Grundlegungen

Der nachfolgende exemplarische Überblick zentriert den Bereich der Sekundarstufe I für das Unterrichtsfach Latein an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen<sup>15</sup> mit Querverweisen auf das entsprechende Pendant der gymnasialen Oberstufe.

Im Kontext der Sekundarstufe I wird das relevante Themenfeld in erster Linie als Teil des Inhaltsfeldes „Antike Welt“ grundgelegt: „Dazu gehören das private und öffentliche Leben, Gesellschaftsordnung und Staatswesen, politische und historische Ereignisse, Mythologie und Religion, Philosophie, Kunst und Architektur.“<sup>16</sup> Die als zeitübergreifend profilierten Themen ermöglichten derart auch die Ein-

---

10 Ebd.

11 Freund, Stefan (2020) 110.

12 Linke, Bernhard (2014) 3.

13 Rüpke, Jörg (2006) 22–24.

14 Rüpke, Jörg (2006).

15 Für das Feld der *religio* sind die Unterschiede innerhalb der jeweiligen Kernlehrpläne derart gering, dass im Folgenden nicht zwischen beiden differenziert wird.

16 Kernlehrplan (2019) 14.

sicht in die Bedeutung von Religion.<sup>17</sup> Kompetenzorientiert konkretisiert bedeutet dies, dass die Schüler:innen innerhalb des Lateinunterrichtes „die Funktion von Mythos und Religion für die römische Gesellschaft erläutern und vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswelt bewerten“ können.<sup>18</sup> Die Dimensionen von Mythos und Religion umgreifen hierbei griechisch-römische Mythen, Männer- und Frauengestalten, Göttervorstellungen und Götterverehrung.<sup>19</sup>

Die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I bleiben in Bezug auf jenes Themenfeld ansonsten vage und differenzieren die Dimensionen (antiker) Religion, Philosophie und des griechisch-römisch tradierten Mythos nicht weiter aus. Deutlich wird, dass auch Religion einen konstitutiven Bestandteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Rom, wie soeben aufgezeigt, markierte. Deziert auf die *religio Romana* hin ausgerichtete Verschränkungen für die Praxis des altsprachlichen Unterrichts bleiben hingegen aus. Die diesbezügliche Rede ist lediglich von Religion – was vor dem skizzierten Hintergrund durchaus Verwunderung auslösen kann.

Dies trifft im Übrigen auch auf das Curriculum für die gymnasiale Oberstufe zu, das (römische) Religion kategorisch mit antiker Mythologie und dem Christentum verbindet.<sup>20</sup> In kompetenzorientierter Hinsicht sollen die Schüler:innen dazu befähigt werden, „wichtige Kernbegriffe der römischen Religion (Kult, *pietas*, Sühnemaßnahmen, Opferhandlungen) im historischen Kontext“ zu erläutern.<sup>21</sup> Auf der Grundlage der Oberstufencurricula für Deutschland verweist beispielsweise Peter Kuhlmann auf das fachdidaktische Desiderat eines entsprechenden thematischen Moduls innerhalb der Curricula.<sup>22</sup>

Obgleich hier keine fundierten Lehrwerkanalysen erfolgen können, so bestärken doch bereits exemplarische Einblicke in ausgewählte, für den Lateinunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen gängige Lehrwerke diese curricular evozierte Ambivalenz jenes Themenfeldes. Nahezu analog wird in diesen nämlich deutlich, dass die Sphäre des Religiösen gewissermaßen als Tätigkeitsfeld für das Alltagsleben in Rom prägend war, allerdings in der Regel innerhalb einer einzelnen Lektion isoliert thematisiert wird.<sup>23</sup> Sofern an weiteren Stellen in anderen Lektio-

17 Vgl. ebd.

18 Ebd. 18.

19 Vgl. ebd. 17.

20 Vgl. ebd. 18–20.

21 Ebd. 29.

22 Vgl. Kuhlmann, Peter (2020) 105. Anders etwa in Österreich mit einem eigenen Modul zum Thema *religio*, vgl. ebd. 104.

23 Vgl. Hotz, Michael / Maier, Friedrich (2020); Behrens, Jürgen / Bothe, Marie-Luise / Gottwald, Ivo / Guthier, Barbara / Hellwig, Antje / Schubert, Werner / Schücker-Elkheir, Dagmar / Siewert, Walter / Strucken-Paland, Christiane / Weeber, Karl-Wilhelm (2020) sowie Utz, Clement / Kammerer, Andrea (2014).

nen die Rede von Religion ist, dann meist in unmittelbarer Anbindung an das frühe Christentum.<sup>24</sup>

### 3. Fachwissenschaftliche und -didaktische Anfragen

In Summe lässt sich also durchaus konstatieren, dass bereits der curricular (ausschließlich!) verwendete Terminus Religion auf bislang fachdidaktisch übersehene Potentiale der *religio Romana* verweist und gleichzeitig eine nicht unproblematische Perspektivierung jener Thematik evoziert. Auf der Grundlage der skizzierten Rahmenbedingungen ergibt sich für den Lateinunterricht die Tendenz, „die *religio Romana* nicht für sich selbst, sondern lediglich im Rahmen der Auseinandersetzung zwischen dem polytheistisch fundierten Staat Rom und dem aufkommenden Christentum“<sup>25</sup> zu bearbeiten. Hiermit trage, folgt man etwa der diesbezüglichen fachdidaktischen Analyse Peter Kuhlmanns, der institutionelle Rahmen in Gestalt von Lehrplänen, Lehrwerken und (nur vereinzelt vorhandenen) thematisch relevanten Textausgaben eher nicht dazu bei, Schüler:innen einen neutralen Zugang zu diesem Komplex zu eröffnen.<sup>26</sup> Ferner verweist Kuhlmann in diesem Zusammenhang auf die Gefahren einer „einseitig-christlichen Perspektive“ sowie einer „in den vorhandenen Schulausgaben ex- oder implizit feststellbare[n] teleologische[n] Betrachtung, die für die Antike eine ‚Entwicklung‘ vom (unterlegenen) ‚Heidentum‘ zum (überlegenen) Christentum suggeriert“<sup>27</sup>. Zu vermeiden sei überdies eine nach wie vor im Lateinunterricht zumindest implizit mitschwingende eurozentrische Perspektive.<sup>28</sup> Schließlich sei eine Art Filterungsmechanismus in der Wahrnehmung und Bearbeitung entsprechender thematischer Horizonte bei Lehrkräften und Schüler:innen wahrzunehmen, der, der kulturellen Prägung „christlich und europäisch sozialisierter Personen“ entspringend, eine etwa durch christlich tradierte Interpretamente im Kontext religiöser Fragen grundierte Perspektivübernahme befördere.<sup>29</sup>

Für den Umgang mit dem Themenfeld Religion im Latein- und Religionsunterricht ergeben sich in der Konsequenz wenigstens drei elementare Anfragen, die im Folgenden als interdisziplinäre Herausforderungen verstanden werden sollen.

---

24 Etwa an den Beispielen der Christenverfolgungen unter Kaiser Nero und der Konstantinischen Wende, vgl. Hotz, Michael / Maier, Friedrich (2020) 9–10.

25 Kuhlmann, Peter (2020) 105.

26 Vgl. ebd.

27 Ebd. 105–106.

28 Vgl. ebd. 106.

29 Ebd.

Wie wäre erstens eine kritische Relecture der Einspielung von Religion konkret als *religio Romana* derart zu akzentuieren, dass die Spezifika römischer *religio* als Konstitutivum gesellschaftlichen Zusammenlebens im Imperium Romanum vor dem Hintergrund eines kritisch-selbstreflexiv aufgeklärten Religionsbegriffs (als Vergleichskategorie) für den Lateinunterricht konstelligiert werden können?

Inwiefern bedarf es zweitens einer Verschiebung der Perspektiven auf ebenjene Dimensionen innerhalb des Lateinunterrichtes angesichts interdisziplinärer Verflechtungen im Ringen um ‚Neutralität‘?<sup>30</sup>

Wie wäre schließlich eine subjektorientierte Erschließung des gesamten Themenfeldes Religion, das letztlich Religionen als Plural setzt, so zu konturieren, dass im Rahmen eines machtkritischen Zugangs hegemoniale Tiefenstrukturen wie etwa eine eurozentrische Perspektive freigelegt und Potentiale einer selbstkritischen Rezeption und Relationierung mit eigenen Erfahrungshorizonten angebahnt werden können?

Die Religionspädagogik kann hier, so die These des vorliegenden Beitrags, im Hinblick auf diese Anfragen in einen aussichtsreichen Dialog treten und für den diesbezüglichen Diskurs fruchtbare Impulse entfalten, die sich prima facie als interdisziplinäre Anregungen verstehen – auch, um die spezifisch religionsdidaktischen Rahmungen der Erschließung jenes Themenfeldes kritisch-selbstreflexiv zu überprüfen.

## 4. Religion aus religionspädagogischer und -didaktischer Perspektive

### 4.1 Religionsbegriff – terminologischer und wissenschaftstheoretischer Klärungsbedarf

Obgleich der Religionsbegriff auf die römische *religio* etymologisch zurückgeht<sup>31</sup>, verweist die christliche Rezeption des Terminus in erster Linie auf eine Abgrenzung der wahren Religion (*religio vera*) von anderen Religionskonzepten – so auch von der *religio Romana*. So werde zwar auch im Begriff der *religio* die Beziehung des Menschen zu Gott ventiliert, in der Genese des christlichen Religionsverständnisses spiele allerdings der Begriff der *pietas* eine viel elementarere Rolle.<sup>32</sup> Sicherlich würde eine intensivierete Beschäftigung mit jenen etymologischen

30 Vgl. Schauer, Markus (2020) 49–51.

31 Vgl. grundlegend Bendlin, Andreas (2006).

32 Könemann, Judith (2015).

Wurzeln des Religionsbegriff den Rahmen dieses Beitrags sprengen.<sup>33</sup> Doch bereits hier zeigt sich die Problematik jener curricular gesetzten terminologischen Unschärfe im Umgang mit der Dimension von Religion angesichts des oftmals vorgenommenen Transfers auf die *religio Romana*: Antike Religion mit ‚heutiger‘ Religion beziehungsweise Religion ‚damals und heute‘ in ein didaktisch arrangiertes Wechselspiel zu bringen, unterminiert in der Konsequenz a priori die bleibende terminologische wie hermeneutische Differenz antiker *religio* im Kontrast zu diesbezüglichen Prämissen des Religionsbegriffs.

Auch in wissenschaftstheoretischer Hinsicht offenbaren sich diesbezügliche Anfragen, da für den Kontext des Religiösen auf intrikate Weise deutlich wird, „dass in diesem Bereich die subjektiven Selbstbeschreibungen in einem besonders starken Spannungsfeld zur distanzierten Außensicht in den modernen wissenschaftlichen Rekonstruktionen steht.“<sup>34</sup> So wird deutlich, dass Religion ein „System von gemeinsamen Praktiken, individuellen Glaubensvorstellungen, kodifizierten Normen und theologischen Erklärungsmustern, dessen Gültigkeit zumeist auf ein autoritatives Prinzip oder Wesen zurückgeführt wird“<sup>35</sup>, bezeichnet. Annäherungen an den Religionsbegriff, insbesondere im Blick auf seine historische Entwicklung, müssen folglich jener Multiperspektivität Rechnung tragen, die etwa ein christlich-theologischer Zugang im Gegensatz zu einem religionswissenschaftlichen Zugang impliziert. Markus Knapp verweist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr, einen Religionsbegriff aus der Tradition abendländischer Geistesgeschichte abzuleiten und diesen „vorschnell in andere geschichtliche und kulturelle Zusammenhänge hinein zu übertragen bzw. zum Kriterium für sie zu machen.“<sup>36</sup>

Ebensolche Tendenzen würden sich, so im Rekurs auf Peter Kuhlmann, innerhalb des Lateinunterrichtes nicht selten aufgrund der implizit gesetzten christlichen Perspektive auf *religio* perpetuieren.<sup>37</sup>

## 4.2 Religion als Thema im Religionsunterricht

Es scheint wenig überraschend, wenn etwa der Kernlehrplan für den katholischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen Religion auf intrikate Weise mit den Zielen religiöser Bildung verbindet: „Religion prägt entscheidend die

---

33 Eine entsprechende Grundlegung findet sich beispielsweise bei Bendlin, Andreas / Renger, Johannes / Assmann, Jan / Podella, Thomas / Colpe, Carsten / Hägg, Robin / Auffarth, Christoph / Rüpke, Jörg (2006).

34 Kōnemann, Judith (2015).

35 Bendlin, Andreas (2006).

36 Knapp, Markus (2009) 190.

37 Vgl. Kuhlmann, Peter (2020) 105–106.

Identität des Menschen, seine Lebensführung, seine Überzeugungen und Handlungen.“<sup>38</sup> Ziel des (konfessionellen) Religionsunterrichtes sei es daher folglich unter anderem, „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen“<sup>39</sup>.

Religion wird insofern als gelebte Religion verstanden, als Schüler:innen der Raum für die Begegnung mit Religionen innerhalb des Religionsunterrichtes gegeben werden soll.<sup>40</sup> Auf inhaltlicher Ebene wird Religion mit der christlichen Glaubenspraxis verschränkt, die für – in unserem Fall – den katholischen Religionsunterricht konstitutiv ist. So traktieren die curricularen Inhaltsfelder Religion in der Verwiesenheit und Ausrichtung auf Gott<sup>41</sup>, im biblischen „Grundmotiv der Zuwendung und Liebe Gottes zu den Menschen“<sup>42</sup> sowie im Glauben an die in und durch Jesus Christus geoffenbarte Heilszusage Gottes.<sup>43</sup>

Weitere Zielperspektiven religiöser Bildung sind überdies der Dialog mit dem Judentum und Islam<sup>44</sup>, der Dialog mit einer fernöstlichen Religion<sup>45</sup> sowie die Reflexion von Religion vor dem Hintergrund religiös weltanschaulicher Vielfalt und Säkularisierungstendenzen einerseits, religiöser Fundamentalismen andererseits.<sup>46</sup>

Anders als beispielsweise im Lateinunterricht sind diese Zielperspektiven allerdings mit dem „Erwerb einer [...] konfessorischen Kompetenz auf der hermeneutischen Grundlage einer bestimmten religiösen Tradition“<sup>47</sup> verschränkt. Jedenfalls gilt dies für den in diesem Beitrag gesetzten Rahmen konfessionellen Religionsunterrichtes.<sup>48</sup> Religion wird in der Konsequenz folglich aus einer – wissenschaftstheoretisch aus der (katholischen) Theologie zu gewinnenden – Binnenperspektive erschlossen. Diese verstehe sich aber nicht als Katechese, sondern gewissermaßen als Anbahnung eines verantwortlichen Umgangs mit religiösen Fragen und Themen im Horizont der Ermöglichung einer erstbezüglichen Standpunktorientierung.<sup>49</sup>

---

38 Kernlehrplan kath. Rel. (2019) 8.

39 Ebd.

40 Vgl. Kernlehrplan kath. Rel. (2019) 8.

41 Vgl. ebd. 21.

42 Vgl. ebd. 23.

43 Vgl. ebd. 21–23.

44 Vgl. ebd. 24.

45 Vgl. ebd. 33.

46 Vgl. ebd. 34.

47 Vgl. ebd. 9.

48 Vgl. zu einem aktuellen Überblick über die religionspolitische Situation in Deutschland von Scheliha, Arnulf (2025) 18–20.

49 Vgl. Kernlehrplan kath. Rel. (2019) 9.

Religion wird, in Summe, im Kontext des konfessionellen Religionsunterrichtes, zunächst und im Besonderen als christliche Glaubenspraxis vor dem Hintergrund einer auf Theologie rekurrierenden Reflexion übersetzt. Gleichzeitig wird der hier gesetzte Religionsbegriff insofern im sozusagen interreligiösen Plural geweitet, als etwa der Vergleich mit anderen Religionen intendiert wird. Im Horizont der curricularen Grundlegungen bleibt der Religionsbegriff vor dem Anspruch einer selbstkritisch-reflexiven hermeneutischen Rahmung allerdings mehr als vage und somit potentiell der bereits erwähnten Problematik einer monotheistischen Lesart anderer Religionen in der Grundierung eines personalen Gottesverständnisses ausgesetzt. Religion hätte sich aber, auch aus einer erstbezüglichen Perspektive wie im konfessionellen Religionsunterricht, noch viel stärker vom Anderen anderer Religionen zu denken geben zu lassen, „in denen Gottesvorstellungen keine zentrale Rolle spielen oder die sogar ganz ohne sie auskommen“<sup>50</sup>.

## 5. *Religio(n)* als Schnittstelle zwischen Latein- und Religionsunterricht

### 5.1 Theologische Anschärfung

Die bleibenden, wohl entscheidenden Herausforderungen in der begrifflichen wie inhaltlichen Rahmung von Religion bestehen zum einen in einer zu engen beziehungsweise weiten Fassung des Begriffs selbst, zum anderen in seiner Universalität, insbesondere in Bezug auf weitere Religionen: Während ein zu enges Verständnis „Religion vornehmlich entsprechend dem traditionell herrschenden Diskurs von Religion“ bestimme – in unserem Kontext also „die Gleichsetzung von Religion mit Christentum und dessen Überzeugungen wie (kirchlichen) Ritualpraxen“ –, evozierte ein zu weites Verständnis in letzter Konsequenz die Gleichsetzung von Religion und Nicht-Religion.<sup>51</sup> Überdies zeigt sich diese Standortbestimmung zwischen substantialistischen und funktionalistischen Rahmungen, die entweder „auf dem Boden bestimmter religiöser Traditionen“<sup>52</sup> basieren oder von außen auf die Funktionalität religiöser Gehalte blicken. Es bedarf in der Konsequenz also einer Kontextualisierung, die für die weiter oben skizzierte Multiperspektivität sensibilisiert und Religion derart selbstkritisch-aufgeklärt traktiert, dass sie sich, etwa als sich mit der *religio Romana* vergleichender Referenzpunkt, sowohl ihres eigenen Wahrheitsanspruchs als auch ihrer Partikularität reflexiv bewusst wird.

50 Knapp, Markus (2009) 200.

51 Vgl. Linke, Bernhard (2014) 15.

52 Knapp, Markus (2009) 196.

Diesbezüglich greife ich auf einen Definitionsversuch Markus Knapps zurück: „Religion beinhaltet einen existentiellen Bezug zu etwas Letztgültigem, von dem her dem eigenen Dasein als ganzem seine wahre Bestimmung zuerkannt wird.“<sup>53</sup>

Auf dieser letztlich interdisziplinären Grundlage wird in einem nächsten Schritt die eingangs altsprachlich-didaktisch eingeforderte Neuausrichtung beziehungsweise Verschiebung der Perspektiven auf *religio* qua theologisch angeschärften Zugriffs auf die Dimension von Religion angebahnt. Der hier eingebrachte Religionsbegriff sensibilisiert dabei in seiner Bezogenheit auf Letztgültigkeit für die insbesondere im Kontext interreligiöser Lernprozesse intrikate Bedeutung von Deutungsmacht und -hoheit in der konkreten terminologischen wie hermeneutischen Annäherung an die Dimensionen von *religio* und Religion.

## 5.2 Reflektierte Positionalität und Deutungsmacht

Im Ringen um vermeintliche Neutralität spielt Kuhlmann in erster Linie auf die Deutungsmacht einer einseitig christlichen Perspektive auf die *religio Romana* an, die einen bestimmten eurozentrischen Narrativ setzt – etwa in der Progression von einer doch in ihrer Praxis recht banalen, weitgehend unreflektierten Kultpraxis hin zu einer hochreflexiven Buchreligion mit Universalanspruch.<sup>54</sup> Aus einer derartigen Lesart wäre dann in der Tat keine möglichst neutrale Perspektive im Lateinunterricht angesichts der Auseinandersetzung mit ebenjenem Themenfeld möglich.

Gleichwohl scheint es mit Blick auf unterrichtlich eröffnete Positionalität<sup>55</sup> sowohl im Latein- als auch im Religionsunterricht kaum möglich, Neutralität im wahrsten Sinne eines Blickes ‚von außen‘ aufrechtzuerhalten:

Die für den Lateinunterricht konstitutive Übersetzungsarbeit würde dann „zu einer inhaltsleeren Technik des Austauschs verkommen, Sprachreflexion in jeglicher Hinsicht unterlaufen und die den Texten innewohnenden kommunikativen Potentiale völlig ausklammern.“<sup>56</sup> Vielmehr wäre für den Übersetzungsprozess im Sinne historischer Kommunikation das für diesen zentrale „Moment der Interpretation qua Positionierung“<sup>57</sup> zu markieren. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Texten und deren Inhalten erfolgt aus einer derartigen Profilierung

---

53 Ebd. 200.

54 Entgegen einer ‚Einfachheit‘ antiker *religio* vgl. etwa Rüpke, Jörg (2006) 17–18.; Linke, Bernhard (2014) 1–3, die einen solchen Narrativ dekonstruieren.

55 Vgl. hierzu de Byl, Marius / Grümme, Bernhard (2024) sowie grundlegend Fabricius, Steffi (2022).

56 de Byl, Marius / Grümme, Bernhard (2024) 51.

57 Ebd. 54.

positionell-performativ.<sup>58</sup> Dies gilt dann auch für den Kontext der *religio Romana*, die in der Sekundarstufe I prima facie in ihrer Erschließung immer mit Textbeziehungsweise Übersetzungsarbeit verschränkt bleibt.<sup>59</sup>

Gleichzeitig kann sich auch der Religionsunterricht einer solchen Positionalität im Unterricht in Form einer erstbezüglichen Perspektive, wie weiter oben skizziert, nicht entziehen. So ist der (konfessionelle) Religionsunterricht auf die Anbahnung einer kritisch-selbstreflexiv zu denkenden ersten Person Singular ausgerichtet, die, anders als etwa eine religionswissenschaftlich-vergleichende Perspektive, Strukturen und Horizonte konkreter Religion in Gestalt christlich-theologisch tradierter Dimensionen von innen bearbeitet.

Ist ein neutraler Blick im Sinne einer möglichst unvoreingenommenen Perspektive ohne die Einspielung eines entsprechenden (beispielsweise eurozentrischen) Narrativs somit auf der Grundlage des Dialoges beider Fächer nicht möglich?

Gerade diese kontextsensible Kontur im Sinne erstbezüglicher Positionierungsprozesse eröffnet, so ließe sich hierauf antworten, im Besonderen das Potential einer deutungsmachtsensiblen Thematisierung von *religio* im Lateinunterricht, indem nun (eben auch didaktisch arrangierte) Zugriffe auf das Thema Prozesse und Rahmungen, die eine Asymmetrie im Sinne eines (hermeneutischen wie historisch-genetischen) Machtgefälles perpetuieren, in der Ausrichtung auf eine subjektorientierte Erschließung jener Inhaltsfelder offenlegen und dekodieren. Zumindest könnten Religionspädagogik und -didaktik hier in ihren spezifischen Profilen der altsprachlichen Fachdidaktik im Blick auf nicht-tendenziöse didaktische Arrangements zu denken geben.<sup>60</sup>

### 5.3 *Religio(n)* subjektorientiert erschließen – interdisziplinäre Potentiale

Im Rahmen der Frage nach subjektorientierter Erschließung unter den soeben skizzierten Prämissen ließe sich aus einer subjektorientiert-selbstkritischen Religionspädagogik<sup>61</sup> ein kontextuell anschlussfähiger Religionsbegriff aus einer deutungsmachtsensiblen Perspektive im Ringen um reflektierte Positionalität einspielen.

---

58 Vgl. ebd. 55.

59 Vgl. ebd. 51–52.

60 Vgl. Freund, Stefan (2020) 115.

61 Vgl. grundlegend Schweitzer, Friedrich (2022).

So hätte die Erschließung des Religionsbegriffs selbstkritisch ihre möglicherweise bereits präponierten Deutungsrahmen etwa im Kontext eines monotheistischen personalen Gottesverständnisses vor dem Hintergrund christlich-theologisch tradierter Interpretamente zu prüfen. Die Ausrichtung auf Letztgültigkeit öffnet die Thematik folglich für weitere religiöse Systeme beziehungsweise Kulte. Natürlich wäre dies in der Ausrichtung auf schulische Zusammenhänge im Sinne sprachsensiblen Unterrichtens<sup>62</sup> anders zu fassen. Lehrkräfte fungierten dann im Besonderen als Übersetzer:innen, die, wissenschaftstheoretisch gesprochen, ihren Zugriff auf Religion in den jeweiligen interdisziplinären Verflechtungen und diesbezüglichen Deutungsrahmen kritisch reflektieren und so ihrerseits den Schüler:innen reflektierte Positionalität im Umgang mit jenen komplexen Inhaltsfeldern ermöglichen.

Im Religionsunterricht könnte dies beispielsweise einen Impuls für die Bearbeitung interreligiöser Themen in um Deutungsmachtsensibilität angeschärfter Lesart darstellen. So wäre auch die Einspielung der *religio Romana* ein gewinnbringender Impuls, um die bleibende Andersheit anderer ‚Religionen‘ und Deutungsmuster differenzsensibel zu markieren, ohne einen konstruierten Zugriff unreflektiert vorauszusetzen. Nicht zuletzt angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Dynamiken im Horizont steigender religiöser Indifferenz und Hybridität könnte hierin ein Impuls für gleichsam kontextsensible wie zukunftsfähige religiöse Bildung liegen, die Prozesse einer etwa von Kernlehrplänen oder Lehrwerken ausgehenden Deutungshoheit kritisch bearbeiten kann. Wenn diesbezüglich etwa der bereits zitierte Kernlehrplan für katholische Religionslehre in der Sekundarstufe I anmerkt, die christliche Religion sei für viele Kinder und Jugendliche „zu einer Fremdreligion geworden, die sie oftmals nur noch aus der Außenperspektive erleben“<sup>63</sup>, so scheint eine derartige Formulierung ebenjene Dynamiken im Horizont zunehmender religiöser Indifferenz nicht (mehr) ausreichend kritisch in den Blick nehmen zu können. Der angeregte interdisziplinäre Dialog, ganz konkret eine machtsensible wie -kritische Erschließung der *religio Romana* im Lateinunterricht vor dem Hintergrund interdisziplinärer Verflechtungen mit einem – theologisch-religionspädagogisch angeschärften – kritisch-selbstreflexiven Religionsbegriff, kann die Religionspädagogik im Umkehrschluss also paradigmatisch für didaktische Lernarrangements sensibilisieren, die in ähnlicher Form hegemoniale Strukturen und Prozesse im Ringen um Normativität und Subjektorientierung perpetuieren.<sup>64</sup>

---

62 Vgl. grundlegend Altmeyer, Stefan (2021).

63 Kernlehrplan kath. Rel. (2019) 10.

64 Vgl. Grümme, Bernhard (2021) 189–204.

Im Lateinunterricht könnten die obigen Ausführungen als interdisziplinär eingespielte Perspektivweitung im Umgang mit dem Religionsbegriff fungieren. Aus der skizzierten Annäherung an Religion wäre zwar aus den soeben grundgelegten Gründen keine Neutralität im strengen Sinn gewährleistet, diese Weitung würde allerdings das notwendige Werkzeug mit sich bringen, um die elementaren (und bleibenden!) Differenzen zwischen *religio* und Religion zu erschließen: Lehrkräfte könnten so machtkritisch Deutungsrahmen offenlegen, die eine didaktisch zu arrangierende Thematisierung der *religio Romana* beispielsweise durch die Ausrichtung eines Lehrwerkes der Problematik eines möglichen Vorgriffes etwa im Sinne der von Peter Kuhlmann angemahnten Perspektive des Christentums aussetzen.

## 6. Ertrag

*Wie wäre erstens eine kritische Relecture der Einspielung von Religion konkret als *religio Romana* derart zu akzentuieren, dass die Spezifika römischer *religio* als Konstitutivum gesellschaftlichen Zusammenlebens im Imperium Romanum vor dem Hintergrund eines kritisch-selbstreflexiv aufgeklärten Religionsbegriffs für den Lateinunterricht konstelligiert werden können?*

Sicher können hier angesichts des limitierten Rahmens nur exemplarische Anregungen gegeben werden. Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Religionspädagogik im Blick auf die thematische Schnittstelle Religion durchaus aussichtsreiche interdisziplinäre Impulse für den Lateinunterricht offerieren kann: So wären fächerübergreifende Projekte denkbar, in denen gerade eine um Deutungshoheit und -macht sensibilisierte Auseinandersetzung mit *religio*/Religion erfolgen könnte. Schüler:innen wären dann im Besonderen dazu anzuregen, aus welchen konkreten Perspektiven Religion thematisiert wird. Eine differenzmarkierende Erschließung des gewissermaßen entzogen bleibenden Anderen der *religio Romana* wäre dann für eine fachspezifische Sach- und Kulturkompetenz unerlässlich. Vice versa könnte natürlich auch der Religionsunterricht von einem derart kontextualisierten Blick auf *religio*/Religion insofern profitieren, als gerade eine solche differenzmarkierende Erschließung in hohem Maße „zu einem verantwortlichen Umgang mit dem christlichen Glauben, mit anderen Religionen und Weltanschauungen, mit der eigenen Religiosität in einer pluralen Welt sowie zu verantwortlichen Handeln in Gesellschaft, Umwelt und Kirche“<sup>65</sup> herausfordert und gleichzeitig in der Frage nach den (christliche) Religion konstituierenden Vollzügen Erstbezüglichkeit anbahnt.

---

65 Kernlehrplan kath. Rel. (2019) 8.

*Inwiefern bedarf es zweitens einer Verschiebung der Perspektiven auf ebenjene Dimensionen innerhalb des Lateinunterrichtes angesichts interdisziplinärer Verflechtungen im Ringen um ‚Neutralität‘?*

Die exemplarischen Einblicke in curriculare Rahmenbedingungen und Lehrwerke haben die etwa von Peter Kuhlmann angemerkte Erschließung jenes Themenfeldes in präponierten Deutungsrahmen bestätigt. In der Konsequenz werden Perspektiven auf *religio* als Konstitutivum gesellschaftlichen Zusammenlebens in Rom mit Prämissen verbunden, die der Lateinunterricht aus seiner Fachlogik heraus nicht setzen kann. Das haben spätestens die Einblicke in den konfessionellen Religionsunterricht aufgezeigt. Insofern ist ein fachdidaktisches Ringen um entsprechende Neutralität innerhalb des Lateinunterrichtes mehr als nachvollziehbar. Anstelle einer neutralen Erschließung<sup>66</sup> wäre aus dem angeregten Dialog beider Fächer allerdings die Perspektive reflektierter Positionalität einzuspielen, die den Ansprüchen auf (Deutungs-)Machtkritik und Subjektorientierung Rechnung trägt.

Ganz konkret wären Lehrwerke in der Grundierung religiöser Dimensionen etwa in Form lateinische Texte begleitender Informationstexte sprachsensibel und inhaltlich im Hinblick auf die bleibenden (nicht nur terminologischen) Differenzen zwischen *religio* und (christlicher wie auch anderer) Religionen zu überarbeiten. Dies gilt auch für die im Beitrag zitierten Kernlehrpläne.

*Wie wäre schließlich eine subjektorientierte Erschließung des gesamten Themenfeldes ‚Religion‘, das letztlich Religionen als Plural setzt, so zu konturieren, dass im Rahmen eines machtkritischen Zugangs hegemoniale Tiefenstrukturen wie etwa eine eurozentrische Perspektive freigelegt und Potentiale einer selbstkritischen Rezeption und Relationierung mit eigenen Erfahrungshorizonten angebahnt werden können?*

Der hier angebahnte Dialog beider Fächer wäre schließlich auf die unterrichtliche Praxis als Prüfstein zu transferieren. Denkbar wären hier fächerübergreifende Projektarbeiten. Die Formulierung *Religio(n)*, die das vorliegende Kapitel einleitet, versteht sich als ein diesbezüglicher Impuls, der die Interdisziplinarität für fächerverbindende Projektarbeit weiterdenkt. Die Schreibweise markiert hierbei gleichzeitig die elementaren Differenzen, die das Zusammenspiel der unterschiedlichen Perspektiven konstituieren. Lateinlehrkräfte und Religionslehrkräfte (nicht nur der christlichen Konfessionen) würden aus der kritischen Verschränkung der Perspektiven reflektierte Positionalität in der Erschließung eines komplexen The-

---

66 Vgl. Anm. 30.

menfeldes anregen und so gleichzeitig in einem zweiten Schritt Erstbezüglichkeit anbahnen – im Sinne historischer Kommunikation für den Lateinunterricht, im Sinne einer konfessorischen Kompetenz innerhalb des Religionsunterrichtes. Möglicherweise könnten hier gemeinschaftlich verantwortete Workshops im Kontext der Übersetzung fachspezifischer Zugriffe auf das Thema eine konkrete Handlungsperspektive darstellen. Sowohl Schüler:innen, aber auch Lehrkräfte avancierten so zu Übersetzer:innen im Horizont eines „existenziellen Transfer[s]“<sup>67</sup>. Sicher wären hiermit keine geringen Anforderungen auf den Ebenen wissenschaftlicher wie didaktischer Aufbereitung des Materials und der Lehrkräftefortbildung verbunden.<sup>68</sup> Diese in den Blick zu nehmen, kann für die fächerübergreifende unterrichtliche Praxis aber in hohem Maße gewinnbringend sein.

## 7. Ausblick

Der Beitrag versteht sich als exemplarischer Impulsgeber für die kritische Lozierung interdisziplinärer Potentiale für den thematischen Horizont der vorliegenden Ausgabe: ‚Religion(en) als Thema schulischer Fachdidaktiken‘.

Die im Beitrag eröffneten und auf ihren Ertrag hin befragten Perspektiven haben hierbei aus dem Dialog der altsprachlichen Fachdidaktik mit der Religionsdidaktik aus jeweils unterschiedlichen Fachlogiken ähnliche Problematiken im Umgang mit bislang weitgehend übersehenen beziehungsweise bislang nur spärlich bearbeiteten Dynamiken und Herausforderungen markieren können. Diesbezüglich wären fächerübergreifende Projekte für den weiteren Diskurs gewinnbringend, die sich zum Beispiel einer deutungsmachtsensiblen Thematisierung von Religionen vor dem Hintergrund interdisziplinär einzuspielender Impulse widmen.

Überdies könnte die entsprechende Rolle der Lehrkraft auf der Grundlage der obigen Implikationen als Übersetzerin neue Perspektiven für beide Didaktiken ermöglichen.<sup>69</sup>

Gleichzeitig haben die obigen Beobachtungen die unerlässliche Notwendigkeit einer Differenzsensibilität verdeutlicht, die sich zum einen auf die Rahmenbedingungen der Fächer, zum anderen auf den diesbezüglichen Zugriff auf entsprechend unterschiedlich zu akzentuierende Schwerpunktsetzungen im Umgang mit religio beziehungsweise Religion(en) bezieht. Es wäre daher noch stärker

---

67 Freund, Stefan (2020) 115.

68 Ebd.

69 Vgl. de Byl, Marius (2023) 42–44.

auch auf die Grenzen der im Beitrag eingespielten Interdisziplinarität zu verweisen, die ihrerseits das Andere schulischer Fachdidaktiken nicht unterminiert.

Schließlich bleiben die Exemplarität und Partikularität der Methodik und Perspektive dieses Beitrags zu betonen. Es gilt, wie auch die Anlage der gesamten Ausgabe indiziert, weitere interdisziplinäre Verschränkungen (nicht nur) für die Religionspädagogik auszuloten. Diese kann sich, wie oben grundgelegt, durchaus als wertvolle Gesprächspartnerin erweisen.

## Literaturverzeichnis

Altmeyer, Stefan (2021). Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen. In ders. / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel / Elisabeth Nau-rath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik* (Bd. 37) (S. 14–29). Kohlhammer.

Behrens, Jürgen / Bothe, Marie-Luise / Gottwald, Ivo / Barbara Guthier / Antje Hellwig / Werner Schubert / Dagmar Schücker-Elkheir / Walter Siewert / Christiane Strucken-Pa-land / Karl-Wilhelm Weeber (Hrsg.) (2020). *Pontes. Gesamtband*. Klett.

Bendlin, Andreas (2006). Religion. In *Der Neue Pauly Online*. Abgerufen am 05. Januar 2026, von <https://referenceworks.brill.com/display/entries/NPOG/e1020810.xml>

de Byl, Marius / Grümme, Bernhard (2024). Interdisziplinär nach Positionalität fragen. Religiöse Bildung im Dialog mit Politik- und altsprachlicher Didaktik. In Sandra Anusiewicz-Baer / Christian Hild / Abualwafa Mohammed (Hrsg.), *Religiöse Bildung im Trans-fer. Vermittlung zwischen Religionen, Sprachen und Kulturen* (S. 43–61). Kohlhammer.

de Byl, Marius (2023). Religionslehrerinnen als Übersetzerinnen? Impulse für eine kon-textsensible Thematisierung von Humanität im Religionsunterricht. In Sandra Anusiewicz-Baer / Christian Hild / Abualwafa Mohammed (Hrsg.), *Humanität als religionspäda-gogisches und -didaktisches Leitmotiv* (S. 31–47). Kohlhammer.

Fabricius, Steffi (2022). Positionalität. Lehrende. In *Das wissenschaftlich-religionspäda-gogische Lexikon im Internet*. Abgerufen am 05. Januar 2026, von <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/3-methoden-und-medien/positionalitaet-lehrende>

Freund, Stefan (2023). Christliche Literatur. In Stefan Kipf / Markus Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 139–150). Narr Francke Attempto Verlag.

- Freund, Stefan (2020). Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts. Eine Chance zum interreligiösen Lernen? *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(4), 105–122. <https://doi.org/10.4119/pflb-3499>
- Grümme, Bernhard (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung* (1. Aufl.). Herder.
- Hotz, Michael / Maier, Friedrich (Hrsg.) (2020). *Cursus. Texte und Übungen. Neue Ausgabe* (1. Aufl.). C.C. Buchner.
- Knapp, Markus (2009). *Die Vernunft des Glaubens. Einführung in die Fundamentaltheologie* (1. Aufl.). Herder.
- Könemann, Judith (2015). Religion. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. Abgerufen am 05. Januar 2026, von <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/7-inhalte-iv-didaktik-der-religionen/religion>
- Kuhlmann, Peter (2020). Religion und Bildung bei Cicero als Thema für den Lateinunterricht. In ders. / Valeria Marchetti (Hrsg.), *Cicero als Bildungsautor der Gegenwart* (S. 103–123). Heidelberg: Propylaeum.
- Linke, Bernhard (2014). *Antike Religion* (Enzyklopädie der griechisch-römischen Antike, Bd. 13) (1. Aufl.). De Gruyter.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen. Latein*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019b). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*.
- Pollack, Detlef (1995). Was ist Religion? Probleme der Definition. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 3(2), 163–190. <https://doi.org/10.1515/0023.163>
- Rüpke, Jörg (2006a). Religion. In *Der Neue Pauly Online*. Abgerufen am 05. Januar 2026, von <https://referenceworks.brill.com/display/entries/NPOG/e1020810.xml>
- Rüpke, Jörg (2006b). *Die Religion der Römer. Eine Einführung* (2. Aufl.). C.H. Beck.

Schauer, Markus (2020). Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs. *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 63(1), 49–51.

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 / ders. (Hrsg.), *Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik* (Bd. 38) (S. 18–32). Kohlhammer.

Schwillus, Harald (2023). Religionsunterricht. In Stefan Kipf / Markus Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 643–646). Narr Francke Attempto Verlag.

Utz, Clement / Kammerer, Andrea (Hrsg.) (2014). *Prima. Nova. Latein Lernen. Textband* (1. Aufl.). C.C. Buchner.

von Scheliha, Arnulf (2025). Religionsunterricht quo vadis? Religionspolitische Erwägungen zur Zukunft des schulischen Religionsunterrichts in der pluralen Gesellschaft. In Britta Baumert / Caroline Teschmer (Hrsg.), *Zur Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts. Konfessionelle Kooperation auf dem Prüfstand* (S. 15–27). Kohlhammer.

Weltecke, Dorothea (2015). Über Religion vor der „Religion“: Konzeptionen vor der Entstehung des neuzeitlichen Begriffes. In Thomas G. Kirsch / Rudolf Schlögl / dies. (Hrsg.), *Religion als Prozess* (S. 13–34). Brill Schöningh.

# Religionsphilosophie als transversales Korrektiv

Zur Revision gegenwärtiger Normalitätsannahmen des Religions- und Ethik-/Philosophieunterrichts im Horizont einer Kooperation beider Fächer

## Die Autoren

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

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



Prof. Dr. Ulrich Kropač ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Prof. Dr. Ulrich Kropač  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik  
Ostenstraße 26  
D-85072 Eichstätt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6651-8203>  
e-mail: [ulrich.kropac@ku.de](mailto:ulrich.kropac@ku.de)



# Religionsphilosophie als transversales Korrektiv

Zur Revision gegenwärtiger Normalitätsannahmen des Religions- und Ethik-/Philosophieunterrichts im Horizont einer Kooperation beider Fächer

## Abstract

Der Beitrag nimmt das Verhältnis von Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht in einer zunehmend pluralen weltanschaulichen Landschaft in den Blick. Angesichts wechselseitiger Plausibilisierungszwänge und eines sich verdichtenden Konkurrenzverhältnisses wird eine kooperative Perspektive auf die Weiterentwicklung beider Fächer entfaltet. Als zentraler Referenzrahmen dient die Religionsphilosophie in ihrer Funktion als transversales Korrektiv. Sie eröffnet einen Lernraum, in dem implizite und explizite Normalitätsannahmen beider Fächer kritisch reflektiert werden können, ohne ihre jeweiligen Profile einzuebnen, und ermöglicht eine sachgerechte Verknüpfung der theologisch-hermeneutischen und der rational-diskursiven Perspektive. Auf dieser Grundlage werden vier didaktische Leitlinien für eine gemeinsame Erschließung des Religiösen entwickelt: phänomenologische Sensibilisierung, analytisch-hermeneutische Strukturierung, dialektisch-spekulative Reflexion sowie Konvivenz. Damit wird ein Rahmen umrissen, der die spezifischen Bildungsbeiträge beider Fächer wahrt und zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit Sinn- und Orientierungsangeboten in der (post-)säkularen Gesellschaft befähigt.

## Schlagworte

Religionsphilosophie – Religionsunterricht – Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Kooperation – Transversalität

# Philosophy of Religion as a Transversal Corrective

Revising Contemporary Assumptions of Normality in Religious Education and Ethics/Philosophy Education in the Horizon of a Cooperative Relationship between the Two Subjects

## Abstract

This article examines the relationship between religious education and ethics/philosophy education in an increasingly pluralistic ideological landscape. In light of mutual plausibility pressures and a growing sense of competition between the subjects, it argues for a cooperative approach to their further development. The philosophy of religion serves as a central frame of reference, functioning as a transversal corrective. It opens a conceptual space in which the implicit and explicit normality assumptions of both subjects can be critically examined without flattening their respective profiles, and it enables a meaningful linkage between theological-hermeneutical and rational-discursive perspectives. Building on this foundation, the article outlines four didactic guidelines for the joint exploration of religion: phenomenological sensitisation, analytical-hermeneutical structuring, dialectical-speculative reflection, and conviviality. Taken together, these guidelines sketch a framework that preserves the distinct educational contributions of both subjects while supporting a reflective engagement with meaning-making and orientation in a (post-)secular society.

## Keywords

philosophy of religion – religious education – ethics education – philosophy education – cooperation – transversality

## Einleitung

Sowohl die Religions- als auch die Ethik-/Philosophiedidaktik sind dauerhaft gefordert, ihre Normalitätsannahmen<sup>1</sup> kritisch zu hinterfragen. Die zunehmende Ausdifferenzierung religiöser und säkularer Lebensformen macht deutlich,<sup>2</sup> dass die etablierten Selbstverständnisse der beiden Fächer in einer pluralen Gesellschaft nicht mehr ohne Weiteres tragen.<sup>3</sup> Für die Religionsdidaktik heißt dies, das, was sie Pluralitätsfähigkeit nennt, konsequent über den Plural der Religionen hinaus auf den Plural von Weltanschauungen auszudehnen, kurz: säkularitätsfähig zu werden.<sup>4</sup> Umgekehrt ist die Ethik-/Philosophiedidaktik aufgefordert zu prüfen, ob sie dem Phänomen des Religiösen hinreichend gerecht wird, wenn sie es primär im Modus der Religionskritik behandelt.<sup>5</sup> In diesem wechselseitigen Klärungsprozess kann die Religionsphilosophie als transversales Korrektiv fungieren.<sup>6</sup> Sie beansprucht keinen übergeordneten Standpunkt, sondern eröffnet einen übergreifenden Denkraum: einen Ort des Dialogs, der religiöse und säkulare Deutungen weder einebnet noch gegeneinander ausspielt, sondern sie in ein produktives Spannungsverhältnis setzt.<sup>7</sup>

Exakt hierzu trägt dieser Beitrag bei. Er zielt auf eine systematische Prüfung der gegenwärtigen Normalitätsannahmen in beiden Fachdidaktiken und deren religionsphilosophische Revision im Horizont einer kooperativen Fächerentwicklung ab. Der Argumentationsgang entfaltet sich dabei in drei Schritten: *Erstens* erfolgt eine kritische Analyse der gegenwärtigen Zuordnung des Religions- und Ethik-/Philosophieunterrichts, bei der bestehende Selbstimmunisierungen sowie Linien der Abgrenzung und Annäherung identifiziert werden. *Zweitens* wird die Religionsphilosophie als gemeinsamer Referenzrahmen etabliert, der es den beiden Fächern zugleich ermöglicht, ihre jeweilige bildende Wirkung zu intensivieren, und ihnen eine belastbare Basis für eine konstruktive Zusammenarbeit bietet. *Drittens* werden daraus didaktische Leitlinien für eine kooperative Erschließung

- 
- 1 Mit Normalitätsannahmen sind jene expliziten und impliziten Setzungen gemeint, die innerhalb der Fachdidaktiken von Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht festlegen, was als selbstverständlich, gültig oder verbindlich gilt. Sie dienen der Stabilisierung fachlicher Ordnungen und Unterrichtspraktiken, können aber zugleich bestehende Macht- und Deutungsvorherrschaften reproduzieren und müssen daher regelmäßig kritisch überprüft werden.
  - 2 Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2023).
  - 3 Dies zeigt sich nicht zuletzt in der in den letzten Jahren deutlich intensivierten wissenschaftlichen Debatte über die Zuordnung beider Fächer, die sowohl bildungstheoretische als auch bildungspolitische Dimensionen berührt, vgl. u. a.: Domsgen, Michael / Hahn, Matthias / Raupach-Strey, Gisela (Hrsg.) (2003); Reuter, Michael (2014); Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hrsg.) (2018); Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2022); Torkler, René / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2023); Alberts, Wanda / Junginger, Horst / Neef, Katharina / Wöstemeyer, Christina (Hrsg.) (2023).
  - 4 Vgl. Domsgen, Michael (2025) 52–54; Schweitzer, Friedrich (2018) 301; vgl. auch: Schambeck, Mirjam / Kropač, Ulrich (2022) 370–375; Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (2025).
  - 5 Mehr dazu: Grätzel, Stephan (2005) 1340–1343.
  - 6 Vgl. u. a.: Kaloudis, Anke (2012); Reuter, Michael (2014); Mette, Norbert (2021) 81–105; Novakovits, David (2023) 71–87.
  - 7 Vgl. Reuter, Michael (2014) 349–390.

des Religiösen hergeleitet. Die Gesamtreflexion richtet sich daher – unter christlich-religionspädagogischer Perspektivierung – auf eine Doppelaufgabe, die sich den beiden Fächern unter den Bedingungen einer (post-)säkularen Gegenwart stellt: Einerseits gilt es, ihre je spezifischen Profile zu wahren, andererseits sollten sie gemeinsam Verantwortung für einen reflektierten Umgang mit den vielfältigen Sinn- und Orientierungsangeboten der Gegenwart übernehmen. Der vorliegende Beitrag versteht sich nicht als Entwurf ausgereifter Lösungsmodelle, was innerhalb des gegebenen Rahmens kaum möglich wäre, sondern als programmatische bzw. meta-didaktische Skizze. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch ein solcher Ansatz nicht voraussetzungslos operiert. Eigene normative Prägnungen – etwa durch bestimmte religionsphilosophische Traditionen – müssen transparent gehalten werden, um unterschwellige Asymmetrien zu vermeiden.

## 1. Schlaglichter auf die gegenwärtige Fächerzuordnung: Hauptlinien der Abgrenzung und Annäherung

Zunächst gilt es zu präzisieren, welche Gestalt das Verhältnis von Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht in Deutschland derzeit tatsächlich annimmt. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund ihrer rechtlichen Verankerung und der veränderten sozioreligiösen Lage erkennbar. Auf der rechtlichen Ebene bildet die im Grundgesetz verankerte Möglichkeit der Erziehungsberechtigten, über die Teilnahme ihres Kindes am Religionsunterricht zu entscheiden (Art. 7 Abs. 2 GG), einen zentralen Ordnungsrahmen für die Fächerzuordnung.<sup>8</sup> Aufgrund eines ersten massiven Schubs der Entkirchlichung und Entchristlichung in den ausgehenden 1960er- und beginnenden 1970er-Jahren entstand eine wachsende Nachfrage nach Ersatz- bzw. Alternativfächern.<sup>9</sup> Die einzelnen Bundesländer etablierten zwar unterschiedliche institutionelle Modelle, um diesem Bedarf gerecht zu werden, doch ist er bis heute nicht flächendeckend gedeckt.<sup>10</sup> Parallel dazu veränderte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte die sozioreligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft grundlegend.<sup>11</sup> Der kontinuierliche Rückgang konfessioneller Bindungen hat zur Folge, dass immer weniger Schüler:innen am Religionsunterricht teilnehmen und somit auch seltener in die Situation einer Abmel-

---

8 Vgl. Holze, Erhard / Pfister, Stefanie (2019) 14–23.

9 Da die Bezeichnungen des Ethik-/Philosophieunterrichts als Wahl-, Ersatz- oder Alternativfach primär auf landesrechtliche Konstruktionen verweisen und für die inhaltliche Bestimmung wenig ergiebig sind, wird in diesem Beitrag überwiegend der Begriff ‚Alternativfächer‘ verwendet. Dies reflektiert zugleich die faktisch bereits seit Jahren stattfindende – und bildungspolitisch notwendige – Aufwertung des Ethik-/Philosophieunterrichts im deutschen Bildungssystem; vgl. Lott, Jürgen (2006) 150 s.o.

10 Vgl. Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022) 29, 32–34.

11 Vgl. Nagel, Alexander-Kenneth (2023) 72–73.

dung geraten.<sup>12</sup> Zugleich steigt das Interesse an Ethik-/Philosophieunterricht, was sich in wachsenden Teilnehmer:innenzahlen niederschlägt.<sup>13</sup> Die Angebotsstrukturen erweitern sich daher nicht nur infolge des Verlusts religiöser Zugehörigkeit<sup>14</sup>. Es handelt sich insgesamt um Prozesse, die die institutionelle Relation beider Fächer maßgeblich transformieren.<sup>15</sup> Diese lassen sich, angelehnt an F. Schweitzer, als Übergang in eine zunehmend intensivere Konkurrenzsituation zwischen den beiden Fächern beschreiben.<sup>16</sup> Während der Ethik-/Philosophieunterricht an gesellschaftlicher Legitimität gewinnt, ist der Religionsunterricht verstärktem „Plausibilisierungsstress“<sup>17</sup> ausgesetzt. Verschärft wird die Lage außerdem teilweise dadurch, dass beide Fächer zumindest partiell dieselbe „Klientel in der Schule“<sup>18</sup> an weltanschaulichen Schnittstellen adressieren und funktional ähnliche Bildungsbedürfnisse bedienen, wenn auch aus unterschiedlichen bildungstheoretischen und -praktischen Herangehensweisen.<sup>19</sup> Selbst J. Baumerts (religions-)pädagogisch prominent rezipiertes Modell der nicht-substituierbaren Weltzugänge<sup>20</sup> vermag dieses Spannungsverhältnis nicht zu entschärfen, da es Religion und Philosophie gleichermaßen dem rational-konstitutiven Zugang zuordnet und ihre spezifische Differenz unscharf bleibt.<sup>21</sup> Das Resultat ist ein konkurrenzbeladenes Neben- bzw. Gegeneinander, das durch (bildungs-)politische Konflikte,<sup>22</sup> persönliche Überzeugungen und persistente Stereotype zusätzlich potenziert wird.<sup>23</sup> Gleichwohl ist bei einigen Religions- und Ethik-/Philosophiedidaktiker:innen in jüngerer Zeit eine Tendenz erkennbar, die Konkurrenzperspektive zurücktreten zu lassen und das Verhältnis beider Fächer im Sinne einer stärkeren wechselseitigen Anschlussfähigkeit neu zu justieren.<sup>24</sup>

Die soeben skizzierten Rahmenbedingungen erklären die Zuordnung der Fächer lediglich auf institutionell-soziologischer Ebene. Erst die Betrachtung ihrer kon-

12 Vgl. Schwillus, Harald (2022) 45–69.

13 Vgl. Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022), 34–36; Fowid (2024).

14 Vgl. u. a.: Hock, Johanna / Käbisch, David (2023) 331–350.

15 Vgl. Schambeck, Mirjam / Kropač, Ulrich (2022) 370–375; Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (2025).

16 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2018) 301.

17 Domsgen, Michael / Witten Ulrike (Hrsg.) (2022).

18 Roose, Hanna (2023) 151.

19 Vgl. Roose, Hanna (2023) 151.

20 Mehr dazu: Baumert, Jürgen (2002).

21 Vgl. Roose, Hanna (2023) 151.

22 Vgl. u. a.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024); Verband der Katholischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen an den Gymnasien in Bayern e.V. (2024).

23 Mehr dazu: Torkler, René / Pohl-Patalong, Uta (2023) 120–138.

24 Vgl. exemplarisch: Reuter, Michael (2014); Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hrsg.) (2018); Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2022); Torkler, René / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2023) sowie die Themenhefte Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 30(1), 2022, „Ethikunterricht und Religionsunterricht“; Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 22(2), 2023, „Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog“; Ethik & Unterricht, 4/2023, „Christentum“ s.o.

zeptionell-didaktischen Profile macht die Unterschiede im Bildungskontext deutlich. Denn sowohl der Religionsunterricht als auch der Ethik- bzw. Philosophieunterricht folgen unterschiedlichen epistemischen Logiken, die auf jeweils anderen Bildungstraditionen basieren:<sup>25</sup>

1. Der Religionsunterricht ist als *res mixta* zugleich Teil des öffentlichen Bildungsauftrags und an die Glaubensüberlieferung der Religionsgemeinschaften gebunden.<sup>26</sup> Sein spezifisches Proprium besteht darin, Religion als eigenständigen Modus des Weltverstehens zu erschließen.<sup>27</sup> Religiöse Bildung deutet – wie B. Dressler formuliert – „nicht eine andere Welt“, sondern „diese Welt als eine andere“<sup>28</sup> und befragt menschliche Erfahrung auf Unverfügbarkeit, Unbedingtheit und Transzendenz.<sup>29</sup> Alternative Weltzugänge werden nicht konkurrierend, sondern hermeneutisch, ideologie- und gesellschaftskritisch integriert.<sup>30</sup> Dabei bearbeitet der Religionsunterricht existenzielle und sinnbezogene Fragen aus der Innenperspektive gelebter Religion, um religiöse Wahrnehmungs-, Urteils-, Gestaltungs- und Dialogkompetenz zu fördern.<sup>31</sup> Hierbei markiert das Konzept des *learning from religion* seinen spezifischen Bildungsanspruch: Die religiöse Tradition wird so erschlossen, dass sie individuelle Orientierung eröffnet – nicht als Vorgabe, sondern als Angebot zur kritisch-reflektierten Weltaneignung.<sup>32</sup>
2. Der Ethik-/Philosophieunterricht basiert auf dem Prinzip der weltanschaulichen Neutralität und ist an keinen spezifischen Religions- oder Weltanschauungsrahmen gebunden.<sup>33</sup> Bei der Auseinandersetzung mit Fragen des rechten Handelns, der menschlichen Existenz, der Erkenntnis und der sozialen Ordnung folgt er vor allem einem rational-kritischen, diskursbasierten und problemorientierten Ansatz.<sup>34</sup> Leitend sind universale humanistische Werte<sup>35</sup> sowie eine Orientierung an Vernünftigkeit und argumentativer Nachvollzieh-

---

25 Für eine erste Orientierung in diesem komplexen Themenfeld lohnt sich der Rückgriff auf einschlägige Handbücher, wie etwa: Brüning, Barbara (Hrsg.) (2016); Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2017); Schröder, Bernd (2021); Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hrsg.) (2021) s.o.

26 Vgl. Kalbheim, Boris / Ziebertz, Hans-Georg (2010) 306–308.

27 Vgl. Kropač, Ulrich (2021) 19.

28 Dressler, Bernhard (2015) 41.

29 Vgl. Kropač, Ulrich (2021) 19–20.

30 Vgl. ebd.; vgl. auch: Heger, Johannes (2018).

31 Mehr dazu: Sajak, Clauß P. (2021) 341–352; vgl. auch: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016); Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2011); Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2018) s.o.

32 Vgl. Kropač, Ulrich (2021) 27–28; vgl. auch: König, Klaus / Kropač, Ulrich (2021) 196–212.

33 Vgl. Schmidt, Heinz (1984) 17; Wöstemeyer, Christina (2023) 29.

34 Vgl. Feldmann, Klaus (2023) 109–110; vgl. auch: Brüning, Barbara (Hrsg.) (2016).

35 Vgl. Kriesel, Peter (2017) 14–16; Thomas, Philipp (2023) 85–87.

barkeit.<sup>36</sup> Zugleich operiert das Fach – trotz seiner Neutralität – mit einer impliziten normativen Rahmung,<sup>37</sup> die an die Tradition praktischer Philosophie anknüpft und eine kritische Distanz gegenüber religiösen Wahrheitsansprüchen verlangt.<sup>38</sup> Religiöse Fragen werden nicht aus der Innenperspektive gelebter Religion behandelt, sondern vorwiegend analytisch-religionskundlich reflektiert. Existenzielle Bezüge werden dabei allenfalls partiell hergestellt.<sup>39</sup> Gerade diese Differenz prägt die curricularen Annahmen der beiden Fächer im entscheidenden Maße.<sup>40</sup>

Obwohl sich der Religionsunterricht und der Ethik-/Philosophieunterricht in ihrer Ausrichtung deutlich unterscheiden, weisen sie dennoch wesentliche Gemeinsamkeiten auf.<sup>41</sup> Beide setzen sich mit Grundfragen des menschlichen Daseins auseinander und fördern, wie aus der obigen Analyse hervorgeht, vergleichbare Kompetenzen.<sup>42</sup> Ihr gemeinsamer Interessenschwerpunkt betrifft die Frage, wie Verständigung, Orientierung und verantwortliches Handeln in einer pluralen Gesellschaft gestaltet werden können, in der Fragen der Lebensführung nicht mehr eindeutig religiös oder säkular beantwortet werden. Daraus ergibt sich ein übereinstimmender Kernauftrag: Schüler:innen dazu zu befähigen, religiöse und weltanschauliche Systeme zu verstehen, kritisch zu reflektieren und in Beziehung zur eigenen Lebenspraxis zu setzen.<sup>43</sup> Didaktisch wird dieser Auftrag in einer dialogischen Grundstruktur verankert, die die Urteilsbildung im Perspektivenwechsel fördert und die Auseinandersetzung mit Differenz integriert.<sup>44</sup> So entsteht – jenseits unterschiedlicher konzeptioneller Rahmungen – eine verbindende Bildungskultur des Fragens, Suchens, Verstehens, Argumentierens und Urteilens.<sup>45</sup>

In der Summe verhindern die identifizierten Hauptlinien der Abgrenzung und Annäherung eine Uniformierung der Fächer und führen stattdessen zu einer konzeptuellen Differenzierung, die didaktisch nicht nivelliert werden darf.<sup>46</sup> Denn gerade darin liegt das Potenzial einer zukunftsfähigen Kooperation: Der ratio-

---

36 Vgl. Kriesel, Peter (2017) 19.

37 Vgl. Ohly, Lukas (2017) 265; Dressler, Bernhard (2010) 121; vgl. auch: Comtesse, Dagmar (2021) 41–63.

38 Vgl. u. a.: Tiedemann, Markus (2022) 247–255; Tiedemann, Markus (2019); Wilhelm, Christian (2023) 140–153.

39 Vgl. Petermann, Hans-Bernhard (2022) 57–61.

40 Vgl. u. a.: ISB Bayern (2025a); ISB Bayern (2025b).

41 Vgl. Feldmann, Klaus (2023) 100.

42 Vgl. Bucher, Anton A. (2022) 44.

43 Vgl. Nagel, Alexander Kenneth (2023) 77.

44 Vgl. Torkler, René / Pohl-Patalong, Uta (2023) 124.

45 Vgl. Bucher, Anton A. (2022) 42–43.

46 Mehr dazu: Ohly, Lukas (2017) 260–274.

nal-diskursive Ansatz des Ethik-/Philosophieunterrichts greift zur Welterschließung ausschließlich auf vernunftbasierte Argumentation zurück,<sup>47</sup> während der theologisch-hermeneutisch ausgerichtete Religionsunterricht diese zusätzlich mit dem Rekurs auf Offenbarung verbindet.<sup>48</sup> „Doing Cooperation“<sup>49</sup> bedeutet demnach nicht, die Inkommensurabilität der Fächer zu überbrücken, sondern ihre Eigenständigkeit zu bewahren und sie als solche in bewusst gestaltete, institutionell verankerte und integrativ angelegte Bildungsarbeit einzubringen.<sup>50</sup> Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass Sinn- und Orientierungsangebote personaler Freiheit bedürfen und fachliche Partikularinteressen im Rahmen kooperativer Bildungsprozesse stets zurückgestellt werden müssen.<sup>51</sup> Diese Gemengelage unterstreicht die Notwendigkeit eines gemeinsamen wissenschaftlichen Referenzrahmens. Einerseits sollte dieser eine solche Kooperation konzeptionell tragen, andererseits müsste er die (Ergebnis-)Offenheit der Bildungsprozesse garantieren.

## 2. Religionsphilosophie als transversaler Referenzrahmen

Ein Referenzrahmen, der die (Ergebnis-)Offenheit von fächerverbindenden Bildungsprozessen sichern soll, muss zwangsläufig auf einer Reflexionslogik basieren, die verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung setzt. Ohne diese ist eine kooperative Didaktik des Religiösen zwischen Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht überhaupt nicht denkbar. Ausschlaggebend ist also die Implementierung eines transversalen Korrektivs, das für beide Bezugsgrößen gleichermaßen gültig ist, religiöse oder säkulare Positionen nicht privilegiert, sondern ihre Wechselseitigkeit und Dialogfähigkeit maximiert. Hierfür eignet sich die Religionsphilosophie in besonderer Weise,<sup>52</sup> worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

### 2.1 Transversales Potenzial der Religionsphilosophie

Das transversale Potenzial der Religionsphilosophie entfaltet sich primär in ihrer Funktion, unterschiedliche Rationalitätsperspektiven zueinander in Beziehung zu setzen. Als Disziplin an der Schnittstelle von Philosophie, Theologie und Religionswissenschaft befasst sie sich mit grundlegenden Sinn- und Orientierungsfra-

---

47 Vgl. u. a.: Wobser, Florian / Thomas, Philipp (Hrsg.) (2025).

48 Vgl. u. a.: Kropač, Ulrich (2011) 82–91; Zilleßen, Dietrich (2011) 262–273.

49 Woppowa, Jan (2025) 175.

50 Vgl. Hofhues, Sandra (2013) 10–11.

51 Vgl. Domsgen, Michael (2025) 51.

52 Vgl. u. a.: Petermann, Hans-Bernhard (2002); Kaloudis, Anke (2012); Reuter, Michael (2014).

gen, ohne dabei bestimmte Antworten vorzugeben.<sup>53</sup> Indem sie religiöse und säkulare Deutungsmuster als gleichermaßen argumentativ verantwortbare Formen der Weltdeutung de- und rekonstruiert,<sup>54</sup> sofern ihre jeweiligen Geltungsansprüche überhaupt diskursiv erfassbar sind, werden deren Rationalitätsansprüche vergleichbar.<sup>55</sup> Mit einer Denkfigur Wolfgang Welschs<sup>56</sup> könnte man dieses integrative Vermögen der Religionsphilosophie als „transversale Vernunft“<sup>57</sup> beschreiben: Sie eröffnet „Anknüpfungspunkte und materielle Übergänge“<sup>58</sup> zwischen vormals geschlossenen Denksystemen und ermöglicht damit übergreifende Verständigungs- und Reflexionsprozesse.<sup>59</sup> Ihr transversales Potenzial gewinnt die Religionsphilosophie jedoch nicht als eine über den Streitpositionen schwebende, harmonisierende Instanz, sondern als deren ‚umkämpfte Bühne‘. Sie ist der diskursive Raum, in dem beispielsweise Alvin Plantingas Konzept eines „warranted Christian belief“<sup>60</sup> auf die naturalistische Herausforderung des eliminativen Materialismus (etwa bei Paul M. Churchland<sup>61</sup>) trifft oder in dem Jürgen Habermas’ Projekt der Übersetzung religiöser Semantiken<sup>62</sup> von der dekonstruktiven Kritik an der Vernunft selbst – z. B. bei Jean-François Lyotard<sup>63</sup> – fundamental hinterfragt wird. In diesem Sinne erweist sich die Religionsphilosophie als Disziplin, die unterschiedliche „Lesarten religiöser Traditionen in ihrer aktuell-gesellschaftlichen Bedeutsamkeit“<sup>64</sup> sichtbar macht und zugleich als „Seismograf für relevante Fragestellungen“<sup>65</sup> fungiert. Gleichzeitig gewinnt sie aus ihrer Grenzgängigkeit ihre analytische Stärke: Sie wahrt die notwendige Distanz zu vertrauten Deutungsmustern und irritiert deren Selbstverständlichkeiten systematisch.<sup>66</sup> So lässt sich ihr transversales Potenzial entlang dreier Dimensionen erfassen:

53 Vgl. Hailer, Martin (2014) 24.

54 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 7–37.

55 Vgl. Novakovits, David (2023) 76; Mette, Norbert (2021), 102.

56 Der Begriff der „Transversalität“ wird hier in einer didaktisch-funktionalen Zuspitzung verwendet. Wolfgang Welsch entwickelte transversale Vernunft ursprünglich als metaphilosophisches Konzept im Kontext der spätmodernen Vernunftkritik und der Pluralisierung von Rationalitätsformen. Der vorliegende Beitrag übernimmt diesen Ansatz nicht in seinem gesamten philosophischen Anspruch, sondern adaptiert ihn bewusst für einen pädagogisch-didaktischen Rahmen, um mögliche Gleichsetzungen von philosophischer und didaktischer Transversalität zu vermeiden; vgl. Welsch, Wolfgang (1996) 263–328 s.o.

57 Widl, Maria (2023) 180.

58 Ebd.

59 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 38–44.

60 Plantinga, Alvin (2000).

61 Churchland, Paul M. (1981).

62 Habermas, Jürgen (2003).

63 Lyotard, Jean-François (1983).

64 Novakovits, David (2023) 72.

65 Ebd.

66 Kaloudis, Anke (2012) 13.

- *Epistemische Transversalität*: Die Religionsphilosophie bearbeitet das Spannungsverhältnis von Glauben und Vernunft, Offenbarung und Wissen, ohne eine Seite zu favorisieren. Sie macht sichtbar, dass sich weder religiöse Rationalität in voraufklärerischer Dogmatik noch säkulare Rationalität in reduktionistischen, meist naturwissenschaftlichen Vernunftkonzepten erschöpft, sondern beide auf wechselseitige Kritik und Übersetzbarkeit angewiesen sind.<sup>67</sup>
- *Deskriptiv-kritische Transversalität*: Die Religionsphilosophie stellt unterschiedliche Formen von Sinnproduktion – von institutionalisierten Religionen mit ihren Theologien über „säkulare Religiosität“<sup>68</sup> bis hin zu politisch-ideologischen Orientierungsangeboten – in einen gemeinsamen Deutungsrahmen und erschließt damit jene Pluralität, die die gegenwärtigen Selbst- und Weltverhältnisse in (post-)säkularen Gesellschaften strukturiert.<sup>69</sup>
- *Methodische Transversalität*: Durch die Integration hermeneutischer und existenzphilosophischer, phänomenologischer, analytisch-philosophischer sowie kritisch-theoretischer und poststrukturalistischer Zugänge generiert die Religionsphilosophie eine multiperspektivische Vernunftpraxis. Sie erlaubt es, unterschiedliche Rationalitätsstile vergleichend zu reflektieren und zwischen ihnen zu wechseln, ohne sie auf einen einzigen Methodenstandard zu reduzieren oder in Beliebigkeit aufzulösen.<sup>70</sup>

Aus dieser dreifachen Perspektive erwächst eine transversale Dynamik, die den Reflexionsraum zwischen Theologie und Philosophie einerseits sowie zwischen Religions- und Ethik-/Philosophiedidaktik andererseits strukturiert und didaktisch wirksam werden lassen kann. Denkprinzipien treten dabei nicht nur in einen Vergleich, sondern werden in ein kritisch-produktives Interaktionsverhältnis gebracht, das beide Seiten transformiert: Während die Theologie und mit ihr die Religionsdidaktik noch stärker als bisher zu rationaler Rechenschaft verpflichtet werden, wird die Philosophie und mit ihr die Ethikdidaktik an die Tiefendimension der Sinnfrage erinnert. So entsteht eine kategorial geschärfte Perspektive auf das Religiöse, von der kooperative Bildungsprozesse zwischen den Fächern Religion und Ethik/Philosophie dauerhaft profitieren könnten.<sup>71</sup>

67 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 69–115; vgl. auch: Welsch, Wolfgang (1996); Riedenauer, Markus (2007); Plantinga, Alvin (2000); Habermas, Jürgen (2019).

68 Wirtz, Markus (2022) 238.

69 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 237–278; vgl. auch: Luckmann, Thomas (1967); Casanova, José (1994); Taylor, Charles (2007); Joas, Hans (2020).

70 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 47–61.

71 Vgl. Kaloudis, Anke (2012) 372–379; Reuter, Michael (2014) 355–358.

## 2.2 Religionsphilosophie als transversale Basis für eine tragfähige Fächerkooperation

Zwar wurde das transversale Potenzial der Religionsphilosophie zunächst in ihrer Fähigkeit sichtbar, heterogene Rationalitätsformen miteinander ins Gespräch zu bringen, doch zeigt sich ihre eigentliche Relevanz für die hier verfolgte Fragestellung erst dort, wo sie als transversales Korrektiv die Normalitätsannahmen des Religions- und des Ethik-/Philosophieunterrichts in den Blick nimmt. Insofern eröffnet die Religionsphilosophie an der Schnittstelle divergierender Bildungskulturen einen konzeptionellen Möglichkeitsraum. Dieser macht die Grenzverhältnisse von theologischer und philosophischer Perspektive transparent. Konkret lässt sich dies u. a. anhand der folgenden drei Aspekte näher bestimmen:

### a) Kooperative Entzugsbewegung: Entlastung von disziplinären Selbstfestschreibungen

Kaloudis' Hinweis, dass eine Didaktik des Religiösen immer „auf der Grenze zwischen Tradition und Transformation“<sup>72</sup> operieren sollte, erhält im Kontext der Religionsphilosophie eine spezifische Pointierung: Nachhaltige Kooperation entsteht erst dort, wo beide Fächer einen Schritt zurücktreten und ihre über Jahre hinweg entstandenen fachspezifischen „Machtasymmetrien“<sup>73</sup> revidieren. Die Religionsphilosophie ermöglicht genau diese Entzugsbewegung. Sie nimmt dem Religionsunterricht den impliziten Erwartungsdruck, religiöse Sinnhaftigkeit als gegeben vorauszusetzen, und dem Ethik-/Philosophieunterricht die ebenso implizite Annahme, weltanschauliche Neutralität sichere bereits die angemessene kritisch-rationale Distanz.<sup>74</sup> Dies ist insofern relevant, als – wie bereits angedeutet – beide Fächer mit „heimlichen und offenen Normalitäten“<sup>75</sup> arbeiten. Der Religionsunterricht tendiert dazu, seine Bindung an gelebte Religion als selbstverständlich fortzuschreiben,<sup>76</sup> während der Ethik-/Philosophieunterricht seine weltanschauliche Neutralität häufig als hinreichende Garantie rationaler Redlichkeit interpretiert.<sup>77</sup> Der religionsphilosophische Ansatz legt diese stillschweigenden Orientierungsfiguren offen, ohne sie aufzulösen. Vielmehr etabliert er einen erweiterten Reflexionsraum, in dem beide Fächer ihre Perspektiven

---

72 Kaloudis, Anke (2012) 13.

73 Nagel, Alexander Kenneth (2023) 75.

74 Vgl. Reuter, Michael (2014) 349–390.

75 Domsgen, Michael (2022) 29.

76 Vgl. Pickel, Gert (2022) 150.

77 Vgl. Tiedemann, Markus (2022) 247–255.

nicht verteidigen, sondern bewusst relativieren müssen. Dies stellt keine Verlustsituation dar, sondern ebnet den Weg für eine gelingende Konvivenz in einer pluralen Gesellschaft.<sup>78</sup>

#### b) Kooperative Tiefendimension: Neuorientierung bei Sinn- und Orientierungsfragen

Für eine religiös-weltanschaulich sensible religiöse sowie ethisch-philosophische Bildung ist es essenziell, Sinnfragen nicht auf begriffliche Analysen zu verengen. Oft – wenn auch keineswegs zwangsläufig – verweisen sie auf einen existenziell-transzendenten Horizont, der mit Erfahrungen von Endlichkeit und Kontingenz sowie der Suche nach Orientierung verbunden ist.<sup>79</sup> Diese Tiefendimension ist weder exklusiv religiös noch genuin säkular, sondern bildet ein gemeinsames Problemfeld, in dem sich Fragen nach Lebensführung, Geltung und Verstehen überschneiden.<sup>80</sup> Die Religionsphilosophie lotet dieses Terrain auf irritierend-inspirierende Weise aus,<sup>81</sup> indem sie Sinn nicht als religiöses Spezifikum betrachtet, sondern als mögliche Grundform der Aneignung von Selbst und Welt neu interpretiert. Dadurch hätte der Religionsunterricht die Gelegenheit, seine Themen aus der engen Logik unmittelbarer Bekenntnisgebundenheit herauszulösen und sie als Ausdruck allgemeinemenschlicher Suchbewegungen einer kritischen Überprüfung zu unterziehen.<sup>82</sup> Der Ethik- bzw. Philosophieunterricht würde dadurch wiederum angeregt, religiöse Deutungen nicht nur skeptisch zu prüfen, sondern auch als potenzielle Ressourcen praktischer bzw. existenzieller Rationalität wahrzunehmen.<sup>83</sup>

#### c) Kooperative Übersetzungsfähigkeit: Vermittlung zwischen Hermeneutik und Kritik

Dank der religionsphilosophischen Transversalität treten Verstehen und Kritik nicht als Gegensätze auf, sondern als voneinander abhängige Prozesse. Denn Verstehen ohne kritische Distanz reproduziert leicht tradierte Deutungsmuster, während Kritik ohne hermeneutische Einbettung die innere Logik religiöser oder säkularer Ausdrucksformen verfehlt.<sup>84</sup> In diesem Sinne vermag die Religionsphilosophie einen Übersetzungsraum zu generieren, in dem symbolisch-narrative,

---

78 Vgl. Sundermeier, Theo (2012) 33–51.

79 Mehr dazu: Torkler, René (2022) 201–220.

80 Vgl. Petermann, Hans-Bernhard (2023) 227–230.

81 Vgl. Novakovits, David (2023) 85.

82 Vgl. Kropač, Ulrich (2019) 66–68.

83 Vgl. Feldmann, Klaus (2023) 110; Petermann, Hans-Bernhard (2023) 230; ausführlicher dazu: Torkler, René (2022) 201–220.

84 Mehr dazu: Ricœur, Paul (1970).

existenziell deutende und argumentativ-kritische Ausdrucksformen miteinander in Beziehung gesetzt werden.<sup>85</sup> Sie nimmt die Binnenlogik religiöser Ausdrucksformen ernst, ohne sie gegen Kritik abzuschirmen, und macht zugleich sichtbar, dass auch ethisch-philosophische Problemstellungen auf metaphorische oder narrative Verdichtungen angewiesen sind.<sup>86</sup> Demzufolge bedeutet kooperative Übersetzungsfähigkeit keineswegs, religiöse oder säkulare Ausdrucksformen zu immunisieren, sondern sie in sprachlich verständliche, überprüfbare und zugleich hermeneutisch verantwortete Kategorien zu überführen.<sup>87</sup> Dieser Prozess wird sowohl durch Habermas' Idee der Übersetzung religiöser Semantiken in allgemein zugängliche Sprache<sup>88</sup> als auch durch philosophiedidaktische Transformationsmodelle gestützt.<sup>89</sup> Auf konzeptionell-didaktischer Ebene resultiert daraus ein Lernraum, in dem Übersetzungsprozesse selbst zum Gegenstand werden. So können religiöse Deutungsmuster in argumentative Formen transferiert und anschließend auf ihre symbolischen Tiefenschichten rückbezogen werden. Umgekehrt lässt sich anhand religiöser Narrative exemplarisch zeigen, wie philosophische Analyse ihre Voraussetzungen gewinnt und welche normative Gewalt in Denkfiguren stecken kann.<sup>90</sup>

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Religionsphilosophie gemeinsame Themen, beispielsweise zu Fragen nach Endlichkeit, Gerechtigkeit, Verantwortung oder Hoffnung, kreiert und zugleich differenzierte Zugänge gewährt.<sup>91</sup> Diese lösen jeweils spezifische Formen der kognitiven Aktivierung aus, etwa im Sinne des Theologisierens und Philosophierens, die miteinander korrelieren.<sup>92</sup> Mehrperspektivität und Ambiguitätstoleranz werden dabei nicht als störende Elemente betrachtet, sondern als Chance für den gesamten Lernprozess genutzt.<sup>93</sup> Die Religionsphilosophie fungiert somit nicht nur als ‚Brücke‘ zwischen den Fächern, sondern auch als ‚Strukturbedingung‘ einer kooperativen Didaktik des Religiösen. Diese entgrenzt und vertieft konzeptionelle Ansätze beider Fächer gleichermaßen, macht sie übersetzungsfähig und bereichert sie in perspektivischer Hinsicht.<sup>94</sup>

---

85 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 47–61.

86 Vgl. Novakovits, David (2023) 86.

87 Vgl. Kropač, Ulrich (2019) 222–223.

88 Vgl. u. a.: Habermas, Jürgen (2009).

89 Vgl. Thomas, Philipp (2023) 83–85.

90 Vgl. ebd. 87–91.

91 Vgl. Novakovits, David (2023) 76.

92 Vgl. Pemsel-Maier, Sabine (2021) 123.

93 Vgl. Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard (2022) 202–217.

94 Vgl. Reuter, Michael (2014) 355–358.

Allerdings bedarf die Einordnung der Religionsphilosophie als integrative ‚Brücke‘ oder gar als ‚Strukturbedingung‘ einer kooperativen Didaktik des Religiösen einer kritischen Relativierung. Auch ein transversal angelegter Zugang beruht auf bestimmten Voraussetzungen, die aus philosophischen oder theologischen Traditionen hervorgehen können. Dadurch entsteht das Risiko einer subtilen Normativität, durch die die Eigenlogik religiöser und säkularer Ausdrucksformen überlagert oder in ihrer Vielstimmigkeit eingeschränkt wird. Die angestrebte Übersetzungsfähigkeit könnte in solchen Fällen in eine asymmetrische Vereinnahmung umschlagen, wenn religiöse oder säkulare Inhalte den Maßstäben einer eng definierten Rationalität angepasst werden sollen.<sup>95</sup>

### 3. Didaktische Leitlinien zur kooperativen Erschließung des Religiösen

Um den hohen Abstraktionsgrad der bisherigen Überlegungen nicht allein im Theoretischen zu belassen, werden im Folgenden exemplarische didaktische Leitlinien skizziert. Diese können eine kooperative Erschließung des Religiösen im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht unterstützen. Dabei handelt es sich nicht um ausformulierte methodische Ansätze oder verbindliche Handlungsanweisungen, sondern um grundlegende, aus der zuvor beleuchteten religionsphilosophischen Transversalität abgeleitete Komponenten kooperativer Bildungsprozesse. Sie knüpfen an etablierte struktur- und prozessorientierte Modelle der Ethik-/Philosophiedidaktik<sup>96</sup> – insbesondere diejenigen von E. Martens<sup>97</sup> und R. Sistermann<sup>98</sup> – sowie an das von T. Sundermeier<sup>99</sup> entwickelte Modell interkulturellen Verstehens an. Insgesamt dienen sie einer vorläufigen, bildungsorientierten Operationalisierung unterschiedlicher Rationalitätsstile und deren produktiver Verknüpfung für heterogene Lerngruppen, ohne die Komplexität des Religiösen zu reduzieren. Dazu gehören:<sup>100</sup>

#### Leitlinie I: Phänomenologische Sensibilisierung – Wahrnehmungsräume des Religiösen öffnen

95 Vgl. Suhner, Jasmine (2019) 116–118; vgl. auch: Kaloudis, Anke (2012) 14–15.

96 Für eine systematische Übersicht zentraler didaktischer Modelle der Ethik- und Philosophiedidaktik vgl. u. a.: Peters, Martina / Peters, Jörg (Hrsg.) (2024).

97 Vgl. Martens, Ekkehard (2005) 65–95.

98 Vgl. Sistermann, Rolf (2008) 299–305.

99 Vgl. Sundermeier, Theo (1996) 153–173.

100 Die Reflexion dieses Abschnitts knüpft an die von M. Chrostowski ausgearbeiteten Ebenen einer gemeinsamen Exploration des Religiösen in heterogenen Lerngruppen an, die dort in Form eines „Baum-Modells“ strukturiert wurden; vgl. Chrostowski, Mariusz (2026) s.o.

Zentral bei einer kooperativen Erschließung des Religiösen ist die Frage, wie sowohl religiöse als auch säkulare Phänomene überhaupt in den Fokus gerückt werden. Didaktisch erfordert dies eine phänomenologische Grundhaltung, in der Lernende die Praxis der *Epoché* (= Enthaltung bzw. Zurückhaltung im Urteilen) einüben.<sup>101</sup> Sie nehmen religiöse und säkulare Ausdrucksformen – etwa Orte, Rituale, Texte, Bilder, Musik oder biografische Szenen – aufmerksam wahr, ohne sie vorschnell zu bewerten oder in vertraute Deutungsmuster zu verfallen.<sup>102</sup> Dieser Prozess der phänomenologischen Sensibilisierung umfasst die bewusste Irritation selbstverständlicher Wahrnehmungshaltungen, die Konzentration auf eine präzise Beschreibung statt auf unmittelbare Interpretation sowie die Reflexion der eigenen Intentionalität im Sinne eines ‚Etwas-als-Etwas-Wahrnehmens‘.<sup>103</sup> Dadurch werden Denkbewegungen greifbar, die den Lernenden die Tatsache bewusst machen, dass Wahrnehmung perspektivabhängig und veränderbar ist.<sup>104</sup> Insgesamt sollte ein solches Vorgehen zu einem weltanschaulich offenen Zugang zum Religiösen verhelfen, bei dem subjektive (Denk-)Erfahrungen ernst genommen werden und der zugleich auf gegenseitige Verständigung ausgerichtet ist.<sup>105</sup>

### Leitlinie II: Analytisch-hermeneutische Strukturierung – Deutung als Vorraum des Theologisierens und Philosophierens

Die zweite Leitlinie fokussiert die analytisch-hermeneutische Strukturierung religiöser und säkularer Deutungsmuster. Analytisches Arbeiten richtet den Blick auf begriffliche Klärung, Strukturrekonstruktion und Argumentationsprüfung,<sup>106</sup> während hermeneutisches Verstehen Bedeutungsvarianten, Kontexte und subjektive Lesarten erschließt.<sup>107</sup> Didaktisch leitend ist dabei, zentrale Begriffe, Argumentationsfiguren und symbolische Ordnungen aufzuzeigen, unterschiedliche Deutungen – religiöse, säkulare und individuelle – explizit zu markieren und zueinander in Beziehung zu setzen.<sup>108</sup> Zudem lässt sich der Verstehensakt als eine Haltung beschreiben, die Momente möglicher Selbsttranszendenz miteinbeziehen kann. Damit ist die Bereitschaft gemeint, sich durch die Perspektive des

---

101 Vgl. Engel, Renate (2020) 32–33.

102 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 52.

103 Vgl. Engel, Renate (2020) 33.

104 Vgl. ebd. 33–34.

105 Vgl. Dewey, John (1993) 187.

106 Vgl. Kanterian, Edward (2004) 7.

107 Vgl. Bussmann, Bettina (2024) 29.

108 Vgl. Zehnpfennig, Barbara (2021) 194.

anderen herausfordern zu lassen, ohne dies normativ zu verabsolutieren.<sup>109</sup> Auf dieser Grundlage erhält die kooperative Didaktik des Religiösen ihr spezifisches Profil: Der Religionsunterricht steuert symbolisch-narrative und traditionsbezogene Tiefenschichten bei, während der Ethik-/Philosophieunterricht die Begriffsarbeit und argumentative Klärung stärkt. So wird weltanschauliche Pluralität nicht beliebig, sondern analytisch-hermeneutisch strukturiert und Deutung kann als Vorraum des Theologisierens und Philosophierens wirksam werden, ohne in bloße Kontextualisierung oder Relativismus abzugleiten.<sup>110</sup>

### Leitlinie III: Dialektisch-spekulative Reflexionsräume – Stimulierung einer (Teil-)Identifikation

Eine dialektisch-spekulative Auseinandersetzung mit religiösen und säkularen Phänomenen markiert den Übergang von der ersten Wahrnehmung und Deutung zu einem reflexiven, perspektivwechselnden Denken.<sup>111</sup> Dabei sollen Lernende Widersprüche erkennen, begründete Positionen formulieren, konträre Sichtweisen gegenüberstellen und hypothetische Szenarien entwickeln – stets in einer ihrem Entwicklungsniveau angemessenen Komplexität.<sup>112</sup> Aus (religions-)philosophischer Sicht basiert dieses Vorgehen auf der Einsicht, dass Begriffe keine Abbilder der Wirklichkeit sind, sondern eigene Deutungslogiken hervorbringen. Religionsphilosophie vermittelt daher zwischen abstrakten Denkbewegungen und realen Erfahrungswelten. Dieser Transfer – vom Begriff zur konkreten Weltdeutung – bildet das entscheidende Potenzial dialektisch-spekulativen Arbeitens in kooperativen Bildungsprozessen.<sup>113</sup> Didaktisch lässt sich dies als gestuftes Verfahren fassen: Zunächst werden Gegenstände markiert, dann werden Spannungen aufgespürt, Prozesshaftigkeit analysiert, Kritik formuliert und schließlich Alternativen entwickelt – ein Wechselspiel von selbstständiger und angeleiteter Problemarbeit.<sup>114</sup> Dadurch entstehen in kooperativen Lernprozessen Räume reflexiver (Teil-)Identifikation: Schüler:innen erproben fremde Perspektiven, ohne sie übernehmen zu müssen, und erweitern so ihre Fähigkeit zur Selbst- und Fremdrelexion.<sup>115</sup> Das Ziel ist keine radikale Subjekttransformation, sondern eine langfristige Ermächtigung des Selbst.<sup>116</sup>

---

109 Vgl. Zehnpfennig, Barbara (2021) 183.

110 Mehr dazu: Pemsal-Maier, Sabine (2021).

111 Vgl. Martens, Ekkehard (2005) 54.

112 Vgl. ebd.

113 Vgl. Holz, Hans H. (2005) 224.

114 Vgl. Ohrt, Connor (2024) 46–49.

115 Vgl. Sistermann, Rolf (2012) 298.

116 Vgl. u. a.: Aloni, Nimrod (2013) 1–15; Domsgen, Michael (2023) 183–191.

#### Leitlinie IV: Konvivenz als performative Zielgestalt – gemeinsames Handeln in wertschätzender Differenz

Erst im Übergang zu einer pragmatisch-sozialen Dimension entfalten die drei zuvor beschriebenen Zugänge – phänomenologische Wahrnehmung, analytisch-hermeneutische Deutung und dialektisch-spekulative Reflexion – ihre Wirkung. Dies macht deutlich, dass die Auseinandersetzung mit religiösen und säkularen Phänomenen nicht auf der kognitiven Ebene verharret, sondern gemeinsames Handeln, Begegnung und Aushandlung impliziert. Theoretisch stützt sich dies einerseits auf pragmatistische Ansätze, wie sie bei W. James und J. Dewey zu finden sind, die das Religiöse an lebensweltliche Praxis binden.<sup>117</sup> Andererseits stützt sie sich auf T. Sundermeiers Konzept der Konvivenz,<sup>118</sup> das ein Zusammenleben in wertschätzender Differenz beschreibt. Dieses bezeichnet die Bereitschaft, fremde Perspektiven wahrzunehmen, ohne sie zu vereinnahmen, sowie die Bereitschaft, Handlungsräume zu eröffnen, in denen Verständigung, Konfliktfähigkeit und Anerkennung praktisch eingeübt werden können.<sup>119</sup> Religiös-weltanschauliche Vielfalt ist dabei keine Wahloption, sondern eine gegebene Bedingung schulischer und gesellschaftlicher Kontexte. Kooperative Bildungsprozesse zwischen Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht können Orte schaffen, an denen das notwendigerweise partielle Verstehen des Fremden erprobt und in konkrete Gesten des Helfens, Lernens und Feierns überführt wird. Dadurch erhält die gemeinsame Exploration des Religiösen eine gesellschaftliche Tragweite, die für das friedliche Zusammenleben in einer pluralen Demokratie unverzichtbar ist.<sup>120</sup>

Die genannten vier Leitlinien eröffnen jeweils eigene Zugänge zur Erschließung religiöser und säkularer Phänomene. Diese reichen von einer achtsamen phänomenologischen Wahrnehmung über analytisch-hermeneutische Klärungen und reflexive Auseinandersetzungen bis hin zu Formen des gemeinsamen Handelns in wertschätzender Differenz. Zusammen ermöglichen sie eine vielfältige Annäherung an das Religiöse, die sowohl individuelle Erfahrungen als auch gemeinsames Verstehen berücksichtigt. Für die praktische Umsetzung solcher kooperativen Lernprozesse kommt es wesentlich auf die Art und Weise ihrer Gestaltung an. Dabei erfordert die professionelle Begleitung eine ausgeprägte Sensibilität dafür, in welchem Lernmodus – etwa Wahrnehmen, Deuten, Verhandeln oder

117 Vgl. u. a.: James, William (1928); Dewey, John (1993).

118 Vgl. Sundermeier, Theo (2012) 33.

119 Vgl. Sundermeier, Theo (1996) 13; zur Kritik an T. Sundermeiers Hermeneutik des Fremden vgl. u. a.: Boehme, Katja (2023) 256–259.

120 Vgl. Asbrand, Barbara (2000) 213.

Anwenden – sich eine Lerngruppe gerade befindet und welche anschließenden Schritte didaktisch tragfähig sind. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Anzeichen dafür zu erkennen, dass ein Wechsel des Anforderungsniveaus sinnvoll erscheint, beispielsweise von beschreibender Wahrnehmung zu interpretativer Deutung oder von Reflexion zu praktischer Umsetzung, ohne dabei die Gefahr einer kognitiven oder sozialen Überforderung aus den Augen zu verlieren.<sup>121</sup> Regelmäßige Phasen der Selbst- und Gruppenreflexion machen Erfahrungen, Unsicherheiten und Fortschritte sichtbar und ermöglichen eine gemeinsame Anpassung des weiteren Vorgehens.<sup>122</sup> Ebenso unerlässlich ist die Einsicht, dass kooperative Prozesse scheitern können, sowie die Bereitschaft, dieses Scheitern reflexiv aufzuarbeiten. Prozesssensibilität und Reflexionsschleifen verhindern verfrühte Übergänge – wie etwa vorschnelle normative Schlussfolgerungen – und tragen dazu bei, Konfliktpotenziale nicht zu umgehen, sondern sie in einem kontrollierten Lernraum produktiv zu thematisieren.<sup>123</sup> Damit wird die im religionsphilosophischen Teil geforderte (Ergebnis-)Offenheit auch prozessual gesichert.

#### 4. Conclusio

Auch wenn Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht als Modi der Welterschließung beide der konstitutiven Rationalität zugeordnet werden können, sind sie, um mit H. von Hentigs Vergleich zu sprechen, nicht „austauschbar wie Geige und Flöte“<sup>124</sup>. Ihre jeweiligen epistemischen Logiken, Bildungstraditionen und Anspruchsprofile machen ein bloßes Nebeneinander ebenso unzureichend wie eine funktionale Verschmelzung. Genau hier eröffnet die Religionsphilosophie einen transversalen Reflexionsraum, in dem die wechselseitigen Normalitätsannahmen beider Fächer sichtbar, kritisierbar und anschlussfähig werden. Sie relativiert sowohl konfessionelle Binnenlogiken als auch implizite Prämissen diskursiver Rationalität und schafft damit die Grundlage für ein Verhältnis produktiver Differenz. Die abgeleiteten didaktischen Leitlinien – phänomenologische Öffnung, analytisch-hermeneutische Strukturierung, dialektisch-spekulative Reflexion, Konvivenz und prozessensible Steuerung – zielen daher nicht auf Angleichung, sondern auf eine konturierte Form tragfähigen Kooperierens. Sie ermöglichen eine gemeinsame Erschließung des Religiösen, ohne die Eigenständigkeit der Fächer zu unterlaufen oder ihre jeweiligen Potenziale zu mindern. So erschließt sich Kooperation als eine angemessene Antwort auf die Herausforde-

---

121 Vgl. Brüning, Ludger (2024) 14.

122 Vgl. Kuhn, Annette (2022).

123 Vgl. ebd.

124 Von Hentig, Hartmut (2009) 63.

rungen einer (post-)säkularen Gegenwart: Sie stärkt die Fähigkeit, religiös-weltanschauliche Pluralität kritisch zu deuten, begründet zu verhandeln und praktisch zu gestalten. Die Fächer bleiben wie „Geige“ und „Flöte“ verschieden – doch erst in ihrem Zusammenspiel entsteht ein Klang, der der Komplexität heutiger Sinn- und Orientierungsfragen gerecht wird. Hieran weiterzuarbeiten wäre auf beiden Seiten und auf Augenhöhe mehr als wünschenswert.

## Literaturverzeichnis

Alberts, Wanda / Junginger, Horst / Neef, Katharina / Wöstemeyer, Christina (Hrsg.) (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (1. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536>

Aloni, Nimrod (2013). Empowering dialogues in humanistic education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>

Asbrand, Barbara (2000). *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht: Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Linda Reich / Jürgen Kluge / Nelson Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.

Boehme, Katja (2023). *Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik* (1. Aufl.). Herder.

Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard (2022). Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht: Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(1), 202–217. <https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.12>

Brüning, Barbara (Hrsg.) (2016). *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch* (3. Aufl.). Cornelsen.

Brüning, Ludger (2024). Lernwirksam und inklusiv – wie geht das? Kooperatives Lernen als Antwortversuch. *Lehren & Lernen*, 50(3), 11–16.

Bucher, Anton A. (2022). Religionsunterricht – Ethikunterricht: Mehr Konvergenzen als Divergenzen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(1), 34–50.

Bussmann, Bettina (2024). Philosophieren mit der 5-Finger-Methode. In Bettina Bussmann (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen: Grundlagen – Methoden – Praxis* (S. 21–48). Berliner Wissenschafts-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-66182-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-66182-6_2)

Casanova, José (1994). *Public religions in the modern world* (1. Aufl.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226190204.001.0001>

Chrostowski, Mariusz (2026). *Der Religionsunterricht und seine Alternativfächer: Grundlagen einer kooperativen Didaktik des Religiösen* (im Erscheinen)

Churchland, Paul M. (1981). Eliminative materialism and the propositional attitudes. *The Journal of Philosophy*, 78(2), 67–90. <https://doi.org/10.5840/jphil198178268>

Comtesse, Dagmar (2021). Ethikunterricht zwischen liberaler Neutralitätsannahme und kommunitaristischer Wertevermittlung. In Minkyung Kim / Tobias Gutmann / Jan Friedrich / Katharina Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität* (S. 41–63). Barbara Budrich.

Dewey, John (1993). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (3. Aufl.). Beltz.

Domsgen, Michael (2022). Von heimlichen und offenen Normalitäten – Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart. In Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 29–45). Herder.

Domsgen, Michael (2023). Empowerment as critical religious pedagogy. *Theology Today*, 80(2), 183–191. <https://doi.org/10.1177/00405736231172692>

Domsgen, Michael (2025). Religiöse Bildung zwischen Nice-to-have und schlicht bedeutungslos. Herausforderungen für eine säkularitätsfähige Religionspädagogik. In Klaus König / Claudia Mayer / Mariusz Chrostowski (Hrsg.), *Mehr als ein Nice-to-Have. Begründungen für religiöse Bildung* (S. 45–56). Kohlhammer.

Domsgen, Michael / Hahn, Matthias / Raupach-Strey, Gisela (Hrsg.) (2003). *Religions- und Ethikunterricht in der Schule der Zukunft* (1. Aufl.). Klinkhardt.

Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022). Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland. In Michael Domsgen / Ulrike Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 17–72). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-002>

Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (Hrsg.) (2022). Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen (1. Aufl.). Transcript.

<https://doi.org/10.14361/9783839457801-fm>

Dressler, Bernhard (2010). Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen. Mangels repräsentativer Daten zwei Schlaglichter aus dem eigenen Erfahrungsumfeld. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 62(2), 112–128. <https://doi.org/10.1515/zpt-2010-0203>

Dressler, Bernhard (2015). Religionsunterricht ist kein Werteunterricht. Eine evangelische Perspektive. In Eva-Maria Kenngott / Rudolf Englert / Thorsten Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 31–45). Kohlhammer.

Engel, Renate (2020). Kants Lehre vom „Ding an sich“ und ihre Bedeutung für die philosophische Bildung. In Christian Th. Thein (Hrsg.), *Philosophische Bildung und Didaktik: Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven* (S. 9–36). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_2)

Feldmann, Klaus (2023). Erfahrung und religiöse Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), *„Wie hast Du's mit den Religionen?“: Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 99–111). Thelem.

Fowid (2024). *Religions- und Ethikunterricht 2023/2024*. Abgerufen am 15. Oktober 2025, von <https://fowid.de/meldung/religions-und-ethikunterricht-20232024>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024). *Pisa Offensive. Mehr vom Gleichen – wer soll's machen?* Abgerufen am 20. Oktober 2025, von <https://www.gew-bayern.de/presse/detailseite/mehr-vom-gleichen-wer-solls-machen>

Grätzel, Stephan (2005). Religionskritik. In Christoph Auffarth / Jutta Bernard / Hubert Mohr / Agnes Imhof / Silvia Kurre, *Metzler Lexikon Religion: Gegenwart – Alltag – Medien* (S. 1340–1343). JB Metzler.

Habermas, Jürgen (2003). Glauben und Wissen: Friedenspreisrede 2001. In Jürgen Habermas, *Zeitdiagnosen: Zwölf Essays 1980–2001* (S. 249–262). Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2009). *Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd. 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Bd. 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Suhrkamp.

Hailer, Martin (2014). *Religionsphilosophie*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838541839>

Heger, Johannes (2018). *Ideologiekritik*. Abgerufen am 11. November 2025, von <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100113/>

Hock, Johanna / Käbisch, David (2023). Von der Makro- zur Mikroebene. Die Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts und seiner Organisationsformen im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 331–350. <https://doi.org/10.23770/tw0317>

Hofhues, Sandra (2013). *Lernen durch Kooperation. Potenziale der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts* (1. Aufl.). Wochenschau Verlag.

Holz, Hans Heinz (2005). Die spekulative Methode. In ders. (Hrsg.), *Weltentwurf und Reflexion: Versuch einer Grundlegung der Dialektik* (S. 223–247). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-00092-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-476-00092-7_9)

Holze, Erhard / Pfister, Stefanie (2019). *100 Rechtsfragen zu Religionsunterricht und Schule. Konkret, juristisch, kompetent* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702525>

ISB Bayern (2025a). *Katholische Religionslehre 7*. Abgerufen am 11. November 2025, von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/katholische-religionslehre>

ISB Bayern (2025b). *Ethik 7*. Abgerufen am 11. November 2025, von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/ethik>

James, William (1928). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Longmans, Green and Co.

Joas, Hans (2020). *Faith as an option: Possible futures for Christianity* (2. Aufl.). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804792783>

Kalbheim, Boris / Ziebertz, Hans-Georg (2010). Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde. In Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. Neuausgabe (S. 302–320). Kösel.

Kaloudis, Anke (2012). „Auf der Grenze“ – Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich (1. Aufl.). Kassel University Press.

Kanterian, Edward (2004). *Analytische Philosophie* (1. Aufl.). Campus Verlag.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2011). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*. EKD.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2018). *Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen*. EKD.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? – Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. EKD.

König, Klaus / Kropač, Ulrich (2021). „learning from religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine Existenzfrage des Religionsunterrichts – eine Replik auf Georg Langenhorst. In Abdel-Hafiez Massud / Christian Hild (Hrsg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen* (S. 196–212). Verlag Empirische Pädagogik.

Kriesel, Peter (2017). Rahmenvorgaben für die Ethikfächer. In Rolf Roew / Peter Kriesel (Hrsg.), *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts* (S. 11–27). Julius Klinkhardt.

Kropač, Ulrich (2011). Offenbarung und Religionsunterricht: Prinzipien und Lernwege. Religionsunterricht an höheren Schulen: *rhs*, 54(2), 82–91.

Kropač, Ulrich (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur: Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule* (1. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036161-4>

Kropač, Ulrich (2021). Religiöse Bildung. In ders. / Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 17–28). Kohlhammer.

Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hrsg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik* (1. Aufl.). Kohlhammer.

Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2022). *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (1. Aufl.). Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451840463-1>

Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2025). *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven* (1. Aufl.). Herder.

Kuhn, Annette (2022). *Lernsetting: Wie kann kooperatives Lernen gelingen?* Deutsches Schulportal. Abgerufen am 30. Oktober 2025, von <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-kann-kooperatives-lernen-gelingen/>

Lott, Jürgen (2006). Religionsunterricht in Deutschland. In Hans-Jochen Gamm / Thomas Gatzemann / Wolfgang Keim / Dieter Kirchhöfer / Gernot Steffens / Christoph Uhlig / Wolfgang Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2005. Religion – Staat – Bildung* (S. 143–162). Peter Lang.

Luckmann, Thomas (1967). *The invisible religion* (1. Aufl.). Macmillan.

Lyotard, Jean-François (1983). *Der Widerstreit* (1. Aufl.). Wilhelm Fink.

Martens, Ekkehard (2005). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (2. Aufl.). Hannover.

Mette, Norbert (2021). Religiöse Bildung in einer religiös sich transformierenden Gesellschaft. In Andrea Lehner-Hartmann / Viera Pirker (Hrsg.), *Religiöse Bildung – Perspektiven für die Zukunft. Interdisziplinäre Impulse für die Religionspädagogik und Theologie* (S. 81–105). Matthias Grünewald.

Meyer-Blanck, Michael (1998). Positionalität oder Neutralität? Die Vermittlung von Religion und Ethik in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 50(4), 432–437. <https://doi.org/10.1515/zpt-1998-500409>

Nagel, Alexander-Kenneth (2023). Religiöse Pluralisierung als Kooperationsanlass? Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von konfessioneller Religions- und Ethikdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 70–80. <https://doi.org/10.23770/tw0300>

Nida-Rümelin, Julian / Irina Spiegel / Markus Tiedemann (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik*. Bd. 1: Didaktik und Methodik (2. Aufl.). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838586908>

Novakovits, David (2023). Eine religionsphilosophische Religionspädagogik? Gedanken über Religionsphilosophie als (theologische) Bezugsdisziplin der Religionspädagogik ausgehend von einer Überlegung Norbert Mettes. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(2), 71–87. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.2.5>

Ohly, Lukas (2017). Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein logisch-ethischer Kommentar. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(2), 260–274. <https://doi.org/10.23770/tw037>

Ohrt, Connor (2024). Dialektische Methode. In Stefan J. Jelonnek / Connor Ohrt (Hrsg.), *Theorie und Praxis philosophischer Methoden: Eine Bildungsinitiative* (S. 25–56). Universitätsbibliothek Kiel. <https://doi.org/10.38071/2024-00979-3>

Pemsel-Maier, Sabine (2021). Philosophieren mit PhilosophInnen! – Theologisieren mit TheologInnen? Welche Impulse die Philosophiedidaktik für die Religionsdidaktik bereithält. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), 110–123. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.7>

Petermann, Hans-Bernhard (2003). *Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2002]. Abgerufen am 21. November 2025, von <https://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3517>

Petermann, Hans-Bernhard (2022). Religiöse Bildung im Philosophie-/Ethik-Unterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(1), 51–68. <https://10.25364/10.30:2022.1.4>

Petermann, Hans-Bernhard (2023). >Interreligiöses Begegnungslernen< unter Beteiligung des Fachs Philosophie/Ethik? Erfahrungen mit kooperativem Projekt-Unterricht der Fächergruppe Philosophie/Religion. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), *„Wie hast Du's mit den Religionen?“: Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 219–230). Thelem.

Peters, Martina / Peters, Jörg (Hrsg.) (2024). *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte* (3. Aufl.). Felix Meiner Verlag. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-4560-1>

Pickel, Gert (2022). Religionsunterricht zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung: Ein religionssoziologischer Kommentar. In Michael Domsgen / Ulrike Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 147–160). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-008>

Plantinga, Alvin (2000). *Warranted Christian Belief* (1. Aufl.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195131932.001.0001>

Reuter, Michael (2014). *Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht: religionsphilosophische Grundlegung und fachdidaktische Perspektiven* (1. Aufl.). Logos.

Ricœur, Paul (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. Yale University Press. Abgerufen am 20. November 2025, von [https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Ricouer\\_Freud\\_and\\_Philosophy.pdf](https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Ricouer_Freud_and_Philosophy.pdf)

- Riedenauer, Markus (2007). *Pluralität und Rationalität. Die Herausforderung der Vernunft durch religiöse und kulturelle Vielfalt nach Nikolaus Cusanus* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Roose, Hanna (2023). Kindertheologie als Schwester der Kinderphilosophie. Ein Vergleich graduell unterschiedlicher Subjektorientierungen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 139–156. <https://doi.org/10.23770/tw0304>
- Sajak, Clauß P. (2021). Kompetenzorientierung. In Ulrich Kropač / Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 341–352). Kohlhammer.
- Schambeck, Mirjam / Kropač, Ulrich (2022). Thesen in bilanzierender Absicht. In dies. (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 355–378). Herder.
- Schmidt, Heinz (1984). *Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in Klasse 1–13* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Schröder, Bernd (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-159585-1>
- Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hrsg.) (2018). *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100>
- Schweitzer, Friedrich (2018). Religionsunterricht und Ethikunterricht: Gegen-, Neben- oder Miteinander? In Bernd Schröder / Moritz Emmelmann (Hrsg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 301–316). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100.301>
- Schwillus, Harald (2022). Zahlen und Fakten zu konfessionslosen Schüler:innen in Ost und West. In Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 46–59). Herder.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Die deutschen Bischöfe 80*. DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Die deutschen Bischöfe 103*. DBK.
- Sistermann, Rolf (2008). Unterrichten nach dem Bonbonmodell. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 30, 299–305.

Sistermann, Rolf (2012). Der Sinn des Lebens – Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 34(4), 296–306.

Suhner, Jasmine (2019). *Menschenrechtspädagogische Bezugsfelder öffentlicher religiöser Bildung: Theologisch-religionspädagogische Grundsatzüberlegungen, Konkretisierungen & Perspektiven mit besonderer Berücksichtigung des Bildungskontexts Schweiz* [Dissertation, Universität Zürich]. Abgerufen am 21. November 2025, von <https://www.zora.uzh.ch/server/api/core/bitstreams/b1f1c787-b120-4292-87f9-2c19f8d4059e/content>

Sundermeier, Theo (1996). *Den Fremden verstehen: Eine praktische Hermeneutik* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Sundermeier, Theo (2012). Konvivenz: Ein Modell für Europa? *International Journal of Orthodox Theology*, 3(4), 33–51.

Taylor, Charles (2007). *A secular age* (1. Aufl.). Harvard University Press.

Thomas, Philipp (2023). Vernunft und Religion sind keine Gegensätze. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), „*Wie hast Du's mit den Religionen?*“: *Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 83–98). Thelem.

Tiedemann, Markus (2019). *Ethik ist wichtiger als Religion*. Abgerufen am 15. November 2025, von <https://www.fr.de/kultur/ethik-wichtiger-religion-11048058.html>

Tiedemann, Markus (2022). Aufgeklärte Skepsis. Religionsunterricht aus philosophiedidaktischer Perspektive. In Michael Domsgen / Ulrike Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 247–255). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-017>

Torkler, René (2022). Religion als Ressource – Überlegungen zur Thematisierung des Gegenstandsbereichs Religion im Rahmen philosophisch-ethischer Bildungsprozesse. In Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 201–220). Herder.

Torkler, René / Pohl-Patalong, Uta (2023). Zwischen Neutralität und Positionalität – Perspektiven von Religions- und Philosophielehrkräften im Dialog. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 120–138. <https://doi.org/10.23770/tw0303>

Torkler, René / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2023). „*Wie hast Du's mit den Religionen?*“ *Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (1. Aufl.). Thelem.

Verband der Katholischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen an den Gymnasien in Bayern e.V. (2024). *KRGB Stellungnahme zu: „GEW: Religionsunterricht ist nicht mehr zeitgemäss (und bindet zu viele Ressourcen)“*. Abgerufen am 20. Oktober 2025, von <https://www.krgb.org/gew-religionsunterricht-ist-nicht-mehr-zeitgemaess-und-bindet-zu-viele-ressourcen/>

Von Hentig, Hartmut (2009). Anmerkungen zur religiösen Bildung in der Gegenwart. *epd-Dokumentation*, 20, 57–67.

Welsch, Wolfgang (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Widl, Maria (2023). Jean-François Lyotard, Der Widerstreit. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 43(2), 177–186.

Wilhelm, Christian (2023). Religionsunterricht ist kein Ersatz für Philosophieunterricht – Gott ist kein Argument. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), *„Wie hast Du's mit den Religionen?“ Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 140–153). Thelem.

Wirtz, Markus (2022). *Religionsphilosophie. Eine Einführung* (1. Aufl.). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05711-2>

Wobser, Florian / Thomas, Philipp (Hrsg.) (2025). *Philosophische Bildung neu denken. Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft* (1. Aufl.). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839474044-fm>

Woppowa, Jan (2025). Doing Cooperation: Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht. *Praktische Theologie*, 60(3), 175–183. <https://doi.org/10.14315/prth-2025-600310>

Wöstemeyer, Christina (2023). Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland. In Wanda Alberts / Horst Junginger / Katharina Neef / Christina Wöstemeyer (Hrsg.), *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (S. 21–60). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536-002>

Zehnpfennig, Barbara (2021). Die analytisch-hermeneutische Methode. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 69(2), 171–196. <https://doi.org/10.1515/dzph-2021-0015>

Zilleßen, Dietrich (2011). Aufgeklärter Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 63(3), 262–273. <https://doi.org/10.1515/zpt-2011-0307>

Antigona Shabani

# „Wie ist das heute bei euch im Islam?“

Empirische Einblicke in religionsbezogene Interaktionen in der Schule

## 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 Religionspädagogik  
Karl-Rahner-Platz 1  
A-6020 Innsbruck  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8485-6655>  
e-mail: [antigona.shabani@student.uibk.ac.at](mailto:antigona.shabani@student.uibk.ac.at)



# „Wie ist das heute bei euch im Islam?“

Empirische Einblicke in religionsbezogene Interaktionen in der Schule

## Abstract

Muslimische Schüler:innen stellen in österreichischen Schulen eine heterogene und zunehmend sichtbare Gruppe dar. Ihre Religion bzw. Religiosität ist nicht nur Thema im konfessionellen Religionsunterricht, sondern auch in anderen Unterrichtsstunden präsent. Der Beitrag untersucht, welche Rolle Religion – mit besonderem Fokus auf den Islam – in Fächern wie Soziales Lernen, Geschichte und Politische Bildung und BFU spielt und welche Chancen sowie Spannungsfelder sich daraus für unterschiedliche schulische Akteur:innen ergeben. Grundlage der Analyse sind Gruppendiskussionsausschnitte einer 4. Klasse einer Mittelschule, die im Rahmen meiner Dissertation erhoben wurden. Die Analyse zeigt, dass Religion im Kontext der genannten Unterrichtsfächer häufig implizit mitverhandelt wird, beispielsweise in Diskussionen über Normen und Werte sowie über Zugehörigkeit. Dabei entstehen sowohl Gelegenheiten zur interkulturellen oder -religiösen Verständigung als auch Momente der Unsicherheit und Differenzmarkierung. Lehrkräfte bewegen sich zwischen dem Anspruch, religiöse Themen offen anzusprechen, und der Sorge, muslimische Schüler:innen zu überfordern. Der Beitrag macht sichtbar, wie schulische Praktiken zur Aushandlung religiöser Differenz beitragen und welche pädagogischen Überlegungen notwendig sind, um einzelne Unterrichtsfächer als Aushandlungsräume für dialogische und diskriminierungssensible Bildungsprozesse zu gestalten.

## Schlagworte

Islam – Schule – muslimische Schüler\*innen – Othering – Empirisch-qualitative Forschung – religionsbezogene Interaktionen

# "How is this in Islam today?"

Empirical insights into religion-related interactions at school

## Abstract

Muslim students represent a diverse and increasingly visible group in Austrian schools. Their religion and religious beliefs are not only a topic in denominational religious education classes, but are also present in other lessons. This article examines the role of religion—with a particular focus on Islam—in subjects such as social studies, history, political education, and BFU, and the opportunities and areas of tension that this creates for different school stakeholders. The analysis is based on excerpts from group discussions in a 4th grade middle school class, which were collected as part of my dissertation. The analysis shows that religion is often implicitly discussed in the context of the aforementioned subjects, for example in discussions about norms and values as well as belonging. This creates opportunities for intercultural or interreligious understanding as well as moments of uncertainty and differentiation. Teachers are torn between the desire to address religious topics openly and the concern that this might overwhelm Muslim students. The article highlights how school practices contribute to the negotiation of religious differences and what pedagogical considerations are necessary in order to design individual subjects as spaces for dialogue and discrimination-sensitive educational processes.

## Keywords

Islam – school – Muslim students – religion-related interactions – religious pluralism – Othering – qualitative educational research

## 1. Einleitung

Religion spielt im schulischen Alltag eine beständige, wenn auch häufig implizite Rolle. Besonders islambezogene Themen rücken immer wieder ins Zentrum pädagogischer Aushandlungsprozesse, welche nicht nur im konfessionellen Unterricht, sondern auch in Fächern, die ursprünglich nicht auf Religionsvermittlung ausgerichtet sind, zentral werden. Aktuelle Forschungen zeigen, dass sichtbare Ausdrucksformen muslimischer Religiosität regelmäßig Anlass zu Diskussionen geben und im schulischen Setting zu vielfältigen Zuschreibungs- und Differenzierungsprozessen führen.<sup>1</sup> Damit stellt sich weniger die Frage, ob Religion in der Schule präsent ist, als vielmehr wie diese Präsenz adressiert, interpretiert und in Interaktionen wirksam wird.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, auf welche Weise Religion – insbesondere der Islam – in alltagspraktischen Unterrichtssituationen in Fächern wie Soziales Lernen, Geschichte und Politische Bildung sowie BFU thematisch und sozial relevant wird. Anhand von ausgewählten Gruppendiskussionsausschnitten mit Schüler:innen einer Mittelschule wird rekonstruiert, wie religiöse Differenz hervorgebracht, verhandelt und pädagogisch gerahmt wird. Theoretische Perspektiven zu Othering und Differenzierungspraktiken dienen hierbei als analytischer Rahmen.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden zentrale theoretische Ansätze zu Religion in der Schule und zu Prozessen des Othering dargestellt (Kap. 2). Anschließend folgen empirische Einblicke in das Datenmaterial, welches aus ausgewählten Gruppendiskussionsaussagen besteht (Kap. 3). Darauf aufbauend wird die Analyse der Interaktionen entlang institutioneller Rahmungen, interaktionaler Differenzpraktiken und pädagogischer Adressierungslogiken entfaltet (Kap. 4). Abschließend werden die zentralen Befunde diskutiert und Schlussfolgerungen für eine religionssensibel-professionelle pädagogische Praxis formuliert (Kap. 5 und 6).

Ziel des Beitrags ist es, empirisch sichtbar zu machen, wie Religion jenseits curricularer Vorgaben als soziale Kategorie wirksam wird und welche Herausforderungen, aber auch Potenziale sich daraus für dialogische und diskriminierungssensible Bildungsprozesse ergeben.

---

1 Vgl. Tuna, Mehmet H. (2019).

## 2. Theoretische Bezüge: Islam in der Schule und Prozesse des Othering

In den Fachdidaktiken wird häufig kritisiert, dass Themen, die für Schüler:innen und ihre Lebenswelt relevant sind, im Unterricht nur unzureichend aufgegriffen werden. Mit Blick auf Religion – und insbesondere auf den Islam – lässt sich diese Kritik jedoch nicht ohne Weiteres aufrechterhalten. Sowohl öffentliche mediatisierte Debatten als auch wissenschaftliche Befunde weisen vielmehr darauf hin, dass islambezogene Themen in hohem Maße präsent sind.

Joachim Willems zeigt etwa, dass gesellschaftliche Auseinandersetzungen regelmäßig an sichtbaren Ausdrucksformen islamischer Religiosität entflammen, beispielsweise an Fragen des Kopftuchtragens<sup>2</sup> durch Lehrer:innen oder Schüler:innen, am Gebet während der Schulpausen oder am Umgang mit dem Fastenmonat Ramadan.<sup>3</sup> Auch Mehmet Tuna verdeutlicht in seinem Beitrag, dass muslimische Religionslehrkräfte häufig in Erklärungspositionen geraten und von Kolleg:innen der Mehrheitsgesellschaft mit Fragen rund um den Islam konfrontiert werden.<sup>4</sup>

Karim Fereidooni berichtet von ähnlichen Befunden in Bezug auf das Angefragt werden als Lehrperson mit muslimischem Glauben. Dabei merkt er an, dass diese Lehrpersonen sich oftmals unauffällig verhalten, damit sie nicht als Muslime erkannt werden. In Anlehnung an Knappik und Dirim stellt Fereidooni fest, dass die Lehrpersonen einen sogenannten „stereotype threat“<sup>5</sup> praktizieren. Die Autorinnen definieren das als „Verinnerlichung von negativen Zuschreibungen an die eigene Gruppe und die Angst, diese durch das eigene Verhalten zu bestätigen“<sup>6</sup>. Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass Lehrpersonen sich lieber nicht öffentlich zum Islam bekennen, um eben nicht mit negativen Zuschreibungen adressiert zu werden. Nicht nur Lehrpersonen stehen vor dieser Herausforderung in der Schule, sondern auch Schüler:innen mit muslimischem Glauben bzw. Schüler:innen, die muslimisch gelesen werden. So berichtet Şenol Yağdı, dass Schüler:innen von „Situationen berichten, in denen sie aufgrund ihrer Religion oder Kultur ausgegrenzt oder stereotypisiert werden“<sup>7</sup>.

---

2 Aktuell dazu: Parlament Österreich (2025).

3 Willems, Joachim (2020) 9.

4 Tuna, Mehmet H. (2019) 250.

5 Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2012) 92.

6 Ebd.

7 Yağdı, Şenol / Domsel, Maïke M. / Krahn, Annika (2025) 174.

Die genannten Arbeiten verdeutlichen, dass Islam im Schulalltag nicht nur präsent ist, sondern dass diese Präsenz häufig zu Zuschreibungen und Aushandlungsprozessen führt. Die zentrale Frage ist daher nicht, ob Religion in der Schule sichtbar wird, sondern wie diese Sichtbarkeit eingeordnet und bearbeitet wird. Genau an dieser Stelle werden Mechanismen des Othering relevant, also Prozesse, in denen Differenz erst hergestellt, betont oder problematisiert wird.

Der Begriff des „Othering“ beschreibt Prozesse der sozial konstruierten Differenzmarkierung, in denen bestimmte Personen oder Gruppen als grundlegend ‚anders‘ positioniert werden. Ursprünglich aus den postkolonialen Studien – insbesondere durch Edward Said und Gayatri C. Spivak – geprägt, verweist der Begriff auf Mechanismen, durch die Menschen nicht nur als verschieden, sondern oftmals als fremd, weniger bzw. nicht zugehörig oder minderwertig wahrgenommen werden. Diese Differenzierungen entstehen nicht zufällig, sondern sind in gesellschaftliche Machtordnungen eingebettet, in denen Merkmale wie Ethnizität, Religion, Kultur oder Geschlecht essentialisiert werden.<sup>8</sup> Aus sozialkonstruktivistischer Sicht gelten Differenzen nicht als objektive Eigenschaften, sondern als Resultate sozialer Interaktionen. Siouti et al. betonen, dass solche Kategorien „interaktive und situationsspezifische Konstruktionspraxen“<sup>9</sup> darstellen. Anschlüsse an das Konzept des „doing difference“<sup>10</sup> machen deutlich, dass Differenz durch alltägliches Handeln hervorgebracht wird. In ähnlicher Weise hebt Griesbacher hervor, dass Bedeutungen von Akteur:innen ausgehandelt werden und Differenzen erst in der Interaktion Bedeutung erlangen.<sup>11</sup>

Eine andere Perspektive betont die Rolle sprachlicher Anrufungen. In Anlehnung an Althusser und Austin zeigt Judith Butler, dass Sprache Subjekte überhaupt erst in soziale Kategorien einordnet.<sup>12</sup> Die Benennung eines Kindes als Mädchen<sup>13</sup> oder die Anrufung einer Person als Muslim:in etabliert eine soziale Position, die wirksam bleibt und Identität strukturiert. Sprache kann somit Differenzen nicht nur markieren, sondern auch verfestigen.<sup>14</sup>

Im schulischen Kontext wird zunehmend sichtbar, dass Differenz nicht nur wahrgenommen, sondern aktiv – sei es sprachlich oder interaktiv – hervorgebracht und pädagogisch wirksam wird. Der Begriff des Othering bietet hierfür einen zen-

---

8 Vgl. Siouti, Irini / Spies, Tina / Tuijer, Elisabeth / Von Unger, Hella / Yildiz, Erol (2022).

9 Ebd. 22.

10 Fenstermaker, Sarah / West, Candace (2001) 236–249.

11 Vgl. Griesbacher, Martin (2016) 141–157.

12 Butler, Judith (1998 [1997]) 41.

13 Butler Judith (1991 [1990]) 165f.

14 In ähnlicher Ausführung siehe: Shabani, Antigona (2025) 6.

tralen analytischen Zugang. Besonders deutlich tritt dies im Umgang mit ‚dem Islam‘ hervor. Lingen-Ali und Mecheril betonen, dass Religion häufig in Form eines „religiösen Othering“<sup>15</sup> markiert werde. In solchen Prozessen wird Islam zugleich essentialisiert und kulturalisiert, wodurch Muslim:innen als homogene Gruppe erscheinen und mit bestimmten kulturellen oder sozialen Eigenschaften versehen werden. Brandstetter verdeutlicht, dass solche Zuschreibungen nicht nur Differenz markieren, sondern Zugehörigkeit regulieren, da „die verallgemeinerte, kulturalisierte religiöse Zugehörigkeit zugleich die Nicht-Zugehörigkeit zur sprachlichen, kulturellen, nationalen und religiösen ‚Wir-Gemeinschaft‘“<sup>16</sup> markiert. Religion wird damit zum Ort der Abgrenzung, an dem sich gesellschaftliche Adressierungen – etwa jene von Muslim:innen – verdichten. In diese Richtung argumentieren auch Mecheril und Thomas-Olalde, wenn sie darauf aufmerksam machen, dass „Identifikations- und Objektivierungspraktiken [...] Sprachformen [sind], die aus Subjekten ‚Exemplare‘ machen“<sup>17</sup>. Schüler:innen werden dadurch zu Repräsentant:innen einer vermeintlich klar definierbaren Gruppe. Besonders deutlich wird dies in begegnungs- oder dialogorientierten pädagogischen Konzepten. Mecheril und Thomas-Olalde kritisieren, dass begegnungsorientierte, pädagogische Ansätze eine dreifache Machtwirkung entfalten, indem sie Personen erstens „auf eine vermeintliche Religionszugehörigkeit festlegen“, zweitens „die Differenzlinie Religion [...] in den Vordergrund“ rücken und drittens eine „essentialistische Vorstellung von ‚Religiös-Sein‘ [...] befestigt“<sup>18</sup> wird. Auch Brandstetter stimmt den Autoren zu, in dem sie einmal mehr betont, dass „begegnungspädagogische Ansätze immer jene Differenzen [voraussetzen], auf die sie pädagogisch zu reagieren suchen, wodurch diese Ansätze zu einer Praxis der Herstellung von Differenz werden“<sup>19</sup>. Mit den Worten von Friedrich Hamburger gesprochen, würde eine solche „interkulturelle Bemühung“ gerade erst stereotype Zuschreibungen befestigen, indem „deutsche Kinder ‚christlicher‘ und türkische Kinder ‚muslimischer‘, als sie es je waren“<sup>20</sup>, werden.

Während diese Kritik auf die Gefahr hinweist, dass dialogorientierte pädagogische sowie interkulturelle Ansätze Differenz – wenn auch unbeabsichtigt – weiter verfestigen können, betonen Yağdı et al. aus einer interreligiösen Perspektive, dass dialogische Verfahren zugleich ein Potenzial besitzen könnten, normative Annahmen aufzubrechen und reflexive Auseinandersetzungen zu ermöglichen.

---

15 Lingen-Ali, Ulrike / Mecheril, Paul (2016) 17.

16 Brandstetter, Bettina (2023) 95.

17 Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024) 12.

18 Vgl. ebd. 13.

19 Brandstetter, Bettina (2023) 101.

20 Hamburger, Friedrich (2009) 321.

Sie heben hervor, dass Lehrpersonen „[...] den Dialog als methodisches Instrument einsetzen [könnten], um die normativen Annahmen der Lernenden zu hinterfragen [...]“<sup>21</sup>. Der Dialog erscheint damit nicht als unproblematische, sondern als bewusst einzusetzende pädagogische Praxis, die sowohl zur Reproduktion als auch zur Irritation von Othering beitragen kann.

Diese Effekte erzeugen ein Muster, in dem Religion nicht als individuelle Ausdrucksform, sondern als Zuschreibung erscheint. Yağdı et al. betonen hierzu, dass „Othering kein individuelles Vorurteil [ist], sondern ein soziales Deutungsmuster, das tief in normativen Ordnungen verankert ist und auch in religionspädagogischen Kontexten wirksam wird“<sup>22</sup>. Besonders in Situationen religiöser Sichtbarkeit wird diese Struktur deutlich. Die Autor:innen zeigen zudem, dass Othering im Jugendalter keineswegs ein Ausnahmefall ist, sondern dass sich „[...] solche Prozesse – ob als Othering, Gegen-Othering oder Selbst-Othering – unter Jugendlichen entfalten“<sup>23</sup>. Sie kommen zu dem Schluss, dass „Prozesse des Othering [...] tief in pädagogische Routinen und Wahrnehmungsmuster eingeschrieben sind“<sup>24</sup>. Damit wird deutlich, dass nicht allein die Thematisierung des Islam relevant ist, sondern die strukturellen Bedingungen, in denen diese Thematisierung erfolgt.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen stellt sich die Frage, wie genau solche Prozesse im konkreten Schulalltag sichtbar werden. Die folgenden empirischen Beispiele zeigen, wie Schüler:innen und Lehrpersonen religiöse Differenz in den Unterrichtsstunden des Sozialen Lernens, Geschichte und Politische Bildung sowie BFU herstellen und verhandeln und wie sich Othering in alltäglichen schulischen Situationen materialisiert.

### 3. Empirische Einblicke in die Forschungsdaten

Die theoretisch herausgearbeiteten Prozesse des Othering gewinnen besondere Anschaulichkeit, wenn sie im konkreten schulischen Interaktionsgeschehen betrachtet werden. Im Folgenden werden Gruppendiskussionspassagen aus den Fächern Soziales Lernen<sup>25</sup>, Geschichte und politische Bildung sowie aus dem

---

21 Yağdı, Şenol / Domsel, Maike M. / Krahn, Annika (2025) 177.

22 Ebd. 172.

23 Ebd. 180.

24 Ebd. 181.

25 Laut dem Lehrplan ist vorgesehen, dass im Fach Soziales Lernen Themen, wie „Individuelle Interessen- und Begabungsförderung“ sowie „Soziales Lernen, Bestärken des Zusammenlebens und Persönlichkeitsbildung“ bearbeitet werden. Siehe dazu: Bundesministerium für Bildung (2023) 11.

Fach BFU<sup>26</sup> analysiert, die im Rahmen meiner Dissertation erhoben wurden. In der Dissertation beschäftige ich mich mit Bildungsherausforderungen von Schüler:innen mit muslimischer Zugehörigkeit in der 4. Klasse einer Mittelschule in Tirol.

Das Forschungsvorhaben orientiert sich methodologisch an der Reflexiven Grounded-Theory<sup>27</sup>. Dabei werden Datenerhebung und -auswertung nicht als voneinander getrennte Arbeitsschritte verstanden, sondern als wechselseitig aufeinander bezogene Prozesse. Diese iterative Vorgehensweise ermöglichte es, bereits während der Feldphase Beobachtungen zu machen und die Fragestellungen weiterzuentwickeln. So ergab sich im Laufe des Forschungsprozesses die Fokussierung auf den Herausforderungen von muslimischen Schüler:innen sowie deren Umgang damit. Genauso setzt diese Herangehensweise eine fortlaufende Reflexion der einzelnen Arbeitsschritte (von Themenfindung bis hin zu Analyse und Modellierung) sowie eine Reflexion der Forscher:innensubjektivität voraus. In diesem Zuge wurden Gruppendiskussionen und problemzentrierte Einzelinterviews geführt und sequenzanalytisch ausgewertet. Gruppendiskussionen versprechen die Dynamik in der Schulklasse in einem kleineren Rahmen wiederzugeben.<sup>28</sup> Einzelinterviews hingegen dienen in meinem Fall als Vertiefung und Kontrastierung. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen war es mir stets wichtig, die Schüler:innen selbst entscheiden zu lassen, wer sich selbst als Muslim:in<sup>29</sup> sieht, somit „überließ [ich] die eigene Zuordnung oder Nichtzuordnung der befragten Personen selbst“<sup>30</sup>. Die Schüler:innen konnten sich also selbst für die Diskussion bzw. das Interview melden. Nach der Transkription der erhobenen Daten wurden diese sequenzanalytisch analysiert. Einzelne Passagen aus den Gruppendiskussionen werden nun hier mit der Frage, wie Islam in verschiedenen Unterrichtsfächern thematisiert und sozial hergestellt wird, interpretiert und analysiert.

Anhand der Gruppendiskussionspassagen wird sichtbar, wie schulische Interaktion, in denen Othering und Selbstpositionierungen nicht abstrakt, sondern performativ und dialogisch hervorgebracht werden. So erzählen zwei Schüler in der Gruppendiskussion, dass eine Schülerin eine Präsentation im Fach Soziales Ler-

---

26 BFU heißt Besonderer Förderunterricht und ist für Schüler:innen gedacht, die entweder eine Lernunterstützung benötigen oder für jene, die nicht den am Vormittag stattfindenden katholischen Religionsunterricht besuchen.

27 Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019).

28 Krüger, Heidi (1983) 106.

29 Im Sinne des Satzes von Spielhaus: „Muslim ist, wer sich selbst dazu bekennt“. Spielhaus, Riem (2011) 97.

30 Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2017).

nen zum Thema Islam gehalten habe und die Lehrerin gelacht habe, daraufhin interpretiert der Schüler (S5m) die Situation folgendermaßen:

S5m: „Nein, weil die Lehrerin gelacht hat und weil halt so viele falsche Informationen gesagt wurden. [...] Und was mich wirklich mehr genervt hat: Dann kam Frau [X] am Ende und sagt, dass ich keine Ahnung habe. [...] Und dann kommt sie und sagt so: also [S5m], ich glaube, du musst mehr im Religionsunterricht dabei sein, obwohl ich eigentlich einer der Besten bin.“

Diese Aussage zeigt, wie stark religiöse Kategorien zur Bewertung von Peers herangezogen werden und wie Schüler:innen selbst aktiv an der Hervorbringung von Differenz beteiligt sind. Der Schüler (S5m) bezeichnet sich selbst als den „Besten“, der über die Deutungshoheit entscheidet, was aus islamischer Sicht richtig ist und was nicht. Er hebt sein Wissen von dem der Schülerin ab, indem er sagt, dass die Schülerin, die das Referat gehalten hat, „keine Ahnung“ habe. Der Schüler fühlt sich von der Lehrerin falsch bewertet und provoziert, indem sie zu ihm sagt, dass er „mehr im Religionsunterricht dabei sein“ soll. Hier wird die Dynamik zwischen den Schüler:innen sichtbar, die durch die Adressierung der Schülerin als ‚Expertin‘ erst entsteht. Die Schülerin wird von der Lehrperson bevorzugt und wird für die Präsentation gelobt, wohingegen der Schüler auf den Religionsunterricht verwiesen wird. Hier entsteht eine Asymmetrie zwischen den Schüler:innen einerseits und zwischen den Wissensbeständen andererseits.

Auch in anderen Fächern treten ähnlich gelagerte Interaktionen auf. Beispielsweise im Fach Geschichte und politische Bildung werden religiöse Kategorien sichtbar hergestellt. Der gleiche Schüler wie im vorherigen Zitat berichtet hier:

S5m: „Es kommt manchmal, dass sie über Christen redet, danach kommt sie zu uns: Wie ist heute bei euch im Islam? Sagen wir, dass wir „Aschhadu alla ilaha illa-llah wa aschhadu anna Muhammada-r Rasulu-llah“ sagen und so.“

[...]

Und Schüler S1m setzt noch hinzu: „Die Lehrerin fragt uns. Fragt mich oder [S5m], weil wir wissen.“

Auch hier wird den muslimischen Schülern eine Art Expertenrolle für den Islam zugeschrieben, unabhängig davon, ob sie diese Rolle bewusst einnehmen möchten. In den beiden Zitaten wird sichtbar, dass die Schüler:innen durch diese Anfragen als religiöse Repräsentant:innen markiert werden. In den Augen der Geschichtslehrerin besitzt der Schüler (S5m) ‚das richtige Wissen‘, während die Lehrerin für Soziales Lernen meint, er habe „keine Ahnung“. Das sehr leise Rezi-

tieren der Schahada deutet darauf hin, dass diese Situation für den Schüler (S5m) unangenehm oder unpassend zu sein scheint. Diese Szene zeigt, dass die religiöse Zugehörigkeit im Unterricht performativ eingefordert wird.

Ein anderes Beispiel aus dem Fach BFU zeigt eine andere Ebene der Interaktion zwischen den Schüler:innen und Lehrer:innen. In diesem Fall werden die Schüler:innen nicht als ‚Expert:innen‘ angefragt, vielmehr wird die Ebene der Weltanschauungen sichtbar, in der eine ambivalente bis provokante Auseinandersetzung demonstriert wird. So erzählen die Schüler:

S4m: „Na in BFU, also es kommt nicht vor, aber wir hatten eine Freistunde bekommen. Da haben wir über Religion geredet halt. Ich habe mit Freunden geredet.“

S1m: Mit Herr [X]?

S4m: Ja.

S1m: Herr [X] ist aber auch immer ja.

[...]

S4m: Er hat mir da so komische Fragen gestellt, wer hat Allah gemacht und so.

S1m: Ja.

[...]

S5m: Hat er wirklich so gesagt?

S4m: Ja, er hat so komische Fragen gestellt, die ich nicht beantworten konnte. Ich habe gefühlt, er hat probiert, dass ich nicht mehr an Islam glaube.“ (Gruppeninterview\_4h\_Pos. 214–229)

Aus der Perspektive der Schüler:innen wird hier eine säkulare Position des Lehrers sichtbar, die durch philosophische bzw. provokative Fragen mindestens Irritationen auslösen kann. Die asymmetrische Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler tritt in dieser Passage besonders deutlich hervor. Anders als in den vorherigen Beispielen, in denen muslimischen Schüler:innen eine implizite Expert:innenrolle zugeschrieben wird, verschiebt sich hier die Dynamik. Die Schüler werden nicht um Wissen gebeten, sondern mit Fragen konfrontiert, die ihre religiösen Überzeugungen in Grundsatzfragen herausfordern. Die Frage „Wer hat Allah gemacht?“ wird vom Schüler (S4m) als Angriff verstanden. Dadurch ent-

steht für den Schüler der Eindruck, der Lehrer wolle ihn in seinem Glauben verunsichern oder diesen infrage stellen.

Die Schülerdeutungen zeigen, wie sensibel diese Form der Weltanschauungsinteraktion ist. Während sich S4m intellektuell überfordert und religiös provoziert fühlt, bestätigen die Mitschüler (S1m und S5m) diese Wahrnehmung. Durch Äußerungen wie „Herr [X] ist aber auch immer ja“ wird der Lehrer in eine bestimmte Rolle eingeordnet, die die Jugendlichen offenbar als bekannt und wiederkehrend wahrnehmen, als jemand, der Religion mit Skepsis oder Überlegenheit begegnet. Die kollektive Reaktion zeigt, dass die Situation nicht nur individuell, sondern sozial verhandelt wird.

Diese Passage macht sichtbar, dass religiöse Zugehörigkeit im schulischen Kontext nicht nur performativ eingefordert werden kann – wie in den zuvor beschriebenen Situationen – sondern auch zum Gegenstand von Macht- und Wissensasymmetrien werden kann. Während die Schüler:innen in den anderen Fächern als Repräsentant:innen des Islams positioniert wurden, erleben sie im BFU-Unterricht eine gegenteilige Form der Zuschreibung. Hier sind sie nicht Expert:innen, sondern Ziel philosophisch zugespitzter Infragestellungen.

Für die Schüler bedeutet dies eine doppelte Belastung. Einerseits sind sie in anderen Situationen mit der Erwartung konfrontiert, den Islam angemessen zu erklären oder zu vertreten, andererseits erleben sie – wie im Fach BFU – Momente, in denen sie sich vor einem machtvollen Gegenüber rechtfertigen müssen. Die Passage verweist somit auf die komplexen Aushandlungsprozesse, die sich zwischen Zuschreibung, Identitätsverteidigung und asymmetrischer Kommunikation bewegen. Sichtbar wird, dass die schulische Auseinandersetzung mit Religion nicht nur kognitiv, sondern zutiefst relational und emotional geprägt ist.

Insgesamt verdeutlichen die Gruppendiskussionen, dass Religion in der Klasse fachübergreifend eine relevante Dimension darstellt. Religiöse Zugehörigkeit wird immer wieder thematisiert, zugeschrieben und ausgehandelt, wobei Schüler:innen wie Lehrpersonen aktiv an dieser Hervorbringung beteiligt sind.

#### 4. Analyse der Gruppendiskussionszitate

Die Analyse der Diskussionspassagen zeigt, dass Religion in dieser Klasse nicht nur punktuell thematisiert wird, sondern ein dauerhaftes Muster sozialer Interaktionen bildet. Dabei treten drei analytische Ebenen hervor: Fachübergreifende Relevanz (4.1), interaktionale Praktiken der Differenzherstellung (4.2) und päd-

gogisch-professionelle Adressierungspraktiken (4.3). Im Folgenden werden diese Ebenen systematisch entfaltet und miteinander in Beziehung gesetzt.

#### 4.1 Religion als soziale Kategorie: Fachübergreifende Relevanz

Die Aussagen der Schüler:innen zeigen, dass islambezogene Fragen auch in Fächern wie Soziales Lernen, Geschichte und Politische Bildung sowie BFU verhandelt werden, die weder curricular auf Religion ausgerichtet sind noch in der Regel von ausgebildeten Religionslehrpersonen unterrichtet werden. Die Gruppendiskussionspassagen bestätigen, dass solche Gespräche fachübergreifend in unterschiedlichen Unterrichtskontexten auftreten und damit die Befunde der religionspädagogischen Forschungen<sup>31</sup> stützen, wonach Religion in der Schule weniger über curriculare Vorgaben, sondern vor allem in alltagspraktischen Interaktionen an Bedeutung gewinnt. Religion erscheint so nicht primär als klar umrissenes Unterrichtsthema, sondern als Anlass für Aushandlungen von religiöser Differenz.

#### 4.2 Otheringsprozesse: Zuschreibungen und Abgrenzungen

Anhand der geschilderten Gruppendiskussionspassagen wird sichtbar, wie schulische Interaktionen verlaufen, in denen Othering und Selbstpositionierungen nicht abstrakt, sondern performativ und dialogisch hervorgebracht werden. Im Zentrum stehen dabei konkrete Szenen, in denen religiöse Differenzen in Interaktionen hergestellt, verhandelt und bewertet werden.

In der Szene zur Präsentation im Fach Soziales Lernen wird deutlich, wie religiöse Kategorien zur Bewertung von Peers herangezogen werden. S5m deutet die Situation so, dass die Schülerin, die die Präsentation zum Islam hält, „keine Ahnung“ habe, während er sich selbst als „einer der Besten“ beschreibt. Hier wird Differenz doppelt hergestellt: Einerseits grenzt sich der Schüler von der präsentierenden Mitschülerin ab und markiert sein eigenes Wissen als überlegen, andererseits positioniert er sich selbst als authentischen Repräsentanten des Islams und stellt seine Mitschülerin als nicht-authentische Repräsentantin dar. In Anlehnung an Mecheril und Thomas-Olalde lässt sich diese Praktik als „Identifikations- und Objektivierungspraktiken“<sup>32</sup> verstehen, in denen aus Subjekten „Exemplare“ einer Gruppe gemacht werden. Damit zeigt sich zugleich das, was Brandstetter als „dynamische Differenzierungspraktiken“<sup>33</sup> beschreibt: Schüler:innen sind

31 Vgl. dazu: Tuna, Mehmet H. (2019) 250; Willems, Joachim (2020) 9.

32 Vgl. Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024) 12.

33 Brandstetter, Bettina (2023) 100.

nicht nur von Zuschreibungen betroffen, sondern greifen diese aktiv auf, um Deutungshoheit und Anerkennung zu markieren. S5m nutzt die Rolle des ‚Wissenden‘, um sich sowohl von der Lehrperson als auch von der Mitschülerin abzugrenzen.

Besonders deutlich treten solche Dynamiken zutage, wenn Schüler:innen religiöse Zugehörigkeit performativ zeigen. Dies wird in der Geschichte-Sequenz sichtbar, wenn der Schüler die Schahada sehr leise rezitiert, nachdem die Lehrerin fragt: „Wie ist das heute bei euch im Islam?“ Dieser Moment lässt sich als „doing religion“<sup>34</sup> lesen, da Religion nicht nur thematisiert, sondern als sichtbare Praxis im Unterricht eingefordert wird. Das leise Sprechen verweist zugleich auf ein Unbehagen in dieser Situation. In Anlehnung an Fereidooni, der mit Bezug auf Knappik und Dirim von „stereotype threat“<sup>35</sup> spricht, kann dies als Ausdruck der Sorge verstanden werden, durch das eigene Verhalten negative Stereotype über den Islam zu bestätigen. Der Schüler steht damit vor der Herausforderung, einerseits den Erwartungen der Lehrperson zu entsprechen, andererseits aber nicht (noch stärker) als ‚anders‘ markiert zu werden.

Die sprachliche Anrufung durch die Lehrperson („bei euch im Islam“) lässt sich im Anschluss an Butler als performativer Akt verstehen, der die Schüler:innen in eine bestimmte gesellschaftliche Position einordnet. Die Unterscheidung von ‚bei uns‘ und ‚bei euch‘ markiert eine Grenze zwischen einem impliziten ‚Wir‘ und einem religiös-kulturalisierten ‚Ihr‘. In Anlehnung an Brandstetter wird hier sichtbar, wie kulturalisierte religiöse Zugehörigkeit zugleich als Marker der Nicht-Zugehörigkeit zur nationalen oder sprachlichen ‚Wir-Gemeinschaft‘ fungiert.<sup>36</sup>

Auch die BFU-Sequenz verweist auf eine weitere Facette dieser Prozesse. Hier werden die muslimischen Schüler zu Adressaten philosophisch-provokativer Fragen („Wer hat Allah gemacht?“). Aus einer postkolonialen Perspektive lässt sich dies als Form religiösen Otherings lesen, in der der Islam zum Objekt einer säkularen, vermeintlich rationalen Befragung wird. S4m erlebt diese Frage nicht als offene philosophische Anregung, sondern als Versuch, ihn ‚vom Islam abzubringen‘. Die Reaktionen der Mitschüler („Herr [X] ist aber auch immer ja“, „Hat er wirklich so gesagt?“) deuten darauf hin, dass diese Form der Infragestellung nicht als einmalig, sondern als wiederkehrendes Muster wahrgenommen wird.

---

34 In Anlehnung an die Zusammenfassung von Riegel: „Doing-Konzept“, welches auf das „Herstellen, Machen und Erzeugen von sozialen Differenzen und Kategorisierungen“ abzielt. Riegel, Christine (2016). Dazu auch: Daniel, Anna / Schäfer, Franka / Hillebrandt, Frank / Wienold, Hanns (Hrsg.) (2012).

35 Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2012) 92.

36 Vgl. Brandstetter, Bettina (2023) 95.

Insgesamt zeigen die Passagen, dass Othering-Prozesse im schulischen Alltag nicht nur von Lehrpersonen ausgehen, sondern auch zwischen Schüler:innen verhandelt werden. Subjektpositionen werden dabei nicht nur zugeschrieben, sondern von den Beteiligten aktiv aufgegriffen, ausgehandelt oder zurückgewiesen.

### 4.3 Adressierung als ‚Islamexpert:innen‘: Zuschreibungen und Rollen

Auf einer systematisierenden Ebene lässt sich aus den analysierten Szenen ein zentrales Muster herausarbeiten: die wiederholte Adressierung muslimischer Schüler:innen als Repräsentant:innen des Islam. Religionszugehörigkeit wird dabei nicht nur benannt, sondern mit Erwartungshaltungen und Zuschreibungen verknüpft, die Schüler:innen in bestimmte Rollen drängen. Sowohl die Aussage des Schülers, die Lehrerin frage immer nur diese zwei Schüler, „wie das im Islam heute so ist“, als auch die Erzählung über die Schülerin, die eine Präsentation über ‚den Islam‘ hält, weisen darauf hin, dass Lehrerinnen gezielt diese Schüler:innen und ihre (religiösen) Identitäten in den Unterricht einbeziehen. Wie bereits in Abschnitt 4.2 gezeigt, werden Schüler:innen dadurch zu Wissens- und Deutungsträger:innen gemacht, die für ‚den Islam‘ sprechen sollen.

Tuna weist darauf hin, dass Debatten über den Islam häufig unsensibel und unreflektiert in schulische Kontexte eingebracht werden und muslimische Schüler:innen dabei zu Objekten des Diskurses werden.<sup>37</sup> In den vorliegenden Beispielen zeigt sich, dass Schüler:innen in eine Rolle gedrängt werden, der sie kaum gerecht werden können. Dies wird besonders deutlich in der Präsentationsszene. Während die Lehrperson die Inhalte als passend und richtig bewertet, werden sie aus der Perspektive des sich selbst als ‚wissend‘ positionierenden Schülers infrage gestellt. Wissen über den Islam erscheint hier aus Schülersicht als fachliches Wissen, während es aus Sicht der Lehrperson zu einem ethnisch-religiös verorteten Wissen wird.

Diese Adressierungspraktiken wirken nicht nur auf die einzelnen Schüler:innen, sondern auch auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe. Die Zuschreibung von Expertise und die Bevorzugung einzelner Schüler:innen können Spannungen erzeugen und bestehende Peer-Beziehungen belasten. Auch die sprachliche Anrufung („wie ist das heute bei euch im Islam?“) lässt sich als pädagogische Adressierung verstehen, durch die Schüler:innen in ein ‚Wir‘ und ein ‚Ihr‘ eingeordnet werden. Der Einsatz „Dialog [und die Präsentation] als

---

37 Vgl. Tuna, Mehmet H. (2019).

methodische Instrument[e]“<sup>38</sup> zielt zwar auf Einbindung und Partizipation, setzt jedoch jene Differenzen voraus, auf die pädagogisch reagiert werden soll, und trägt damit zugleich zu ihrer Reproduktion bei. Religion erscheint hier weniger als Lerngegenstand, denn als biografisches Merkmal, über das Schüler:innen – ob sie wollen oder nicht – zur Auskunft aufgefordert werden. Dabei befinden sich Lehrpersonen selbst in einem Spannungsfeld zwischen curricularem Auftrag, pädagogischer Sensibilität und dem Bedürfnis, Schüler:innen einzubinden. In diesem Spannungsfeld können Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen fachlichen Expertise sowie Deutungen des Islams als ‚fremde‘ Religion wirksam werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass institutionelle Markierungen, wechselseitige Differenzpraktiken und pädagogische Adressierungen ineinandergreifen und einen Rahmen erzeugen, in dem insbesondere muslimische Schüler:innen wiederholt als religiöse Repräsentant:innen oder als Objekte säkularer Infragestellung positioniert werden. Diese Othering-Situationen entstehen dabei weniger intentional als vielmehr aus Unsicherheiten, fehlendem religiösem und religionspädagogischem Wissen und dem Bemühen der Lehrpersonen, Aushandlungsräume zu öffnen und Schüler:innen mit ihren Lebenswelten einzubeziehen.

## 5. Schlussfolgerungen

Für die pädagogische Praxis ergibt sich daraus der Bedarf, religionsbezogene Interaktionen nicht nur situativ aufzugreifen, sondern strukturell zu reflektieren und professionell zu begleiten. Hierzu schlägt beispielsweise Brandstetter vor, Studierende in der Ausbildung auf ihre vielfältige Schülerschaft vorzubereiten, damit – wie sie aus der Kritik von Melisa Erkurt ableitet – die angehenden Lehrer:innen lernen, sowohl „Annas“ als auch „Hülyas“ zu unterrichten.<sup>39</sup>

Einerseits scheint also eine Reflexion der eigenen Denkmuster und Vorannahmen wichtig zu sein, andererseits ist die curriculare Etablierung von religiösem, religionspädagogischem oder gar islambezogenem Wissen für alle Lehrpersonen von großer Relevanz. Letzteres würde zu einer Dekonstruktion der sogenannten „Differenzierungspraktiken“<sup>40</sup> und der gut gemeinten pädagogischen Praxis, Schüler:innen auf diese Weise in den Unterricht miteinzubeziehen bzw. ihr religionsbezogenes Wissen auf diese Weise anzuerkennen. Besonders sichtbar wird dies in der Adressierung muslimischer Schüler:innen als ‚Islamexpert:in-

---

38 Yağdı, Şenol / Domsel, Maike M. / Krahn, Annika (2025) 177.

39 Vgl. ebd. 105.

40 Vgl. ebd. 100.

nen', bei der – trotz intendierter Wertschätzung („weil wir wissen“) – ihre Zugehörigkeiten essentialisiert und funktionalisiert werden, sodass Schüler:innen zu Stellvertreter:innen einer vermeintlich homogenen Gruppe werden.

## 6. Fazit

Das Ziel des Beitrages bestand darin zu zeigen, wie Religion – insbesondere der Islam – in Unterrichtsfächern, welche weder auf religiöse Bildung abzielen noch von ausgebildeten Religionslehrkräften unterrichtet werden, thematisiert und verhandelt wird. Die Analyse der ausgewählten Gruppendiskussionspassagen zeigte, dass besonders der Islam im schulischen Alltag deutlich präsenter ist, als es der formale Lehrplan vermuten lässt. Religiöse Zugehörigkeiten werden von Schüler:innen wie auch von Lehrpersonen immer wieder adressiert, interpretiert und performativ hervorgebracht. Dabei entstehen sowohl Räume des Dialogs als auch Situationen von Unsicherheit, Zuschreibung und Differenzmarkierung. Muslimische Schüler:innen werden regelmäßig in Rollen adressiert, die sie entweder zu Expert:innen des Islam, zu Vertreter:innen einer vermeintlich homogenen Gruppe oder – wie im Fall des BFU-Unterrichts – zu Objekten säkularer Infragestellung machen. Damit bestätigt sich, was die Arbeiten von Lingen-Ali und Mecheril, Brandstetter, Yağdı et al. sowie Mecheril und Thomas-Olalde zeigen: Religiöse Differenz entsteht nicht zufällig, sondern wird in pädagogischen Routinen, sprachlichen Anrufungen und interaktiven Praktiken situativ erzeugt und aufrechterhalten.

Die empirischen Beispiele zeigen zudem, dass Othering nicht allein durch Lehrpersonen geschieht, sondern in gleicher Weise zwischen Schüler:innen wirksam wird. Zuschreibungen werden angenommen, zurückgewiesen oder strategisch genutzt, sodass Schüler:innen sowohl Objekte als auch Akteur:innen von Differenzpraktiken sind. Besonders die Strategie des „stereotype threat“ – in Anlehnung an Knappik und Dirim – macht deutlich, wie sehr diese Zuschreibungen emotionale Belastungen erzeugen und das schulische Handeln beeinflussen können. Muslimisch gelesene Schüler:innen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Erwartung, Repräsentation und Rechtfertigung, was sich in den Gesprächen als wiederkehrende Erfahrung manifestiert.

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass die Frage nicht lautet, ob Religion im Unterricht auftaucht, sondern wie sie thematisiert und adressiert wird. Die vorliegenden Daten machen deutlich, dass islambezogene Anrufungen häufig unreflektiert, kulturalisierend oder essentialisierend erfolgen; oft gut gemeint, aber dennoch wirkmächtig in der Hervorbringung von Differenz. Zugleich zeigt das

Beispiel aus dem Fach BFU, dass die säkulare Hinterfragung religiöser Weltanschauungen ohne sensiblen Rahmen als Angriff wahrgenommen wird und asymmetrische Machtverhältnisse verschärft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass religiöse Differenz im Schulalltag performativ hergestellt und pädagogisch wirksam wird. Die Herausforderung besteht daher nicht primär darin, Religion zum Thema zu machen, sondern darin, religionsbezogene Interaktionen professionell zu gestalten, reflexiv zu begleiten und andere Formen der Adressierung zu ermöglichen, die weder überfordern noch essentialisieren. Dafür sind sowohl eine vertiefte religionspädagogische Qualifizierung aller Lehrpersonen als auch eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Vorannahmen zentral. Nur so kann verhindert werden, dass Schüler:innen zu Repräsentant:innen einer ‚fremd‘ markierten Gruppe gemacht werden oder sich aufgefordert sehen, religiöse Zugehörigkeiten zu verteidigen, zu verbergen oder strategisch auszuhandeln.

## Literaturverzeichnis

Aslan, Ednan / Kolb, Jonas / Yildiz, Erol (2017). *Muslimische Diversität: Ein Kompass zur religiösen Alltagspraxis in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS.

Brandstetter, Bettina (2023). Die Migrationsandere und ihre Religion. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), 87–105. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.6>

Brandstetter, Bettina (2024). Kein Entrinnen aus machtvollen Differenzierungen?! *RpB*, 47(2), 39–48. <https://doi.org/10.20377/rpb-304>

Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Butler, Judith (1991 [1990]). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1998 [1997]). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Suhrkamp.

Daniel, Anna / Schäfer, Franka / Hillebrandt, Frank / Wienold, Hanns (Hrsg.) (2012). *Doing Modernity – Doing Religion*. Wiesbaden: Springer VS.

Fenstermaker, Sarah / West, Candace (2001). »Doing Difference« revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In Bettina Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 236–249). Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Fereidooni, Karim / Simon, Nina (2022). *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Griesbacher, Martin (2016). Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory. Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin. In Claudia Equit / Christoph Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 141–157). Weinheim: Beltz Juventa.

Hamburger, Friedrich (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.

Knappik, Magdalena / Dirim, İnci (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 89–94). Wiesbaden: Springer VS.

Krüger, Heidi (1983). Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen. *Soziale Welt*, 34(1), 90–109.

Lingen-Ali, Ulrike / Mecheril, Paul (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17–24. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2024). Die Religion der Anderen. *RpB*, 47(2), 5–15. <https://doi.org/10.20377/rpb-312>

Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

Shabani, Antigona (2025). Vor verschlossenem Schultor: Othering-Erfahrungen im Kontext des Feldzugangs zu schulischen Bildungseinrichtungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 26(3), Art. 13. <https://doi.org/10.17169/fqs-26.3.4379>

Siouti, Irini / Spies, Tina / Tuidier, Elisabeth / von Unger, Hella / Yildiz, Erol (2022). Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In Irini Siouti / Tina Spies / Elisabeth Tuidier / Hella von Unger / Erol Yildiz (Hrsg.), *Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (S. 7–30). Bielefeld: transcript.

Spielhaus, Riem (2011). *Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung*. Würzburg: Ergon.

Tuna, Mehmet H. (2019). Asymmetrische Verhältnisse – Religion im Fachunterricht und Schule. In Maria Juen / Zekirija Sejdini / Mehmet H. Tuna / Martina Kraml, *Dritte „Tagung der Fachdidaktik“ 2017* (S. 245–262). Innsbruck: innsbruck university press.

Willems, Joachim (2020). *Religion in der Schule*. Bielefeld: transcript Verlag.

Yağdı, Şenol / Domsel, Maïke Maria / Krahn, Annika (2025). Jenseits von dem Wir und den Anderen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 33(2). <https://doi.org/10.25364/10.33>

Laura Döller

# Über den konfessionellen Religionsunterricht an Berufsschulen hinaus

Perspektiven religions- und vielfaltssensibler Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

## Die Autorin

Laura Döller ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit den Forschungsschwerpunkten in der Religionspädagogik der Vielfalt und Religionssensibilität in der Professionalisierung angehender Fachkräfte.

Laura Döller  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Reuteallee 46  
Postfach 360  
D-71634 Ludwigsburg  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7349-7937>  
e-mail: [laura.doeller@ph-ludwigsburg.de](mailto:laura.doeller@ph-ludwigsburg.de)



# Über den konfessionellen Religionsunterricht an Berufsschulen hinaus

Perspektiven religions- und vielfaltssensibler Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

## Abstract

Der vorliegende Beitrag diskutiert Entwicklungsperspektiven einer religions- und vielfaltssensiblen Professionalisierung in der fachschulischen Ausbildung angehender frühpädagogischer Fachkräfte. Ausgehend von individuellen (Berufs-) Biographien sowie religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im fachschulischen Ausbildungskontext und der elementarpädagogischen Praxis, sind Fachlehrer:innen und Fachkräfte aufgefordert, diese Vielfalt sensibel zu begleiten. Aus einer religions- und vielfaltssensiblen Perspektive werden Implikationen für den BRU (berufsorientierter Religionsunterricht) sowie deren fachübergreifende Relevanz diskutiert. Die Analyse zweier exemplarischer Fallbeispiele basiert auf leitfadengestützten Interviews mit Auszubildenden, die unterschiedliche Perspektiven in der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Religion und religiöser Vielfalt im Ausbildungskontext verhandeln. Weiterführende, bisher wenig verhandelte, Potentiale von Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz und Querschnittsthema, die über die konfessionelle Bindung des BRU hinaus gehen, werden betrachtet. Abschließend werden drei zentrale didaktische Perspektiven – *Wechselseitigkeit von Fachschule und Praxis, Dialog- und Diskursorientierung, Mitschüler:innen als Reflexionsfläche* – entwickelt.

## Schlagworte

Religionssensibilität – Professionalisierung – Vielfalt – Frühpädagogik

# Beyond denominational religious education at vocational schools

Perspectives on the religiously and worldview-sensitive professionalization of early childhood educators

## Abstract

This article discusses development perspectives for religion- and diversity-sensitive professionalization in vocational schools for future early childhood educators. Based on individual (professional) biographies as well as religious and worldview diversity within vocational education and early childhood education, vocational school teachers and apprentices are required to sensitively discuss and accompany this diversity. From a religion- and diversity-sensitive perspective, this article discusses implications for vocational religious education as well as its relevance beyond the subject itself. The analysis of two exemplary case studies is based on guided interviews with trainees and provides insights into different ways of future educators engaging with the topic of religion and religious diversity within the vocational education context. Furthermore, the article explores little discussed potentials of religious sensitivity as a key competence and cross-thematic that extends beyond the confessional framework of vocational religious education. Finally, three central didactic perspectives are developed - the interrelation of vocational training and practice, dialogical and discursive learning settings, and the role of fellow students as spaces of reflection.

## Keywords

religious sensitivity – professionalization – diversity – early childhood education

## 1. Religionssensible Professionalisierung – Eine Verortung des Desiderates

Kindertagesstätten sind Orte erster elementarer Begegnungen und Erfahrungen. Neben dem Aufeinandertreffen der Kinder sind dabei auch Bezugssysteme und Rahmenbedingungen zu beachten. Vielfältige Familiensysteme, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Kooperationspartner:innen, sozial-räumliche Verortung und sozio-demographische Zusammensetzungen können im Sinne wichtiger Sozialisationsimpulse umfassend Einfluss auf den Kita-Alltag und das Heranwachsen der Kinder nehmen.<sup>1</sup> Entsprechend vielfältig sind die Erfahrungs- und Bildungsräume der Akteur:innen im Hinblick auf religiöse und weltanschauliche Heterogenität. Die Ausrichtung des neuen Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten zeigt mit der semantischen Fokussierung der *religions- und kultursensiblen Bildung* im Bildungs- und Entwicklungsfeld *Kultur, Werte, Religion*<sup>2</sup> (zuvor Sinn, Werte, Religion) eine klare Positionierung zur Anerkennung und Sichtbarmachung religiöser und weltanschaulicher Heterogenität im frühpädagogischen Handlungsfeld. Angehende frühpädagogische Fachkräfte werden in verschiedenen Rahmenbedingungen ausgebildet und bringen neben ihren einzigartigen (Berufs-)Biographien ebenfalls individuelle Überzeugungen mit in die Praxis. Angesichts der kontinuierlichen Entwicklung (religions-)pädagogischer Diskurse sind auch Ausbildungsinhalte und -formen im Kontext der Professionalisierung zu reflektieren.

Der Beitrag geht in vier zentralen Schritten vor. Zuerst wird Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz und zentrale Begrifflichkeit betrachtet. In einem zweiten Schritt wird der strukturelle Berufsbezug fachschulischer Ausbildung verhandelt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden in einem dritten Schritt erste Einblicke in aktuelle empirische Forschung mit Auszubildenden anhand von zwei Fallbeispielen generiert. Aus der theoretischen Rahmung und den empirischen Einblicken werden in einem vierten Schritt zentrale Perspektiven zu Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz in der Professionalisierung entwickelt sowie erste Ausblicke und didaktische Überlegungen zur Weiterentwicklung des berufsbildenden Feldes. Diese werden im Rahmen des berufsorientierten Religionsunterrichts (BRU) sowie außerfachlichen Bezügen entfaltet. Leitend ist dabei die Frage, welche professionstheoretischen und didaktischen Bedingungen eine religions- und vielfaltssensible Professionalisierung ermöglichen können.

---

1 Vgl. Knoblauch, Christoph (2019) 37–38; 340–341.

2 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025) 211–225.

## 2. Religionssensibilität als frühpädagogische Schlüsselkompetenz – eine Begriffsannäherung

Lechner beschreibt mit der religionssensiblen Erziehung als *Praxistheorie für Sozialberufe*<sup>3</sup> einen *anthropozentrischen*<sup>4</sup> Zugang. Zentral ist dem Verständnis von Religionssensibilität das Potential sensibler pädagogischer Haltungen und Handlungen ungebunden einer konfessionellen Verortung. Religionssensibilität ist somit als elementarer Baustein (religions-)pädagogischer Arbeit zu sehen, setzt jedoch für die allgemeinpädagogische Professionalisierung keine tiefe theologische Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte voraus. Vielmehr liegt der Fokus der pädagogischen Begleitung als „integrierender Aspekt der allgemeinen Erziehung“<sup>5</sup> auf dem Subjekt; genauer, dem Kind, dessen (nicht-)Religiosität sowie der Suche nach Sinn und Zugehörigkeit.<sup>6</sup> Für den frühpädagogischen Bereich beschreibt Weber diesen Zugang als mögliche „Antwort auf die gesellschaftliche Situation unserer Zeit“<sup>7</sup>. Gleichwohl bedeutet diese Ungebundenheit keine Autarkie oder willkürliche Ablösung von religionspädagogisch-theologischen Diskursen. Fachkräfte sind im Sinne der Selbstbildung des Kindes und ko-konstruktiven Bildungsprozessen<sup>8</sup> angehalten, existentielle Fragen und Erfahrungen der Kinder sensibel wahrzunehmen und begleitend verschiedene Deutungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Damit befinden sich Gespräche um Religionssensibilität fortwährend im Einklang mit Diskursen um Subjektorientierung als religionspädagogisches Leitprinzip.<sup>9</sup>

Schluß stellt zu Beginn seiner Einordnung der *Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz* die Schlüsselfrage, inwiefern diese als grundlegende pädagogische Kompetenz aller pädagogischen Fachkräfte zu fordern sei, oder ob es sich lediglich um eine mögliche Kompetenzdimension handle, die jedoch nicht von allen Pädagog:innen zu fordern sei.<sup>10</sup> Er führt an, von Fachkräften sei nicht zwangsläufig eine Religiosität zu fordern, jedoch die Bereitschaft „auch den Bereich religiösen Erlebens und Reflektierens der ihnen anvertrauten Heranwach-

3 Lechner, Martin (2014) 55.

4 Schroeter-Wittke, Harald (2011) 27.

5 Lechner, Martin (2014) 60.

6 Vgl. ebd. 60–62.

7 Weber, Judith (2014) 62.

8 Vgl. Schmidt, Thilo / Smidt, Wilfried (2021) 254.

9 Das Verständnis von Subjektorientierung folgt hier den Anmerkungen Hans Mendls (2023) insofern Subjektorientierung individualistisch verortet ist am Kind und mit dem frühpädagogischen Diskurs im Einklang steht. Ebenso, dass kritisch-emanzipatorische und systemische Fragen der Verantwortung für das Kollektiv und die Schöpfung in der religionssensiblen Gestaltung von Alltag und Bildungsangeboten anzuerkennen sind.

10 Vgl. Schluß, Henning (2011) 211.

senden zu fördern“<sup>11</sup>. Diese Benennung zeigt sich besonders anschlussfähig für eine Betrachtung von Religionssensibilität als berufliche Querschnittskompetenz in der frühen Bildung. In Anlehnung an Lechners Dreischritt zur Aufschlüsselung von Religionssensibilität als Schlüsselkompetenz bezieht auch Weber diesen auf die Frühpädagogik. Sie führt die Aspekte Wissen – Können – Sein als Dispositionen beruflich-fachlich angemessenen Handelns an.<sup>12</sup> Weber kommt in ihrer Dissertation zu dem Schluss, dass das Thema Religion von den befragten Fachkräften als komplex und durchaus herausfordernd wahrgenommen wird.<sup>13</sup> In Rückbindung auf die religionssensible und professionstheoretische Lesart des Beitrags steckt in ihren empirischen Beobachtungen professionsbildendes Potential. Den Begriff der Religionssensibilität in die frühpädagogische Praxis stärker einzubetten, könnte die Angst der Fachkräfte mindern, „falsche Glaubensinhalte zu vermitteln“<sup>14</sup>. Gemeinsame existentielle Suchbewegungen nach der eigenen Positionierung und Überzeugungen von Fachkraft und Kind können grundlegende, religionssensible Erfahrungsmomente im Kita-Alltag sein.

Vor dem Hintergrund religiöser Heterogenität in der Gesellschaft und Kita ist der Begriff der Religionssensibilität diskursiv zu betrachten. Der konstruktiv-kritische Umgang im Kontext der gesellschaftlichen „Differenzierungsoption Religion“<sup>15</sup> ist besonders relevant, wie auch durch die Beobachtung Brandstetters zur Definition der Religionssensibilität deutlich wird:

„Wenn gegenwärtig in Zusammenhang mit Religionspluralität eine religions- und kultursensible Bildung gefordert wird, so ist zu fragen, was darunter zu verstehen sei. Es wäre m.E. [sic] zu kurz gedacht, die kulturellen und religiösen Prägungen der Kinder zu eruieren und entsprechend vielfältige Angebote zu machen. Hier läuft man womöglich Gefahr, mit fixierenden Vorstellungen von Religion, Kultur und Identität auf die Kinder zuzugehen und einengende wie stereotype Zuschreibungen zu forcieren.“<sup>16</sup>

Damit stellt sie heraus, dass in dem Diskurs um religionssensible Bildung besonders für eine reflektierte Begleitung auch differenzsensible<sup>17</sup> Überlegungen nicht außen vor gelassen werden können, um programmatische Engführungen zu ver-

11 Ebd. (2011) 221–222.

12 Vgl. Weber, Judith (2014) 155–159. Diese können als Oberbegriffe vor dem Hintergrund der DQR-Matrix (vgl. Biewald, Roland (2018) 207) unter Einbezug der nach Lechner (2009) und Weber (2014) formulierten religionssensiblen Teilkompetenzen operationalisiert werden.

13 Vgl. ebd. 308.

14 Ebd. 300.

15 Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2021) 117.

16 Brandstetter, Bettina (2018) 12.

17 Vgl. Kammeyer, Katharina (2020) 84; Pözl-Stefanec, Eva (2019) 31–33.

meiden. Intersektionale Wechselseitigkeit von gesellschaftlichen Differenzkategorien wie Religion, Nationalität und Kultur bleibt zumeist im *Spannungsfeld* binärer Reproduktion und Manifestation verhaftet, sogleich sie Kritik an eben diesen konstruierenden und potentiell essentialisierenden Praktiken üben.<sup>18</sup> Orientierung kann den Fachkräften der normative Bezugspunkt vorurteilsbewusster Bildung nach Derman-Sparks (Anti-Bias-Ansatz) bieten.<sup>19</sup> So geht es „nicht nur um eine Sensibilisierung für offensichtliche Diskriminierungen, sondern es geht auch darum, Normalitätsvorstellungen kritisch zu hinterfragen“<sup>20</sup>. Die eigene (Nicht-)Positionierung, Biographie und auch die institutionellen Rahmenbedingungen können Ausgangspunkte kritischer Reflexions- und Sensibilisierungsprozesse im Laufe der Professionalisierung werden.

### 3. Rahmenbedingungen

#### 3.1 Religiöse Bildung in der Fachschulausbildung – Struktureller Berufsbezug

Die religionspädagogische Ausbildung angehender frühpädagogischer Fachkräfte ist eine zentrale Aufgabe des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU). Boschki und Schweitzer verorten in dem BRU zwei bedeutsame Potentiale: (1) die Möglichkeit für angehende Fachkräfte, sich mit der „eigenen Religiosität, ihren Fragen, Zweifeln und Zugängen auseinanderzusetzen“<sup>21</sup> sowie (2) religiöse und interreligiöse Kompetenzen zu erwerben. Neben der religiösen Vielfalt in der frühpädagogischen Praxis spielen (nicht-)religiöse Trägerschaften und je individuelle Ansprüche in den Konzeptionen und institutionellen Rahmenbedingungen eine Rolle.<sup>22</sup>

Zentral im Rahmen individueller professionstheoretischer Überlegungen sollte neben dem Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen der Erwerb einer bewussten Haltung der Anerkennung von Vielfalt und Differenz sein. So halten Gronover et al. fest: „Aus professionstheoretischer Perspektive setzt ein angemessener Umgang mit religiöser Vielfalt bei den Lehrpersonen ein angemessenes Problembewusstsein voraus.“<sup>23</sup> Die Rückbindung zu differenzsensiblen Betrachtungsweisen eröffnet diskursive Sprachräume im Rahmen der Berufsbildung. Die Erweiterung des Feldes um die Perspektive der Religionssensibilität

18 Vgl. Grümme, Bernhard (2017) 79–80.

19 Vgl. Derman-Sparks, Louise / Olsen, Edwards (2019).

20 Brockmann, Steffen (2014) 31.

21 Boschki, Reinhold / Schweitzer, Friedrich (2018) 87.

22 Vgl. Rode, Ursula (2017) 178.

23 Gronover, Matthias / Ambiel, David / Riegel, Ulrich / Brüggel-Feldhake, Malte / Jumpertz, Sophia / Krämer, Maximiliane / Boschki, Reinhold (2022) 45.

stellt sich der Kritik an starren Manifestierungen religiöser und interreligiöser fachlicher Diskurse. Der Fokus liegt nun neben der fachlich-thematischen Auseinandersetzung auch auf der bewussten Auseinandersetzung mit Vorurteilen in der je eigenen Überzeugung und der Heterogenität religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen. Dies kann auch in der beruflichen Bildung im Sinne eines Paradigmenwechsels<sup>24</sup> angeführt werden, wie auch Heller, Seher & Wermke ihre Thesen einer religions- und kultursensiblen Bildung verorten.

Vor dem Hintergrund aktueller Professionsdiskurse lässt sich die Entwicklung pädagogischer Professionalität sowohl in kompetenztheoretische als auch berufsbiographische Professionsdiskurse einordnen.<sup>25</sup> So lassen sich beispielsweise die sechs formulierten Handlungsgrundsätze Webers<sup>26</sup> nicht als kompetenztheoretische Operationalisierung verstehen und bieten doch eine praktische Orientierung zur Beobachtung und Evaluation religionssensibler Praxis. Aus dem Charakter der Religionssensibilität geht zudem die Forderung hervor, dynamische Entwicklungen im Selbst des lernenden Subjekts in den Blick zu nehmen. In einem direkten Übertrag gilt dies auch für frühpädagogische Auszubildende und berührt stark die Dimension des berufsbiographischen Professionsdiskurses. Auch Gronover hält fest, dass die berufsbezogene religiöse Bildung stärker als Selbstbildung<sup>27</sup> zu denken sei, welche somit im Aspekt des Seins zu verorten ist und zentral die Persönlichkeitsentwicklung in der religiösen Erwachsenenbildung berührt.<sup>28</sup> Berücksichtigt wird im vorliegenden Beitrag insbesondere das angestrebte Verständnis einer individuellen Professionalisierung der angehenden Fachkräfte. Diese nimmt konkret die fachliche Aus- und Weiterbildung sowie auch den Selbstwertungsprozess in den Blick.<sup>29</sup> Angehende Fachkräfte entwickeln die geforderte Professionalität somit nicht nur durch eine fachliche Auseinandersetzung, sondern auch durch die persönliche Weiterentwicklung der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Miteinander und der Reflexion von Anforderungssituationen. Beide Professionsdiskurse ergänzen sich somit vor dem Hintergrund konzeptioneller Überlegungen zur Religionssensibilität, da sie explizit eine Ebene abbilden, die über fachwissenschaftliche Auseinandersetzung hinausgeht: Die Forderung einer (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem Professionsverständnis

---

24 Heller, Thomas / Seher, Sophie / Wermke, Michael (2017) 44.

25 Vgl. Riegel, Ulrich (2020) 102–104.

26 Vgl. Weber, Judith (2014) 159–163.

27 Vgl. Gronover, Matthias (2021) 220; Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014) 128.

28 Vgl. Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014) 120.

29 Vgl. Rosenkranz, Lena / Schütz, Julia / Klusemann, Stefan (2023) 38–39.

sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns.

### 3.2 (Außer-)Fachliche didaktische Konsequenzen

In der Verortung von Religionssensibilität als pädagogische Schlüsselkompetenz können neben dem BRU Bezüge zu weiteren Ausbildungsfächern gezogen werden. In Baden-Württemberg bspw. zu dem Fach „UVL – Unterschiedlichkeit und Vielfalt Leben“. Unter 4. „Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede verstehen und wertschätzen“<sup>30</sup> wird Religion als Dimension der eigenen Kultur verortet. Hier wird Religion als relevante Dimension von Vielfalt angesprochen. Wird Religionssensibilität als Querschnittsthema verortet, lässt sich in dieser Betrachtung die Logik der übergreifenden berufsbildenden Lernfeldorientierung<sup>31</sup> realisieren.

## 4. Ausgewählte Fallbeispiele aktueller empirischer Forschung<sup>32</sup>

### 4.1 Methodische Rahmung

Im Rahmen des Dissertationsprojekts zur religionssensiblen Professionalisierung angehender Fachkräfte wurden bisher sieben leitfadengestützte Einzelinterviews mit Auszubildenden durchgeführt, die je Teil von religiös und weltanschaulich vielfältigen Kita-Teams in katholischer Trägerschaft sind. Die Interviews umfassen ein weites Spektrum an Themenbereichen, die über den BRU hinausgehen. Die Auswertung der Transkripte erfolgt im Rahmen der Reflexiven Grounded Theory<sup>33</sup>.

Um das themenspezifische Erkenntnisinteresse des Beitrags zu fokussieren, wurden zwei Fallbeispiele der Erhebungen ausgewählt, in denen der berufsschulische Religionsunterricht (BRU) besonders ergiebig und unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert wurde. Auswahlkriterien waren dabei der Umfang, in dem vom BRU gesprochen wurde, sowie die thematische Tiefe. Zudem stellten die beiden Auszubildenden in den bisher erschlossenen Kodierphasen den maximalen Kontrast in den herausgearbeiteten Oberkategorien ‚Religiöse Positionierung, Selbst‘, ‚Gestaltungswille und Lernentwicklung, individuell‘ und ‚Rele-

---

30 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011) 7.

31 Vgl. Biewald, Roland (2018) 201.

32 Die Namen wurden anonymisiert.

33 Vgl. Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019).

vanzuschreibung, Religiöse Bildung' dar. Die thematisch relevanten Passagen der beiden Transkripte zum BRU wurden für den vorliegenden Artikel herausgelöst, um anhand einer Fall-Explication<sup>34</sup> kasuistischer Logik bestehende fachliche Praktiken herausheben zu können und fallbezogen zu verdichten.

## 4.2 Die Arbeits- und Berufsschulwelt von Sophia

Sophia befindet sich im zweiten Jahr der praxisorientierten Ausbildung (PIA). Mit der Einrichtung war sie bereits vor ihrer Ausbildung durch ihr Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) vertraut. Die Kita ist in katholischer Trägerschaft und befindet sich dörflich gelegen. Sophia selbst bezeichnet sich als evangelisch, beschreibt ihren Bezug zur Religion jedoch so, dass sie sich vor ihrer beruflichen Anstellung in der Kita „nicht wirklich mit dem Thema Religion“ auseinandergesetzt habe. Durch die Rahmung der kirchlichen Trägerschaft habe sie sich auf „irgendeine Art und Weise damit auseinandersetzen“ müssen. Diese Auseinandersetzung und den fachlichen Wissenserwerb beschreibt sie als ihre persönliche Herausforderung, um die Fragen der Kinder beantworten zu können und das „bieten“ zu können, „was wir hier sonst auch machen“.

### **Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Berufsschulklasse – Sophias Nicht-Thematisierung der eigenen Religion im Unterrichtsgeschehen**

Sie beschreibt einen BRU, in dem „wir alle zusammen Religionspädagogik [haben]“. Unter „wir alle“ versteht sie die konfessionellen und religiösen Zugehörigkeiten der Mitschüler:innen. In ihrer Beschreibung wird die Heterogenität der Klasse implizit sichtbar, ohne sie weitergehend als Potential zu thematisieren oder als Herausforderung zu problematisieren. Der Austausch mit Mitschüler:innen führt erst auf institutioneller Ebene zu Verwunderungen und der Entdeckung von Unterschieden in religiösen Praktiken. Besonders prägnant beschreibt sie dabei den Kontrast städtischer und religiöser Trägerschaft und den Austausch darüber, wie die Feier von religiösen (christlichen) Festen vollzogen wird, sowie die unterschiedliche institutionelle Relevanzzuschreibung der Orientierung an eben diesen Festen: „[...] gerade mit der Weihnachtsgeschichte. Da haben die im Städtischen, haben da nicht so viel Wert daraufgelegt [...]“ Religiöse und weltanschauliche Vielfalt wird von Sophia vorrangig in institutionellen Praktiken und Unterschieden wahrgenommen, nicht als individuelle Positionierung.

---

34 Vgl. Schelle, Carla (2021) 137–139.

## Religiöse Trägerschaft der Kita als Orientierung und resultierender Anspruch an christliche Inhalte des BRU – Materiale Berufsbezüge<sup>35</sup>

Sophia deutet religiöse Bildung primär in Bezug auf die religiöse Trägerschaft ihrer Kita sowie vor dem Hintergrund von materialen Berufsbezügen, wie dem Kirchenjahr. Sie begründet die starke Orientierung am christlichen Deutungshorizont mit: „Weil viele von uns einfach im kirchlichen Kindergarten [sind] und wir brauchen das“. Eine Anbindung an die Praxis der religiösen Trägerschaft erwartet sie auch vom BRU. Die Theorie-Praxis-Anbindung in der Berufsschule bewertet sie teilweise als „sinnlos“, da sie zeitlich und inhaltlich nicht an den Kita-Alltag anschließt. „Wichtige“ Themen sind insbesondere „das, was wir hier halt einfach groß feiern“ – „diese großen Feste [...] Ostern, Weihnachten [...]“. Sie benennt einen fehlenden „Transfer“ und stellt im Laufe ihrer Ausführungen fest: „Also ich kriege, glaube ich, hier [in der Kita] tatsächlich mehr mit wie in der Schule, muss ich sagen. Also von dem religiösen Zeug.“ Ihre Feststellung, sie lerne in der Praxis, also dem Kita-Alltag, mehr als im BRU, verweist auf den Moment der Erfahrung in der Berufsbildung. Zentrale Bildungsmomente geschehen erfahrungsbasiert in der Praxis und werden in Sophias Erläuterungen im Rahmen des BRU nicht rückgebunden. Der Anspruch einer fachlichen Orientierung der Inhalte an den Themen und Ansprüchen der Kita ist aus der Perspektive Sophias logisch und nachvollziehbar. Gleichzeitig ist zu befragen, ob diese enge Orientierung zielführend sein kann. So besteht ebenfalls der fachliche Anspruch, Inhalte zu verhandeln, die in der Praxis bislang nur randständig vermittelt werden, um eine tiefere professionsbildende Auseinandersetzung zu gewährleisten. Eine reine Orientierung an der Praxis kann die zukünftige professionelle Handlungsfähigkeit durch verstetigende institutionelle Logiken in die Enge führen.

In Sophias semantischer Formulierung wird eine dichotome Trennung des Christlichen und des „Anderen“ sichtbar durch Ausführungen wie „haben wir auch besprochen, was die für verschiedene Feste feiern“. Dennoch weisen die Daten darauf hin, dass nicht-christliche Religionen im BRU verkürzt verhandelt werden. Die bisher christlich-homologe Orientierung des fachlichen Inhaltsanspruchs wird unterbrochen, bleibt jedoch auf Aspekte des Wissens über religiöse Feste beschränkt. Als Ziele der fachlichen Auseinandersetzung mit dem „Verschiedenen“ führt sie eine notwendige Achtsamkeit und den Wunsch an, „dass alle Religionen sich willkommen fühlen“. Auch hier ist die christliche Rahmung Bezugshorizont der Überlegungen im Sinne einer Gastgeberschaft, die zum Willkommen-Fühlen in eben diesen christlichen Rahmen einladen möchte. Bei dem

---

35 Gronover, Matthias (2021) 219; Obermann, Andreas (2018) 104–114.

beschriebenen Versuch, religiöse Vielfalt sichtbar zu machen, kommt es zur Reproduktion und Rekonstruktion binärer Ordnungssysteme.

### **Geringe Relevanzzuschreibung an das Themenfeld und Fach Religion als Engführung**

Die bewertende Relevanzbeschreibung des „religiösen Zeug“ lässt sich auch in der Ausführung finden, dass es wichtigere Fächer gäbe, da diese Prüfungsfächer sind. Diese Beschreibung ist aus dem leistungsbezogenen Ausbildungskontext sehr wohl nachvollziehbar. Gleichmaßen wird dadurch die geringe Bezugnahme zur notwendigen Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Reflexion der eigenen Involviertheit sichtbar. Sophia führt keine Bezüge zu weiteren Fächern im Berufsschulkontext an, die die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Religion aus einer vielfaltssensiblen Perspektive verorten könnten. Die Relevanzzuschreibung an das Themenfeld ‚Religion‘ geschieht bei Sophia grundlegend durch die Anbindung an die Praxis und das notwendige Wissen. Diese folgt einer stark institutionell katholisch geprägten Ritualisierungslogik. Entlang dieser praxisorientierten Logik ist das Themenfeld Religion engführend fachspezifisch dem BRU zugeordnet. Religionssensible Haltungen und Handlungen werden nicht als alltagsumfassende Kompetenz betrachtet. Religiöse Bildung wird besonders auf primär christlich konnotierte Rituale und Bildungsangebote begrenzt.

### **4.3 Die Arbeits- und Berufsschulwelt von Elhame**

Elhame ist ebenfalls eine junge Auszubildende, die sich im Anerkennungsjahr ihrer Erzieherinnenausbildung in Vollzeit befindet. Die Wahl der Kita in katholischer Trägerschaft am Rande einer Kleinstadt begründet sie mit ihrer Wahrnehmung derselben als modern und groß. Zudem habe sie etwas mit „mehr Vielfalt“ gesucht. Elhame beschreibt das Selbstverständnis des Kindergartens als „interkultureller Kindergarten“, in dem „alle“ Feste geplant und gefeiert werden. Sie beschreibt die christliche Rahmung im Alltag als sehr präsent und die Vermittlung des Christentums als institutionelle Aufgabe. Sie selbst beschreibt sich als praktizierende Muslima, der es wichtig ist, offen über ihren Glauben zu sprechen. Ihr Team erlebt sie als religiös heterogen und offen, was ihr dabei hilft, religiöse Inhalte durch einen aktiven Austausch und Fragenstellen zu verhandeln. Dieser Kommunikationsrahmen unterstützt sie im Sinne eines Bildungs- und Reflexionsraums, neben dem BRU sich erweitertes Wissen über Religionen und Weltanschauungen anzueignen.

## **Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Berufsschulklasse – Elhames Thematisierung der eigenen Religion im Unterrichtsgeschehen**

Elhame beschreibt einen BRU, der mit einer katholisch-christlichen Trägerschaft der Fachschule gerahmt ist. Die Thematisierung „unterschiedlicher“ Religionen ist zentraler Baustein des BRU und folgt vorrangig einer trialogisch-abrahamitischen Logik<sup>36</sup>.

Sie formuliert den Wunsch nach einem starken Einbezug der Schüler:innen; „Man muss halt einfach darauf achten, dass die Lehrer [...] die Schüler mit mehr einbeziehen.“ Ihren persönlichen und sehr spezifischen Einbezug in das Unterrichtsgeschehen beschreibt Elhame besonders in der Auseinandersetzung mit muslimischen Inhalten und Glaubenstraditionen; konkreter, mit ihrer eigenen Glaubenspraxis als „einzige muslimische Schülerin“. So nimmt Elhame in der fachschulischen Auseinandersetzung eine Stellvertreterinnenrolle ein. Sie bewertet diesen aktiven Einbezug subjektiv positiv als „eigentlich sehr schön“, da er ihr ermöglichte, ihre persönliche Meinung und „Weltanschauung vom Islam“ zu teilen. Das didaktische Potential religionssensibler Auseinandersetzungen liegt hier im Moment der raumgebenden Anerkennung. Aus einer differenzsensiblen Perspektive verweist die Stellvertreterinnenrolle auf Ambivalenzen. Sie birgt Gefahren, individuelle Erfahrungen als Faktum zu verorten und auf didaktischer Ebene Einzelpersonen zu religiösen Token werden zu lassen. Dadurch kann es wiederum zu Verallgemeinerungen und binären Differenzmarkierungen kommen.

### **Dialogisch orientierter BRU<sup>37</sup>**

Als zentrale Charakteristika für einen „schönen“ Religionsunterricht bezeichnet Elhame eine Diskussions- und Dialogorientierung. Zentral sind für sie dabei Offenheit, aktives Zuhören der Lehrperson und die beständige Möglichkeit, seine eigene Position und Meinung zu äußern. Sie kontrastiert diese Dialogorientierung und eine daraus resultierende Lebendigkeit mit einem einfachen „abhaken der Theorie“. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt wird im Rahmen des BRU aktiv thematisiert und diskursiv und dialogisch verhandelt. Auch diese Dialogizität bleibt jedoch in der fachlichen Reduktion auf den BRU verhaftet. So fanden lediglich kleine Auseinandersetzungen mit dem Themenfeld Religion im Rahmen des Kunstunterrichts statt, jedoch wurde „aber jetzt auch kein großes Thema draus gemacht“.

---

36 Für eine kritische Rahmung des abrahamitischen Begriffs in trialogischer Betrachtung siehe Tautz, Monika (2017) 8-9.

37 Vgl. Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014) 66.

## Hohe Relevanzzuschreibung an das Themenfeld und Fach Religion um „Stereotype [zu] brechen“

„Und immer dieses Stereotyp: Der Islam ist so, der Islam ist so, auch ein bisschen brechen und zeigen - Nein, es gibt auch andere Wege.“ Elhame deutet die fachschulische Auseinandersetzung mit Stereotypen als persönliche Chance, diese zu durchbrechen. Die Zuschreibung an Elhame als Verantwortliche dieser Unterbrechung stereotyper Narrative zeigt wiederum aus differenzsensibler Betrachtung Ambivalenzen auf. Elhame befindet sich in ihrer Verantwortung nun wieder in einer repräsentativen Rolle. Zugleich wird der BRU hier als Raum sichtbar, in dem Fremdzuschreibungen durchbrochen werden und Irritationen als Bildungschance für die gesamte Klasse einen religionssensiblen Moment der Professionalisierung darstellen können. Elhame beschreibt den Gewinn der ‚Selbstthematisierung‘ besonders für ihre nicht-muslimischen Mitschüler:innen. Differenz wird nicht nur interreligiös, sondern auch intrareligiös aktiv auf der Grundlage der zuvor etablierten Dialogorientierung verhandelt. Die Ambivalenz und doppelte Bedeutung von Stereotypisierung ist hier zwischen raumgebender Anerkennung und potentieller ‚Re-Stereotypisierung‘ in didaktischen Reflexionen zu beachten.

### 4.4 Fallübergreifende Bündelung

In beiden Fallbeispielen wird die Thematisierung religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im berufsschulischen Kontext sichtbar. Sophias Engführung lässt sich charakterisieren durch eine primäre Orientierung an der ritualisierten Praxis der Ausbildungskita sowie fachlichen Reduktionen vor einem christlich-homologen Deutungshorizont. In Elhames Fall wird demgegenüber eine dialogorientierte Öffnung sichtbar, in der Religion inter- und intrareligiös reflexiv verhandelt wird. Inwiefern diese Positionierungen und Bezugspunkte mit der eigenen religiösen Überzeugung oder gesellschaftlichen Involviertheit zusammenhängen könnten, ist nicht außer Acht zu lassen, aber aus dem vorliegenden Material nur stark interpretativ rekonstruierbar.

Beide Beschreibungen nehmen den BRU als zentralen Lern- und Auseinandersetzungsort mit dem Thema Religion und Weltanschauung wahr und unterstreichen den Austausch mit Mitschüler:innen und den Lehrpersonen als relevant mit je inhaltlich variierender Fokussierung. Zudem lassen sich in beiden Ausführungen Rückbindungen auf die fachschulische Verhandlung von Erfahrungen aus der Praxis im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung finden. In den variierenden Fokussierungen von Elhame und Sophia lässt sich Religionssensibilität jedoch

weder als pädagogische Querschnittskompetenz des Kita-Alltags noch als praktische Handlungsorientierung verorten. Darüber hinaus werden fallübergreifend zentrale Ambivalenzen auf didaktischer Ebene religionssensibler Thematisierungen sichtbar. Wo praktisch-outputorientierte Verhandlungen der ‚Anderen‘ (Sophia) eine Leerstelle der reflexiven Auseinandersetzung aufzeigen, gehen mit einer dialogisch-diskursiven Orientierung die Gefahren einher, individuelle Erfahrungsmomente und Positionierungen zu verallgemeinern und als Repräsentationsgrundlage zu verorten, wie besonders bei Elhame sichtbar wurde. Eine Dimension, die hier aus Platzgründen nicht verhandelt werden konnte, sich jedoch relevant zeigt, ist die Rolle der Lehrperson. In beiden Ausführungen zeigt sich die Lehrperson in ihrer Haltung und Offenheit den Schüler:innen und dem Unterrichtsgeschehen gegenüber als relevanter Baustein. So wird die Lehrperson von Sophia als eher passive Ansprechperson angeführt, an die sich die Schüler:innen mit Änderungswünschen von Inhalten wenden, um eine Passung an den Praxisalltag zu erlangen. In Elhames Ausführungen wird die Haltung der Lehrperson zu Inhalten, der methodisch-didaktischen Rahmung des BRU und den Schüler:innen als zentral wahrgenommen, um den von ihr als hilfreich und zielführend wahrgenommenen Raum der Dialogorientierung zu schaffen.

## 5. Weiterführende Perspektiven für die Diskussion religions- und vielfaltssensibler Professionalisierung angehender Fachkräfte

### 5.1 Religionssensibilität als Schlüssel- und Querschnittskompetenz

Die empirischen Einblicke sowie die theoretische Einbettung zeigen auf, dass Religionssensibilität als Schlüssel- und Querschnittskompetenz beruflicher Professionalisierung nicht verhandelt wird und die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ‚Religion‘ primär dem BRU zugeschrieben wird. Anknüpfende Fächer werden nicht als relevant wahrgenommen. Dabei ist zu vermuten, dass es sich weniger um eine tatsächliche Relevanzzuschreibung handelt als um ein Verharren in bestehenden fachlichen Logiken des Religionsunterrichts. Die Thematisierung von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im System der frühkindlichen Bildung stärkt, ungebunden konfessionell-theologischer Ansprüche des BRU als Querschnittsthema beruflicher Fachdidaktiken, insbesondere die Theorie-Praxis-Rückbindung und eine analytisch-pädagogische Perspektive existentieller Diskurse im Kita-Alltag. Dem BRU kommt dabei nach wie vor die zentrale Rolle zu, theologische und religionspädagogische Inhalte zu vermitteln. Eine Anreicherung durch Religionssensibilität als Querschnittsthema und anzustrebende

Schlüsselkompetenz angehender Fachkräfte kann diese Rolle stärken und gleichermaßen Ansprüche entlasten, als Fach die Verantwortung für die Professionalisierung im Kontext bestehender und zunehmender religiöser und weltanschaulicher Vielfalt zu tragen.

## 5.2 Didaktische Konkretisierungen religionssensibler Professionalisierung

1. *Die Wechselseitigkeit von Fachschule und Praxis:* Zentrale Momente der Berufsbildung finden in der Fachschule und Praxis statt. Erfahrungen aus dem Alltag sollten daher eine zentrale Position einnehmen in einer religionssensiblen Professionalisierung, um reflexiv verortet zu werden. Religionssensible Haltungen können durch den dialogischen Austausch von Erfahrungen entwickelt werden. Handlungsleitend können dabei reflexive Leitfragen sein, die das Lernziel der Explikation von Orientierung, Positionierung und Relevanzzuschreibung verfolgen, etwa: *Wie positioniere ich mich in religiös konnotierten Situationen im Kita-Alltag? Woran orientiere ich mein konkretes Handeln: an der Trägerschaft, an den eigenen Überzeugungen, an Wissensbeständen, an den Überzeugungen und existentiellen Fragen der Kinder (...)?* Somit löst sich Religionssensibilität aus einer Engführung der oberflächlichen Offenheit sowie die religiöse Bildung aus einer Reduktion auf Fachwissen und wird zentral als reflexiver Prozess in der Professionalisierung angeführt. Gleichmaßen werden Engführungen auf eine direkte Passung von Theorie und Praxis eingedämmt.
2. *Dialog- und Diskursorientierung als didaktischer Rahmen:* Lernräume, die sich zentral an dem Dialog und Diskurs orientieren, sind als didaktische Rahmung herauszustellen. Sie bieten Raum für Fachwissen sowie die individuellen (nicht-)religiösen, vielfältigen Positionierungen der angehenden Fachkräfte. Handlungsleitend ist die Etablierung einer Kultur des Miteinanders, die auf Offenheit, aktivem Zuhören und gleichwertiger Verhandlung vielfältiger Positionen gründet. Diese führt zur Sichtbarmachung von Differenzen und verhandelt diese dialogisch auf theoretischer und möglicherweise individueller Ebene. Die Anerkennung vielfältiger Positionen und Differenzen wird religionssensibel wirksam, wenn diese Anerkennung sich losgelöst von den Zuschreibungen repräsentativer Stellvertreter:innenrollen durch die Reflexion reproduzierender Stereotype entfaltet.
3. *Die Mitschüler:innen als Reflexionsfläche:* Die Mitschüler:innen sind als wichtiger Baustein religionssensiblen Unterrichtsgeschehens wahrzunehmen und miteinzubeziehen. Die Klasse kann bewusst als Reflexionsfläche eingebun-

den werden, sofern Offenbarungs- oder Repräsentationszwang vermieden werden. Das oftmals angeführte didaktische Dreieck ließe sich in diesem Sinne zu einem didaktischen Viereck (Schüler:in – Lehrperson – Inhalt/ Gegenstand – Mitschüler:in) religionssensibler Berufsbildung erweitern, in dem hermeneutische, selbstbildende und beziehungsorientierte Gefüge mehrdimensional eingebettet werden könnten und die Relevanz der Mitschüler:innen herausgestellt wird.

## Literaturverzeichnis

Bergold, Ralph / Boschki, Reinhold (2014). *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*. WBG.

Biewald, Roland (2018). Didaktische Schlüsselbegriffe. In Roland Biewald / Andreas Obermann / Bernd Schröder / Wilhelm Schwendemann (Hrsg.), *Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch* (S. 196–224). Vandenhoeck & Ruprecht.

Boschki, Reinhold / Schweitzer, Friedrich (2018). Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. In Roland Biewald / Andreas Obermann / Bernd Schröder / Wilhelm Schwendemann (Hrsg.), *Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch* (S. 67–98). Vandenhoeck & Ruprecht.

Brandstetter, Bettina (2018). Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. *Elementarpädagogik im Zwischenraum. Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(1), 7–14. <https://doi.org/10.25364/10.26:2018.1.2>

Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>

Brockmann, Steffen (2014). *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten*. Waxmann.

Derman-Sparks, Louise / Olsen Edwards, J. (2019). Understanding Anti-Bias Education: Bringing the Four Core Goals to Every Facet of Your Curriculum. *YC Young Children*, 74(5), 6–13.

Gronover, Matthias (2021). Alleinstellungsmerkmal Berufsbezug. Braucht der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eine eigenständige Fachdidaktik? *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), 210–223. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.13>

Gronover, Matthias / Ambiel, David / Riegel, Ulrich / Brügge-Feldhake, Malte / Jumpertz, Sophia / Krämer, Maximiliane / Boschki, Reinhold (2022). Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie. *Religionspädagogische Beiträge*, 45(1), 45–56. <https://doi.org/10.20377/rpb-160>

Grümme, Bernhard (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Herder.

Heller, Thomas / Seher, Sophie / Wermke, Michael (2017). Auf dem Weg zu einer kultur- und religionssensiblen Bildung – Thesen und Reflexionen zu einem Paradigmenwechsel in der interkulturellen und interreligiösen Bildung. *Theo-Web*, 16(2), 37–47. <https://doi.org/10.23770/tw022>

Kammeyer, Katharina (2020). Differenz. In Thorsten Knauth / Rainer Möller / Annebelle Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 76–86). Waxmann.

Knoblauch, Christoph (2019). *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld*. Waxmann.

Lechner, Martin (2014). Religionssensible Erziehung. In Martin Lechner / Norbert Dörnhoff / Stephan Hiller (Hrsg.), *Religionssensible Bildung in der Jugendhilfe. Benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer religiösen Entwicklung fördern* (S. 55–66). Lambertus.

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). Kohlhammer.

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

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). *Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) – Fachschule für Sozialpädagogik in Teilzeitform. Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben. Schuljahr 1, 2 und 3*. Abgerufen am 03.01.2026, von Lehrplan\_2011\_PIA\_UVL

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2025). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege in Baden-Württemberg*. Herder. Abgerufen am 03.01.2026, von Orientierungsplan\_2025

Obermann, Andreas (2018). *Religion trifft Beruf. Zur Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts*. Waxmann.

Pözl-Stefanec, Eva (2019). Ein professioneller Umgang mit dem Spannungsverhältnis Kultur – Religion – Identität in Kinderkrippen und Kindergärten. Eine elementarpädagogische Perspektive. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(2), 24–37. <https://doi.org/10.25364/10.27:2019.2.3>

Riegel, Ulrich (2020). Profession und Professionalisierung als mögliches Format religionsdidaktischer Forschung. *Theo-Web*, 19(1), 99–125. <https://doi.org/10.23770/tw0124>

Rode, Ursula (2017). Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld multireligiöser Ansprüche und christlich-konfessionellem Bildungsauftrag. In Iris Ruppin (Hrsg.), *Diversity Management in Kindertagesstätten* (S. 156–184). Beltz Juventa.

Rosenkranz, Lena / Schütz, Julia / Klusemann, Stefan (2023). Professionalität und Professionalisierung. Grundlegende Anmerkungen und Verständnis. In Stefan Klusemann / Lena Rosenkranz / Julia Schütz / Kathrin Bock-Famulla (Hrsg.), *Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Auswirkungen der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen auf das professionelle Handeln, die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder* (S. 37–43). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29171>

Schelle, Carla (2021). Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In Doris Wittek / Thorid Rabe / Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 127–150). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>

Schluß, Henning (2011). Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In Gudrun Guttenberger / Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (S. 211–224). Garamond Verlag.

Schmidt, Thilo / Smidt, Wilfried (2021). Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), 251–274. <https://doi.org/10.25656/01:28765>

Schroeter-Wittke, Harald (2011). Was ist Religionssensibilität? In Gudrun Guttenberger / Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur* (S. 21–29). Garamond Verlag.

Tautz, Monika (2017). Abraham, interreligiös. *WiReLex*. Abgerufen am 13.01.2026, von <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100174/>

Weber, Judith (2014). *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*. Waxmann.

Athanasios Stogiannidis

# Eine neue Entwicklung für den orthodoxen Religionsunterricht in Österreich

Die Schulbuchreihe „Meine Glaubensreise“

## Der Autor

Assoc. Prof. Dr. Dr. Athanasios Stogiannidis ist Universitätsprofessor für Schulpädagogik und Religionsdidaktik an der Aristoteles-Universität Thessaloniki.

Assoc. Prof. Dr. Dr. Athanasios Stogiannidis  
Aristoteles-Universität Thessaloniki  
Theologische Fakultät  
Abteilung Theologie  
Department D: Worship, Christian Education and Church Administration  
GR-54124 Thessaloniki  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4170-5547>  
e-mail: [athastog@theo.auth.gr](mailto:athastog@theo.auth.gr)



Im Zeitraum von 2021 bis 2025 ist im Bereich der orthodoxen deutschsprachigen Religionspädagogik eine Entwicklung zu verzeichnen, die es zu erwähnen gilt. Es handelt sich um die von den drei Bänden der Schulbuchreihe „Meine Glaubensreise“. Die Initiative wurde von Seiner Eminenz Metropolit von Austria, Exarch von Ungarn und Mitteleuropa Dr. Arsenios Kardamakis ins Leben gerufen, der zudem als Leiter des Orthodoxen Schulamtes in Österreich fungiert. Die Schulbücher bilden ein Unterrichtsmaterial für den Religionsunterricht, der den orthodoxen Schüler:innen im Österreichischen Schulwesen erteilt wird. Die Schulbuchreihe enthält Schulbücher, die für den Religionsunterricht in der Unterstufe sowie auch für die Oberstufe (Mittelschule und Allgemeinbildende Höhere Schule) konzipiert sind. Es sei darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Schulbüchern um die ersten ihrer Art in der Geschichte des Religionsunterrichts der orthodoxen deutschsprachigen Diaspora handelt, die sich an Schüler:innen der Sekundarstufe richten. Die ersten zwei Bände wurden von Assoz. Prof. Dr. Dr. MA Athanasios Stogiannidis (Universitätsprofessor für Schulpädagogik und Religionsdidaktik an der Theologischen Fakultät der Aristoteles-Universität von Thessaloniki) und dem Archimandriten P. Ilias Papadopoulos MTh (Theologe, Pfarrer in der griechisch-orthodoxen Gemeinde St. Demetrius in Salzburg, Hochschuleseelsorger an der KPH Wien/Krems und Religionslehrer in Österreich) verfasst. Der dritte Band wurde im Rahmen einer Zusammenarbeit von P. Ilias Papadopoulos, Erzpriester Dr. Nikolaus Rappert (stellvertretender Leiter der Universitätsbibliothek Wien) und Athanasios Stogiannidis erstellt. Der erste Band trägt den Titel „*Wer ist Gott*“<sup>1</sup> und ist für Schüler:innen der ersten und zweiten Klasse der Unterstufe konzipiert. Die thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Lektionen sind dem Alten Testament entnommen. Der zweite Band wird mit dem Titel „*Christus, meinen Gott, näher kennen lernen*“<sup>2</sup>, versehen und beinhaltet Themen aus dem Neuen Testament; der Fokus liegt auf den Schüler:innen der dritten und vierten Klasse der Unterstufe. Im dritten Band wird die allgemeine Thematik „*In Christus Leben*“<sup>3</sup> entfaltet, wobei Aspekte aus dem liturgischen Leben, der systematischen Theologie und der Ethik behandelt werden. Der dritte Band spricht Schüler:innen der Oberstufe an.

Die Selektion der Inhalte verfolgt sowohl theologische als auch religionspädagogische Zielsetzungen. Die Autoren sowie der wissenschaftliche Beirat kamen zu der Auffassung, dass Schüler:innen der Unterstufe zunächst einen Eindruck

---

1 Stogiannidis, Athanasios / Archimandrit Papadopoulos, Ilias (2021).

2 Stogiannidis, Athanasios / Archimandrit Papadopoulos, Ilias (2024).

3 Archimandrit Papadopoulos, Ilias / Erzpriester Rappert, Nikolaus / Stogiannidis, Athanasios (2025).

davon gewinnen sollen, wie jeder Mensch die Perspektive einnehmen und sein Leben durch eine Beziehung zu Gott gestalten kann; die Erzählungen des Alten Testaments können als Grundlage für einen solchen Ansatz dienen. Nach Erarbeitung dieser Perspektive kann für Schüler:innen die Möglichkeit entstehen, der Art und Weise nachzugehen, wie sich Gott dem Menschen in Christus offenbart. Entsprechend können sie ihre Fragestellungen bezüglich der Gottesfrage aus einer christlichen Perspektive konkretisieren. Darüber hinaus wird ihnen ein tieferes Verständnis der Bedeutung ihrer Beziehung zu Gott für ihr Leben ermöglicht. Aus diesem Grund beinhaltet der zweite Band Themen, in denen Aspekte des Lebens von Christus thematisiert werden.

In Bezug auf den Strukturinhalt besteht zwischen den beiden Bänden eine Art von Interdependenz. Darin wird insbesondere auf die Erziehungstheorie Dietrich Benners eingegangen, der zufolge der Prozess des Lernens mit der Erkundung des Vertrauten beginnt und sich auf die Entdeckung des Unbekannten ausdehnt.<sup>4</sup> So gedacht, wird dieses Konzept als Fundament genutzt, um im ersten Band die theologischen Inhalte, also die Themen des Alten Testaments, aus der hermeneutischen Perspektive der orthodoxen Kirche sowie auch der Theologie der Kirchenväter zu behandeln. Gleichzeitig werden Anschlusspunkte auf den Zusammenhang zwischen dem Alten Testament und dem liturgischen Leben der orthodoxen Kirche gegeben.

Der Lernprozess, so Benner, wird jedoch mit dem Eintritt des neuen Menschen in die Öffentlichkeit (bzw. „public sphere“) fortgesetzt, in dem jeder Mensch zum Dialog mit der Vielfalt und Mitgestaltung für die Entwicklung der Gesellschaft aufgerufen ist. Gemäß Benner ist der Mensch dazu bestimmt, dem Anderen zu begegnen und mit ihm gemeinsam an der Gesamtpraxis der Gesellschaft teilzunehmen, denn nur in dieser Begegnung entdeckt er seine Identität und den Sinn seines Lebens. Benner verwendet den Terminus „Bestimmtheit des Menschen zur Mitwirkung an der Praxis“,<sup>5</sup> um die zuvor beschriebene Tatsache zu verdeutlichen.

In Anlehnung an den oben genannten erziehungstheoretischen Ansatz wird im zweiten Band jede Unterrichtseinheit um zwei didaktisch-strukturelle Bausteine ergänzt: die dritte Untereinheit „*Anderen Traditionen begegnen und sie wahrnehmen*“ und die fünfte Untereinheit „*Gemeinsam in der Welt handeln und Zeugnis ablegen*“. Im ersten Fall werden die Schüler:innen aufgefordert, sich sowohl mit

---

4 Dietrich Benner (2014) 91: „Unterricht beginnt beim Bekannten und vermittelt von ihm aus noch nicht Bekanntes. Im Vergleichen wird hingegen Eigenes mit Fremdem verglichen. Für den aber, der nichts Eigenes hat, ist alles fremd und kann es kein bestimmtes Fremdes geben“.

5 Benner, Dietrich (2015) 156; s. a. Stogiannidis, Athanasios (2023) 87–98.

Aspekten der römisch-katholischen Tradition als auch der evangelischen Tradition vertraut zu machen; die einschlägigen Texte sind von katholischen und evangelischen Kolleg:innen verfasst worden und sind mit dem Thema der jeweiligen Lektion verbunden. Im zweiten Fall organisieren die Religionslehrer:innen des orthodoxen Religionsunterrichts in Zusammenarbeit mit den katholischen und evangelischen Kolleg:innen interkonfessionelle Lernräume; die Schüler:innen werden durch diese Zusammenarbeit dazu ermutigt, gemeinsam als Christen die Bedeutung und den Stellenwert des Evangeliums für die Gesellschaften der modernen Welt zu erkennen und sich ihrer Verantwortung für die Zukunft der Welt bewusst zu machen. Im dritten Band wird das Interesse an der Ökumenischen Perspektive erweitert, indem er informative Texte beinhaltet, die sich nicht nur auf die römisch-katholische und evangelische, sondern auch auf die jüdische und islamische Tradition beziehen.

Ein zentraler Parameter, auf dem die in den beiden Bänden vorgeschlagene Lehrmethodik aufbaut, sind die Lernaktivitäten, die in Form von Übungen angeboten werden. Mittels der Übungen werden die Schüler:innen dazu angehalten, sich mit vier grundlegenden Kompetenzbereichen auseinanderzusetzen, die mit den folgenden Verben zusammengefasst werden: „Erfahren“, „Begreifen“, „Analysieren“ und „Urteilen“. Die Autoren haben dem hier zur Diskussion stehenden didaktischen Prozess als „E-B-A-U-Modell“ bezeichnet. Diese Sequenz von Kompetenzbereichen stellt einen Versuch dar, den von den Pädagogen Mary Kalantzis und Bill Cope entwickelten didaktischen Ansatz, der unter dem Namen *“Learning by Design”* bekannt ist,<sup>6</sup> auf die deutschsprachige Didaktik zu übertragen. Die vier Kompetenzbereiche konstituieren in dieser Abfolge eine Unterrichtssequenz, die sich in vier Unterrichtsphasen gliedert. Die vorliegende Sequenz weist in vielfältiger Hinsicht eine Kongruenz mit der didaktischen Sequenz der sogenannten Anforderungsbereiche „Reproduktion“, „Reorganisation und Transfer“ sowie „Reflexion“ auf, die im österreichischen Bildungssystem etabliert ist und im Rahmen der Reifeprüfung Anwendung findet.

Gemäß dem E-B-A-U-Modell werden vier verschiedene didaktische Vorgehensweisen angeboten, mittels derer Schüler:innen neues Wissen generieren können. In der didaktischen Phase des Kompetenzbereichs „Erfahren“ wird der Erwerb von neuem Wissen durch Zustände realisiert, die im Alltag der Schüler:innen bekannt und zugänglich sind (vgl. dazu die Bildungsziele in der Erlebnispädagogik). In der didaktischen Phase des Kompetenzbereichs „Begreifen“ erlangen die Schüler:innen neue Kenntnisse durch die von der Lehrkraft explizit angebotene

---

6 Kalantzis, Mary / Cope, Bill (2012).

Präsentation und Erklärung während der Unterrichtszeit. Im Rahmen der Unterrichtsphase des Kompetenzbereichs „Analysieren“ wird angestrebt, sich dem neuen Wissen durch eine kritische Analyse der Dinge anzunähern (vgl. dazu die Bildungsziele in der Kritischen Pädagogik). In der abschließenden Unterrichtsphase des Kompetenzbereichs „Urteilen“ erhalten die Schüler:innen die Gelegenheit, in einem reflexiven und transformativen Prozess die Bedeutung des neuen Wissens für ihr eigenes Leben zu erschließen (vgl. die Bildungsziele in dem transformativen Lernen).

Die zuvor dargelegte Entwicklung gibt Anlass zur Hoffnung, dass sie einen Beitrag zur Optimierung und Weiterentwicklung des orthodoxen Religionsunterrichts in Österreich leisten wird.

## Literaturverzeichnis

Benner, Dietrich. (2014). Bildung und Religion. Überlegungen zu Ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. In: Dietrich Benner (Hrsg.), *Bildung und Religion: Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren* (S. 81-97). Ferdinand Schöningh.

Benner, Dietrich. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Auflage. Beltz Juventa.

Kalantzis, Mary & Cope, Bill. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. 2nd edition. Cambridge University Press. 2012.

Papadopoulos, Ilias / Rappert, Nikolaus & Stogiannidis, Athanasios. (2025). *Meine Glaubensreise. Band 3: In Christus leben*. Verlag Metropolis von Austria.

Stogiannidis, Athanasios. (2023). Interdisciplinary knowledge transfer in RE teacher training curricula: Contributions from Dietrich Benner's *Allgemeine Pädagogik*. In Jenny Berglund / Bert Roebben / Peter Schreiner & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Educating Religious Education Teachers: Perspectives of International Knowledge Transfer* (S. 87–98). Brill | V&R unipress.

Stogiannidis, Athanasios & Papadopoulos, Ilias. (2021). *Meine Glaubensreise. Band 1: Wer ist Gott?* Verlag Metropolis von Austria.

Stogiannidis, Athanasios & Papadopoulos, Ilias. (2024). *Meine Glaubensreise. Band 2: Christus, meinen Gott, näher kennenlernen*. Verlag Metropolis von Austria.

Anne-Sophie Lehmann

# Masterarbeit:

Religionsbezogene Bildung in einem laizistischen Staat am Beispiel Frankreich

## Die Autorin

Anne-Sophie Lehmann promoviert am Lehrstuhl für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Universität Göttingen und ist Lehrkraft in der Evangelischen Schulstiftung in Mitteldeutschland St. Johannes.

Anne-Sophie Lehmann, M.Ed.  
Georg-August-Universität Göttingen  
Theologische Fakultät  
Platz der Göttinger Sieben 2  
D-37073 Göttingen  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0131-8183>  
e-mail: [a.lehmann01@stud.uni-goettingen.de](mailto:a.lehmann01@stud.uni-goettingen.de)



„Non seulement, « on peut » parler des religions à l'école, mais il le faut [...]“<sup>1</sup>

Man kann in der Schule nicht nur über Religionen sprechen, man muss es sogar. Zu dieser Ansicht kommt Isabelle Saint-Martin in ihrem 2019 erschienen Buch „Peut-on parler des religions à l'école ?“, welches Cédelle in seinem Artikel bespricht. Diese für den französischen Kontext polemisch anmutende Conclusio verdeutlicht die Herausforderungen, vor denen die französische Gesellschaft aktuell steht. Wie ein Großteil der westeuropäischen Staaten sieht sich Frankreich mit einem Pluralismus konfrontiert, der auch in einer Vielzahl (nicht-) religiöser Überzeugungen Ausdruck findet. Zugleich führen Säkularisierungsprozesse zum Wegbrechen altbewährter Strukturen, die die generationenübergreifende Weitergabe religiöser Traditionen jahrhundertlang sichergestellt haben. Durch diese Veränderungen kommt es unweigerlich zu einem Spannungsverhältnis zwischen einer steigenden Anzahl religiöser Überzeugungen auf der einen und der Abnahme religionsbezogenen Wissens auf der anderen Seite.<sup>2</sup> Ungeachtet des aktuellen gesellschaftlichen Kontextes Frankreichs erscheint die mit einer gewissen Dringlichkeit formulierte Aussage Saint-Martins aus deutscher Perspektive zunächst irritierend, stellen doch Deutschland und Frankreich bekanntermaßen Antipoden bezüglich des Verhältnisses von Kirche und Staat dar: Während das Konzept der Laizität in der französische Gesellschaft nahezu sakrale Züge annimmt und entsprechend auch Auswirkungen auf das Bildungswesen hat, wird das Recht auf Religionsunterricht in Deutschland durch Art. 7,3 GG zugesichert.

## 1. Forschungsvorhaben

Die Masterarbeit knüpft an dieser Stelle an und legt einen Überblick über die Ausdrucksformen religionsbezogener Bildung in Frankreich vor. Hierbei greift sie die Debatten um den sogenannten Debray-Bericht aus dem Jahr 2002 auf und geht anhand einer Schulbuchanalyse anwendungsbezogen der Frage nach, wie sich religionsbezogene Bildung in Frankreich *in concretio* ausgestaltet.

## 2. Aufbau und Vorgehensweise

Die Arbeit gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Teile und mündet schließlich in einem Exkurs zum Sonderstatus religionsbezogener Bildung in Elsass-Lothringen.

---

1 Cédelle, Luc (2019).

2 Vgl. Portier, Philippe / Willaime, Jean-Paul (2021) 6.

Im 1. Teil der Arbeit werden Schlaglichter auf die historisch gewachsene Beziehung zwischen den Akteuren Kirche und Staat in Frankreich geworfen und schließlich die schulische Laizität im französischen Kontext genauer in den Blick genommen.

Im 2. Teil erfolgt die Betrachtung des Debray-Berichts von 2002, der vorschlägt, verstärkt religionsbezogene Module in bereits bestehende Fächer zu integrieren. Hierbei wird zunächst eine Begriffsrekonstruktion des *enseignement des faits religieux* vorgenommen, um nach einer inhaltlichen Wiedergabe des Berichts ebendiesen religionspädagogisch einzuordnen.

Der 3. Teil der Arbeit wirft mithilfe der Analyse von zwei Schulbüchern einen Blick auf die Praxis. Hierbei wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen, welche sich durch den Fokus auf fixierte Kommunikation als „zeitunabhängiges, nicht-reaktives Verfahren“<sup>3</sup> auszeichnet.

Der Exkurs zu Elsass-Lothringen, genauer den Départements Moselle, Bas-Rhin und Haut-Rhin, erörtert anschließend den auf dem dortigen Lokalrecht basierenden Sonderstatus religionsbezogener Bildung samt seiner didaktischen Ausgestaltung.

### 3. Ausgewählte Ergebnisse

a) Nachhaltig geprägt wurde das Bildungsverständnis im französischen Staat von Jules Ferry, der der Bildung den Aspekt der Erziehung hinzufügte: Schüler:innen sollten zu frei denkenden Bürger:innen erzogen werden. Hieraus ergab sich in der Folge das Ideal einer von der Emanzipation geprägten Gesellschaft, welches für das Laizitätsverständnis Frankreichs zentral wurde. Bildung wurde nun als Faktor verstanden, um die Loslösung des französischen Staates von der Katholischen Kirche zu verstärken.<sup>4</sup>

b) Religiöser Bildung wird weiterhin ein Stellenwert in der Allgemeinbildung zugeschrieben. Dies zeigt nicht zuletzt der Debray-Bericht, welcher sich als Plädoyer für die verstärkte Integration religionsbezogener Module in bereits bestehende Unterrichtsfächer darstellt. Grundlage für diese Positionierung sind die soziokulturellen Veränderungen in der französischen Gesellschaft, in Folge derer die

---

3 Kessler, Sabrina H. / Wicke, Nina (2023) 225.

4 Vgl. Raynaud, Philippe (2004) 72–74. Für das Bildungsverständnis Ferrys vgl. zudem Almeida, Dimitri (2017) 39–44.

bewährten transmittierenden Strukturen religiöser Traditionen wegbrechen, wobei Rufe laut werden, dass das Bildungssystem diese Lücke füllen solle.<sup>5</sup>

c) In den zwei analysierten Schulbüchern aus unterschiedlichen Verlagen zu den Fächern Geschichte, Geografie und EMC<sup>6</sup> wurde festgestellt, dass die Thematisierung des *fait religieux* überwiegend im Fach Geschichte stattfindet und Anknüpfungsmöglichkeiten in den anderen beiden Fächern von den Schulbuchautor:innen weitgehend außer Acht gelassen werden. Es wurden vier Hauptkategorien an das Material herangetragen und nachgewiesen: Kulturalität (1), Subjektwerdung (2), Historizität (3) und Religionskunde (4). Hieraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass bei der Schulbuchkonzeption ein breitgefächertes Verständnis des *fait religieux* zugrunde gelegt wurde. Die 2. Kategorie ist im Untersuchungsmaterial jedoch stark unterrepräsentiert. Aufgrund der bloß marginalen Betrachtung des Zusammenspiels religiöser Phänomene und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ergibt sich die Frage, inwiefern die beiden analysierten Schulbücher in dem Aspekt der Subjektwerdung eine geeignete Basis für eine unterrichtliche Praxis darstellen, die der von Debray den Schulen neu attestierten Rolle gerecht werden kann.

d) Das noch immer geltende Lokalrecht ermöglicht in Elsass-Lothringen die Erteilung konfessionellen Religionsunterrichtes an staatlichen Schulen. Es ließ sich eine Wechselwirkung zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Religionsunterricht in Elsass-Lothringen konstatieren. So sieht sich der Religionsunterricht dramatisch sinkenden Teilnehmerszahlen ausgesetzt und muss zudem in der Findung von Lehrkräften neue Wege gehen. Aus deutscher religionspädagogischer Perspektive überrascht insbesondere die Lösung, Lehrpersonen ohne verpflichtende theologisch-pädagogische Ausbildung einzusetzen. Gleichzeitig zeigt sich die Reaktionsfähigkeit der Kirchen auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten, um weiterhin die Erteilung von Religionsunterricht gewährleisten zu können. Wenngleich die kirchlichen Akteure in der Reflexion selbst von einer schwierigen Phase sprechen, wäre es zu voreilig, von einem Niedergang des Religionsunterrichtes in Elsass-Lothringen zu sprechen. Initiativen wie das EDII-Projekt<sup>7</sup> zeugen stattdessen von Innovationskraft.

---

5 Vgl. Debray, Régis: Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale: " L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque ".

6 = Education morale et civique.

7 = Education au Dialogue Interreligieux et Interculturel. Mit diesem Projekt sollte ein Unterrichtsangebot geschaffen werden, welches allen Kindern unabhängig von ihrer Religion/ Konfession offen steht. Vgl. Diocèse de Strasbourg, Union des Églises Protestantes d'Alsace et de Lorraine (2016) 2–6. Gescheitert ist dieses Projekt letztlich am Widerstand einzelner Akteure.

## Literaturverzeichnis

Almeida, Dimitri (2017). *Laïcité im Konflikt. Religion und Politik in Frankreich*. Springer.

Cédelle, Luc (2019). L'approche du fait religieux par les arts, pour parler religion à l'école. *lemonde.fr*. Abgerufen am 24.01.2026, von [https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/12/24/l-approche-du-fait-religieux-par-les-arts-pour-parler-religion-a-l-ecole\\_6023929\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/12/24/l-approche-du-fait-religieux-par-les-arts-pour-parler-religion-a-l-ecole_6023929_3232.html)

Debray, Régis (2002). *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale: "L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque"*. ac-grenoble.fr. Abgerufen am 25.01.2026, von <https://enseignement-moral-et-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/lenseignement-laique-des-faits-religieux/lenseignement-du-fait-religieux-dans-lecole-laique-rapport>

Diocèse de Strasbourg / Union des Églises Protestantes d'Alsace et de Lorraine (2016). *Education au Dialogue Interreligieux et Interculturel. Projet EDII*. ere.alsace. Abgerufen am 25.01.2026, von <https://ere.alsace/wp-content/uploads/2020/07/1-Projet-EDII-pdf.pdf>

Kessler, Sabrina H. / Wicke, Nina (2023). Grundlagenbeitrag: Inhaltsanalysen inklusive Medienanalysen. In Philipp Niemann / Vanessa van den Bogaert / Ricarda Ziegler (Hrsg.), *Evaluationmethoden der Wissenschaftskommunikation* (S. 221–237). Springer.

Portier, Philippe / Willaime, Jean-Paul (2021). *La religion dans la France contemporaine. Entre sécularisation et recomposition*. Armand Colin.

Raynaud, Philippe (2004). *La laïcité. Histoire d'une singularité française*. Gallimard.

Mevlida Mešanović

## Rezension zu:

Domsel, Maike M. (2023).

*Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften.*

Kohlhammer.

### Die Autorin

Mag.<sup>a</sup> Mevlida Mešanović, BEd PhD, ist Hochschulprofessorin am Institut für Religion und interreligiösen Dialog der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum.

Mag.a Mevlida Mešanović, BEd PhD  
PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE AUGUSTINUM  
Institut für Religion und interreligiösen Dialog  
Lange Gasse 2  
A-8010 Graz  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1794-0319>  
e-mail: [mevlida.mesanovic@pph-augustinum.at](mailto:mevlida.mesanovic@pph-augustinum.at)



In einer Zeit, in der Religionslehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit vielfältigen Erwartungen, Spannungen und Belastungen begegnen, gewinnt das religiös-spirituelle Selbstverständnis zunehmend an Bedeutung. Es bildet nicht nur die Grundlage für eine reflektierte und glaubwürdige religiöse Bildung, sondern stellt zugleich eine wichtige Ressource für mentale Gesundheit und seelische Ausgeglichenheit dar. Denn die Vermittlung von Glaubensinhalten im schulischen Kontext ist eng mit der Frage verbunden, inwiefern die eigene Spiritualität als Kraftquelle und Orientierung im beruflichen Alltag wirksam werden kann.

Mit der Frage nach der Verbindung von Spiritualität, Professionalität und innerer Balance setzt sich Maike Maria Domsel in ihrer Habilitationsschrift *Hinter dem Horizont* auseinander. Ausgehend von der persönlichen und beruflichen Verortung von Religionslehrkräften entfaltet sie eine vielschichtige Analyse, wie sich das spirituell-religiöse Selbstverständnis innerhalb schulischer, theologischer und gesellschaftlicher Kontexte formt. Die Arbeit umfasst acht Kapitel, die in drei Hauptteile gegliedert sind. Diese widmen sich der theologischen Grundlagenreflexion, den religionspädagogischen Konkretionen sowie der spirituellen Selbstbetrachtung. Domsel beleuchtet darin die unterschiedlichen Dimensionen der Entwicklung und Verankerung des Selbstverständnisses von Religionslehrkräften und zeichnet so ein Gesamtbild, das sowohl die theoretischen als auch die gelebten Aspekte religiöser Professionalität sichtbar macht.

Den einleitenden Teil ihrer Habilitationsschrift eröffnet die Autorin mit einer thematischen Hinführung, in der sie das Thema „Dimensionen eines Berufsbildes“ entfaltet. Diese Hinführung gliedert sich in drei Kapitel, die unterschiedliche Zugänge zum Berufsbild der Religionslehrkraft eröffnen. Im ersten Unterkapitel reflektiert Domsel ihre Praxisbeobachtungen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern – dem schulischen und dem universitären Bereich – und verbindet dabei ihre Erfahrungen als Religionslehrerin mit ihrer Perspektive als Hochschullehrerin. Sie beschreibt zentrale Herausforderungen, formuliert einen ersten Problemaufriss und schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion, die die Spannungsfelder des Berufsbildes sichtbar macht. Das zweite Kapitel bietet einen Forschungsüberblick, in dem Domsel die Ausbildung professioneller Identität aus bildungswissenschaftlicher, religionspädagogischer und lehramtsbezogener Perspektive beleuchtet. Zugleich erfolgt eine fachliche Verortung der Schule als zentralem Ort religiöser Bildung. In diesem Zusammenhang klärt sie wesentliche Begriffe und ordnet sie in den aktuellen Forschungsdiskurs ein. Die thematische Hinführung endet mit einer Reflexion verschiedener Perspektiven, die zugleich

den Übergang zu den theologischen Grundlagen bildet, welche Domsel im ersten Hauptteil systematisch entfaltet.

Im ersten Teil ihrer Arbeit befasst sich die Autorin in drei unterschiedlichen Kapiteln mit theologischen Grundlagen des spirituell-religiösen Selbstverständnisses. Im ersten Kapitel, das sich den Zeitzeichen widmet, geht die Autorin auf die Charakteristika religiöser Identität im 21. Jahrhundert ein. Sie beleuchtet, wie sich religiöse Identität in der Gegenwart entwickelt, und thematisiert dabei spirituelle Suchbewegungen, neue Möglichkeiten von Säkularität sowie gleichzeitig auftretende Radikalisierungstendenzen. Auch neue Gottes- und Religionsverständnisse sowie die Chancen und Aufgaben für die Theologie werden in diesem Zusammenhang diskutiert. Im zweiten Kapitel, das unter dem Stichwort Offenheit für spirituelle und mystagogische Erfahrungen steht, entfaltet Domsel ein offenes Verständnis von Spiritualität und erörtert die Bedeutung der Selbsttranszendenz als zentralem Moment spiritueller Erfahrung. Sie stellt verschiedene spirituelle Dimensionen und Erfahrungsperspektiven vor, darunter die Reflexion von Spiritualität als Teil eines größeren Ganzen und die Verortung zwischen spiritueller Individualität und konfessionellen Prägungen. Auch die Einbettung in christliche Traditionen wird thematisiert, bevor religionspädagogische Konsequenzen gezogen werden. Anschließend befasst sie sich im dritten Kapitel mit fundamentaltheologischer Präzisierung und untersucht das identitätsstiftende Potenzial des Christlichen. Sie geht dabei auf verschiedene zentrale Aspekte ein: von der *creatio ex amore* – die Schöpfung aus Liebe und den Dialog zwischen Gott und Mensch –, auf die Nachfolge Jesu als Eintritt in ein neues Dasein sowie auf den Geist (*Ruach*)<sup>1</sup> als Quelle inspirierender Kreativität. Besonderes Augenmerk legt Domsel dabei auf das Verständnis der Seele und deren Bedeutung im und für das Christentum.<sup>2</sup> Sie stellt hierzu biblische Bezüge her, die die Vielschichtigkeit des Seelenbegriffs im Spannungsfeld zwischen Schöpfung, Geist und göttlicher Beziehung sichtbar machen.<sup>3</sup> Abschließend werden auch hier religionspädagogische Konsequenzen aus einer systematischen Perspektive herausgearbeitet.

Im zweiten Teil der Arbeit richtet Domsel den Blick auf die religionspädagogische Konkretion unter dem Leitmotiv *Religionslehrer/in quo vadis?* Hier werden drei zentrale Themen entfaltet, die für den Beruf von Religionslehrkräften maßgeblich sind. Zunächst beschreibt sie das Zusammenspiel von persönlicher und

---

1 Domsel, 146.

2 Domsel 151.

3 Domsel, 150.

beruflicher Spiritualität und hebt die Bedeutung religiöser Musikalität, spiritueller Intelligenz sowie des christlichen Profils von Lehrkräften hervor. Zudem wird die Rolle der Religionslehrkraft als Mystagogin im Sinne einer begleitenden und sinnstiftenden Lehrperson diskutiert. Anschließend thematisiert Domsel Konfessionalität und spirituelle Heterogenität und betont die Bedeutung einer Haltung der Offenheit und der bewussten Einübung interreligiöser Sensibilität.<sup>4</sup> Sie führt die komparative Theologie als Ansatz ein, um die Herausforderungen religiöser Vielfalt im schulischen Kontext zu bearbeiten und zugleich die konfessionelle Identität zu wahren. Im dritten Kapitel betont sie schließlich die Reflexionsfähigkeit als Basiskompetenz, die für den religionspädagogischen Habitus und die Entwicklung transformativer Spiritualität wesentlich ist. Abschließend diskutiert Domsel religionspädagogische Konsequenzen, in denen sie die Balance zwischen Standardisierung und Offenheit auslotet.

Im dritten Teil ihrer Arbeit widmet sich die Autorin der spirituellen Selbstbetrachtung und der fundamentaltheologischen Präzisierung des christlichen Glaubensverständnisses. Domsel gliedert diesen Teil in zwei größere Kapitel. Das erste befasst sich mit der spirituellen Wanderschaft einer Religionslehrkraft und stellt die autoethnografische Selbstreflexion als erkenntnistheoretische Methode vor. Dabei werden zentrale Einsichten in die Verbindung von Leben, Freiheit und Glaube herausgearbeitet. Domsel zeigt, dass die biografische Reflexion einen wesentlichen Beitrag zum spirituell-pädagogischen Selbstverständnis leisten kann. Im zweiten Kapitel entwickelt Domsel Überlegungen zu einem Spiritualitätsmodell, das sie metaphorisch als spirituelles Gebäude<sup>5</sup> beschreibt. Dieses Modell besteht aus tragenden Säulen, die für Achtsamkeit, Auseinandersetzung mit dem christlichen Proprium, Aufbau einer subjektiven Religiosität, Fähigkeit zur religiösen Positionierung stehen, sowie sogenannten Safe- und Brave-Spaces, die Raum für individuelle und kollektive spirituelle Erfahrungen eröffnen<sup>6</sup>. Sie schließt mit praktischen Überlegungen zur Umsetzung und überträgt die theoretischen Einsichten auf die konkrete Lehrer:innenbildung.

Abschließend fasst Domsel im Fazit die zentralen Ergebnisse ihrer Untersuchung zusammen. Sie zeigt, dass das spirituell-religiöse Selbstverständnis von Religionslehrkräften auf einem dynamischen Zusammenspiel von theologischer Reflexion, pädagogischer Praxis und spiritueller Selbstvergewisserung beruht. Damit leistet die Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung religionspäd-

---

4 Domsel, 220-222.

5 Domsel, 352.

6 Domsel, 357.

agogischer Professionalität und zur Integration spiritueller Dimensionen in die Lehrer:innenbildung.

Domsel gelingt es, das spirituell-religiöse Selbstverständnis von Religionslehrkräften nicht nur als individuelles Thema, sondern als Schlüssel zur Weiterentwicklung religionspädagogischer Professionalität im Spannungsfeld von Glaube, Bildung und gesellschaftlicher Verantwortung zu profilieren. Ihre Habilitationsschrift bietet damit einen wertvollen Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Rolle von Religionslehrkräften als reflektierte, spirituell verankerte und dialogfähige Akteur:innen im Bildungsbereich. Auch für die islamische Religionspädagogik eröffnet Domsels Ansatz neue Perspektiven. Ihr Verständnis von Spiritualität als Kraftquelle professionellen Handelns und als Raum innerer Selbstvergewisserung kann insbesondere islamischen Religionslehrkräften Impulse geben, die eigene religiöse Identität in Beziehung zu pädagogischer Verantwortung und gesellschaftlicher Teilhabe zu reflektieren. Die Verbindung von Theologie, Spiritualität und Professionalität, wie Domsel sie entfaltet, kann dazu beitragen, auch in der islamischen Religionspädagogik Wege zu einer dialogisch orientierten, diversitätssensiblen und selbstreflexiven Lehrhaltung weiterzuentwickeln.

Zugleich verdeutlicht Domsels Arbeit, dass Spiritualität im professionellen Handeln von Lehrkräften – unabhängig von konfessioneller Zugehörigkeit – ein verbindendes Moment darstellen kann. Gerade im islamischen Religionsunterricht, der sich an der Schnittstelle von Tradition, Pluralität und gesellschaftlicher Aushandlung religiöser Präsenz bewegt, kann die bewusste Reflexion der eigenen Spiritualität einen entscheidenden Beitrag zur inneren Stabilität, beruflichen Authentizität und interreligiösen Dialogfähigkeit leisten. Damit wird Domsels Ansatz auch zu einem Impulsgeber für zukünftige Forschungen, die Spiritualität nicht als Randphänomen, sondern als integralen Bestandteil professioneller Lehrer:innenidentität begreifen.

Mariusz Chrostowski

## Rezension zu:

Morawski, Marcin (2024).

*Religiöse Bildung und Transformation: Bildungstheoretische Perspektiven auf biographische Erzählungen polnischstämmiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer* (Religion und Bildung diskursiv, Bd. 4). transcript.

### Der Autor

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

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



Als in Deutschland lebender Pole begegnete ich Marcin Morawskis Dissertationsschrift aus einer doppelten Perspektive: zum einen vor dem Hintergrund meiner polnischen Herkunft, zum anderen im Lichte meiner Erfahrungen mit der deutschen Bildungsrealität. Diese Sichtweise ist mehr als nur ein biografisches Detail. Sie bildet den Resonanzraum, in dem sich zentrale Fragestellungen des Buches unmittelbar spiegeln. Denn genau jener bikulturelle Zwischenraum, in dem biografische Prägungen, religiöse Zugehörigkeit und pädagogisches Handeln ineinandergreifen, ist auch mein eigener hermeneutischer Ort. Wenn Morawski fragt, ob Fremdheitserfahrungen „Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse“ (S. 30) sein können, greift er damit sowohl eine bildungstheoretische Kernfrage als auch die Lebenswirklichkeit vieler Lehrender mit Migrationshintergrund auf. Umso gespannter war ich darauf, wie er diesen Erfahrungs- und Deutungshorizont theoretisch rahmt, empirisch erschließt und religionspädagogisch fruchtbar macht.

*Im theoretischen Teil* (Kap. 1–8) entfaltet Morawski ein weit gefächertes Theoriegerüst, das interdisziplinäre Diskurse miteinander kombiniert. Ausgangspunkt ist die Diagnose eines „empirical turn“ (S. 17) und die daran anschließende Auseinandersetzung mit dem Konzept transformatorischer Bildung nach Koller und Marotzki (S. 18–19), das er im Hinblick auf eine mögliche Verbindung von bildungstheoretischen und empirischen Zugängen diskutiert (S. 51–59). Als begriffliche Grundstruktur dient die Trias aus Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis, die er um das Gottesverhältnis erweitert (S. 20–21, S. 63). Diese wird mit zentralen Bezugstheorien unterlegt: Peukerts „transformatorische Bildung als Selbstbestimmung in Solidarität“ (S. 63–76), Werbicks „Lernprozess Umkehr“ (S. 76–83), Roebbens „narthikales Lernen“ (S. 83–93) sowie Osers strukturalistischer Ansatz mit drei Bildungssträngen (S. 93–103). Die Passung dieser Modelle verortet Morawski metatheoretisch bei Ricoeur (S. 22, 162–191) und methodisch in Schulzes „Reflexiver Hermeneutik“ (S. 28–30), die er in der Toposanalyse (S. 204–230) als methodischen Zugang zur Empirie konkretisiert. Damit ist auch seine Grundannahme verbunden, dass Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis wechselseitig aufeinander bezogen sind (S. 326, 351). Einen spezifisch religionspädagogischen Akzent setzt Morawski mit der Analyse der „Versachkundlichungstendenz“ im Religionsunterricht (S. 108–134), die vor einer Reduktion auf „Sachkunde Religion“ ohne existentielle Relevanz warnt (S. 122–126). Mit Ricoeurs Diktum „Symbole geben zu denken“ (S. 174) unterstreicht er den anthropologischen Kern von Bildung als Herausforderung durch Mehrdeutigkeit. Die Entscheidung, polnischstämmige Religionslehrkräfte in den Blick zu nehmen,

begründet er mit deren biografischer Schnittstellenlage zwischen konfessioneller Prägung, Migrationserfahrung und professioneller Rollenidentität (S. 231–243). Trotz der konsequenten Ausrichtung auf die spätere Empirie wirkt die inhaltliche Verzahnung der Theorien an einigen Stellen noch ausbaufähig. Die deutlichen Unterschiede in Begrifflichkeit, Bildungsverständnis und normativem Anspruch (S. 63–103) werden zwar in ihrer Anschlussfähigkeit betont, jedoch kaum in ihren möglichen Spannungen reflektiert. Auch Ricoeur als metatheoretischer „Knotenpunkt“ (S. 189) bleibt eher abstrakt, da seine Philosophie nicht in konkrete Analyseschritte übersetzt wird. Das im „Plädoyer für ein Passungsverhältnis von Theorie und Empirie“ (S. 193–230) formulierte methodische Konzept ist zwar programmatisch schlüssig, wird aber nur begrenzt aus den zuvor entwickelten Modellen hergeleitet.

*Der empirische Teil* (Kap. 9–12) basiert auf zwölf Leitfadeninterviews mit polnischstämmigen Religionslehrkräften in NRW (2017–2019). Die Zusammensetzung der Stichprobe – Studierende, Referendar:innen, Lehrkräfte im Schuldienst sowie vereinzelt Personen ohne abgeschlossene Lehramtsqualifikation (S. 231–232) – weicht damit von der im Titel erwartbaren ausschließlichen Fokussierung auf aktive Religionslehrkräfte ab. Vier Fallgeschichten werden vertiefend analysiert. Morawski arbeitet dabei anhand seiner theoretischen Topoi zentrale Wandlungsmotive heraus (S. 250). Alle Namen wurden anonymisiert (S. 253). Im Fall von Hannah Tokarczuk (S. 253–309) verdichten sich biografische Wendepunkte, spirituelle Suchbewegungen und interreligiöse Aneignungen zu einem vielschichtigen Bildungsprozess. Zentrale Impulse, etwa die Lektüre buddhistischer Texte (S. 268–269) zur Verarbeitung einer existenziellen Krise in der Schulzeit, liegen dabei außerhalb des polnisch-katholischen Kontextes. Morawski beschreibt diesen Aneignungsprozess in Anlehnung an J. B. Metz als „Mystik der offenen Augen“ (S. 274) und deutet ihn als interreligiösen Weg der Selbstfindung. Ein zweites Beispiel ist Robert Matejko (S. 309–353), dessen Bildungsweg durch ein angstbesetztes Gottesbild und autoritätsgeprägten Gehorsam (S. 323) belastet ist. Eine Glaubenskrise eröffnet ihm neue Deutungs- und Handlungsräume. Der Bruch mit der tradierten Religiosität ermöglicht eine Neuformulierung seiner Selbst- und Weltbezüge – nicht als dogmatische Rückkehr, sondern als existenzielle Neuausrichtung. Im Kontrast dazu stehen Anna Hartwig und Wanda Konopnicka (S. 353–368). Beide artikulieren ein starkes Bedürfnis nach religiöser Zugehörigkeit, ringen jedoch mit liturgischen Unsicherheiten. Ihre Bildungswege und ihre Unterrichtspraxis bewegen sich in diesem Spannungsfeld, was sich insbesondere in einem sachkundig orientierten Religionsunterricht manifestiert. Der Bezug zu spezifisch polnischen Migrations- und Religiositätserfahrungen

tritt hier weniger deutlich hervor, was den Mehrwert gegenüber allgemeinen Lehrerbiografien etwas relativiert. Zusammenfassend verbindet Morawski die Fal-lanalysen mit den zuvor entwickelten bildungstheoretischen Topoi (S. 371–383) und zeigt, dass vor allem krisenhafte Erfahrungen und Fremdheitserfahrungen Bildungsprozesse auslösen können. Transformation bleibt jedoch fragmentarisch, diskontinuierlich und prinzipiell unabschließbar. Nur zwei der zwölf Befragten – Tokarczuk und Matejko – durchliefen eine durchgängig wirksame biografi-sche Transformation, während die übrigen das Fremde eher stabilisierend in ver-traute Ordnungsmuster integrierten. Damit bleibt offen, inwiefern die Ergebnisse migrations- und konfessionsgebunden oder auch unabhängig davon erklärbar sind. Der Autor sieht hierin eine zentrale religionspädagogische Herausforderung: Räume zu eröffnen, in denen produktive Unterbrechungen und Irritationen als Impulse für Transformation wirken können (S. 383–391).

*In den abschließenden Kernthesen* (Kap. 13) verdichtet Morawski seine Ergeb-nisse. Aus seiner Sicht erfordert authentische Bildungstransformation normative Leitgrößen wie Freiheit, Emanzipation, neue Denk- und Seinsmöglichkeiten, ein vertieftes Verständnis religiöser Ausdrucksformen, kritische Reflexionsfähigkeit und universale Solidarität (S. 393). Religiöse Bildung soll den Menschen nicht nur kognitiv ansprechen, sondern ihn als Deutungswesen ernst nehmen, das durch dichte Erfahrungen zu veränderten Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesver-hältnissen angeregt wird. Religion erscheint bei Morawski sowohl als Ressource der Sinnstiftung als auch als Medium von Emanzipationsprozessen, insbeson-dere dort, wo sie bestehende Strukturen infrage stellt und biografische Neuaus-richtungen ermöglicht. In Anlehnung an mystische Traditionen versteht er dies als Dezentralisierung des Ichs, die eine Öffnung für den Anderen zulässt (S. 393–394). Für die schulische Praxis warnt Morawski vor einem versachlichten Religionsunterricht, wenn eigene existenzielle Glaubensbezüge bei Lehrkräften fehlen. Dadurch werde das Potenzial religiöser Alteritätserfahrungen abge-schwächt oder abgewehrt. Er plädiert daher für die gezielte Förderung von Alteritätskompetenz als Alternative zu den gängigen Strategien der Anpassung oder Abgrenzung (S. 394–396).

Betrachtet man das Werk aus einer Gesamtperspektive, so fällt auf, dass der theoretische Teil mit fast 230 Seiten (S. 17–243) relativ groß dimensioniert ist und in seiner Breite bisweilen konzeptionell überfrachtet wirkt. Die dichte Verknüpfung zahlreicher Konzepte verleiht der Argumentation zwar Tiefe, erschwert jedoch gelegentlich die klare Nachvollziehbarkeit und führt stellenweise zu Redundanzen. Für Leser:innen ohne vertiefte bildungstheoretische Vorkennt-

nisse kann dieser Teil – wie bei anderen stark theoriegesättigten Arbeiten – eine hohe Einstiegshürde darstellen. Gleichwohl bildet er das notwendige Fundament für die Fallanalysen und liefert die theoretischen Bezugspunkte, die in den empirischen Recherchen aufgegriffen werden. Die Verschränkung von Herkunftsreligiosität, Migrationserfahrung und professionellem Rollenverständnis berührt – allerdings nur in den Fällen Tokarczuk und Matejko – zentrale Spannungsfelder religiöser Bildungsprozesse. Aus meiner doppelten Perspektive, die zwischen zwei Religions- und Bildungskulturen verortet ist, sind die gegenseitigen Einflüsse dieser Faktoren und ihre Auswirkungen auf die unterschiedlichen Formen religiöser Selbst- und Fremdwahrnehmung deutlich erkennbar. Methodisch ist zudem zu berücksichtigen, dass von den insgesamt zwölf geführten Interviews lediglich vier vertiefend analysiert werden. Morawski begründet diese Auswahl zwar schlüssig mit der Passung zu seinen bildungstheoretischen Topoi, dennoch bleibt die empirische Basis vergleichsweise eng, wodurch die theoretische Rahmung phasenweise stärker hervortritt als die empirische Fundierung. Auch die Rückbindung der Ergebnisse an den bikulturellen Kontext bleibt über die beiden Hauptfälle hinaus weniger klar konturiert. Die religionsdidaktischen Folgerungen, etwa zur konkreten Unterrichtsgestaltung oder zur Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften, werden eher skizzenhaft angedeutet. Vor diesem Hintergrund überzeugt die Studie vor allem dort, wo die Fallvignetten den theoretischen Rahmen verdeutlichen und die Wechselwirkung zwischen dem Eigenen und dem Fremden erfahrbar wird. Anhand exemplarischer Biografien zeigt der Autor eindrucksvoll, dass Erfahrungen des Andersseins nicht nivelliert, sondern als produktive Irritation ausgehalten werden sollten, da sie gerade darin ihr transformatorisches Potenzial entfalten. Religiöse Bildung gelingt demnach vor allem dort, wo Spannungen zwischen Vertrautem und Unvertrautem, zwischen Tradition und Wandel sowie zwischen Wissen und Glaubensgeheimnis nicht abgewehrt, sondern bewusst zugelassen werden.

Boris Kalbheim

## Rezension zu:

Schweitzer, Friedrich / Märkle, Eileen (Hrsg.). (2024).

*Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet: Eine empirische Untersuchung mit Pfarrer:innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau* (Quiru, Bd. 2). Waxmann.

### Der Autor

PD Dr. Dr. habil Boris Kalbheim, Privatdozent am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Julius- Maximilians-Universität Würzburg.

PD Dr. Dr. habil Boris Kalbheim  
Lehrstuhl für Religionspädagogik  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Universität Würzburg  
Bibrastraße 14  
D-97070 Würzburg  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8075-1602>  
e-mail: [boris.kalbheim@uni-wuerzburg.de](mailto:boris.kalbheim@uni-wuerzburg.de)



**Q**UIRU ist ein Forschungsprojekt der evangelisch-theologischen Fakultät Tübingen in Kooperation mit sechs Landeskirchen zur empirischen Untersuchung der Qualitätsentwicklung von Religionsunterricht. Der vorliegende Band stellt Ergebnisse eines Teilprojektes von QUIRU vor; es geht um die Frage: Wie betrachten Pfarrer:innen im Probedienst der EKHN ihre Vorbereitung auf die Tätigkeit als Religionslehrkraft? In der EKHN sind alle Pfarrer:innen verpflichtet, Religionsunterricht zu erteilen. Als Probedienst werden in dieser Landeskirche die ersten Jahre der Tätigkeit im Pfarrberuf bezeichnet; in dieser Zeit gibt es besondere Betreuung und Fortbildungen. Für die Untersuchung sind junge Pfarrer:innen die Zielgruppe; ihre universitäre und kirchliche Ausbildung liegt noch nicht lange zurück, gleichzeitig müssen sich diese Personen im Pfarrberuf noch orientieren. Von dieser Gruppe verspricht sich QUIRU ein differenziertes Bild von den Erfahrungen aus Universität und Vikariat sowie die Reflexion der gegenwärtigen Fähigkeiten als Religionslehrkraft.

Die Gruppe der Pfarrer:innen im Probedienst der EKHN ist klein, ca. 70 Personen waren potenzielle Ansprechpartner für dieses Projekt. Trotzdem ist der empirische Aufwand der Studie groß: Es ist sukzessive ein quantitativer und ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt worden. Im quantitativen Teil der Untersuchung ist gefragt worden, wie Pfarrer:innen im Probedienst ihre Vorbereitungszeit in Studium, Vikariat und Probedienst bewerten, was ihnen in der Ausbildung gefehlt hat und wie sie ihre eigene Arbeit an der Schule wahrnehmen; im qualitativen Teil sind diese Aspekte durch leitfadengestützte Interviews vertieft worden.

Diese Vorgehensweise wirft einige Fragen auf: An der quantitativen Befragung haben nur 36 Personen teilgenommen, an der qualitativen Befragung nur 17; dabei ist nicht klar gewesen, ob diese 17 Befragten auch an der quantitativen Untersuchung teilgenommen haben. Trotzdem werden im quantitativen Teil Prozentangaben mit Kommastellen vorgelegt; und auch im qualitativen Teil wird mit Mengen und Mehrheiten argumentiert; das hätte in der Studie reflektiert werden müssen. Insgesamt erscheinen die Ergebnisse jedoch konsistent; drei zentrale Ergebnisse werden genannt: Die religionspädagogische Ausbildung in der Universität wird negativ bewertet, die Ausbildung im Vikariat positiv. Trotzdem fühlen sich die Pfarrer:innen schlecht vorbereitet und bewerten ihre eigenen Leistungen als Lehrkraft eher kritisch.

Für die negative Bewertung der universitären Bildung gibt es systemische und persönliche Gründe: Als systemische Schwäche des Studiums wird die geringe Zahl an Pflichtveranstaltungen im Fach Religionspädagogik für das Examen

genannt, sowie die mangelnde Transparenz der Bedeutung dieses Faches für den Pfarrberuf und die fehlende Verbindung von Theorie und Praxis. Persönlich geben viele der Befragten an, dass sie im Studium nicht an der Religionspädagogik interessiert waren, und dass ihnen die Bedeutung dieses Faches für ihre Tätigkeit nicht verständlich war. Ein kritischer Aspekt des Studiums wird mehrfach reflektiert: Im Studium wird von den Kandidat:innen unter anderem ein Unterrichtsentwurf verlangt; diese Leistung ist für die meisten Befragten unnützlich, da solch ein Entwurf rein auf theoretischen Überlegungen beruht und nicht mit der Realität konfrontiert wird. Besonders bedeutsam ist für die Befragten die Verbindung von Theorie und Praxis: Die Pfarrkandidat:innen absolvieren zwar ein Gemeindepraktikum, müssen aber nicht ein Schulpraktikum absolvieren; die Begegnung mit der Schule beginnt erst im Vikariat, dort aber massiv. Diese enge Verbindung von Theorie und Praxis zeichnet die Ausbildung im Vikariat aus.

In der konkreten Arbeit als Pfarrer:innen haben die Befragten hohe Ansprüche an sich selbst. Sie empfinden sich als schlechtere Lehrer:innen im Vergleich zu den staatlichen Lehrkräften, vor allem aber genügen sie nicht den eigenen Ansprüchen. Ihnen fehlt in der Ausbildung die Vorbereitung auf wichtige Aspekte des Systems Schule, wie Notengebung, Disziplinschwierigkeiten und schulische Vielfalt.

Bedeutsam ist die Erfahrung, dass Schule und Gemeinde zwei unterschiedliche Systeme darstellen, und während sich die Pfarrer:innen im System Schule willkommen fühlen, ist die Gemeinde weniger positiv eingestellt gegenüber der Arbeit von Pfarrer:innen in der Schule. Dieser Unterschied der Systeme führt dazu, dass die Arbeit als Religionslehrkraft von den Pfarrer:innen hinter ihren anderen Aufgaben zurückfällt; daraus resultiert eine unzureichende Vorbereitung auf den Unterricht und die Pfarrer:innen können ihre eigenen Ansprüche nicht erreichen.

Nach der Darstellung der Untersuchungsergebnisse ordnen drei Artikel die Ergebnisse ein. Der erste Artikel von Mitarbeitern aus dem Referat Schule und Religionsunterricht der EKHN malt ein idealistisches Bild von Pfarrer:innen in der Schule. Genau dieses Bild wird von der zuvor dargestellten Studie mindestens differenziert; der Artikel stellt somit eher dar, wie Pfarrer:innen in der Schule sein sollten. Der zweite Artikel beschreibt die religionspädagogische Ausbildung im Vikariat; nach den Erkenntnissen der Studie ist diese Darstellung sinnvoll. Beide Artikel haben einführenden Charakter, ihre Anordnung nach der Darstellung der empirischen Studie ist wenig hilfreich. Der dritte Artikel nimmt die Ergebnisse von kirchlich-institutioneller Seite auf und bedenkt Vorschläge, wie die Ausbil-

derung im Bereich Religionspädagogik verbessert werden kann. Die Vorschläge lauten wenig überraschend: Die Ausbildung im Studium besser mit Praxis verknüpfen, die Verzahnung der Ausbildungsphasen verbessern und Fortbildungen anbieten.

Auch der Mitherausgeber der Studie fasst die Ergebnisse noch einmal zusammen und fordert als Konsequenz, dass die universitäre Ausbildung ihren Blick auch auf Pfarrer im Lehramt erweitert, dass es auch für Kandidat:innen des Pfarramts ein Praktikum an der Schule gibt, dass die Ausbildungsphasen Universität und Vikariat besser verzahnt werden und dass die Landeskirchen bessere Fortbildungen anbieten.

Die Studie ist als Sammlung von elf Beiträgen angelegt. Acht dieser Beiträge werden von den Herausgebern (mit)verantwortet, die Beiträge zur Einordnung der Befunde stammen von leitenden Mitarbeitern der EKHN. Durch diese Anlage kommt es in den Teilen 1, 2 und 4 zu Doppelungen von Informationen und Argumenten.

Die wissenschaftliche Betrachtung von Pfarrer:innen im Lehramt ist lange vernachlässigt worden, obwohl in mehreren Landeskirchen, aber auch in katholischen Bistümern kirchliche Mitarbeiter ohne schulspezifische Ausbildung als Religionslehrkräfte eingesetzt werden. Die vorliegende Studie versteht sich daher als ein erster Schritt zur Erkundung dieser bisher vernachlässigten Gruppe im System Schule; nach dieser Studie müssen weitere Untersuchungen klären, ob und wie Volltheologen im System Schule eingebunden werden. Dies wäre auch für einen Fächervergleich bedeutsam, etwa mit Musik oder Kunst – Fächer, in denen es Lehrkräfte gibt, die ebenso wie die Pfarrer:innen pädagogisch nicht mit ausgebildeten Lehrkräften konkurrieren können, aber fachlich bessere Voraussetzungen haben.

Darüber hinaus stellt sich in dieser Perspektive auch die Frage nach dem Verhältnis der theologischen Disziplinen, auf diesen Aspekt wird in der Studie am Rande eingegangen: Während die Religionspädagogik das Image der Anwendungswissenschaft überwinden will, ist diese Vorstellung bei Studierenden immer noch präsent, man lerne in der Religionslehrausbildung, wie etwas Gegebenes vermittelt wird. Angesichts dieser verschiedenen Aspekte des Themas stellt die Studie einen interessanten Schritt in ein bisher nicht beachtetes Forschungsfeld dar; dabei hat die Studie mit großem Aufwand einen ersten Ertrag erbracht, der hoffentlich aufgenommen und vertieft wird.

Johanna Kalian

## Rezension zu:

Grümme, Bernhard (2023).

*Öffentliche politische Theologie: Ein Plädoyer.* Herder.

### Die Autorin

Johanna Kalian, BEd MEd, ist wissenschaftliche Projektmitarbeiterin (Prae-Doc) im Bereich Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien.

Johanna Kalian, BEd MEd  
Institut für Praktische Theologie  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Universität Wien  
Schenkenstraße 8-10  
A-1010 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0649-9178>  
e-mail: [johanna.kalian@univie.ac.at](mailto:johanna.kalian@univie.ac.at)



Welche Rolle kann und soll Theologie in der demokratischen Öffentlichkeit einnehmen? In seinem Werk „Öffentliche Politische Theologie. Ein Plädoyer.“ legt Bernhard Grümme eine pointierte Analyse der gegenwärtigen Verfasstheit theologischer Diskurse in der Öffentlichkeit vor und skizziert erste Konturen und Begründungen einer *Öffentlichen Politischen Theologie*.

Bereits in der Einleitung konfrontiert er Leser:innen mit folgendem ernüchternden Befund: „Theologie ist blass geworden“ (11). Es ist „[...] vornehmlich das Engagement der Kirchen, nicht das der Theologie [...], das öffentlichkeitswirksam ist“ (15).

Der Argumentationsgang folgt einem Dreischritt: Zunächst reflektiert Grümme Grundlegungen und Herausforderungen Öffentlicher Theologie (I: *Grenzreflexionen*), verschärft dann die Analyse unter dem Fokus Politischer Theologie mit ihrem Impuls für gesellschaftliche und politisch-strukturelle Prozesse bei gleichzeitiger Konfrontation mit ihren Aporien (II: *Verschärfungen*), um abschließend einen konzeptionellen Entwurf einer *Öffentlichen Politischen Theologie* vorzulegen, die er im Ringen um demokratische Lebensformen einordnet (III: *Konzeptionierungen*).

Im ersten Teil des Buches verortet Grümme die Öffentliche Theologie als „modale Querschnittsaufgabe“ (26) – eine programmatische Formulierung, da Öffentliche Theologie nicht als ein getrennter Bereich innerhalb der Theologie verstanden werden kann, sondern als Perspektive, die alle theologischen Disziplinen transversal durchzieht. Dieser Anspruch widerspricht nicht nur der Fächerlogik theologischer Fakultäten, sondern fordert auch eine neue Selbstverständigung darüber, wie Theologie im Kontext demokratischer Gesellschaften zu agieren hat. Damit fordert Grümme nicht zuletzt ein neues theologisches Selbstverständnis ein. Zugleich sieht Grümme eine Tendenz zur Selbstbeschränkung in theologischen Diskursen vorliegen – zugespitzt mit seiner Frage „Wo bleibt der dynamische, kategorial verankerte Impuls der Theologie für die Veränderung der Gesellschaft, bei der man eben nicht je schon von einer demokratischen Gesellschaft ausgehen kann?“ (38). Nicht alles ist demokratisch, was so benannt wird und doch wird dies etwa in der Befreiungstheologie oder Politischen Theologie häufig vorausgesetzt: „Hier scheint ein statischer Demokratiebegriff vorzuliegen“ (39). Demokratie bezeichnet Grümme daher als *Lebensform*, die keine bloße Zustimmung verlangt, sondern auf die Weiterentwicklung durch Bürger:innen angewiesen ist und in diesem Prozess Paradoxien hervorbringen kann. Der Demokratie ist zwar ein normativer Anspruch inhärent, ihre Legitimierung als

Lebensform gewinnt sie jedoch erst aus Verfahren. Wo sich Theologie darauf beschränkt, innerhalb einer „schon demokratischen Gesellschaft“ als religiös-moralische Begleitinstanz zu wirken, versäumt sie es, selbst systematisch an der „Lebensform Demokratie“ und deren kritischer Reflexion teilzuhaben.

Die Öffentliche Theologie läuft zudem Gefahr, Öffentlichkeit und Politik gegeneinander auszuspielen, wenn sie sich etwa aus politischen Entscheidungsprozessen herausnimmt: „Eine solche Kritik des demokratischen Rahmens nicht zu betreiben, sich solchen demokratiethoretischen wie lebensformbezogenen Diskussionen weitgehend zu enthalten, [...] bleibt hinter dem analytischen, hermeneutischen wie konzeptionellen Problemniveau des politiktheoretischen Diskurses zurück“ (71). Hier öffnet sich ein zentrales Spannungsfeld der Öffentlichen Theologie vor dem Hintergrund politiktheoretischer Debatten in der Postmoderne, in welchen Geltungs-, aber auch Wahrheitsansprüche zunehmend verdrängt werden. Grümme grundiert in diesem Zusammenhang das Politische und seine Spannungsfelder. In Bezug auf Öffentlichkeit betont Grümme dabei, dass zwar in verschiedensten Lebensbereichen Politik zu finden ist, diese gleichzeitig nicht die Unterscheidung von Privatheit und Öffentlichkeit aufheben darf. Deutlich wird in diesem Teil, dass der Öffentlichen Theologie ein Zurückfallen hinter demokratiethoretische Diskurse droht, wenn sie in einer rein begleitenden Rolle verbleibt.

Im zweiten Hauptteil vertieft Grümme seine Kritik an der Öffentlichen Theologie, der er ein Theorie- und Reflexionsdefizit attestiert: Die Öffentliche Theologie „verschenkt Potential, weil sie weder die strukturell-politische Bedeutung des Christlichen noch die Ambivalenzen und Paradoxien der Demokratie hinreichend für ihre Theoriebildung berücksichtigt [...]“ (83) und eine demokratisch politische Verfasstheit empirisch als gegeben voraussetzt. Besonders deutlich wird Grümme in seiner Kritik an der vermeintlich inklusiven Funktion Öffentlicher Theologie – sie „schließt nicht ein, sondern aus, benachteiligt und bleibt partikular.“ (109) Ihr fehlt eine Reflexion über Gerechtigkeits- und Identitätsfragen auf einer systemisch-kulturellen Ebene. Nach einer Erörterung der Öffentlichen Theologie weitet Grümme den Blick auf die Politische Theologie, um die politisch-strukturelle Dimension des Glaubens in Anschluss an die Öffentliche Theologie zur Sprache zu bringen. Das Christentum gehe zwar nicht in Politik auf, aber im christlichen Glauben zeige sich eine „unverkennbar politische Signatur“ (86).

Unter Rückgriff auf Johann Baptist Metz werden Konturen einer Neuen Politischen Theologie nachgezeichnet, die Grümme mit Impulsen aus Bourdieus Hab-

itustheorie erweitert und Ambivalenzen, wie die Eurozentrik der Neuen Politischen Theologie oder postkoloniale Einsprüche, deutlich macht. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem Universalismus wird deutlich, dass der „Theologie westlicher Provenienz“ (112) ein „hermeneutischer Vorranganspruch“ (112) zukommt, der ebenso bei Metz schlagend wird. Nach einem Durchgang durch die postcolonial studies ringt Grümme unter anderem mit Amy Allen oder Gayatri Spivak um das Verhältnis von Universalismus und Partikularismus, von Normativität und Kontextualität, die von postkolonialen Einwänden angefragt werden. Wenngleich sich die Verhältnisbestimmungen nicht gänzlich einholen lassen, plädiert Grümme im Diskurs mit den postcolonial studies für einen „selbstreflexiven Universalismus“ (152) – ein Universalismus, der hegemoniesensibel sein muss.

Im dritten Teil des Werkes versucht Grümme, auf die zuvor beschriebenen Schwächen mit einem Entwurf einer *Öffentlichen Politischen Theologie* zu antworten. Eine solche knüpft an postdemokratische Debatten an, orientiert sich an einer politischen Öffentlichkeit und nimmt stärker als in der Öffentlichen Theologie die Systemfrage in den Blick. Neben einem von ihm bereits skizzierten selbstreflexiven Universalismus ist diese auf einen Vernunftbegriff angewiesen, der „die eigenen epistemologischen wie praxeologischen Kategorien nochmals ideologiekritisch bedenkt.“ (158) Zentral ist dabei seine Rekonstruktion Öffentlicher und Politischer Theologie im Lichte von Alteritätstheorien sowie postkolonialen und poststrukturalistischen Einsprüchen. Vernunft müsse durch eine Konfrontation mit Alterität unterbrochen werden, die – so Grümme Vorschlag – vielleicht sogar von ihr bestimmt wird. Eine alteritätstheoretische Vernunft vermittelt Wahrheitsansprüche in kritischer Analyse des eigenen Kontexts. Dieses Vernunftverständnis prägt dann nicht nur intersubjektive Konstitutionslogiken, sondern profiliert für die Theologie das Verhältnis von endlicher und unendlicher Freiheit, von Gottes Anruf und seiner Liebe. Unter Rückgriff auf die Alteritätstheorie lässt sich dann auch ein normativer Universalismus einbringen, der „sich von Andersheit und Partikularität unterbrechen“ (182) lässt.

Für seine *Öffentliche Politische Theologie* geht Grümme im letzten Teil näher auf den Begriff der Öffentlichkeit ein, die nicht das ist, „was Menschen in Talkshows, bei Instagram, TikTok, Twitter oder Facebook von sich preisgeben.“ (192) Mit Habermas legt er eine Ausdifferenzierung von Öffentlichkeiten vor, geht auf die vermeintliche Dichotomie von Öffentlichkeit und Privatheit ein und erweitert den Öffentlichkeitsbegriff um die digitale Öffentlichkeit. Dass der Begriff der Öffentlichkeit erst im letzten Teil eine grundlegende Einordnung erfährt, mag irritieren,

zumal er bereits in den Reflexionen zur Öffentlichen Theologie in den Diskurs eingebracht wird.

Im Entwurf einer *Öffentlichen Politischen Theologie* wird deutlich: Grümme will nicht zu einem prämodernen Wahrheitsbegriff zurückkehren, sondern sucht eine theologische Rationalität, die dialogisch, relational und zugleich normativ bleibt. Alteritätstheoretisch lässt sich schließlich der Öffentlichkeitscharakter der Religion ergründen, der im Dienst der Subjekte und des Gemeinwohls steht. Hierzu gehört ein neues Verständnis christlicher Präsenz: „Der Ort des Christentums und der Kirche ist genau dieses Ringen der Menschen um ein gerechtes und gutes Leben.“ (218) Wurden Öffentliche und Politische Theologie zuvor als getrennte Größen in den Blick genommen, legt Grümme im letzten Teil eine Kontur einer *Öffentlichen Politischen Theologie* vor – eine Politische Theologie, die den Weg in die Öffentlichkeit geht. Auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene kommt ihr die Aufgabe zu, Fragen der Gerechtigkeit oder des Sinns methodisch zu reflektieren, den eigenen Wahrheitsanspruch diskursiv einzubringen und sich dabei mit Blick auf die Alteritätstheorie vom Anderen irritieren zu lassen. Demokratische Lebensformen sind dabei „ein Moment im Vollzug Öffentlicher Politischer Theologie selber.“ (234)

Grümme ruft zu einer Theologie auf, die in der Demokratie nicht bloß mitläuft, sondern sie mitdenkt – auch gegen ihre eigenen Voraussetzungen. Besonders hervorzuheben ist dabei die konsequente Einbindung postkolonialer und alteritätstheoretischer Perspektiven. Damit eröffnet seine skizzierte *Öffentliche Politische Theologie* nicht nur neue Perspektiven, sondern stellt die Theologie selbst vor eine grundlegende Bewährungsprobe.

Stefanie Lorenzen

## Rezension zu:

Gärtner, Claudia / Konz, Britta (2025).

*Kunst im Religionsunterricht: Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse.*  
transcript.

### Die Autorin

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Stefanie Lorenzen ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte sind u.a. die Konzepte der religionsbezogenen Positionierung und Entscheidung sowie qualitativ-empirische Forschung zu religionsbezogenen Sozialisations- und Bildungsprozessen.

Stefanie Lorenzen  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
An der Universität 11  
D-96047 Bamberg  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0187-4837>  
e-mail: [stefanie.lorenzen@uni-bamberg.de](mailto:stefanie.lorenzen@uni-bamberg.de)



Die Monografie „Kunst im Religionsunterricht. Empirische Erkundungen heterogenitätssensibler Lernprozesse“ dokumentiert die Ergebnisse eines DFG-Projekts, das von Claudia Gärtner und Britta Konz an den Instituten für Katholische und Evangelische Theologie der TU Dortmund verantwortet wurde. Die zwei damit einhergehenden Teilprojekte bezogen sich auf rezeptionsästhetisches (Claudia Gärtner) und produktionsästhetisches Arbeiten (Britta Konz) mit Kunst im Religionsunterricht. Ziel des Projekts war, auf der Grundlage einer eingehenden Analyse der „Komplexität von Unterrichtsdynamiken und unterrichtlicher Rahmenbedingungen“ (12) mögliche „Gelingensfaktoren sowie Hürden heterogenitätssensibler Lernprozesse mit Kunst auszumachen“ (12).

Im ersten Teil des Buches mit der Überschrift „Ausgangspunkt und Anlage der Studie“ wird das Gesamtprojekt in den einschlägigen Forschungsfeldern verortet – zentral sind dabei das Konzept der „aufgeklärten Heterogenität“ (B. Grümme) sowie der praxeologische Ansatz des *doing difference*. Dieser legt den Fokus auf die Art und Weise der interaktionalen Differenzkonstruktion in schulischen Kontexten. Über die Ausführungen des Kapitels hinaus lässt der macht- und diskriminierungskritische Bezug des Ansatzes danach fragen, wie genau dabei normative Kriterien ins Spiel kommen: Wann ist „doing difference“, „not doing difference“ oder „undoing difference“ diskriminierend – und wann vielleicht gerade angebracht? Wie genau sind die Zusammenhänge zum doing gender etc. zu markieren und zu bewerten?

Der *fachdidaktische Ausgangspunkt* des Forschungsvorhabens ist die mit dem Ansatz des ästhetischen Lernens verbundene Erwartung, dass sich Kunst in verschiedener Hinsicht als besonders anschlussfähig für heterogene Lernsettings erweist: zum einen durch Vermeidung kognitiver Engführungen, zum anderen durch weite Transzendenzbezüge, die für eine hohe Anschlussfähigkeit auch distanzierter oder nicht-religiöser Schüler:innen sorgen könnten. Bemerkenswert ist hierbei allerdings die Problemanzeige, dass ein tiefgehender, kritisch reflexiver unterrichtlicher Umgang mit Kunst auf eine „Alteritätstoleranz“ (25) der Schüler:innen angewiesen sei, die gerade in heterogenen Lerngruppen oft schwach ausfalle. Da die so herausgearbeiteten Annahmen bislang nur wenig empirisch erforscht sind, setzt sich das Projekt zum Ziel, „das in der Religionsdidaktik veranschlagte heterogenitätssensible Potenzial von Kunst empirisch“ zu analysieren und auszuwerten. Die beiden Forschungsfragen lauten (27):

1. „Inwiefern initiiert das Lernen mit Kunst im heterogenitätssensiblen Religionsunterricht für alle Schüler\*innen religiöse Lernprozesse?“

2. „Welche Interaktions- und Handlungsprozesse von Lehrer\*innen und Schüler\*innen, sowie unter Schüler\*innen und mit den Kunstwerken sind auf der Ebene von Tiefenstrukturen für heterogenitätssensible, religiöse Bildungsprozesse hilfreich?“

*Methodologisch* greift das Projekt auf die fachdidaktische Entwicklungsforschung einerseits, auf qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung in praxeologischer Perspektivierung andererseits zurück. Beide Zugänge weisen deutliche Unterschiede auf: Geht es der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung darum, anhand einer kriteriengeleiteten Auswertung konkreter Lehr-Lern-Arrangements ein evaluiertes Produkt zu entwickeln und dabei gleichzeitig lokale Theorien zu spezifischen Lernprozessen zu generieren, setzt eine praxeologisch orientierte rekonstruktive Unterrichtsforschung den Fokus auf die durch Interaktionsprozesse „hergestellten“ sozialen Ordnungen, die mit den erwünschten pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen in ein kritisches Gespräch gebracht werden. Der eine Zugang legt also *aus dem Theoriediskurs erarbeitete Normen* an und „buchstabiert“ sie – z. T. unter Heranziehung quantitativer Verfahren – praxisbezogen aus, der andere rekonstruiert die *impliziten Normen der Praxis* und nutzt sie für einen kritischen Vergleich mit der Theorie. Die mit den unterschiedlichen Ansätzen einhergehende *methodologische Grundspannung* wird im Schlussteil des Buchs explizit aufgenommen und kritisch reflektiert.

Entsprechend dieser unterschiedlichen Zugänge werden auch verschiedene *Methodensets* angewandt, die im Rahmen der Teilprojektdarstellungen näher beschrieben sind: Für die Bestimmung von Lernausgangslagen und -ergebnissen im Rahmen der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung werden Sprachnachrichten, Partnerinterviews sowie schriftliche Notizen codiert und mittels eines inhaltsanalytischen Verfahrens ausgewertet, das u. a. mit Häufigkeiten argumentiert, also auch quantitativ orientiert ist. Dieser Zugang wird durch qualitative Einzelfallanalysen ergänzt, die einen Einblick in individuelle Lernprozesse ermöglichen sollen. Die rekonstruktiven Verfahren, die zur Analyse der Unterrichtsdynamiken eingesetzt werden, basieren auf Videografien, die Auswertungen erfolgen je nach Projekt z. T. unterschiedlich: Teilprojekt 1 greift auf die Interaktionsanalyse zurück und verwendet dabei „dichte Beschreibungen“ bzw. Fallvergleiche für eine systematische Musterbildung; Teilprojekt 2 arbeitet mit der qualitativen Inhaltsanalyse.

Das *Sample* besteht aus insgesamt zehn Schulklassen der Jahrgangsstufen 8 bis 10, wobei jeweils fünf auf ein Teilprojekt entfielen. Dabei wurden überwiegend Gesamtschulen ausgewählt. Der Religionsunterricht fand konfessionsge-

mischt bzw. im Klassenverband statt. Als *inhaltlicher Bezugspunkt* der Projekte diente eine von den Forschungsteams entworfene 8-stündige Unterrichtsreihe zum Thema „Deutungen von Leid und Tod entwickeln“ (41-42), die im Rahmen des zyklischen Verfahrens der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Laufe der Studie erprobt und angepasst wurde. Gewichtige Limitationen erfuhr das Projekt durch die Corona-Pandemie.

Der Zugriff von *Teilprojekt 1* (rezeptionsästhetisches Arbeiten mit Kunst) im *zweiten Teil des Buches* erfolgt aus drei verschiedenen Perspektiven: Erstens geht es um eine genaue Beobachtung und Interpretation exemplarischer Unterrichtsprozesse auf der Basis von Videografien – hier: öffnende, schließende, differenzierende Unterrichtsschritte – (C. Gärtner/A. Hans); *zweitens* um eine quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung von Lernausgangslage und Lernergebnissen (C. Gärtner/B. Laurenz); *drittens* um kontrastiv gegenübergestellte qualitative Fallstudien, in denen die Daten aus den beiden ersten Erhebungskontexten mit Einzelinterviews kombiniert und gebündelt werden (C. Gärtner).

Die *Ergebnisse zu den Unterrichtsprozessen* liefern u. a. relevante Erkenntnisse zu *Öffnungs- und Schließungspraktiken* im Umgang mit Kunst: Im Blick auf Öffnungssequenzen lassen sich diese z. B. dahingehend differenzieren, wie stark sie die durch Kunst angestoßenen Schüler:innenreaktionen lenken. Schüler:innen haben dabei die Option, sich auf die (Nicht-)Lenkungen einzulassen oder sie durch Störungen zu unterbrechen. Eine besondere Herausforderung von Öffnungspraktiken liegt darin, einerseits vielfältige Reaktionen und damit eine hohe Beteiligung zu erzeugen und gleichzeitig Orientierung zu liefern. Dies gelingt in den erhobenen Unterrichtsbeispielen oftmals nicht. Die beobachteten Schließungspraktiken weisen allesamt eine hohe Lehrkräfteaktivität auf, was auf der Schüler:innenseite mit deutlicher Passivität einhergeht. Inwiefern Schließungen von Lehrkräften also konstruktive Lernprozesse auf Schüler:innenseite implizieren, bleibt offen bzw. ist vor dem Hintergrund der Beobachtungen kritisch anzufragen. Dass die Lehrkräfte kaum Differenzierungspraktiken zeigen, sodass in der Studie keine Musterbildung erfolgen konnte, ist ein ebenfalls aufschlussreiches Ergebnis.

Die *Lernstandserhebungen* zum Thema „Kreuz und Auferstehung“, die vor und nach der Unterrichtsreihe mit Hilfe inhaltsanalytischer, vergleichender Verfahren durchgeführt wurden, zeigen auf der Wissens Ebene kaum Veränderungen bzw. eine sinkende Tendenz. Auf der Deutungs- und Transferebene sind allerdings durchaus Transformationen sichtbar – u. a. durch bewusst mehrperspektivisch angelegte Formulierungen und eine Erhöhung aktualisierender Bezugnahmen.

Letzteres bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die Schüler:innen den behandelten Inhalten auch eine persönliche Lebensrelevanz zumessen, denn im Blick auf diesen Aspekt sind kaum Unterschiede zwischen Prä- und Post-Test zu sehen.

Die *Fallstudienvergleiche*, die die Teilstudie abrunden, vertiefen einerseits die bereits quantitativ gewonnenen Eindrücke zum Lernprozess, z. B. im Blick auf ein „Mehr“ an Deutungs- und Aktualisierungsfähigkeit; zum anderen werden die unterschiedlichen Potenziale (z. B. Motivation, Korrelation) und Herausforderungen (v. a. fehlende produktive Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeit, Fremdheit bzw. Irritation durch Kunst) anhand der Einzelbeispiele plastisch.

Im *dritten Teil* des Buches wird *Teilprojekt 2* (produktionsästhetisches Arbeiten mit Kunst) näher dargestellt. Zunächst geht es um „Unterrichtsdynamiken“ (B. Konz/I. Raiser), die auf der Basis von Videografien mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet werden. Dabei stehen die heterogenitätsbezogenen (Re-)Adressierungspraktiken von Lehrkräften und Schüler:innen sowie Praktiken des „doing difference“ im Vordergrund. Im Blick auf die Methode wäre es hier vielleicht hilfreich, noch etwas genauer darauf einzugehen, wie sich die Subsumtionslogik der Inhaltsanalyse mit dem praxeologisch-rekonstruktiven Anliegen kombinieren lässt. Die (Adressierungs-)Praktiken der Lehrkräfte werden im Blick auf allgemeine Kategorien wie Gesprächsorganisation, Meldepraxis, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Herstellung von Partizipation etc. herausgearbeitet. Die (Re-)Adressierungspraktiken der Schüler:innen betreffen das Arbeiten in Gruppen (im Unterschied zum Plenum), den Umgang mit Leistungserwartungen sowie die Rolle von „Körperscham“ im Arbeiten mit Fotografien. Auf diese Weise werden Konstruktionen von Differenz, von Schüler-/Lehrkraft-Identifikationen bzw. von Positionierungen sowie Praktiken des Öffnens und Schließens analysiert. Unter „Praktiken des Öffnens“ werden hier – anders als in Teilprojekt 1 – Äußerungen verstanden, die *inhaltlich* heterogenitätsaffirmierend sind, z. B. wenn sich Schüler:innen und / oder Lehrkräfte solidarisch mit der LGBTQ-Bewegung zeigen. Besonders hervorzuheben ist die eigens konzeptualisierte, „empirisch schwer nachweisbar[e]“ (164) Kategorie des „*silencing difference*“, also des Nicht-Aufkommen-Lassens von Differenzartikulationen im Unterricht, das auf Unsicherheit der Lehrkräfte und die Dominanz der „Steuerungspraktik“ zurückgeführt wird.

Die u. a. durch proxemische Analysen realisierte Berücksichtigung von „Raumdynamiken“ (B. Konz) für heterogenitätssensible Lernprozesse bringt einen innovativen Aspekt in das Projekt ein: Es wird deutlich, wie unterschiedlich sich Interak-

tionen im Klassenraum, im „liminalen“ Raum des Schulflurs und außerhalb des Schulhauses vollziehen – v. a. hinsichtlich der Kontroll- und Steuerungsfunktion, die im Klassenzimmer deutlich höher ausfällt als im außerschulischen Bereich, wo Lehrkräfte eher Kontrolle abgeben. Einerseits erweisen sich daher außerschulische Räume als geeigneter für kreatives Arbeiten, andererseits kann die mit dem Klassenzimmer verbundene Orientierung für manche Schüler:innen auch hilfreich sein. Wichtig ist der Hinweis auf „Muster der Unsicherheit und Scham“ (208), die sich mit ästhetischen Methoden verbinden können, wenn diese körperbezogenes Arbeiten und entsprechende Expositionen erfordern.

Die parallel zu Teilprojekt 1 erhobenen und allesamt inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten zum Thema „Lernentwicklung und Einzelfallanalyse“ (B. Konz/I. Raiser) zeigen wiederum geringes Vorwissen der Schüler:innen, das wiederholt auf den „Traditionsabbruch“ zurückgeführt wird. Mögliche Interferenzen zwischen Erhebungssetting und Auswertungsbefunden werden explizit markiert: So lässt sich z. B. der Befund, dass die Schüler:innen Auferstehung schon vor der Unterrichtsreihe häufig mit „Hoffnung“ assoziieren, durch den Hinweis relativieren, dass sich dieser Konnex durch die Impulsfrage „Was haben Tod und Auferstehung deiner Meinung nach mit Hoffnung zu tun?“ besonders nahelegt. Die Analysen zu den Lernzuwächsen argumentieren dahingehend, dass sich – ähnlich wie in Teilprojekt 1 – ein Fortschritt hinsichtlich der Detailliertheit und Differenziertheit von Deutungen zeigt.

Ein Vergleich zwischen Lernstandserhebungen, Stundenverläufen und den Einzelinterviews zeigt erwartungsgemäß, dass sich in den Interviews tiefergehende und weitreichendere Deutungen finden, die die oftmals allgemeinen Aussagen der Lernstandserhebungen gut ergänzen. Dies spricht dafür, dass viele Deutungsaspekte im Unterrichtsverlauf mit seinen mannigfaltigen Restriktionen nicht zum Ausdruck kommen können. Ob sich aus dieser Diskrepanz schließen lässt, dass die Schüler:innen in den Unterrichtseinheiten mehr lernen, als oberflächlich sichtbar ist, oder ob das Interview selbst eine Lerngelegenheit darstellt, muss – auch nach Einschätzung der Autorinnen – offenbleiben. Ähnlich wie im Falle der „Unterrichtsdynamiken“ wäre auch hier eine explizite Methodenreflexion hilfreich: Inwiefern entspricht die Inhaltsanalyse, die im Projekt sowohl im Hinblick auf Häufigkeiten wie auch im Hinblick auf systematisch-inhaltliche Aspekte zum Einsatz kommt, z. B. dem praxeologischen Forschungsanliegen, das auf rekonstruktive Verfahren setzt?

Ein eigenes kurzes Kapitel widmet sich der Auswertung der im Projekt entstandenen Fotografien (S. Lerke), die das Thema Auferstehung interpretieren. Inter-

essant ist dabei u. a. die Art und Weise, wie die Schüler:innen das Thema Leid differenzieren. Die oben bereits angemerkten Interferenzen zwischen Unterrichtsinhalten und Foto-Interpretationen (Auferstehung als „Hoffnung auf Hilfe im Leben“) werden auch hier explizit kenntlich gemacht.

Die vergleichende Zusammenschau der beiden Teilprojekte arbeitet folgende Ergebnisse heraus:

- Eine beiden Teilprojekten gemeinsame Beobachtung ist der schüler:innenseitige „Traditionsabbruch“, der sich in sehr vagem religiösen Vorwissen äußert. Zu ergänzen wäre hier vielleicht, dass die eigentliche Problematik wohl eher in der Tatsache zu suchen ist, dass dieses geringe Wissen nach acht bis zehn Jahren zweistündigem Religionsunterricht zu konstatieren ist.
- Rezeptionsästhetisches Arbeiten mit Kunst scheint tendenziell den „theologischen Erkenntniszuwachs“, produktionsästhetisches Arbeiten die „existentielle Auseinandersetzung“ zu fördern (276).
- Ein wichtiges Lernergebnis im Rahmen der Unterrichtsreihe, das in beiden Teilprojekten herausgearbeitet wird, betrifft die Ausdifferenzierung religiösen Wissens, z. T. auch durch deutlich perspektivensensiblere sprachliche Ausdrucksweisen.
- Besonders weiterführend für die religionsdidaktische Diskussion ist die Hervorhebung unterrichtlicher *Praktiken des Öffnens und Schließens* als zentralen Scharnierstellen des Erkenntnisgewinns. Dabei wird deutlich, wie „prekär“ (278) die Schließungsphasen in den beobachteten Unterrichtsstunden verlaufen. Hierauf *erneut* aufmerksam gemacht zu haben, ist ein Verdienst der Studien und markiert ein Forschungs- und Ausbildungsdesiderat der Religionsdidaktik. Idealtypisch wird eine Balance zwischen Öffnung und Schließung herausgearbeitet, bei der einerseits Perspektivenvielfalt erreicht, andererseits aber auch Orientierung geboten wird. Auf einen begrifflich guten Nenner bringt dies die Formulierung „Vielfalt durch Rahmung“ (277).
- Hinsichtlich des zentralen Konzepts des „doing difference“ wird bestätigt, dass Praktiken des Schüler:innen bzw. Lehrkraft-Seins (*doing being student/teacher*) insbesondere in alltäglichen Klassenraumsituationen vorherrschend sind, während außerschulische Lernorte, die v. a. beim produktionsästhetischen Arbeiten aufgesucht wurden, diese Ordnungen aufbrechen können. Weiterhin lenkt das Projekt den Fokus auf Mikropraktiken des *doing diffe-*

rence in unterschiedlichen Konstellationen, die die Aufmerksamkeit für Diskriminierungsakte innerhalb des Religionsunterrichts schärfen.

- Das Forschungsdesign wird konstruktiv reflektiert: Besonders interessant sind die mit der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung einhergehenden methodischen Herausforderungen, wie z. B. die eingeschränkte Vergleichbarkeit der je nach Zyklus unterschiedlichen Lernsettings sowie die eigentlich notwendige Kleinschrittigkeit der konstruierten Lernprozesse, für die es weder im Bereich Religion noch im Bereich Kunst passende Vorarbeiten gibt. Dies wird insbesondere an den Stellen im Projekt deutlich, an denen Lernfortschritte, z. B. in der Deutungskompetenz, plausibilisiert werden, ohne dass dies an konkreten Kriterien festgemacht werden kann. Diese Diskrepanz führte im Projektverlauf dazu, dass sich der Fokus stärker auf die rekonstruktiven Zugänge verlagerte, während die mit der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung einhergehende Zielsetzung, empirisch evaluierte Lernsettings zu kreieren, eher in den Hintergrund trat. Hier machen die Autorinnen die Limitationen ihres Zugangs explizit deutlich. Ein weiterer methodisch relevanter Punkt besteht in der Erprobung von Sprachnachrichten und Partnerinterviews als Erhebungsinstrumente. Weiterführend ist hier die Beobachtung, dass diese einer schriftlichen Vorbereitung bedürfen. Das weist darauf hin, dass schulisches Wissen mit Schriftlichkeit verknüpft ist und daher auch entsprechende Erhebungsformen braucht.

Mit der Monografie liegt ein Referenzwerk vor, das für den Bereich des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht sowie für die Religionsdidaktik allgemein relevant ist. Das liegt v. a. an den praxeologisch ausgerichteten Analysen, die die Eigenlogiken unterrichtlicher Praxis transparent machen und auf diese Weise die Sensibilität für die Problematik von Öffnungs- und Schließungsprozessen, Umgang mit Scham sowie potenziell diskriminierenden Differenzsetzungen schärfen.

Jutta Henner

## Rezension zu:

Karimé, Andrea (2025).

*Alle-Kinder-Bibel 2: Unsere Geschichten mit Gott.* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH.

### Die Autorin

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Jutta Henner, evangelische Theologin, lehrt Biblische und Ökumenische Theologie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, leitet die Österreichische Bibelgesellschaft in Wien.

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Jutta Henner  
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems  
Campus Gersthof  
Severin-Schreiber-Gasse 1-3  
A-1180 Wien  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3211-3819>  
e-mail: [jutta.henner@kphvie.ac.at](mailto:jutta.henner@kphvie.ac.at)



Zwei Jahre nach dem Erscheinen der Alle-Kinder-Bibel 1,<sup>1</sup> die bereits in 8. Auflage nachgedruckt wurde, ist ein zweiter Band, die Alle-Kinder-Bibel 2, herausgegeben worden. Während die Autorin, Andrea Karimé, und die Illustratorin, Anna Lisicki-Hehn, unverändert blieben, wurde für das Entstehen des zweiten Bandes eine neue Begleitgruppe, die enger in Textauswahl und das Entstehen dieses Buches eingebunden war, gebildet.<sup>2</sup> Im Vorwort des ersten Bandes hatten die Mitglieder der Arbeitsgruppe angekündigt, allfällige Reaktionen und Anregungen gerne aufnehmen zu wollen (9). Diese Lernbereitschaft hat offenkundig ihren positiven Niederschlag in der Alle-Kinder-Bibel 2 gefunden. Im Vorwort (8–9) wird auch ausdrücklich zu weiteren Rückmeldungen eingeladen: „Wir selbst sehen uns auch im fortlaufenden Prozess weiterhin als Lernende“ (9).

Natürlich wird am grundsätzlichen Konzept einer ‚vielfaltssensiblen‘ Kinderbibel, die sich an Kinder im Vor- und Volksschulalter wendet, festgehalten. Die Kinderbibel wird verstanden als „ein Beitrag hin zu einer Kirche, in der auch alle Platz haben und mitgestalten können“ (8). Wieder geben ein doppelseitiges Vorwort (8-9) sowie ein umfangreiches „Nachwort für erwachsene (Vor-)leser\*innen dieser Kinderbibel“ (120–125) Rechenschaft über Anliegen, Besonderheiten und den Entstehungsprozess der Alle-Kinder-Bibel 2.

Enthielt die Alle-Kinder-Bibel 1 auf 90 Seiten Erzähltext 21 biblische Geschichten, elf aus dem Ersten und zehn aus dem Zweiten Testament, bietet der zweite Band auf 108 Seiten weitere 28 Geschichten, davon 9 aus dem Ersten (13–58) und 19 aus dem Zweiten Testament (59–119). Dabei sollen die jetzt ausgewählten biblischen Geschichten bewusst „den ersten Band ergänzen“ und die inhaltliche Schwerpunktsetzung fortsetzen (122): „Auch im zweiten Band gibt es viele Geschichten über Menschen, die am Rand stehen, die übersehen oder diskriminiert werden. Diesen Menschen wendet sich Gott mit besonderer Liebe und Aufmerksamkeit zu. Und es gibt auch Geschichten darüber, wie Menschen mit Gott leben sollen, damit es allen gut geht.“ (122)

Bei der Auswahl der biblischen Texte wird erfreulicherweise die Vielfalt biblischer Literaturgattungen berücksichtigt. Dennoch dominieren Erzähltexte: Aus dem Ersten Testament sind es Überlieferungen von Jakob und Esau, aus der Josefs-Geschichte sowie die Erzählungen aus dem Ester-Buch und Jona, wobei

---

1 Karimé, Andrea (2023); vgl. dazu Jutta Henner (2023) 283–286.

2 Im „Nachwort für erwachsene (Vor-)leser\*innen dieser Kinderbibel“ wird auf den Prozess des Entstehens der *Alle-Kinder-Bibel 2* ausführlich eingegangen: „Band 1 der Kinderbibel erschien im Frühjahr 2023 und war sofort ein Erfolg. Die erste Auflage war vergriffen, bevor das Buch überhaupt in den Handel kam; nach einem Jahr gab es bereits die sechste Auflage. Und es kamen auch kritische Anfragen, die uns zum Weiterdenken anregten. Nicht zuletzt wünschten sich viele, dass weitere biblische Geschichten neu und vielfaltssensibel erzählt werden sollten.“ (125)

bei letzterem auch das formal einen Psalm darstellende Gebet Jonas enthalten ist. Ein Klagepsalm, Psalm 88, findet ebenfalls Aufnahme in die Alle-Kinder-Bibel 2. Aus der prophetischen Tradition der hebräischen Bibel sind unter der Überschrift „Der Friedenstraum von Jesaja“ zentrale Visionen aus Jesaja 1–11 zusammengefasst; die Botschaft des Amos, der Recht und Gerechtigkeit einfordert, wird ebenfalls aufgegriffen.

Erzähltexte aus allen vier Evangelien dominieren bei der Textauswahl aus dem Zweiten Testament, wobei gleich fünf Erzählungen aus dem Johannesevangelium, vier aus dem Lukasevangelium sowie drei aus dem Matthäus- und eine aus dem Markusevangelium ausgewählt wurden. Dazu kommen zwei Erzählungen aus der Apostelgeschichte, die von dem römischen Hauptmann Kornelius und von Lydia handeln. Beachtlich ist allerdings, dass gleich drei Texte aus den Briefen des Apostels Paulus Eingang in diese Kinderbibel gefunden haben: Aus dem 8. Kapitel des Römerbriefs wird unter der wahrlich eigenwilligen Überschrift „Trotz Rotz Trotz“ (114–115) die Gewissheit des Apostels, dass nichts von der Liebe Gottes trennen kann, aufgenommen. Aus dem ersten Brief des Apostels an die Gemeinde in Korinth werden zwei Texte aufgenommen: das Bild vom Körper aus 1 Kor 12 („Lebensleib“ 116–117) und das poetisch umgesetzte sog. „Hohelied der Liebe“ aus 1 Kor 13 („Liebe ist ein Wort ZUM TUN“ 118–119).

Zu den Stärken der Alle-Kinder-Bibel gehört, dass auch für den zweiten Band wieder bewusst zahlreiche biblische Frauengeschichten ausgewählt und die entsprechenden Frauengestalten sichtbar gemacht wurden. So finden sich hier beispielsweise die in Kinderbibeln eher seltenen Erzählungen über Ester und Washti aus dem Buch Ester, aus dem Zweiten Testament die Begegnung Jesu mit den Schwestern Maria und Marta („Zwei zauberhafte Schwestern“ 82–85), das Gleichnis Jesu von Richter und Witwe aus Lk 18,1–8 („Die wutmutige Witwe“ 86–87), aber auch die Begegnung Jesu mit der samaritanischen Frau am Jakobsbrunnen aus Joh 4,1–42 („Der Brunnen“ 88–91) und mit der traditionell als „Ehebrecherin“ bezeichneten Frau im Tempel aus Joh 8,1–11 („Jesus und das Verurteilen“ 96–97). Auch die Geschichte von Lydia, der Purpurchändlerin in Philippi, der nach Apg 16,11–15 Paulus und seine Reisegefährten begegnen, wird in die Alle-Kinder-Bibel 2 aufgenommen („Lydias Gebet“, 111–113). Biblisch-theologisch korrekt ist, dass es in biblischer Zeit eben nicht nur Propheten, sondern auch Prophetinnen gegeben hat – es sei nur an Mirjam (Ex 15,20), Debora (Ri 4f) und Hulda (2 Kön 22,14ff) oder an Hanna (Lk 2,36ff) erinnert. Letztere wird ausdrücklich – neben Mose, Amos, Jesaja und Jeremia – in der Geschichte „Prophet\*innen“ (30) genannt. Dass Prophet:innen als Beratende Ein-

fluss auf Herrschende und Gesellschaft haben, ist treffend formuliert. Allerdings gab es in der Geschichte Israels keine Königinnen, wie es die gegenderte Form „König\*innen“, die möglicherweise auf den zeitlosen Auftrag anspielt, nahelegen könnte (30). Ob es allerdings „Hirt\*innen“ im ersten christlichen Jahrhundert gegeben hat, wie es bei der Erzählung von Jesu Geburt in Anlehnung an Lukas 2 formuliert wird („Jesus ist ein jüdischer Junge“, 64–69) darf auch bezweifelt werden.

Dass die Alle-Kinder-Bibel 2 sich bei der Erzählung von der Brotvermehrung in der Fassung aus Johannes 6 dafür entscheidet, aus dem im Griechischen als Neutrum formulierten „Kind“ ein Mädchen zu machen, ist durchaus reizvoll („Zwei Fische und fünf Brote“ 92–95).

Lobend hervorzuheben sind auch die beiden Kapitel, deren Anliegen es ist, die Besonderheiten biblischer Sprachformen kindgerecht zu erklären: So wird im Ersten Testament das Phänomen biblischer Prophetie („Prophet\*innen“ 30–31) erklärt. Den Texten aus dem Zweiten Testament vorangestellt ist eine ausführliche, didaktisch ansprechende Erklärung, warum gleich vier Evangelien mit je eigenen Schwerpunkten und Perspektiven über das, was von Jesus erinnerenswert ist, berichten („Berichten“ 60–63). Vier Kinder, die vor einem Baum stehen, schildern, was sie jeweils wahrnehmen. Auch die im interreligiösen Dialog regelmäßig aufbrechende Wahrheitsfrage angesichts der Vierstimmigkeit der neutestamentlichen Evangelienüberlieferung wird klug und einfühlsam thematisiert: „Jede Geschichte ist verschieden. Jede Geschichte ist wahr und wichtig. Jede Geschichte sagt Jesus‘ Leben und Jesus‘ Sterben ein wenig anders. Jede Geschichte sagt Jesus‘ Leben Und (sic!) Jesus Sterben richtig.“ (63). Von der Neutestamentlichen Theologie herkommend ist allerdings zu fragen, ob die der altkirchlichen Tradition geschuldete Zuschreibung der Verfasser der Evangelien hier sinnvoll aufzunehmen ist. Die Gleichsetzung des Verfassers des Lukasevangeliums mit Lukas, dem Arzt, der in Kol 4,14 erwähnt wird, wird heute kaum noch vertreten; Ähnliches gilt für die Gleichsetzung des Verfassers des Matthäusevangeliums mit dem im Evangelium erwähnten Zöllner Matthäus (Mt 9,9). Dass, wie die Alle-Kinder-Bibel 2 erzählt, Johannes Fischer gewesen sei, setzt die Identifikation des Verfassers des vierten Evangeliums mit Johannes, dem Sohn des Zebedäus, voraus. Über den Verfasser des Markusevangeliums ist altkirchlich bekannt, er sei Dolmetscher des Petrus gewesen; die Alle-Kinder-Bibel 2 macht ihn zu einem „Schreiber“ (65). Positiv fällt auf, dass stark die Verwurzelung des Zweiten Testaments im Judentum betont wird. Das ist zu beobachten bei der Textauswahl, wo die Beschneidung und Namensgebung Jesu ebenso wie die

Darstellung im Tempel in die Erzählung aufgenommen wird, aber auch in der konkreten Erzählung, wo beispielsweise beim zwölfjährigen Jesus im Tempel ausführlich das Pessachfest und dessen Festinhalt erklärt wird (70).

Theologisch schwierige Begriffe werden in der Alle-Kinder-Bibel 2, wenn nötig, in einer kleinen Anmerkung auf der jeweiligen Seite erklärt: So wird der „Messias“ als „eine besondere Person, die mit Gottes Hilfe die Welt zum Guten verändert“ beschrieben (90); bei dieser Erklärung wird dann auch auf die hebräische und griechische Wortbedeutung von „Maschiach“ bzw. „Christus“ eingegangen. Die „Tora“ wird als „die aufgeschriebenen Gebote Gottes“ erklärt (107).

Die zahlreichen, mitunter eigenwillig wirkenden Wortschöpfungen der Autorin Andrea Karimé werden von der Begleitgruppe im Nachwort bewusst thematisiert: „Die Geschichten spielen mit Sprache; die Autorin hat zum Teil auch neue Wörter erfunden. Das ermutigt Kinder, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, selbst mit Wörtern erfinderisch zu werden.“ (120). Allerdings scheint in diesem zweiten Band doch seitens der Begleitgruppe mehr darauf geachtet worden zu sein, an welchen Stellen phantasievolle Wortschöpfungen die Erzählung tatsächlich bereichern, ohne dabei geprägte biblische Bildsprache zu stören, wie beispielsweise, dass Josefs buntes Gewand als „Prinzessinnenkleid“ beschrieben wird (18–19). Die Klage des 88. Psalms wird durchaus treffend in die Worte „Warum wirft Gott mich in dieses Finsterzimmer voll Schlimmerschimmer?“ gefasst (48–49). Die Reaktion der Maria auf die Auferweckung ihres Bruders Lazarus wird durch Jesus als „Wundern“ bezeichnet: „Eine große Freude breitete sich aus. Und ein Wundern. Und Maria erzählte von da an allen, was geschehen war, und das Wundern gab sie allen mit“ (101). Überhaupt fällt auf, dass die Texte der Alle-Kinder-Bibel 2 näher am biblischen Text sind als es zuweilen im ersten Band der Fall war. Geradezu sprichwörtlich gewordene biblische Formulierungen wie die von den „sieben fetten“ bzw. den „sieben mageren Jahren“ in der Josefsgeschichte bleiben im Erzähltext erhalten (23). Manchmal werden die Erzählungen ausschweifiger, wie bei Jona. Hier wird mit der Bedeutung des hebräischen Namens „Jona“, nämlich „Taube“ gespielt, wobei der Vogel natürlich auch noch in der christlichen Tradition für Gottes Geist steht und von da ausgehend in der Alle-Kinder-Bibel 2 für Gottes Gegenwart: Eine Taube begleitet Jona also – bis ins Innere des Fisches!

Das für Bibellesende bleibend herausfordernde Problem in der Jakob-Esau-Erzählung, dass der sterbende Vater Isaak nur einen Segen hat, der eigentlich dem Erstgeborenen zukäme, den sich jedoch der jüngere Sohn Jakob mit seiner List erschleicht, versucht die Alle-Kinder-Bibel 2 aufzuheben, indem sie erzählt, dass

Isaak dann für Esau doch auch einen Segen bereit hat (14). Dabei bedient sie sich, wie es im Nachwort erklärt wird (121), der Kommentare zweier jüdischer Bibelwissenschaftler, des deutschsprachigen Benno Jacob (1862–1945) sowie des englischsprachigen Jonathan Sacks (1948–2020). Leider wird seitens der Herausgeber der Alle-Kinder-Bibel 2 kein konkretes Literaturzitat angegeben. Diese jüdische Auslegung mag reizvoll sein, aber sie entspricht nicht dem biblischen Text. Hier hätte sich eher angeboten, das Problem zu thematisieren und die von den beiden jüdischen Gelehrten vorgeschlagene Lösung in einem ergänzenden Satz oder einer Fußnote den Lesenden anzubieten.<sup>3</sup>

Das Ende des Matthäusevangeliums, der sog. „Missionsbefehl“ (Mt 28,18–20), wird in der Alle-Kinder-Bibel 2 unter dem Titel „Die Immer-Aufgabe“ erzählt (106–107). Jesus macht dieser Erzählung zufolge seine Freund:innen zu einer fortwährenden Lerngemeinschaft, aus der niemand ausgeschlossen werden darf: „Alle sollen die besondere Schule sein. Egal, welche Sprache sie sprechen und aus welchem Land sie kommen. Egal an was sie glauben. Schüler:innen und Lehrer:innen. Alle sollen Denker:innen und Herzensmenschen sein. Hört niemals auf, einander zuzuhören. Hört niemals auf, voneinander zu lernen. Ich werde immer bei euch sein.“ (107). Im Nachwort wird erklärt, dass die Alle-Kinder-Bibel 2 für „Kinder jedweden Glaubens“ geschrieben sei und sie sie „offen und respektvoll mit der Bibel bekanntmachen“ wolle (122). Dieses Anliegen ist respektabel, die ursprüngliche Aussageabsicht von Mt 28 trifft es allerdings nicht, wenn die dort erwähnte Taufe auf den Namen des dreieinigen Gottes einfach weggelassen wird. In ähnlicher Weise wird auch Römer 8 die christologische Spitze genommen, wenn lediglich von der „Liebe Gottes“ gesprochen wird. Für Paulus besteht diese Liebe Gottes eben in Tod und Auferweckung Jesu Christi (Röm 8,34), ja, er kann sie sogar mit der Liebe Christi gleichsetzen (Röm 8,35).

Noch ein Wort zu den Illustrationen: Die farbenfrohen Illustrationen von Anna Lisicki-Hehn setzen auch im zweiten Band bewusst Menschen verschiedener Hautfarben, Kulturen und Altersgruppen ins Bild, noch dazu mit ganz verschiedenen Körperformen. Historisch problematisch ist allerdings, wenn bei der Erzählung vom zwölfjährigen Jesus im Tempel ebendort Personen mit sichtlichen Beeinträchtigungen bildlich als im Tempel anwesend dargestellt werden (70–73). Auch in der Alle-Kinder-Bibel 2 findet sich immer wieder ein hineingemaltes Wort in verschiedenen Sprachen. Vertreten ist eine globale Sprachenvielfalt, die

---

3 Steinkühler, Martina (2015) 131, löst beispielsweise die für moderne Lesende anstößige biblische Erzählung, dass Hiob am Ende des Hiob-Buches auch seine verstorbenen Kinder ersetzt bekommt, mit der auch durch eine entsprechende Schrifttype deutlich als Bemerkung der Autorin gekennzeichneten Formulierung: „Es heißt, dass Ijob später alles wiederfand: Gesundheit, Reichtum, Haus und Kinder. Doch da hat die Geschichte einen Fehler. Denn Kinder, die verloren gehen: Wer könnte die ersetzen?“

von (Ost-)Europa – darunter Russisch und Ukrainisch – über den Nahen und Mittleren Osten, Afrika (mit Tashelhit ist sogar eine Berbersprache dabei) und Asien reicht, aber auch die biblischen Sprachen Hebräisch und Griechisch aufnimmt. Hilfreich ist im Anhang die Auflistung der „Wörter in verschiedenen Sprachen“ (126–127), wobei in alphabetischer Reihenfolge die Sprachen sowie die jeweils verwendeten Wörter (in Klammer dazu, wie das Wort ausgesprochen wird) mit Bedeutung und Seitenangabe in der Kinderbibel angeführt werden. Bei der Auswahl der jeweiligen Wörter ist sogar mehr Reflexion spürbar als es im ersten Band der Fall war. Dass beispielsweise bei der – mutigen! – Aufnahme von Röm 8,26.38–39 in eine Kinderbibel der Begriff der „Hoffnung“ (114) gewählt wurde, ist ebenso passend wie bei den „Prophet\*innen“ die „Stimme“ (30) oder bei der Lazarus-Geschichte (Joh 11) unter der Überschrift „Jesus weint“ in mehreren Sprachen „Träne“ in der Illustration der Weinenden eingetragen ist.

Eine Stärke des besonderen Konzeptes der Alle-Kinder-Bibel ist die wachsende Sammlung von Begleitmaterial zur Arbeit mit diesen beiden Kinderbibel-Bänden.<sup>4</sup> So gibt es inzwischen eine umfangreiche Präsentation zum Konzept der beiden Kinderbibeln, ferner didaktisches Material zu weiteren Erzählungen aus dem ersten Band der Alle-Kinder-Bibel wie der Sintflut-Erzählung, Abraham sowie Zachäus. Drei Lieder wurden inzwischen komponiert und sind digital abrufbar; zur Einführung in die Evangelien in der Alle-Kinder-Bibel 2 gibt es auch bereits Anregungen wie eine Exkursion und folgende Reflexion.

Wenn man mit dem Konzept der „Diversitätssensibilität“, das auch einmal über die biblische Theologie gestellt wird, grundsätzlich einverstanden ist, kann die Alle-Kinder-Bibel 2, die offenkundig Anregungen und Rückmeldungen zum ersten Band konstruktiv aufgenommen hat, durchaus auch für den Einsatz im Religionsunterricht der Primarstufe reizvoll sein.

## Literaturverzeichnis

Karimé, Andrea. (2023). *Alle-Kinder-Bibel: Unsere Geschichten mit Gott*. Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Rassismus und Kirche. (o. J.). *Kinderbibel*. Abgerufen am 6. Januar 2026 von [https://rassismusundkirche.de/material\\_bereich/kinderbibel/](https://rassismusundkirche.de/material_bereich/kinderbibel/)

---

4 Rassismus und Kirche (o. J.).

Ulrich Riegel

## Rezension zu:

Schweitzer, Friedrich / Schnauffer, Evelyn / Losert, Martin (Hrsg.). (2024).

*Qualität von Religionsunterricht und Lernen: Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen Religionsunterricht in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern* (QUIRU – Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, Band 3). Münster: Waxmann.

### Der Autor

Prof. Dr. Ulrich Riegel ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Siegen.

Prof. Dr. Ulrich Riegel  
Universität Siegen  
Fakultät I / Seminar für Katholische Theologie  
Adolf-Reichwein-Str. 2  
D-57068 Siegen  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-9092>  
e-mail: [ulrich.riegel@uni-siegen.de](mailto:ulrich.riegel@uni-siegen.de)



Der hier zu besprechende Band ist Teil einer umfassenden Veröffentlichungsstrategie innerhalb des Tübinger QUIRU-Projektes, das der empirischen Rekonstruktion der Qualität des Religionsunterrichts gewidmet ist. Ihm voraus ging ein Band, in dem die Vorarbeiten und theoretischen Klärungen der vorliegenden Studie beschrieben wurden.<sup>1</sup> Im Nachgang folgte ein Band, der die empirischen Befunde verständlich für Lehrpersonen aufbereitete und Konsequenzen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen zog.<sup>2</sup> Mit dieser Anlage setzt das Tübinger EIBOR einen neuen Standard in der Kommunikation wissenschaftlicher Studien, insofern es nicht nur umfassend über das wissenschaftliche Projekt berichtet, sondern auch den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnis in die (unterrichtliche) Praxis auf den Weg bringt.

Der vorliegende Band gliedert sich in fünf Teile. Am Beginn steht eine thematische Einführung, in der die Eckpunkte des QUIRU-Projektes dargestellt und die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammengefasst werden. Es folgt ein Teil zum theoretischen Hintergrund des Projekts, in dem Friedrich Schweitzer in vier Kapiteln die Frage nach der Qualität im Religionsunterricht aufwirft, Kriterien und Indikatoren für diese Qualität darstellt, die Lage des Religionsunterrichts in Grundschule und Gymnasium rekonstruiert und die Studie ins QUIRU-Projekt einordnet. Teil 3 ist den empirischen Befunden gewidmet. In diesem werden zuerst das Design und die Datenerhebung sowie die Entwicklung des Fragebogens beschrieben. Es folgen zwei Abschnitte zu den deskriptiven Befunden und zu Zusammenhangshypothesen. Beschlossen wird dieser Teil mit je einem Kapitel zu qualitativen Befunden und zur Diskussion der Ergebnisse. Der vierte Teil besteht aus zwei Kapiteln. Zuerst bettet Friedrich Schweitzer die Befunde der vorliegenden Studie in den größeren Diskurs ein, bevor Martin Lohsert die Qualität der verwendeten empirischen Instrumente diskutiert. Teil 5 versammelt dann Kommentare von Stakeholdern des evangelischen Religionsunterrichts aus den fünf Bundesländern, in denen der Fragebogen erhoben wurde.

Befragt wurden Schüler:innen des evangelischen Religionsunterrichts in den fünf Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein sowohl der Grundschule (Klasse 4) als auch des allgemeinbildenden Gymnasiums (Klasse 10). Im Kern ging es nicht nur um das Wissen der Lernenden, sondern auch um deren Verständnis der Sachverhalte und deren Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Um den Effekt des Religionsunterrichts auf diese Variablen zu erfassen, wurden zwei Befragungszeitpunkte gewählt, näm-

---

1 Schweitzer, Friedrich / Schnauer, Evelyn / Losert, Martin (Hrsg.) (2024).

2 Dittrich, Thorsten / Hermann, Stefan / Leonhard, Silke / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2025).

lich der Beginn und das Ende des Schuljahres 2022/23. Außerdem wurde die Wahrnehmung des Religionsunterrichts durch die Schüler:innen erfasst, die nur am Ende des Schuljahres erhoben wurde. Innerhalb dieses Szenarios erweist sich der Religionsunterricht der Grundschule als beliebt, wird aber auch als wenig anspruchsvoll erlebt. Auch im Gymnasium wird der Religionsunterricht mehrheitlich gerne besucht, wird aber nur von etwa einem Viertel der Befragten als wichtig eingestuft. Hinsichtlich der kognitiven Effekte des Unterrichts konnte in beiden Schularten (und Jahrgangsstufen) eine Zunahme von Wissen festgestellt werden, während die Veränderungen im Verständnis und in der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gering ausfallen. Allerdings erweisen sich die Befunde zu den letzten beiden Konstrukten als in sich sehr heterogen. Wie sich diese Heterogenität konkret darstellt, sei der Lektüre des Bandes überlassen. Den Autor:innen gelingt eine – zumindest für den empirisch geschulten Rezensenten – vorbildliche Beschreibung der Befunde. Für zukünftige Forschung am eindrucklichsten dürfte der Schluss des Forschungskonsortiums sein, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme keine ausschließlich allgemeine Kompetenz darstellt, sondern auch von der Vertrautheit mit den Inhalten, auf die sich diese Übernahme bezieht, abhängt.

Neben den inhaltlichen Erkenntnissen zum Religionsunterricht war es auch ein Ziel des QUIRU-Projekts, ein Untersuchungsinstrument zur Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht zu entwickeln und zu validieren, auf das spätere Forschung zurückgreifen kann. Hier liegt m.E. der eigentliche Mehrwert der Studie, denn Friedrich Schweitzer bemängelt zu Recht, dass religionsdidaktische Projekte noch zu wenig auf etablierte Instrumente zurückgreifen bzw. dass es in der Religionsdidaktik noch zu wenige solcher Instrumente gibt, auf die man zurückgreifen könnte. Hier leistet das QUIRU-Projekt Pionierarbeit und im vorliegenden Band werden alle Informationen gegeben, die für eine verantwortliche Weiternutzung des Instruments zur Unterrichtsqualität notwendig sind. Leser:innen, die lediglich die Befunde des Projekts interessieren, dürften die entsprechenden Kapitel für zu nerdig erachten. Weil diese Überlegungen aber in eigenen, klar gekennzeichneten Kapiteln gegeben werden, lassen sich diese Informationen auch gezielt überspringen – oder ggf. aufsuchen.

Insgesamt belegt der vorliegende Band die große Expertise mit empirischer Unterrichtsforschung am Tübinger Standort der evangelischen Religionspädagogik und zeigt eindrucksvoll, was eine langjährige Erfahrung mit solchen Studien und die damit einhergehende Kompetenzentwicklung auch im religionspädagogischen Bereich möglich macht. Der Band bietet nicht nur aktuelle Einblicke in

die Wirksamkeit und die Wahrnehmung des Religionsunterrichts, sondern eröffnet auch eine Vielfalt an zeitgemäßen quantitativ-empirischen Zugängen zu beiden Messgrößen. Er sollte durchgängig auch für pädagogisch-psychologisch geschulte Bildungswissenschaftler:innen satisfaktionsfähig sein. Natürlich ließen sich in einzelnen Details Fragen an manche Items stellen. Das ist m. E. die notwendige Kontingenz jeglicher Konkretion und könnte nur vermieden werden, wenn man keine Items formulierte. Am Ende des Bandes bleibt nach meiner Einschätzung vor allem eine Sollbruchstelle jeglicher quantitativen Unterrichtsforschung offen: Die vorliegende Studie erfasst ihre Konzepte, ohne auf den Stoff und die didaktischen Ansätze abgestimmt zu sein, der in den betreffenden Jahrgängen im Unterricht durchgenommen wird bzw. gemäß denen diese Auseinandersetzung jeweils inszeniert wird. Das ist angesichts der Vielfältigkeit der Lehrpläne in den fünf gewählten Bundesländern und der Individualität des didaktischen Zugriffs von Religionslehrkräften auf solche Lehrpläne zwangsläufig. Diese Konstellation lässt aber notwendigerweise die Frage offen, was letztlich ursächlich zu den gemessenen Veränderungen beigetragen hat. Konsequenterweise durchgeführte experimentelle Designs würden dieses Dilemma zwar lösen, sind aber kaum über ein ganzes Schuljahr hinweg durchzuhalten und könnten Entwicklungen, die eines längeren Zeitraums bedürfen, kaum objektiv und valide messen. Das angezeigte Dilemma ist somit nicht der QUIRU-Studie anzulasten, sondern liegt in der Natur der Sache begründet. Auch hier regt der vorliegende Band also zu weiterführenden Fragen an.

## Rezension zu:

Salzer, Dorothea M. (2023).

*Mit der Bibel in die Moderne: Entstehung und Entwicklung jüdischer Kinderbibeln*. Berlin/Boston: de Gruyter.

### Die Autorin

Dr. theol. Susanne Lechner-Masser MA (Evangelische Theologie / Jüdische Kulturgeschichte), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Jüdische Kulturgeschichte / Paris Lodron Universität Salzburg, bis 2025 Pflichtschul- und AHS-Religionslehrerin und Pfarrerin der Evangelischen Kirche in Österreich.

Dr. Susanne Lechner-Masser, MA  
Zentrum für Jüdische Kulturgeschichte Salzburg  
Universitätsplatz 1  
A-5020 Salzburg  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7065-577X>  
e-mail: [susanne.lechner-masser@plus.ac.at](mailto:susanne.lechner-masser@plus.ac.at)



**K**inderbibeln sind ein eigenes Genre im weiten Feld der Kinderliteratur und zugleich theologische Werke. Sie sind Auswahlbibeln, die biblisches Erzählgut für Kinder unterschiedlichen Alters nach didaktischen Kriterien sortieren, sprachlich anpassen und illustrieren. Jeder ihrer Adaptionsschritte interpretiert biblische Überlieferung. Kinderbibeln sind daher trotz ihres Anspruchs nicht einfach ‚Bibeln für Kinder‘, sondern als Rezeption biblischer Texte eigene Werke. Christliche Kinderbibeln entstehen im 16. Jahrhundert insbesondere im Nachklang der Reformation, jüdische Kinderbibeln sind seit der Zeit der deutschen jüdischen Aufklärung des 18. und 19. Jahrhunderts verbreitet. Erst in den letzten drei Jahrzehnten hat sich aber ‚Kinderbibelforschung‘ als eigenständiges Forschungsgebiet im Bereich der religionspädagogischen Forschung etabliert. Sie fragt nach der historischen Entwicklung von Kinderbibeln, nach theologischen Schwerpunkten und erkennbaren pädagogischen Zielen, nach der den Erzählungen und Illustrationen innewohnenden Interpretation und Didaktik, aber auch nach Kriterien für eine didaktisch und theologisch empfehlenswerte Bibel und ihren Einsatzmöglichkeiten in einem bestimmten konfessionellen Kontext.<sup>1</sup> Mit der Etablierung interreligiöser Forschung und multiperspektivischer Zugänge in der Religionspädagogik nimmt auch die vergleichende Forschung an „didaktischen Heiligen Schriften“<sup>2</sup> immer größeren Raum ein.<sup>3</sup> In diesem Diskurs leisten die bisher erschienenen Beiträge Dorothea Salzers zu jüdischen Kinderbibeln bereits einen wichtigen Beitrag.<sup>4</sup> Mit dem vorliegenden Buch „Mit der Bibel in die Moderne. Entstehung und Entwicklung jüdischer Kinderbibeln“ bietet sie ein umfassendes Überblickswerk, das nicht nur eine Lücke in der Kinderbibelforschung schließt, sondern jüdischen wie nichtjüdischen Forschenden und praktischen Theolog:innen/Religionspädagog:innen gleichermaßen als wertvolle Orientierungshilfe dienen kann.

Dorothea Salzer gliedert ihr Werk in drei Abschnitte, in denen sie einleitend den Forschungsgegenstand ‚Jüdische Kinderbibeln‘ bestimmt (1–22), anschließend deren historischen und kulturellen Hintergründe beleuchtet (22–54) und schließlich eine umfangreiche Diskussion der Struktur historischer und zeitgenössischer jüdischer Kinderbibeln ab dem 19. Jahrhundert bis in das 21. Jahrhundert als „Medien einer angewandten Hermeneutik für Kinder“ bietet (54–268).

---

1 Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer / Schindler, Regine (Hrsg.) (2003); Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.) (2006); Adam, Gottfried (2013); Keuchen, Marion (2016); Keuchen, Marion (2022) 26–27.

2 Keuchen, Marion (2024) 232.

3 Reents, Christine / Melchior, Christoph (2011); Schlag, Thomas / Schelander, Robert. (Hrsg.) (2011); Langenhorst, Georg / Naurath Elisabeth (Hrsg.) (2017).

4 U. a.: Salzer, Dorothea M. (2017) 91–110; Salzer, Dorothea M. (2019) 113–136.

Bereits in ihrer Einleitung positioniert Salzer die Gattung ‚jüdische Kinderbibel‘ als eigene, von christlichen Kinderbibeln zwar beeinflusste, aber in ihrer Entstehungsgeschichte und Gestaltung deutlich unterschiedene Form didaktischer Bibeln. Sie definiert den Begriff ‚jüdische Kinderbibel‘ als nicht kultureigene, „aus komparativer Perspektive erhobene Gattungsbezeichnung zur wissenschaftlichen Beschreibung dieses Phänomens der jüdischen religiösen Kinder- und Jugendliteratur“ (5). Sie stellt jüdische Kinderbibeln als Adaptionen biblischer Texte in die jüdische Tradition paraphrasierender Nacherzählungen, in denen die Hebräische Bibel in „neue Kontexte, Erwartungen oder Anforderungen ihrer Zeit“ adaptiert wurde, aber die, anders als diese, in ihrer Besonderheit als Adaptionen für Kinder innerhalb der gesamtgesellschaftlichen pädagogischen Neuorientierung des 18. und 19. Jahrhunderts in Deutschland als Mittel einer „neuen kulturellen und religiösen Identität“ (7) im sich verändernden deutschsprachigen Judentum fungierten. Forschung an jüdischen Kinderbibeln berücksichtigt daher sowohl ihre Gestaltung als auch ihre Kontextualisierung innerhalb der gesellschaftlichen Anforderungen an ein in unterschiedliche Strömungen sich entwickelndes Judentum der Moderne. Salzer sieht in jüdischen Kinderbibeln historische Quellen, die in Textauswahl, Aufbau und Gestaltung Rückschlüsse auf diese kulturelle und religiöse Transformation zulassen. Ihre Texte müssten daher „unter religionshistorischer, literatur-, sprach- und kulturwissenschaftlicher Perspektive“ (12) analysiert werden, in der die textlichen Neuschöpfungen mit dem weit gefassten Übersetzungsbegriff der aktuellen Übersetzungsforschung als „kulturrelevante und kontextbezogene Transformationen des Ausgangstextes“ (12) betrachtet werden.

Mit dieser Positionierung schärft Salzer den Blick vor allem nicht-jüdischer Leser:innen von Beginn an für eine differenzierte und nicht vereinnahmende Wahrnehmung der Eigenart jüdischer Kinderbibeln. In ihrer Beschreibung der historischen Hintergründe ihrer Entstehung erörtert sie die Veränderung der sprachlichen Realität innerhalb des deutschen Judentums zur Zeit der Spätaufklärung ebenso wie die neue Hinwendung zur Hebräischen Bibel als Quelle jüdischer Identität im Kontext der mit ihr einhergehenden deutschen und deutschjüdischen Bildungsreform. Sie erläutert als Ort ihrer Entstehung den für jüdische Kinder gesellschaftlich geforderten Unterricht in der deutschen Sprache und deutschsprachigen Unterricht in säkularen Bildungsfächern als Voraussetzung zur Wahrnehmung ihrer neuen staatsbürgerlichen Rechte, in dessen Fächerkanon Religion zu einem Fach unter vielen wurde. Hier aber sollte die geforderte sittlich-moralische Erziehung im Sinne jüdischer Werte gefördert werden. Sie ermöglicht damit den Leser:innen die Entstehung jüdischer Kinderbibeln als einer der ersten

und zugleich erfolgreichsten „neue Gattungen der reformpädagogischen neuen Kinderliteratur“ (50) aus der Notwendigkeit neuer Lehrbücher für diesen Religionsunterricht nachzuvollziehen, für die eine pädagogisch begründete Auswahl biblischer Geschichten und deren didaktische Aufbereitung kennzeichnend wurden.

Im Hauptteil ihres Buches beschreibt Salzer zunächst die „formalen und inhaltlichen Bearbeitungsstrategien“ der Autoren und die hermeneutische Herangehensweise an den biblischen Text, die sich in historischen und zeitgenössischen jüdischen Kinderbibeln zeigen und sich aus der spezifisch jüdischen Rezeption biblischer Texte, jüdischer Tradition und jüdischen Erziehungskonzepten ergeben (54–94). Die Leser:innen sind angehalten, jüdische Kinderbibeln im Kontext des kulturellen Wandels wahrzunehmen, der sich mit der jüdischen Aufklärung vollzog und von einem Traditionsbruch gegenüber traditioneller, auf mündlicher Weitergabe konzentrierter religiöser Erziehung begleitet wurde. In der folgenden Analyse der inhaltlichen und formalen Gestaltung jüdischer Kinderbibeln geht Salzer chronologisch von den Verfassern der Kinderbibeln, die mit ihren Fähigkeiten und Prägungen in ihrem religiösen und kulturellen Kontext charakterisiert werden (58–67), zum jeweils intendierten Leserpublikum im für diese Zeit typischen Kontext jüdischer Erziehung, die auch häusliche Unterweisung einschloss und damit den Wirkungskreis der ‚Kinderbibeln‘ über das kindliche Alter hinaus ausweitete (67–73). Sie bespricht Textauswahl und Textanordnung, bei der es zu einer ähnlichen ‚Kanonveränderung‘ durch Ausschluss von gewaltvollen und sexualisierten Inhalten und Hervorhebung moralisch erbaulicher Texte kommt wie in christlichen Kinderbibeln; dies allerdings innerhalb des jüdisch geprägten Diskurses, in dem die Hebräische Bibel als „Basis einer rational begründbaren universal-menschlichen Moral verstanden“ (80) und der biblische Text im Sinne aufklärerischer Pädagogik „zum Ausgangspunkt einer werteorientierten Erziehung“ gemacht wurden (73–94). Schwerpunktmäßig gewählt wurden in den ersten Bibeln daher Figuren- und handlungsbezogene Erzählungen, die im aufklärerischen Sinn als Beispielerzählungen fungierten. Diese enge Kanonauswahl änderte sich in der weiteren Entwicklung in Richtung einer repräsentativen Auswahl der Hebräischen Bibel, die mehr und mehr als Sammlung zeitgenössischer, jüdische Identität begründender, historischer Quellen begriffen wurde und in der Kinderbibeln unter Zurückdrängen ihrer Funktionen, Lehrbuch zugleich für die hebräische Sprache als auch für die deutsche Hochsprache zu sein, allein deutschsprachig wurden. Mit einem ‚narrativen historischen Bogen‘, der in späteren Bibeln von der „Erschaffung der Welt bis zur Wiedererrichtung des Tempels nach der Rückkehr aus dem Exil“ (91) und manches Mal mit Hilfe von Apokry-

phen auch darüber hinaus gespannt wurde (84–94), konzipierten jüdische Kinderbibeln zunehmend eine „kohärente und chronologisch vorgehende Geschichtserzählung“ (92).

Salzer unterscheidet Subkategorien nach literarischer Formgebung, die auch einen weiter gefassten Kreis literarischer Werke aus der Zeit der Aufklärung bis in die Gegenwart als Kinderbibeln charakterisieren (95–114). Darunter fallen neben Kinderbibeln als Geschichtserzählungen (95–96) „Jahresbibeln“, die im Lesezyklus der Tora aufgebaut sind (96), zu denen auch die aktuelle Kinderbibel von Hanna Liss und Bruno Landthaler „Erzähl es deinen Kindern“<sup>5</sup> gehört, „thematische Kinderbibeln“ (97–98), die Themen wie z. B. „Helden und Abenteurer der Bibel“ (Joachim Prinz 1930) hervorheben, seltenere, von evangelischen Bibeln beeinflusste „katechisierende Nacherzählungen“ (98–101), die den biblischen Text durch Fragen zum Text oder dessen Interpretationen ordnen, „poetische Bearbeitungen“ (101–102), als Memorierbücher gedachte und ebenfalls von evangelischen Vorbildern beeinflusste, hier aber hebräisch-deutsche „Spruchbücher“ (102–104), „biblische Lesebücher“, in denen biblische Texte in unterschiedlichen literarischen Textformen (Erzählung, Gedicht, Predigt, haggadisches Material) gleichberechtigt nebeneinander stehen (107–112), „hebräische Sprachlehren aufgrund biblischer Texte“, die sich neben den deutschsprachigen Bibeln als eigene Kinderbibelform erhielten und weiterentwickelten (112–113), und schließlich, als nicht eigentliche Kategorie, aber eigenständig in ihrer Bezeichnung, „Schulbibeln“.

Die zwei größten Kapitel des Hauptteiles widmet Salzer der „formalen und inhaltlichen Bearbeitungen des einmal gewählten biblischen Textes (115–158) und den „Peritexten“ (158–262). Als „formale Gestaltungsmittel“ analysiert sie mit der Frage der Sprachwahl und Übersetzungsstrategien ein Problem, das sich im christlichen Kontext nicht stellt. Jüdische Kinderbibeln sollten den vielfältigen Transformationsprozess von der traditionell geprägten hebräischen und jüdisch-deutschen Sprach- und Lebenswelt in die deutsche Sprachwelt der zeitgenössischen Gesellschaft unterstützen. Dies wurde mit zweisprachigen Bibeln der Frühzeit und später mit rein deutschsprachigen, einer Ästhetik der Zielsprache verpflichteten Bibeln unterschiedlich gelöst (115–123). „Paraphrasierende Nacherzählungen“ sind wie in vergleichbaren christlichen Kinderbibeln das häufigste Darstellungsmittel jüdischer Kinderbibeln, die aber als interpretative Neuschöpfungen des biblischen Ausgangstextes nicht unwidersprochen blieben (124–128). Selten finden sich biblische Dichtungen (129–130). In der Frage

---

5 Liss, Hanna / Landthaler, Bruno (2014–2016).

nach den auf den Inhalt bezogenen Gestaltungsmitteln lenkt Salzer den Blick zunächst auf das interpretative Element von Textbearbeitungen (130–158). Hier unterscheidet sie zwischen den stärker auf „Sittlichkeit, Erziehung zu (Staats) Bürger, Rationalismus und Historisierung“ (131) angelegten Bibeln des 19. Jahrhunderts und den unter dem Titel „Das Wunderbare, das Märchenhafte und das Abenteuerliche“ zusammengefassten, mehr und mehr vom Religionsunterricht gelösten Werken des 20. Jahrhunderts (141–158), in denen durch unterschiedliche Stilmittel das „identifikatorische Lesen“ (142) verstärkt wurde, „um die Lektüre zu einer spannenden und ästhetischen Erfahrung für das kindliche Lesepublikum zu machen“ (142).

Eingehend werden Peritexte analysiert, die Salzer in ihren spezifischen Erscheinungsformen als „konstitutives Strukturprinzip“ (159) jüdischer Kinderbibeln betrachtet, das allen Kinderbibeln eigen ist und erst in der Phase der stärker rezeptionsästhetisch orientierten Bibeln mehr in den Hintergrund tritt. Sie versteht sie als Teil des umfassenden Übersetzungsprozesses jüdischer Kinderbibeln, in dem die Autorinnen und Autoren die biblischen Texte in den „zielkulturellen Kontext“ stellen und deren Verständnis durch didaktische Aufbereitung an den Verstehenshorizont der Kinder anpassend lenken.

Peritexte unterscheidet Salzer als zum Textbestand der Bibelausgabe gehörende Zusatztexte oder Stilelemente (Überschriften, Marginalien, Fußnoten und Kommentare) von Epitexten, die sich außerhalb des eigentlichen Textes auf diesen beziehen (beigefügte Briefe, Rezensionen oder Werbetexte). Besonders aus Peritexten lassen sich Rückschlüsse nicht nur auf das Verständnis der Bibeltexte selbst ziehen, sondern auch auf religiöse, pädagogische und gesellschaftliche Konzepte sowie auf das jeweilige Verständnis, in diesem Fall jüdischer, Identität. Eingehend bespricht Salzer im Folgenden zunächst die gewählten Rahmungen der Gesamtwerke wie „Titelblatt und Titelei“ (Titel, Autor, Widmungen u. a.) (160–164), „Auktoriale Einleitungen und Vorworte“ (164–169), „Inhaltsverzeichnis“ (169–177), „Vorspanne und Anhänge“ (177–180), „Material zur Sprachlehre“ (180–181), und, unter „Sonstiges“, anderweitige, das Verständnis des Textes lenkende Zusätze wie Gebete oder liturgische Segenssprüche. Anschließend beleuchtet Salzer unter dem Titel „Materialität als Peritexte: Semantik der Typographie“ (184–208) den Einfluss der äußeren Gestalt eines Textes auf „Konstitution, Bedeutung und Rezeption“ der Kinderbibeln, das heißt, „Seitenaufriß und Textfeldzuordnung“, „Wahl der Schrift, der Schrifttypen und Schriftstile“ sowie „Schriftkomposition“ (184), die in jüdischen Kinderbibeln als „visuelle Manifestation einer neuen Herangehensweise an die Hebräische Bibel zu werten“ sind.

(184). Sie lassen das Bemühen um Balance zwischen „jüdischer Tradition und zeitgenössischer Umgebungskultur“ erkennen und sind selbst „das Ergebnis einer komplexen Übersetzungshandlung“ (185), die sich in den frühen zweisprachigen Ausgaben (185–194) anders niederschlägt als in den späteren deutschsprachigen Bibeln (194–205). In einem eigenen Kapitel in diesem Zusammenhang, „Interpunktion und Segmentierung der Erzähleinheiten“, befasst sich Salzer mit der besonderen Herausforderung, mit dem unterschiedlichen Gebrauch von Satzzeichen in beiden Sprachen umzugehen, sowie mit typographisch abgesetzten, den Sinn des Textes verändernden Segmentierungen des Textes in kleinere Erzähleinheiten, für die pädagogische Aspekte maßgeblich waren und die daher nicht die traditionelle liturgische Einteilung widerspiegeln (205–209).

Überschriften zu einzelnen Kapiteln (209–212), Mottos und nachgestellte Sinnsprüche (212–214), sowie Gedichte bzw. poetische Peritexte (214–217), Fußnoten (257–258) und Illustrationen (258) bespricht Salzer unter „Peritextuelle Rahmungen der Einzelerzählungen“, die ein besonderes Licht auf die Interpretation und Einordnung dieser Texte durch die Autoren werfen (209–264). Insbesondere der lange Abschnitt über „Kommentare, ‚Anmerkungen‘, ‚Lehren‘ und ‚Nutzungsanwendungen‘“ (217–253) sowie der Abschnitt über rabbinisches Material (254–257) gibt einen Einblick in spezifische Charakteristika jüdischer Kinderbibeln ihrer Zeit, insbesondere in deren Frühphase, in denen ihre Prägung durch die Transformation jüdischer Religion und Kultur im Kontext der deutschen und deutsch-jüdischen Aufklärung und ihrer gesellschaftlichen Anforderungen wie auch diese selbst deutlich werden. Zwei kurze Kapitel über Illustrationen (264–267), Jahreszahlen und Zeitangaben (254–263), sowie ein kurzes Fazit (264–267) beenden Salzers Analyse der formalen und inhaltlichen Gestaltung. In einem eigenen Kapitel fasst Salzer die Ergebnisse ihrer Forschung zusammen (268–285). Im Anhang wird den Leser:innen ein hilfreicher Überblick über die Werke geboten (286–289), eine umfangreiche Bibliographie (292–354), Stellen-, Sach-, Titel- und Personenregister (355–356) dienen der weiterführenden Lektüre und Orientierung.

Dorothea Salzer bietet kein Buch, in dem Kinderbibeln in chronologischer Reihenfolge einzeln besprochen würden, sondern erläutert das Phänomen ‚jüdische Kinderbibeln‘ anhand von immer wiederkehrenden Beispielen. Die systematische Anordnung ihrer Forschung, in der unter verschiedenen Aspekten wiederholt auf dieselben Kinderbibeln zurückgegriffen wird, ist die große Stärke dieses Buches. Sie erlaubt den Leser:innen, die Begegnung mit der Vielfalt der besprochenen Werke in der jeweils gegebenen Perspektive immer wieder aufzunehmen und zu

reflektieren. Auf diese Weise können zugleich die Charakteristika jüdischer Kinderbibeln und die einzelnen Werke in ihrem Kontext verstanden werden. Auch ohne Voraussetzungen auf diesem Gebiet mitzubringen, können sich Leser:innen mit der Welt jüdischer Tradition und jüdischer Identitätsfindung im Kontext der deutschen Aufklärung bis zur Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg und teilweise bis in die Gegenwart vertraut machen. Durch die Möglichkeit, sich auf einzelne Kapitel zu konzentrieren, die der Fragestellung der Leser:innen jeweils entsprechen, kann das Buch auch eklektisch gelesen werden.

## Literaturverzeichnis

Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer & Schindler, Regine (Hrsg.). (2003). *Das Alte Testament in Kinderbibeln: Eine didaktische Herausforderung in Vergangenheit und Gegenwart*. Theologischer Verlag Zürich.

Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (Hrsg.). (2006). *Kinderbibeln: Ein Lese- und Studienbuch* (unter Mitarbeit von Britta Papenhausen; Schriften aus dem Comenius-Institut. Studienbücher Bd. 1). LIT Verlag.

Adam, Gottfried. (2013). *Biblische Geschichten kommunizieren – Studien zu Kinderbibeln, Daumen-Bibeln und Bibelfliesen*. Comenius-Institut.

Keuchen, Marion. (2016). *Bild-Konzeptionen in Bilderbibeln und Kinderbibeln: Die historischen Anfänge und ihre Wiederentdeckung in der Gegenwart* (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 61). V&R Unipress.

Keuchen, Marion. (2022). Jesus war eine Person of Color: Auf dem Weg zu einer rassismussensiblen Kinderbibel. *Betrifft: Evangelischer Kindergarten*, 159(3), 26–27.

Keuchen, Marion. (2024). Aktuelle pädagogische und hermeneutische Ansätze aus Judentum, Christentum und Islam in Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran: Identitätsbildung, diversitätssensible Religionspädagogik und normative Diskurse. *TheoWeb*, 23(2), 230–243.

Langenhorst, Georg & Naurath, Elisabeth (Hrsg.). (2017). *Kinderbibel, Kindertora, Kinderkoran: Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen*. Herder.

Reents, Christine & Melchior, Christoph. (2011). *Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel: Evangelisch-katholisch-jüdisch* (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 48). Vandenhoeck & Ruprecht.

Salzer, Dorothea M. (2017). Was sind und zu welchem Zweck studiert man historische jüdische Kinderbibeln? In Georg Langenhorst & Elisabeth Naurath (Hrsg.), *Kinderbibel, Kindertora, Kinderkoran: Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen* (S. 91–110). Herder.

Salzer, Dorothea M. (2019). Kinderbibeln als Mittel jüdischer Bibelauslegung. In Daniel Vorpahl / Sophia Kähler & Shani Tzoref (Hrsg.), *Deutsch-jüdische Bibelwissenschaft: Historische, exegetische und theologische Perspektiven* (S. 113–136). De Gruyter.

Schlag, Thomas & Schelander, Robert (Hrsg.). (2011). *Moral und Ethik in Kinderbibeln: Kinderbibelforschung in historischer und religionspädagogischer Perspektive* (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 46). V&R unipress.

David Novakovits

## Rezension zu:

Stüttem, Maria Magdalena (2025).

*Der lehrende Mensch im Lernen des Loslassens: Resonanz der eckhartischen Mystik für den lehrenden Menschen im religiösen Bildungsgeschehen.* Berlin: LIT-Verlag.

### Der Autor

Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent (Post-Doc) am Fachbereich für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

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



In einem Beitrag über Walter Benjamin nimmt Hannah Arendt ein geschichtsphilosophisch durchtränktes Bild Benjamins auf: die geschichtliche Arbeit ist vergleichbar mit jenen der Perlen-Taucher:innen, die in der Vergangenheit herabgesunkene Fragmente nun an die Oberfläche bringen; „aber nicht um [die Vergangenheit] so, wie sie war, zu beleben“, sondern um diese Relikte der Vergangenheit als „Denkbruchstücke“ an die Oberfläche zu holen (Arendt, Hannah: Walter Benjamin, Teil III, in: Merkur (240, 1968) – und die Frage zu stellen, was in diesen ‚Perlen‘ der Vergangenheit sichtbar wird, wenn man sie behutsam in die Momente der Gegenwart hebt.

Die religionspädagogische Auseinandersetzung von Maria Magdalena Stüttem mit Meister Eckhart ist ein wenig mit diesem Zugang vergleichbar. Ihr geht es nicht um eine historische (objektive) Rekonstruktion des Bild(ungs)-Begriffs von Eckhart noch darum, in deduktiver Weise Eckharts Überlegungen zum Sich-Bilden als normative Autorität zu setzen, die ungebrochen in die Gegenwart vermittelt werden könnte. Das hermeneutische Verfahren zielt stattdessen darauf ab, die Frage nach Bildung aus der Perspektive einer theologischen Auseinandersetzung mit Kernelementen von Meister Eckharts Lehre aufzunehmen und zu reflektieren. Der Fokus liegt dabei auf dem ‚lehrenden Menschen‘ (siehe Titel des Buches). Stüttems Arbeit verhandelt die (spannende) Frage, ob im religionspädagogischen Gespräch mit Eckhart nicht Ressourcen herausgearbeitet werden können, die für die gegenwärtige Ausbildung von Religionslehrer:innen von hoher Bedeutung sind. Diese Frage mutet zunächst anachronistisch an: Wie soll aus dem Kontext einer scholastisch-mystischen Theologie des 13./14. Jahrhunderts etwas für eine – nehmen wir den aktuellen Begriff – *Professionalisierung* von Lehrpersonen gewonnen werden?

Tatsächlich gelingt Maria Magdalena Stüttem jedoch eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit dieser Frage. Dabei orientiert sie ihre Arbeit an jenen Dimensionen, die in den Professionstheorien unter den Kategorien der ‚Überzeugungen‘ und ‚motivationalen Orientierungen‘ verhandelt werden. Ausgehend von ihrer Beschäftigung mit Eckharts Denken zeigt Stüttem, dass diese Kategorien auch theologisch ‚gebildet‘ werden können: Sie argumentiert, dass im Habitus von Religionslehrer:innen auch eine religiöse Dimension (vgl. S. 3) wahrgenommen werden kann und die inneren Haltungen (vgl. S. 266), die Religionslehrer:innen ausbilden, auf theologische bzw. mystische Ressourcen angewiesen sind. Für diesen Bedarf sieht sie in der (mystischen) Theologie Eckharts nach wie vor – um mit Benjamin zu sprechen – ‚Perlen‘, die es wert sind, ans Licht der Gegenwart gehoben zu werden. Es geht ihr also um die Frage, was „die eckhartische

Mystik für den lehrenden Menschen im gegenwärtigen, religiösen Bildungsge-  
schehen zu sagen [hat]" (S. 3).

Um diese Frage auszuarbeiten, erarbeitet Stüttem einerseits einen theolo-  
gisch-mystischen Zugang auf Eckhart hin; andererseits nimmt sie in der Bearbei-  
tung der Frage vor allem auf die alteritätsorientierte Perspektive von Grümme,  
die transformationsorientierte Perspektive nach Schambeck sowie die bezie-  
hungsorientierte Perspektive nach Boschki Bezug (vgl. S. 5).

Die Arbeit ist entlang des genannten Fokus strukturiert: Nach der grundlegenden  
Einordnung der hermeneutischen Vorgehensweise der Arbeit entwickelt Stüttem  
einen theologisch-mystischen Zugang auf Eckhart hin. Dabei knüpft sie zunächst  
generell an den Diskurs der Mystik an, wobei sich schon hier eine alteritätstheo-  
retische Grundierung zeigt: Stüttem konturiert in Rückgriff auf Metz, Sölle u.a.  
den mystischen Diskurs derart, dass er die tiefe Verbundenheit des Lebendigen  
in den Mittelpunkt rückt und Selbst- und Fremderkenntnis (bzw. Gotteserkennt-  
nis) dialektisch miteinander verbindet – „das absolut Andere (...) als Grund mei-  
ner selbst“ (S. 33) wird dabei als zentrales Leitmotiv herausgearbeitet. Ausge-  
hend von diesen Zugängen nähert sich die Arbeit dann in einem ersten Teil Eck-  
harts Lehren an (mehr dazu gleich im Anschluss) und geht dann in einem zwei-  
ten Teil in eine Resonanz dazu, indem sie nach möglichen Einsichten für einen  
theologisch akzentuierten Bildungsbegriff fragt und auch (mit einem hermeneu-  
tischen Rückgriff auf Paolo Freire) Perspektiven auf den lehrenden Menschen in  
religiösen Bildungsprozessen herausarbeitet.

Bei der Lektüre des ersten Teiles (theologisch-mystische Zugänge auf Eckhart  
hin) wird Leser:innen eine Einführung in Kernelemente von Eckharts Lehren  
gegeben. Dabei fällt es jedoch schwer, in der Rezension einzelne Motive gut  
nachvollziehbar hier kurz und adäquat zu erläutern: Eckhart lebt tatsächlich in  
einer anderen Welt, die – aus der Perspektive der Gegenwart – nicht unmittelbar  
verständlich ist. Es begegnet viel *Fremdes* bei der Lektüre. Dabei gelingt es Stüt-  
tem jedoch, dieses ‚Fremde‘ so darzustellen, dass es in *produktiver Weise* irritiert.  
Exemplarisch sei dies am Gedanken des Bild(ungs)begriffs erläutert: Dieser wird  
ja (sowohl im religionspädagogischen als auch im bildungswissenschaftlichen  
Diskurs) immer wieder als theologische Wurzel des heutigen Bildungsbegriffs  
genannt. Dabei hebt Stüttem hervor, dass Eckhart zwar den Begriff der Bildung  
geprägt hat, er bei ihm aber nie analog zu aktuellen Vorstellungen von Bildung  
verwendet wird (vgl. S. 68–69). Von daher lässt sich die Frage stellen: Was  
erkennt man, wenn man den Begriff von Bildung bei seiner ‚Wurzel‘ packt, wenn

man nicht selbstverständlich und anachronistisch eine Stabilität des Begriffs annimmt?

Zunächst muss hervorgehoben werden, dass das Menschsein *als Bild Gottes* einen besonderen Knotenpunkt in Eckharts Lehre darstellt, wobei die *Einheit in Differenz* zwischen Menschen und Gott ein wesentliches Merkmal bezeichnet. Das mystisch-theologische Denken Eckharts geht davon aus, dass es die menschliche Existenz nicht unabhängig von der Existenz Gottes gibt, dass der Mensch aus Gott heraus lebt (die Lehre vom *göttlichen Seelengrund* des Menschen wird dabei von Stüttem exemplarisch vertieft ausgearbeitet): Es ist eine „ununterschiedene Unterscheidung“, die hier *erkannt* wird; oder mit Eckhart gesprochen: „Die Einheit ist die Unterschiedenheit, und die Unterschiedenheit ist die Einheit.“ (S. 59) Maria Magdalena Stüttem zeigt, dass Eckhart immer wieder Metaphern und Bilder entwirft, um dieses „Zwei-Eine“ (S. 67) zwischen Gott und den Menschen zum Ausdruck zu bringen – und Eckhart bringt „diese paradoxe Einheit in Differenz in seinem Bildbegriff zum Ausdruck.“ (S. 60) Von hier aus wird eine erste Kontur des Bildungs-Begriffs Eckharts deutlich: Das sich-Bilden meint nicht zuvorderst einen aktiven Prozess (der zunehmenden Aneignung von Welt oder Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten); vielmehr wird mit Eckhart die fundamentale Bedeutung kontemplativ-passiver Elemente für Bildung einsichtig: Das *Dekonstruieren* statischer Bilder seiner Selbst und von Gott, die dynamische *Transformation* des Selbst in ein Ebenbild Gottes und die Öffnung für die Gottesgeburt im Menschen stellen zentrale Merkmale jenes Bildungsgeschehens dar, das zunächst und vor allem ein *Beziehungsgeschehen* ist (zwischen dem Einzelnen und dem Absoluten).

Diese exemplarische Erhellung einer zentralen Argumentation in Stüttems Auseinandersetzung mit Eckhart kann zeigen, dass die vorliegende Publikation einen wesentlichen Beitrag für den religionspädagogischen Diskurs darstellt, in theologischer Weise Bildung ‚von Anfang an‘ nicht als solitäres Projekt, sondern als ein fundamental soziales Geschehen zu begreifen. Gleichzeitig erinnert die Auseinandersetzung Stüttems mit Meister Eckharts Bild(ungs)begriffs an die Notwendigkeit der Rehabilitierung von Elementen von Negativität im Bildungsbegriff: Wesentliche Merkmale, die Stüttem hier herausarbeitet, sind sowohl das Motiv des Loslassens und der Gelassenheit als auch notwendige Prozesse des *Entbildens*, die Eckhart als wesentliche Kennzeichen des Bildungsprozesses fasst.

Mehr als diese Andeutungen sind an dieser Stelle nicht möglich; unterstrichen werden soll, dass die Lektüre des Buches Leser:innen vielfältige Möglichkeiten eröffnet, Eckhart als produktives „Weglicht“ (vgl. S. 153–163) für die eigene Aus-

einandersetzung mit dem Bildungsbegriff in Gebrauch zu nehmen: Von der Frage, wie menschliche Freiheit in diesem Bildungsgeschehen dann noch gedacht werden kann (vgl. S. 89–101) bis hin zur Frage, wie aktive und kontemplative Elemente sich in Bildungsprozessen zueinander verhalten (diese Überlegung entfaltet Stüttem ausgehend von einer Interpretation Eckharts zur biblischen Maria-Martha-Perikope, vgl. S. 112–130).

Im letzten Teil des Buches folgt dann der Überstieg in den gegenwärtigen Diskurs der Religionslehrer:innenbildung, den Stüttem selbst nochmal als eigenen *Ort von Bildung* hervorhebt. (vgl. S. 298) Zunächst wird versucht, ausgehend von der eckhartischen Mystik Akzente im gegenwärtigen Bildungsbegriff zu setzen; daran schließt eine Erörterung von Bildung als Beziehungsgeschehen zwischen dem lehrenden und dem lernenden Menschen, wobei abschließend der Fokus auf ersteren gelegt wird.

Die Publikation von Maria Magdalena Stüttem zeigt, worauf in einer vielleicht zu technisch gedachten Professionalisierung (die sich auf das konzentriert, was empirisch erhoben oder kompetent eingeübt werden kann) zu wenig Aufmerksamkeit gelegt wird und hinterlässt bei der Lektüre den Eindruck, dass die je eigenen religiösen Überzeugungen von Religionslehrer:innen entscheidende Faktoren für ihre Profession darstellen. Pointiert zugespitzt formuliert: es macht wohl auch für das Lehren von Religion einen Unterschied, ob Religionslehrer:innen damit rechnen, dass Gott *in allen Dingen erscheinen* kann oder welcher ‚Geist‘ sie im Alltag zwischen Unfertigkeit und Offenheit, Geduld und Ungeduld begleitet und trägt. Solche Perspektiven sind nicht einfach in (hochschul-)didaktische Settings zu transformieren – dass sie dennoch bedeutsam sind, zeigt die Publikation von Stüttem allemal.

Albert Biesinger

## Rezension zu:

Scharer, Matthias / Scharer, Michaela (2025).

*all-verbunden in eine planetare Zukunft: Die öko-spirituelle „Vision“ Ruth C. Cohns heute.*

Matthias-Grünwald-Verlag.

### Der Autor

Prof. Dr. theol. Albert Biesinger ist emeritierter Professor für Religionspädagogik an der Universität Tübingen mit Schwerpunkten u. a. in Religionsdidaktik und Familienreligiosität.

Prof. Dr. theol. Albert Biesinger  
Universität Tübingen  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Lehrstuhl für Religionspädagogik  
Liebermeisterstraße 12  
D-72076 Tübingen  
e-mail: [albert.biesinger@uni-tuebingen.de](mailto:albert.biesinger@uni-tuebingen.de)



**D**ass sie immer schon mit ihrer Option „Globe“ den systemischen Gesamtzusammenhang von Lehren und Lernen bis hinein in die „Ehrfurcht vor allem Lebendigen“ forciert hat, ist zwar bekannt. Matthias und Michaela Scharer gehen mit diesem dritten Band ihres tiefgründigen und sehr kreativen Dialoges mit Ruth C. Cohn einen Schritt weiter: Mit fiktionalen Briefen und Horizonten an die 2010 in Düsseldorf verstorbene Gründerin der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI).

In ihren Gedichten, Liedern und Gemälden lassen sich bisher nicht beachtete Hinweise und Hintergründe entdecken, die für alle, die Ökologie auch spirituell verstehen wollen, hilfreich und weiterführend sein können.

Ein brillanter Einstieg ist ein aktuelles Gespräch von Matthias Scharer mit Pater Johannes Pausch OSB:

„Der junge Mönch und seine spirituelle Lehrerin“ (211–225), in dem Johannes Pausch, der (Mit-)Gründer des Europaklosters Gut Aich, sehr berührende Begegnungen und Dialoge mit Ruth C. Cohn berichtet, bei denen einem das Herz aufgehen kann: Neuartige Klosterstrukturen, Kasperltheater und TZI, Heilpflanzen-Mandalas, Eselsdung und der „Geist einer wirklich humanen, universalen Weltverantwortung“ (225), aber auch Suchprozesse zur Spiritualität und „Theologie“ von Ruth C. Cohn.

Dies öffnet ebenso weite Perspektiven wie der Dialog mit dem Tübinger „Geisttheologen“ Bernd Jochen Hilberath (263–276) zu Pantheismus, Spiritualität und Religiosität, Trans-Religiosität, Transzendenz und ökospiritueller Religiosität. Während eines TZI-Krisenkurses auf dem Hasliberg konnte ich in den 1980er Jahren mit Ruth C. Cohn persönlich lange darüber sinnieren, was es theologisch und spirituell bedeuten kann, sich kein Bild von Gott zu machen. Unvergesslich bis heute ...

In einem ersten Brief an Ruth C. Cohn geht es um Religion, Religiosität, Spiritualität und Ökologie. Eindrucksvoll sind ihre wichtigen Dialogvernetzungen im Bild „Spirituelle Planetarier innen“ von Jose Gamboa 2024 mit J. W. von Goethe, M. Kroeger, M. Ferguson und F. Capra, A. Farau, D. Hammarskjöld und U. Tant, D. Keys, Teilhard de Chardin, D. Sölle und G. Altner (63).

In weiteren Antwortbriefen geht es u. a. um „Wo bin ich daheim?“ (104 ff.), Christus Omega (117), Wissenschaft und Mystik (122), Quantentheorie, Relativitätstheorie und Religion (153 ff.).

Ist Ruth C. Cohn eine Mystikerin und/oder Erleuchtete? (240)

Überlegungen zu indischer Weisheit und Ökospiritualität (246) und vor allem das Schlusskapitel „Mit ökospirituellem ‚Vision‘ in eine planetare Zukunft“ (277) bieten tiefgründige Suchprozesse zur spirituellen Dimension des Menschseins in der TZI (281), aber auch im Dialog mit „Geistverwandten Befreiungspädagoginnen und -theologinnen“ (283).

Diese wertvollen Analysen, Vernetzungen und kreativen Herausforderungen von Matthias und Michaela Scharer im Dialog mit Ruth C. Cohn dienen sowohl der eigenen Persönlichkeitsentwicklung als auch der unerlässlichen Kompetenzerweiterung zum großen Überlebenssthema der Menschheit – auch mit Liedern, Gedichten und Bildern von und zu Ruth C. Cohn, die bisher so nicht zugänglich waren.