Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Katholische Religion
Lehrstuhl für Religionspädagogik
Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jan Woppowa
Sommersemester 2020

Masterarbeit

Die Herausforderung des interreligiösen Dialogs in der Schule – Wie gut bereitet die Universität ihre Studierenden auf diese Praxis vor?

Miriam Hillebrand
Leonardstraße 5
33098 Paderborn
015156932212
miriamhi@uni-paderborn.de
Matrikel-Nummer: 7026595
Master für Lehramt Berufskolleg
10. Fachsemester

Inhalt

1. Einleitung ... 3
2. Interreligiöser Dialog – was bedeutet das eigentlich? ... 5
2.1 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs im Allgemeinen ... 5
2.2 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs in Bezug auf den Schulunterricht ... 8
2.3 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs in Bezug auf das Studium ... 11
3. Die Beziehung zwischen Lehrerausbildung und Interreligiösem Dialog ... 14
3.1 Religiöse Diversität an den Hochschulen ... 15
3.1.1 Datenerhebung und -auswertung der Projektwerkstatt ... 16
3.1.2 Kategorisierung und Ergebnisse ... 20
3.1.3 Adaption und Weiterentwicklung ... 40
3.2 Mindsets der Studierenden in Bezug zur religiösen Pluralität und guter Lehre ... 46
3.2.1 Mindsets religiöser Pluralität ... 48
3.2.2 Mindsets guter Lehre ... 63
3.2.3 Die Verknüpfung der Mindsets religiöser Pluralität und guter Lehre ... 66
3.3 Die curricularen Bedingungen der universitären Lehre ... 74
3.3.1 Die universitäre Lehrerausbildung im Hinblick auf die Meso- und Makroebene 80
3.3.2 Die Mikroebene der universitären Lehrerbildung ... 86
3.3.3 Die Kausalität von Mikro-, Makro- und Mesoebene im universitären Setting ... 92
4 Der Einfluss universitärer Lehre auf die schulische Praxis ... 95
4.1 Der Einfluss der Hochschullehre auf die Religionslehrkraft ... 95
4.2 Der Einfluss der Lehre auf den Religionsunterricht ... 97
5 Fazit einer angehenden Religionslehrerin ... 100
6 Weiterführende Fragen ... 103
7 Quellen- und Literaturverzeichnis ... 104
8 Abbildungsverzeichnis ... 108
9 Schriftliche Versicherung zur Masterarbeit ... 109
10 Anhang ... 110

1. Einleitung

‚*Interreligiöser Dialog*' – ein Terminus, welcher jedem Religionslehramtsstudierenden geläufig ist. Nach Gesprächen mit Studierenden der Universitäten Paderborn, Münster und Tübingen stellte sich heraus, dass dieser Begriff, trotz seiner Thematisierung in verschiedenen Kontexten der Schule und des Lehramtstudiums, mit Verunsicherung verknüpft zu sein scheint.[1] Der Ausdruck weckt bei den befragten Studierenden Assoziationen und ist mit eigenen, individuellen Erfahrungen verbunden. Da insbesondere an den Schulen die religiöse Pluralität zunimmt und somit gegenwärtiger wird, nimmt auch die Relevanz zu, diese zu thematisieren und entsprechend den Begriff des interreligiösen Dialogs ernst zu nehmen.[2] Der christlich-konfessionelle Religionsunterricht wird angesichts der religiösen Pluralität in Gesellschaft und Schulen auf seine Zeitgemäßheit hinterfragt und das Interesse an interreligiös kompatiblen Lösungen wird kontinuierlich größer.[3] Für angehende Religionslehrer*innen ist es von großer Wichtigkeit, sich auf die Praxis ihres zukünftigen beruflichen Umfelds während des Studiums bestmöglich vorzubereiten, optimalerweise mithilfe von Lehrenden und Mitstudierenden der eigenen Universität. Doch wie real ist diese Hilfe der Hochschulen bei dem Lernprozess und wie effektiv ist ihre Unterstützung? Diese Fragen wurden in ähnlicher Form innerhalb des Projekts ‚Religiöse Diversität in Curricular der islamisch-theologischen Studien',[4] bearbeitet. Dieses Projekt stellt die Grundlage der vorliegenden Masterarbeit dar. Dort wurden Dozent*innen der Hochschulen Münster, Osnabrück, Hamburg, Tübingen und Erlangen-Nürnberg interviewt. Die genannten Universitäten bieten allesamt den Studiengang der islamischen Religionslehre an. Nachdem dort Standpunkte und individuelle Haltungen einiger Dozent*innen erkenntlich wurden, soll die hier vorliegende Arbeit den Fokus auf die Haltung der Studierenden legen. Wie schätzen sie ihre persönliche Einstellung gegenüber religiöser Pluralität und guter Lehre ein? Wie gut fühlen sie sich auf ihren Beruf als Religionslehrkraft vorbereitet? Während sich einige Studierende schon in ihrer Grundschulzeit mit anderen Religionen, religiösen Praxen oder den verschiedenen

[1] Hierzu und zum Folgenden: die Auswertungen der Studierendeninterviews werden in den Kapiteln 3.2 und 3.3 vorgestellt.
[2] Vgl. THORSTEN KNAUTH, Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen. In: DAN-PAUL JOSZA/ THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 35-104, hier 98.
[3] Vgl. STEFAN KORIOTH, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. In: BURKHARD KÄMPER/ KLAUS PFEFFER (Hg.), Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, 7-59, hier 15.
[4] Vgl. hierzu und zum Folgenden SILVIA HORSCH-AL SAAD/ NACIYE KAMCILI-YILDIZ/ OLIVER REIS/ KLAUS VON STOSCH, Projektvorstellung. In Theo-Web 2020 (im Erscheinen).

Glaubensvorstellungen auseinandergesetzt haben und erste Erfahrungen im Austausch machen konnten, blieb der Dialog für andere Studierende bis zum Studium, teilweise auch währenddessen, theoretisch.[5] So wurde innerhalb des oben beschriebenen Projekts deutlich, dass einige Veranstaltungen, welche die Thematik der religiösen Pluralität repräsentierten und inhaltlich mit sehr nützlichem Wissen gefüllt sind, die Studierenden aufgrund der Theorielastigkeit und fehlenden dialogischen Praxis dennoch nicht auf diese vorbereiten.[6] Vorlesungen erscheinen in erster Linie informativ und arbeiten mit der im Projekt vorgestellten Instruktion. Sie geben den Studierenden so vorwiegend Wissen über die eigene Religion sowie fremde Religionen, ohne Interaktionen oder die Möglichkeit zu bieten, den Umgang mit anderen Religionen zu üben, indem sie einen Austausch mit ihnen gestalten. Viele Seminare scheinen ebenso vorlesungsartig aufgebaut, dies zeigt sich insbesondere darin, dass die Dozent*innen ausschließlich ihr Fachwissen über die eigene oder die fremde Religion weitergeben.[7] Mit gelegentlich integrierten Gruppenarbeiten wird der Austausch zwischen den Student*innen initiiert. Meist finden diese jedoch in den gewohnten Peer-Groups statt, dementsprechend bleibt ein direkter, interreligiöser Austausch mit dem Fremden erneut aus. Die Studierenden könnten so Chancen verpassen, das Fremde und auch das Eigene aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Sie können in diesem Fall nicht lernen, wie man den Perspektivwechsel vollziehen oder sich von anderen Glaubensvorstellungen bereichern lassen kann. Naheliegend ist in dem Fall auch, dass die Studierenden nicht lernen, wie sie diese Fähigkeiten für ihren Unterricht adaptieren können und diesen über die Instruktion hinaus gestalten können. Welche Auswirkungen hat diese ungelebte Dialogpraxis auf die Studierenden und ihre zukünftige Rolle als Religionslehrer*in? Wie wichtig ist die eigene Haltung gegenüber anderen Religionen, die Lehre an der Universität und welche Rolle spielen die Mindsets der dort agierenden Lehrenden und Kommiliton*innen? Und inwieweit wird die eigene Haltung, das eigene Lernen und der Umgang mit religiöser Pluralität von den Lehr- und Lernerfahrungen an der Universität beeinflusst? Mit diesen (Grund-) Fragen beschäftigt sich diese Arbeit, sodass im weiteren Verlauf immer wieder Analysen und Bezüge zu diesen Basisfragen hergestellt werden.

Zunächst soll in dieser Arbeit der Begriff des interreligiösen Dialogs im Allgemeinen sowie

[5] Hierzu und zum Folgenden: Die Auswertungen der Studierendeninterviews werden in den Kapiteln 3.2 und 3.3 vorgestellt.

[6] Vgl. hierzu und zum Folgenden OLIVER REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).

[7] Hierzu und zum Folgenden: Die Auswertungen der Studierendeninterviews werden in den Kapiteln 3.2 und 3.3 vorgestellt.

in Bezug zum Schulunterricht und dem Studium geklärt werden. Im Anschluss wird das bereits erwähnte Projekt ‚Religiöse Diversität in Curricular der islamisch-theologischen Studien' vorgestellt. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse zu der Forschungsfrage ‚Die Herausforderung des interreligiösen Dialogs in der Schule – Wie gut bereitet die Universität ihre Studierenden auf diese Praxis vor?' vorgestellt, um in Kapitel vier ein Fazit hinsichtlich der schulischen Praxis zu ziehen. Beruhend auf dieser Grundlage folgt ein persönliches Fazit, welches aus der Perspektive der Autorin entstanden ist, der Perspektive einer Lehramtsstudentin der katholischen Religionslehre. Um die Zusammenhänge dieser Arbeit transparent zu gestalten, befinden sich im Anhang alle Tabellen der Ergebnisse, der offizielle Interviewleitfaden sowie die vier Transkripte der Interviews. Zusätzlich wurde eine CD erstellt, auf welcher sich die Anhänge, inklusive der kategorisierten Interviews, befinden.

2. Interreligiöser Dialog – was bedeutet das eigentlich?

In einer multikulturellen und -religiösen Gesellschaft sind alltägliche Begegnungen mit anderen Ethnien, Kulturen und Religionen Normalität.[8] Diese Begegnungen beschränken sich in der heutigen Zeit nicht mehr nur auf Großstädte, die durch ihre Arbeitsmöglichkeiten einen hohen Anteil von Zuwanderern anzogen, sondern finden auch in den ländlichen Regionen statt. So weist Deutschland flächendeckend eine plurale Gesellschaft auf. Doch nicht bei jeder Begegnung kommt es zu einem Austausch. Jeder Dialogteilnehmer entscheidet individuell, ob er diese Begegnungen nutzt. Sei es, um den eigenen Horizont zu erweitern, sich empathisch auf den Dialog einzulassen, die Begegnung für einen freundlichen Dialog zu nutzen, ohne das Andere zu übernehmen, oder ob er sich letztendlich dazu entscheidet, sich von der Begegnung abzuwenden. Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs und die mit ihm einhergehenden Chancen für diese Begegnungen, aber auch die gesellschaftlichen Herausforderungen, sollen im Folgenden verdeutlicht werden.

2.1 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs im Allgemeinen

Der Terminus *Interreligiöser Dialog* beschreibt in erster Linie einen Austausch zwischen mindestens zwei Personen, welche mindestens zwei verschiedenen Religion angehören.[9] Dazu kann der Austausch von Informationen gehören, aber auch das gegenseitige Zuhören sowie die Vorstellung von persönlichen Meinungen, Interpretationen und Ansichten. Da

[8] Vgl. hierzu und zum Folgenden MIRJAM SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, Göttingen [u.a.] 2013, 21.
[9] Vgl. hierzu und zum Folgenden DAN-PAUL JOZSA, Interreligiöser Dialog im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts. In: DAN-PAUL JOZSA/ THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 374-398, hier 377.

religiöse Pluralität – wie bereits beschrieben wurde – in unserer Gegenwartssituation eine unstrittige Gegebenheit ist, bedeutet dies in interreligiöser Hinsicht, dass jeder Mensch in seinem Leben immer wieder auf eine Vielfalt von Andersgläubigen trifft und dementsprechend eine Vielfalt an Informationen und Ansichten kennenlernen kann.[10] Je nach der eigenen persönlichen religiösen Ausrichtung, können dies die religiösen Überzeugungen von Glaubenden des Christentums, Islams, Judentums, Buddhismus‘, Hinduismus‘ bis hin zu verschiedenen Formen anderer Glaubensrichtungen oder anderer Ausprägungsformen und Konfessionen der genannten Religionen sein. Der Dialog zwischen diesen verschiedenen Religionen kann nicht nur einem Meinungsaustausch und der Sammlung von Informationen dienen, er kann den interreligiösen Lernprozess fördern und ist dann am gewinnbringendsten, wenn er mit einer vorurteilsfreien Wahrnehmung des Gegenübers beginnt.[11] Sofern eine Bereitschaft zur Offenheit von beiden Seiten aus besteht, kann mithilfe des Gesprächs ein besseres Verstehen des Gegenübers ermöglicht werden. Ist diese Offenheit nicht gegeben, wird der interreligiöse Lernprozess behindert und kann zu Fehlinterpretationen von Informationen und im Extremfall zur Bestätigung von Vorbehalten führen. Durch eine persönliche, offene innere Haltung kann im Gespräch ein neuer Zugang zur eigenen religiös-signifikanten Wahrheit ermöglicht werden und somit auch zur eigenen religiösen Identität.[12] Das Ziel des interreligiösen Dialogs kann sehr vielfältig sein. Auf den bereits angesprochenen Informationsaustausch aufbauend, ist das Ziel des interreligiösen Lernens

> zunächst ein besseres Verstehen der Angehörigen anderer Religionen und Kulturen. Das Verstehen kann verschiedene Intensität erreichen und die religiöse Praxis, das Selbstverständnis und die Begründungen des Handelns betreffen.[13]

Das Ziel soll keinesfalls eine Vereinheitlichung der Religionen und der entsprechenden Glaubensgrundsätze sein, sondern vielmehr ein gegenseitiges Kennenlernen ermöglichen und die Reflexion der eigenen Religion bieten.[14] Dieses gegenseitige Kennenlernen, mithilfe des interreligiösen Dialogs, sollte eine Begegnung auf Augenhöhe sein. Das setzt voraus, dass die Dialogpartner versuchen, ihren jeweiligen Kommunikationspartner zu verstehen.

---

[10] Vgl. hierzu und zum Folgenden RUDOLF ENGLERT, Dimensionen religiöser Pluralität. In: FRIEDRICH SCHWEITZER/ RUDOLF ENGLERT/ ULRICH SCHWAB/ HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 17-51, hier 17.

[11] Vgl. hierzu und zum Folgenden STEPHAN LEIMGRUBER, Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen. In: RUDOLF ENGLERT/ STEPHAN LEIMGRUBER (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Freiburg im Breisgau 2005, 279-287, hier 280.

[12] Vgl. PERRY SCHMIDT-LEUKEL, Konflikt, Toleranz, Wertschätzung und Transformation. Vier Formen interreligiöser Beziehungen. In: KATAJUN AMIPUR/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionen – Dialog – Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Impulse für eine dialogische Theologie, Münster 2015, 129-145, hier 138.

[13] STEPHAN LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, München 2007, 294.

[14] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 61.

Der interreligiöse Dialog wird von vielen Religionspädagog*innen, so auch von Stephan Leimgruber, als „Königsweg“[15] für interreligiöses Lernen bezeichnet, diese Bezeichnung steht für ein respektvolles Gespräch in direkter Begegnung.[16] Eine der größten Chancen des interreligiösen Dialogs ist die Möglichkeit, Vorurteile, Ängste und Unwissenheit abzubauen.[17] In den Dialog zu treten erfordert zunächst Mut auf beiden Seiten, denn neben der Ungewissheit, ob existentielle Fragen beantwortet werden, existiert die Möglichkeit, unzureichende Antworten zu erhalten. Doch wer sich auf den Dialog einlässt, bekommt die Chance, das Fremde kennenzulernen und sich selbst aus den Augen des Fremden wahrzunehmen.[18] Es geht während des Dialogs nicht nur um das Kennenlernen des Anderen, es geht auch um das Entdecken des Eigenen. Die Neuinterpretation bekannter Tradition kann eine Intensivierung des persönlichen Glaubens veranlassen. Außerdem kann durch die Integration religiöser Sachverhalte des Fremden in das Eigene eine interreligiöse Kompetenzentwicklung erzielt werden. Somit kann der interreligiöse Dialog durchaus als die „angemessenste Form interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse“[19] bezeichnet werden. Doch neben diesen herausragenden Chancen des Dialogs bleiben auch die Herausforderungen bestehen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder offen und auf Augenhöhe in einen solchen Dialog geht. Es besteht die Möglichkeit, dass durch individuelle Prägungen Vorurteile, Ängste und auch Ablehnung gegenüber dem Fremden bestehen.[20] Dementsprechend ist die Eventualität gegeben, dass einige den Dialog aufgrund von Angst ablehnen oder aber, aufgrund ihrer exklusivistischen Denkweise, kein Interesse an einer Neuinterpretation ihres eigenen Glaubens haben und sich nicht durch den Glauben des Anderen beeinflussen lassen möchten. Religiöse Bildung kann diesem negativen Prozess entgegenwirken. Dafür ist es sinnvoll, den Dialog früh genug anzuregen, bevor die ablehnende Haltung irreversibel ist. Ängste und Vorurteile sollten thematisiert werden, ehe sie sich in Ablehnung und Hass verwandeln können. Umso wichtiger ist es für die Zukunft des Zusammenlebens in einer religionspluralistischen Gesellschaft, frühzeitig Dialoge zu ermöglichen und die vielfältigen Chancen dessen zu nutzen.

[15] LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 21.
[16] Vgl. ebd.
[17] Vgl. hierzu und zum Folgenden MARTIN JÄGGLE, Interreligiöse Begegnung und religiöse Identität. In: BRITTA BAUMERT/ STEFANIE RÖHLL (Hg.), Interkulturelle Kompetenz in der Schule, Stuttgart 2019, 13-29, hier 27.
[18] Vgl. hierzu und zum Folgenden KARLO MEYER, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 66.
[19] SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 164.
[20] Vgl. ANDREAS RENZ/ STEPHAN LEIMGRUBER, Christen und Muslime: was sie verbindet – was sie unterscheidet, München 2005, S.48f.

2.2 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs in Bezug auf den Schulunterricht

Die religiöse Pluralität und die mit ihr einhergehenden Herausforderungen ist in Grundschulklassen sowie in sämtlichen Klassenverbänden der verschiedenen Formen von weiterführenden Schulen zu finden.[21] Je früher dort der interreligiöse Dialog zwischen den verschiedenen Konfessionen angeregt wird, desto eher können die in 2.1 beschriebenen Vorurteile, Ängste oder auch Ablehnungen abgebaut werden. Wichtig ist dabei, den Dialog professionell zu gestalten und die Stimmungen der Dialogpartner empathisch wahrzunehmen um entsprechend reagieren zu können.[22] Die Initiator*innen des Dialogs müssen bei dem Thema sensibel vorgehen, denn nicht alle Schüler*innen nehmen den Austausch zwischen den Religionen als Chance wahr. Eine Offenlegung von Konflikten, welche bisher aufgrund der Nicht-Thematisierung verborgen blieben, ist möglich.[23] Es besteht dementsprechend ein Risiko, dass der Dialog nicht genutzt wird, um authentische Informationen auszutauschen, sondern um den Gesprächspartner zu verletzen und die fremde Religion öffentlich zu denunzieren. Gerade in der Arbeit mit Jugendlichen kann die Gefahr bestehen, dass Emotionen dazu führen, die sachliche Ebene zu verlassen und sie sich auf ihr lückenhaftes theoretisches Wissen gegenüber der anderen Religion berufen. Dies sollte seitens der Pädagogik nicht unterschätzt werden, da das Erfahrungswissen und somit die Religiosität der Jugendlichen vermeintlich existent ist, ein fundiertes Wissen über das Eigene oder Fremde jedoch nur bruchstückhaft wiedergegeben werden kann.[24] Umso wichtiger ist es also, dass Lehrkräfte über eine religiöse Wahrnehmungsfähigkeit verfügen.[25] Sie sollten Interesse an den religiösen Einstellungen der Schüler*innen zeigen und sensibel auf Äußerungen von ihnen reagieren. Es gilt, ihnen im Religionsunterricht den entsprechenden Raum bereitzustellen und der heterogenen Religiosität der Schüler*innen respektvoll zu begegnen. Dabei muss sich die Religionslehrkraft „beständig auf neue Situationen, unterschiedliche Vorstellungen und religiöse Stile in der Lebenswelt der SchülerInnen […] einstellen.“[26]

---

[21] Vgl. PHILIPP KLUTZ, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster 2015, 11.
[22] Vgl. hierzu und zum Folgenden MICHAEL SCHMID, Christen und Muslime in der Schule. Möglichkeiten und Wege interreligiöser Begegnungen, Berlin 2010, 147.
[23] Vgl. hierzu und zum Folgenden JOZSA, Interreligiöser Dialog im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts, 377.
[24] Vgl. SCHMID, Christen und Muslime in der Schule, 34.
[25] Vgl. hierzu und zum Folgenden ŞENOL YAĞDI, Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. Eine kritische religionspädagogische Diskussion. In: ÖRF Jg. 26 (2018), 1, 61-69, hier 64.
[26] Ebd., 65.

Wird ein Gespräch auf Gemeinsamkeiten aufgebaut, so scheint der Einstieg in den Dialog vereinfacht.[27] Gemeinsamkeiten können der Thematik eine positive Färbung geben, während Differenzen die Ungleichheit zwischen den Gesprächsteilnehmern betonen. Gerade sensible Schüler*innen könnten in neu veranlassten Situationen empfindlich reagieren, was für einen gelingenden Dialog äußerst kontraproduktiv wäre. Daher ist das sogenannte Harmoniemodell, welches sich auf Gemeinsamkeiten der Religionen stützt, gerade beim Einstieg in den Dialog, effizienter. Doch lediglich über die Gemeinsamkeiten der Religionen zu sprechen und die Differenzen außer Acht zu lassen, würde dem interreligiösen Dialog in seiner Ganzheitlichkeit nicht gerecht werden.[28] Gerade die Differenzen sind es, die jede Religion formen und die für das Gegenüber interessant sein können.

Mit der richtigen Herangehensweise muss das Fremde nicht mehr beängstigend oder einschüchternd sein, es kann den eigenen Horizont erweitern und den Blick auf die eigene Religion revolutionieren. In diesem Prozess spielt die religiöse Bildung der Jugendlichen eine herausragende Rolle. Die oftmals aus Unwissen geborenen Ressentiments anderen Religionen gegenüber, können im Religionsunterricht behandelt werden und somit zur Aufklärung und dem Abbau von Vorurteilen dienen.[29] Diese Funktion des Unterrichts erkennen eine Vielzahl der Jugendlichen selbst und sehen den wichtigen Beitrag, den der interreligiöse Dialog zum religiösen Frieden leistet. Es ist essenziell, dass sie miteinander und nicht nur nebeneinander lernen können.[30] Dabei gilt es, die religiöse Pluralität der Teilnehmer*innen zu berücksichtigen und anzuerkennen.[31] Die religiös-plurale Orientierung der Schüler*innen sollte wertgeschätzt werden und nicht als gescheiterte Integration Einzelner betrachtet werden. Da sich jeder konfessionell geprägte Jugendliche durch die eigene Religion einen Teil seiner Persönlichkeit erschließt, ist es besonders im Jugendalter wichtig, im wertungsfreien Raum eigene Standpunkte vertreten zu können, um die eigene Identität zu formen und zu festigen. Hier ist es die Aufgabe der Schule, besonders die der Religionslehrkraft, den Schüler*innen den entsprechenden Raum zu bieten. Die Lehrer*innen sind dazu verpflichtet, die kulturelle und religiöse Differenz innerhalb der Klassenräume ernst zu nehmen und den Lernenden ein angemessenes Verhalten angesichts

[27] Vgl. hierzu und zum Folgenden HANS-GEORG ZIEBERTZ, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen. In: FRIEDRICH SCHWEITZER/ RUDOLF ENGLERT/ ULRICH SCHWAB/ HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 121-144, hier 135.
[28] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 131.
[29] Vgl. hierzu und zum Folgenden KNAUTH, Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg, 100.
[30] Vgl. RABEYA MÜLLER, Die Komparative Theologie und ihr Beitrag zur interreligiösen Verständigung aus der Perspektive des Islam. In: BRITTA BAUMERT/ STEFANIE RÖHLL (Hg.), Interkulturelle Kompetenz in der Schule, Stuttgart 2019, 111-119, hier 112.
[31] Vgl. hierzu und zum Folgenden SCHMID, Christen und Muslime in der Schule, 34.

der erlebten Religionspluralität zu ermöglichen.[32] An kaum einem anderen Ort treffen so viele soziale, kulturelle und religiös verschiedene Individuen aufeinander wie in der Schule.[33] Ob sich eine Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt entwickeln kann, wird während der Schulzeit durch die Möglichkeit beeinflusst, ob und wie die Schüler*innen „adäquate Praktiken kennen lernen und sich aneignen können."[34]

Der Religionsunterricht steht vor der Aufgabe, auf die religiöse Pluralität zu reagieren. Aus dieser Aufgabe entstehen verschiedene Unterrichtsmodelle, zum Beispiel der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, aber auch der konfessionell-islamische Religionsunterricht, welcher derzeit flächendeckend, ergänzend zu dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht, an deutschen Schulen eingeführt wird.[35] Im konfessionell gebundenen Unterricht ist es für die Schüler*innen besonders wichtig, fremde Religionen kennenzulernen, um deren Perspektive nachvollziehen zu können. [36] Ungeachtet des Unterrichtsmodells, ist es entsprechend wichtig, den Schüler*innen den interreligiösen Dialog und somit den interreligiösen Lernprozesses, zu ermöglichen. [37] Dies hängt in besonderer Form von der Offenheit der Lehrerschaft und der Schülerschaft gegenüber dem Fremden ab. Die Tatsache, dass in Deutschland die Konfessionslosigkeit der Schüler*innen zunimmt,[38] stellt den interreligiösen Dialog vor eine Herausforderung. Zusätzlich entstehen durch die Suche nach Gleichberechtigung und Anerkennung von Spiritualität weitere Aufgaben. Dies lässt die naheliegende Vermutung aufkommen, dass Lehrer*innen auf desinteressierte Jugendliche treffen werden, welche grundsätzlich kein Interesse am interreligiösen Dialog und Religion an sich haben. Oder sie könnten auf ablehnende Jugendliche treffen, welche die lange erarbeitete Anerkennung der eigenen Religion durch die fremde Religion bedroht sehen. Die Lehrkräfte müssen einmal mehr Fingerspitzengefühl beweisen und auf jede Gruppe individuell eingehen können. Das interreligiöse Lernen hat bisher noch nicht „jene Instrumente, um passgenau der sozial, religiös und kulturell höchst differenten Schülerschaft gerecht zu werden."[39]

Notwendig für das interreligiöse Lernen ist zudem das Wissen um die Positionierung des

---

[32] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 21.
[33] Vgl. KORIOTH, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art.7 Abs. 3 GG, 14.
[34] JÄGGLE, Interreligiöse Begegnung und religiöse Identität, 14.
[35] Vgl. VERONIKA ZIMMER/ RAUF CEYLAN/ MARGIT STEIN, Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionlehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. In: Theo-Web 16 (2017) 347-367, hier 347.
[36] Vgl. MÜLLER, Die Komparative Theologie und ihr Beitrag zur interreligiösen Verständigung aus der Perspektive des Islam, 113.
[37] Vgl. hierzu und zum Folgenden KORIOTH, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art.7 Abs. 3 GG, 14.
[38] Vgl. hierzu und zum Folgenden LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 37.
[39] BERNHARD GRÜMME, Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur Interkulturellen Kompetenz. In: BRITTA BAUMERT/ STEFANIE RÖHLL (Hg.), Interkulturelle Kompetenz in der Schule, Stuttgart 2019, 55-69, hier 66.

Individuums innerhalb der eigenen Religion.[40] An dieser Stelle wird erneut die Herausforderung deutlich, wie mit konfessionslosen und desinteressierten Schüler*innen umzugehen ist. Zu berücksichtigen ist, dass der interreligiöse Dialog bereits im Vorfeld als ‚Königsweg' des interreligiösen Lernprozesses bezeichnet wurde. Die Lehrkraft muss flexibel entscheiden, ob alle Mitglieder des Klassenverbandes diesen Weg bestreiten können und wollen. Es ist in jedem Fall sinnvoll, den interreligiösen Dialog anzubieten, wenn einige auch nur als passive Zuhörer teilnehmen.[41] Es ist wichtig, die interreligiösen Perspektiven kennenzulernen und nachvollziehen zu können. So kann der Grundstein für ein friedliches Miteinander gelegt werden und mögliche bestehende Absolutheitsansprüche relativiert werden. Auch wenn unter interreligiösem Lernen das Lernen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen verstanden wird, so können auch Außenstehende ohne religiöse Zuordnung aus dem Dialog der Anderen lernen. Die Lernprozesse und Ergebnisse sollen bei allen Beteiligten eine Grundlage für ein friedliches Miteinander bilden.[42] Wer sich keiner Religion zugehörig fühlt, kann den Dialog nutzen, um seine eigene Religiosität und religiöse Identität zu erforschen. Diese sehr privilegierte Form der Begegnung innerhalb des Unterrichts kann nicht nur vorhandene Wissenslücken füllen und somit Vorurteile abbauen, sie bietet gleichzeitig eine Chance für einen Dialog im sicheren Raum, der frei von Angst und offen für das Neue ist.[43]

2.3 Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs in Bezug auf das Studium

Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, sollte der interreligiöse Dialog in der Schule gefördert und vorangetrieben werden. Nun stellt sich die Frage der Bedeutung des interreligiösen Dialogs im Studium der Religionslehre.

Naheliegend ist, dass jede Lehrkraft, die einen interreligiösen Dialog initiieren möchte, mit der entsprechenden Praxis vertraut sein sollte. Diese Lehrkraft sollte in ihrer religiösen Identität sicher sein, sodass sie von ihrem Standpunkt auf das Fremde zu gehen kann. Es braucht Authentizität im Dialog, um der Klasse als gutes Vorbild dienen zu können. Während einer für die Schüler*innen vermutlich einmaligen Möglichkeit des Dialogs zwischen ein oder mehreren Religionen, kommt dem Vorbildcharakter der Lehrkraft eine besondere

[40] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 54.
[41] Vgl. hierzu und zum Folgenden MICHAEL N. EBERZT, Christlich-Islamischer Dialog: Chancen und Grenzen. In: PETER ANTES/ HEINRICH DE WALL, Religions- und Weltanschauungsfreiheit. Verfassungsrechtliche Grundlagen und konfessionelle Perspektiven, Stuttgart 2018, 56-67, hier 66.
[42] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 53.
[43] Vgl. DAN-PAUL JOZSA, Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ansichten und Erfahrungen von Jugendlichen. In: DAN-PAUL JOZSA/ THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 104-144, hier 141f.

Bedeutung zu.[44] Eine Lehrkraft, welche dem Fremden gegenüber verschlossen ist und sich nicht auf die Impulse des Dialogs einlassen kann, wird diese wesentlichen Grundlagen vermutlich auch nicht vermitteln können. Es bedarf einer während des Studiums kaum vermittelbaren Kompetenz, die sich aus der Persönlichkeit der Lehrkraft und ihrer eigenen Einstellung gegenüber der Pluralität der Religionen ergibt. Dieser nicht normativ überprüfbare Soll-Zustand stellt eine große Herausforderung an das Studium dar. Für die Lehrenden an den Universitäten ist es schwierig, Studierenden eine Haltung zu lehren, welche sie dann authentisch in den Beruf mitnehmen können. Zusätzlich stellt sich die Frage: wie geht man mit Studierenden um, die exklusivistische Religionsvorstellungen haben und das Fremde ablehnen? Anders als das Desinteresse und die Ablehnung, welche in 2.1 bei den Schüler*innen beschrieben wurde, können diese Studierenden nicht nur passiv an dem Dialog teilnehmen. Lehnen sie fremde Religionen ab, ist es sehr wahrscheinlich, dass sie als Lehrkraft weder in der Lage sein werden, einen Dialog zu initiieren, noch haben sie die passende innerer Haltung, einen Dialog mit ihren Schüler*innen einzugehen. Der Umgang mit solch einer Haltung ist für Dozent*innen, aber auch für Kommiliton*innen extrem schwierig. Die Studierenden bereiten sich während des Studiums auf ihre Rolle als Lehrkraft vor, sie werden höchstwahrscheinlich auch zukünftig bei einigen ihrer Schüler*innen auf Desinteresse und Abwehr stoßen. Doch wenn diese Abwehr von ihren eigenen Kolleg*innen kommt, wird der interreligiöse Dialog enorm erschwert. Entsprechend ist es hinsichtlich der Pluralität im Klassenraum von großer Bedeutung, einen Weg im Umgang mit der ablehnenden Haltung von Studierenden zu finden, sowohl für die Dozierenden als auch für die Studierenden. Gerade im Hinblick auf den fortschreitenden Einzug des komparativ-kooperativen Religionsunterricht, ist die wertfreie Einstellung von Religionslehrer*innen besonders wichtig. Sie sind Vorbild für ihre Schüler*innen und prägen den Umgang mit anderen Religionen.[45] Dies kann eine enorme Chance für die Lehrkräfte sein, birgt aber auch eine große Verantwortung.

Die Reaktionen der Studierenden auf den interreligiösen Dialog sind in vielerlei Hinsicht ähnlich zu den in 2.1 beschriebenen Reaktionen der Schüler*innen. Jedoch ist die Relevanz der Thematik in Bezug auf die Studierenden der Religionslehre eine andere, da diese es anstreben, eines Tages vor einer Schulklasse zu stehen und dieser den interreligiösen Dialog zu ermöglichen. Zudem ist der Dialog im universitären Setting auf einer qualitativ hochwertigeren Ebene möglich. Die Studierenden werden in den meisten Fällen ein ausgeprägteres Wissen über die eigene Religion haben und können diese differenzierter

[44] Vgl. hierzu und zum Folgenden SCHMID, Christen und Muslime in der Schule, 141.
[45] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 140.

betrachten. Sie sind vermutlich auch in ihrer Persönlichkeit gefestigter als Schüler*innen, welche ihre Identität noch nicht vollends erforscht haben. Doch nicht jeder Studierende fühlt sich ausreichend auf die praktische Tätigkeit als Lehrer*in vorbereitet.[46] Die Bundesländer unterscheiden sich sowohl im Umfang als auch in der Intensität der Ausbildung ihrer Religionslehramtsstudierenden.[47] Während an manchen Universitäten der interreligiöse Dialog schon seit Jahren integriert ist, steht er an anderen Universitäten noch am Anfang. Studierende sollten während ihres Studiums fachlich und methodisch ausreichend auf die Praxis vorbereitet werden. Es ist also nicht nur wichtig, *dass* der Dialog stattfindet, sondern auch, *wie* er stattfindet. Angehende Lehrkräfte müssen daher genug Informationen über andere Religionen haben, um sich einen entsprechenden Weg erarbeiten zu können, wie sie den Dialog positiv gestalten können, ohne Grenzen zu überschreiten. An dieser Stelle kommt wieder das in 2.1 beschriebene Fingerspitzengefühl der Lehrkraft ins Spiel. Dies ist erneut eine Qualifikation, welche sich nur schwer in der Lehre vermitteln lässt.

Um interreligiöses Lernen zu ermöglichen und den interreligiösen Dialog zu fördern, müssen sich die Lehramtsstudierenden ihrer zukünftigen Verantwortung im edukativen Umgang mit religiöser Vielfalt bewusst sein. Das interreligiöse Lernen bedeutet vor allem Lernen aus dem Dialog mit den unterschiedlichen Formen der Religionen, aber auch von den verschiedenen Ausprägungsformen innerhalb der einzelnen Religionen. Der interreligiöse Dialog kann also auch zwischen den diversen Ausprägungsformen einzelner Glaubensrichtungen ermöglicht werden.[48] Dementsprechend sollte die angehende Lehrkraft das eigene Wissen über die fremden Religionen realistisch einschätzen können und entsprechend reagieren, indem beispielsweise Experten einer Religion für den Dialog eingeladen werden. Diese Form des Lehrens lernen die angehenden Lehrkräfte bestenfalls bereits während des Studiums kennen. Die Kompetenz zur Einschätzung des eigenen Wissensstandes bezüglich fremder Religionen ist ein erneut nur schwer überprüfbarer Teilaspekt universitärer Lehre. Lehrende der Universität können lediglich als Vorbild vorangehen und ihnen zeigen, wie der professionelle Umgang gelebt werden kann. So vermitteln sie den Studierenden, dass auch Lehrkräfte Unterstützung durch Experten einfordern können und so den interreligiösen Dialog fördern. Die Studierenden benötigen zwar ein Grundwissen über die verschiedenen Religionen, sie sollten aber nicht versuchen, in jeder Religion selbst der Experte zu sein. In fremden Religionen wird ihnen die

[46] Die Auswertungen der Studierendeninterviews werden in den Kapiteln 3.2 und 3.3 vorgestellt.
[47] Vgl. hierzu und zum Folgenden REGINE OBERLE, Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene. Eine empirisch-qualitative Untersuchung aus der Sicht der Lehrenden, Frankfurt am Main 2010, 93.
[48] Vgl. ZIEBERTZ, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, 122.

Authentizität fehlen. Es ist wichtiger, die eigene religiöse Identität prägnant herauszuarbeiten und von diesem Standpunkt aus authentisch in den Dialog zu treten. Selbstverständlich können sie sich während der Begegnung von dem Fremden inspirieren lassen, ihren Standpunkt reflektieren und sowohl das Bild vom Eigenen als auch vom Fremden korrigieren.[49] Jedoch sollten sie einen gefestigten Standpunkt haben und sich nicht während des Versuchs, ein Experte aller Religionen zu sein, verlieren.

Die Dialogpraxis in der Universität impliziert – genauso wie die Schule – den Versuch eines Perspektivwechsels. In diesem geschützten Raum die Komplexität des Gegenübers zu erfahren, Gemeinsamkeiten sowie Differenzen zu erkennen und die Andersheit nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung wahrzunehmen, ist eine besondere und lehrreiche Erfahrung, welche den Studierenden in dieser Form an kaum einem anderen Ort erneut geboten wird.[50] Eine solche Erfahrung ermöglicht es den angehenden Lehrkräften, die enorme Bedeutung des interreligiösen Dialogs für die Praxis im Klassenzimmer zu erkennen. Gelebte Praxis ist von daher unabdingbar in jedem Lehramtsstudium der Religionslehre. Die angehenden Lehrkräfte müssen einen Weg finden,

> Differenz so zu denken, dass eigenes und Fremdes gewürdigt wird. Damit ist eine grundlegende Aufgabenstellung an interreligiöse Bildungskonzepte formuliert.[51]

Die Lehre während des Studiums, aber auch der Unterricht in der Schule, soll nicht nur informierend sein, vielmehr soll über die Definition der Religionen hinaus gefragt werden, wie sich die einzelnen Religionen auf die verschiedenen Lebenswelten der Praktizierenden auswirkt. Für Studierende ist es besonders wichtig, zu erkennen, wie diese Dialoge, das Überschreiten der reinen Theorie vollbringen und im Klassenverband umgesetzt werden können.[52] Religion zu thematisieren ist nicht die Herausforderung angehender Lehrkräfte, es ist die dialogisch-interreligiöse Praxis, welche Studierenden nicht nur während des Studiums, sondern auch in ihrer zukünftigen beruflichen Praxis fordert.

3. Die Beziehung zwischen Lehrerausbildung und Interreligiösem Dialog

In den Kapiteln 2.1 und 2.2 wurde die Bedeutung des interreligiösen Dialogs in beiden Institutionen dargestellt. Doch die Beziehung zwischen Lehrer*innenausbildung und interreligiösem Dialog vollzieht sich vielschichtiger als zuvor beschrieben wurde. Die Aspekte der Vorbildfunktion, der Verschlossenheit einiger Studierender und die generelle Bedeutung des Dialogs für die Lehre wurde zwar dargestellt, jedoch nicht, in welchem Maß

[49] Vgl. LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 62.
[50] Vgl. EBERZT, Christlich-Islamischer Dialog: Chancen und Grenzen, 59.
[51] SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 47.
[52] Vgl. ebd., 166.

diese Aspekte des Studiums den interreligiösen Dialog fördern oder auch behindern können. Zu diesen Gesichtspunkten zählen die curricularen Bedingungen der Universitäten, die Lehrperson und ihr entsprechendes Mindset zur religiösen Pluralität und zur guten Lehre, die Mindsets der Studierenden sowie die Interaktion zwischen den Studierenden. Im folgenden Kapitel werden die genannten Einflussfaktoren auf der Grundlage ausgewerteter Interviews mit Studierenden der katholischen und islamischen Religionslehre für das Lehramt, aber auch auf der Grundlage der Projektwerkstatt ‚Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien' vorgestellt und ausgewertet.

3.1 Religiöse Diversität an den Hochschulen

Das Projekt ‚Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien' fand von Juli 2018 bis Juni 2019 statt und wurde kooperativ von der Universität Osnabrück und der Universität Paderborn durchgeführt.[53] Das Projekt war darauf ausgelegt, eine Untersuchung verschiedener universitärer Lehrorte in Bezug auf ihre Berücksichtigung anderer Religionen, speziell im Lehramtsstudium für islamische Religionslehre, durchzuführen. Im Zuge dessen wurden zunächst die curricularen Bedingungen als Rahmenordnung des Studiums analysiert. Der Schwerpunkt des Projekts lag dabei auf der Auswertung von Experteninterviews der Dozierenden für islamische Theologie an den Universitäten Münster, Osnabrück, Hamburg, Tübingen und Erlangen-Nürnberg. [54] Als Ergänzung zu den Interviews dienten zwei Lehrproben. Diese wurden gefilmt und ebenfalls ausgewertet. Das Projekt fand seinen Abschluss in einer öffentlichen Podiumsdiskussion und einem internen Workshop mit allen Projektbeteiligten. Bei der Podiumsdiskussion wurden die Projektergebnisse vorgestellt und Fragen zu dem Thema diskutiert. Während des Workshops wurden die Ergebnisse der Untersuchung detailliert besprochen und reflektiert. Auf den Umgang mit den gesammelten Daten und deren Auswertung wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen.

Im Fokus des Projekts stand die Analyse der bestehenden universitären Ausbildung von Lehrkräften der islamischen Religionslehre in Deutschland.[55] Die Auseinandersetzung mit fremden Religionen ist im christlichen Religionsunterricht seit vielen Jahren konzeptuell festgelegt. Hochschuldidaktisch sind jedoch nur wenige Ansätze zu finden, inwieweit Studierende als zukünftige Lehrkräfte bezüglich der Interreligiosität und des interreligiösen

[53] Vgl. hierzu und zum Folgenden HORSCH-AL SAAD/ KAMCILI-YILDIZ/ REIS/ VON STOSCH, Projektvorstellung, (im Erscheinen).

[54] Vgl. hierzu und zum Folgenden NACIYE KAMCILI-YILDIZ/ ARIANA NEVES, Erfolgreicher Abschluss der AIWG-Projektwerkstatt „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien". In: https://aiwg.de/erfolgreicher-abschluss-der-aiwg-projektwerkstatt-religioese-diversitaet-in-curricula-der-islamisch-theologischen-studien/; 21.05.2020.

[55] Vgl. hierzu und zum Folgenden https://aiwg.de/religioese-diversitaet-in-curricula-der-islamisch-theologischen-studien/; 21.05.2020.

Lernens ausgebildet werden sollten. Um die Ausbildung der Studierenden zu fördern, müssen Konzeptionen und Veranstaltungskonzepte entwickelt werden, welche den Studierenden über die Wissensvermittlung hinaus die Möglichkeit einer religionskritischen Auseinandersetzung bietet.[56] Die Studiengänge der islamischen und der christlichen Religionslehre benötigen Konzepte, die zum einen individuell gestaltet, zum anderen aber auch aufeinander abgestimmt sind.[57] Dies kann auch als mittelfristiges Ziel der Projektwerkstatt festgehalten werden. Es soll ein hochschuldidaktisches Konzept mit Lehr-/ und Lernarrangements entwickelt werden, welches die Haltungen der Komparativen Theologie berücksichtigt. Dieses Thema stand auch bei dem Workshop zum Abschluss des Projektes im Mittelpunkt: wie können die gewonnenen „Erkenntnisse zur Entwicklung eines hochschuldidaktischen Lehrkonzeptes beitragen“[58], sodass die dialogische islamische Religionslehre im Lehramtsstudium unterstützt wird.[59]

3.1.1 Datenerhebung und -auswertung der Projektwerkstatt

Anhand des Kernlehrplans des Landes Nordrhein-Westfalen, lassen sich die Aufgaben der zukünftigen islamischen Religionslehrkräfte wie folgt beschreiben:[60] die Lehrer*innen sollen ihre Schüler*innen zur interreligiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit befähigen, die Erkenntnisgewinnung über das dialogische Lernen fördern und die Kompetenz besitzen, die Chancen aber auch Schwierigkeiten des interreligiösen Dialogs zu erörtern.[61] Die Frage nach der Vorbereitung auf diese Aufgaben während der universitären Ausbildung sollte durch die Projektwerkstatt untersucht werden.[62] Dafür wurden zum einen zwei Lehrproben gefilmt und untersucht und zum anderen elf Experteninterviews mit Dozierenden geführt, welche an Universitäten am Lehrstuhl für Islamische Theologie arbeiten und bei der Ausbildung islamischer Religionslehrer*innen mitwirken.[63] Die Lehrenden wurden zu persönlichen Erfahrungen in der Lehre befragt, diese persönlichen Lehrerfahrungen wurden dann später

[56] Vgl. ZIMMER/ CEYLAN/ STEIN, Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland, 362.
[57] Vgl. hierzu und zum Folgenden https://aiwg.de/religioese-diversitaet-in-curricula-der-islamisch-theologischen-studien/; 21.05.2020.
[58] KAMCILI-YILDIZ/ NEVES, Erfolgreicher Abschluss der AIWG-Projektwerkstatt „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien“.
[59] Vgl. ebd.
[60] Vgl. GERRIT MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
[61] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Islamischer Religionsunterricht. (Heft 5026), Düsseldorf.
[62] Vgl. KAMCILI-YILDIZ/ NEVES, Erfolgreicher Abschluss der AIWG-Projektwerkstatt „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien“.
[63] Vgl. hierzu und zum Folgenden https://aiwg.de/religioese-diversitaet-in-curricula-der-islamisch-theologischen-studien/; am 21.05.2020.

die Grundlage der Forschung.[64] Die Aussagen der Dozierenden wurden auf explizites und implizites Wissen überprüft und nach Präkonzepten, Überzeugungen und Methoden untersucht, „um daraus Mindsets abzuleiten und so einen Überblick über Haltungen gegenüber religiöser Pluralität in der islamischen Religionslehrer*innenausbildung zu gewinnen."[65] Der Begriff ‚Mindsets' orientiert sich im Folgenden an der Definition von Martin Harant. Demnach ist ein Mindset

> ein pädagogischen Diskursformationen jeweils zugrundeliegendes Vorverständnis bzw. zugrundeliegendes Gesamt an Annahmen oder Gewissheiten […]. Dabei sind nicht zwangsläufig die Einheitlichkeit bzw. der argumentative Zusammenhang von akademischen ‚Schulbildungen' vorausgesetzt.[66]

Das Projekt konkretisierte und definierte Mindsets

> als überindividuelle, vorgelagerte, emotional aufgeladene, zunächst abstrakte Denkformen […] die von einzelnen Individuen übernommen werden können.[67]

Um die Mindsets religiöser Pluralität bei den Lehrenden herauszuarbeiten und zu visualisieren, wurden die Experteninterviews mithilfe eines standardisierten Fragenkatalogs geführt und im Anschluss mit dem Transkriptionsprogramm F4 verschriftlicht.[68] Die Trankskripte wurden mithilfe des Programms MAXQDA analysiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Zudem wurde das Filmmaterial der Praxis der zwei Dozierenden transkribiert sowie die Beobachtungen in dichten Beschreibungen dokumentiert und ausgewertet.

Experteninterviews können gemeinhin offener als Fragebögen charakterisiert werden, da die befragten Teilnehmer*innen in ihren Antworten spontaner und umfassender agieren können.[69] Zudem kann die interviewende Person ebenso spontan auf Antworten der Expert*innen reagieren. Durch diese Form der Befragung werden sowohl Handlungsstrategien als auch Mindsets der Dozent*innen deutlicher. Die in den Interviews genutzten Fragen wurden durch am Projekt beteiligte Religionspädagog*innen entwickelt. Nachdem die Fragen exemplarisch ihre auf Durchführbarkeit getestet wurden, konnten die elf Experteninterviews geführt werden.[70] Die projektverantwortliche, religionspädagogische

---

[64] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[65] Ebd.
[66] MARTIN HARANT, Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets'. In: Pädagogische Korrespondenz 54 (2016) 37-57, hier 39.
[67] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[68] Vgl. hierzu und zum Folgenden HORSCH-AL SAAD, Projektvorstellung, (im Erscheinen).
[69] Vgl. hierzu und zum Folgenden ALEXANDER BOGNER/ WOLFGANG MENZ, Das theoriegeleitete Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion. In: ALEXANDER BOGNER/ BEATE LITTIG/ WOLFGANG MENZ (Hg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden 2002, S. 33-71, hier 37ff.
[70] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

Mitarbeiterin der Universität Paderborn führte die Interviews an den Standorten der Lehrenden durch.

Meuser und Nagel entwickelten und begründeten methodisch-methodologisch das theoriegenerierte Experteninterview, welches von der Projektwerkstatt genutzt wurde.[71] In dieser Form des Interviews wird das Expertenwissen als eine „analytische Konstruktion“[72] verdeutlicht.[73] So können Expertenäußerungen vergleichbar gemacht werden. Durch den Leitfaden waren sie methodisch vergleichbar, empirisch durch die gemeinsame organisatorisch-institutionelle Anbindung der jeweiligen Expert*innen. Dadurch ergab sich eine gedachte, inhaltsreiche Konzeptualisierung der Wissensbestände, Weltbilder und Routinen der Expert*innen. Diese wurden von ihnen in ihrer Tätigkeit entwickelt und sind konstitutiv sind für das Funktionieren sozialer Systeme.

Die Nutzung des theoriegenerierten Experteninterviews zielte darauf ab, Deutungswissen zu erheben, welches Interpretationen, Sichtweisen, Regeln etc. der Expert*innen meint.[74] Diese wurden im Vorfeld als uneinheitliche Vermischung von Ansichten vermutet und konnten somit als heterogenes Konglomerat an Deutungswissen identifiziert werden. Das Konglomerat wirkt sich durch seine aktive Lehre nicht nur auf das Handeln der Expert*innen aus, sondern im Fall der Lehre auch auf die Handlungsbedingungen anderer Akteure, beispielsweise der Student*innen. Somit weist es die Dimension sozialer Relevanz auf.

Für die Experteninterviews wurden Dozierende gesucht, welche eine fachliche Expertise aufwiesen und einer Arbeit nachkamen, die dem zu untersuchenden Feld zuzuordnen ist.[75] Es fanden sich elf Expert*innen, welche einem Interview freiwillig zugestimmt haben. Die Rolle des Experten ergibt sich aus den Mechanismen der Zuschreibung.[76] Die befragten Expert*innen des Projektes wurden in ihrer Funktion als Lehrende interviewt, daher findet sich hier der sozial-repräsentative Ansatz wieder. Sie sind Experten, weil die Gesellschaft sie dazu macht.

Um die mündlichen Aussagen während der Experteninterviews nicht zu verfälschen, wurden diese auditiv festgehalten, um sie anschließend nach dem Standard von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer zu transkribieren.[77] Die Transkriptionsregeln basieren auf der Grundlage,

---

[71] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[72] BOGNER/ MENZ, Das theoriegeleitete Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion, 66ff.
[73] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[74] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[75] Vgl. hierzu und zum Folgenden: MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[76] Vgl. hierzu und zum Folgenden BOGNER/ MENZ, Das theoriegeleitete Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion, 68.
[77] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

die Sprache zu glätten, sodass der Fokus auf dem (semantischen) Inhalt der Antworten liegt.[78] Bei der Datenauswertung war es besonders wichtig, ein anonymes und objektives Ergebnis zu erlangen. Um die Kodierung der Transkripte zu erleichtern, wurde jeder Sprachbeitrag als eigener Absatz transkribiert. Mithilfe des theoretischen Hintergrundes wurden die Transkripte interpretiert und analysiert.[79] Dies führte zu einer Verbindung von Theorie und Erfahrungen der Experten, da die theoretische Analyse durch die Aussagen der Befragten angereichert und begründet wurde.

Zu Beginn des Projektes wurde eine konkrete Fragestellung formuliert und die Materialstichprobe bestimmt, daher handelt es sich bei der Auswertung der Interviews um eine Kontingenzanalyse nach dem Standard von Mayring.[80] Das bedeutet, dass die Kontingenz von festgelegten, analysierten Textbestandteilen der Interviews untersucht wurde. Darauf aufbauend konnte das Kategoriensystem entwickelt werden.[81] Die in den Transkripten gefundenen Aussagen sollten deduktiv in Kategorien eingeordnet werden, welche in der Forschung bereits erhalten sind. Aufgrund unerwarteter Antworten sowie unspezifischer Aussagen, war dies nur schwer umzusetzen, somit fand eine Ergänzung durch eigens entwickelte Kategorien statt. Diese orientieren sich an klassischen systematischen und religionstheologischen Modellen. Aus diesem ergänzenden Prozess ergaben sich neue Kategorien, inklusive eines Schemas, welches aus Bezeichnung, Erklärung und Ankerbeispiel, also einer Aussage aus einem der Experteninterviews, besteht.

Nach Fertigstellung des Kategoriensystems wurde dieses induktiv auf die Interviews übertragen. Die elf Experteninterviews wurden entsprechend nach Vorkommen der Kategorien untersucht. Nach diesem Arbeitsschritt konnte eine Zusammenstellung und Interpretation der Kontingenzen stattfinden.

Die Expertenäußerungen wurden im gesamten Prozess kontextual zu ihren institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen betrachtet und erhielten von dort ihre Bedeutung.[82] Sowohl durch diesen Kontext der Betrachtung als auch durch die leitfadenorientierte Interviewführung, wurde die Vergleichbarkeit der Experteninterviews gesichert.[83] Eine zusätzliche Vergleichbarkeit entstand durch die ergänzend entwickelten Kategorien. Diese boten Erkenntnisse über Mindsets der Dozierenden und deren Vorstellung

[78] Vgl. hierzu und zum Folgenden UDO KUCKARTZ/ THORSTEN DRESING/ STEFAN RÄDIKER/ CLAUS STEFER, Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden 2008, 27.
[79] PHILIPP MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2015, 11ff.
[80] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 97.
[81] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[82] Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 43.
[83] Vgl. ebd., 50ff.

von guter Lehre. Zur Auswertung wurden ausschließlich Aussagen untersucht, welche eindeutige Zuordnungen zuließen, ohne interpretatorischen Spielraum.[84]

3.1.2 Kategorisierung und Ergebnisse

Um die Aussagen der Experteninterviews zu analysieren, wurde ein Kategoriensystem aus den in 3.1.1 beschriebenen, neu entwickelten Kategorien genutzt. Dieses System besteht aus Grund-, Haupt- und Subkategorien. An den Grundhaltungen[85] und Lernmöglichkeiten[86] der Komparativen Theologie sind die deduktiv gebildeten Kategorien orientiert.[87] Die induktiv gebildeten Kategorien sind an religionstheologischen Modellen, Auffälligkeiten und prägnanten Aussagen der Experten in den Interviews orientiert.

Die beiden Grundkategorien des Systems sind *Präkonzepte/ Überzeugungssysteme* und *Methoden*.[88] Aus den Grundkategorien ergeben sich wiederum Hauptkategorien. Die Hauptkategorien der Grundkategorie *Präkonzepte/ Überzeugungssysteme* sind *Lernmöglichkeiten*, *Verortung des Individuums in Tradition und Kollektiv*, *Religionstheologische Modelle*, *Offenheit* und *Dialogmotivation*. Aus der Grundkategorie *Methoden* ergeben sich die Hauptkategorien *Umgang mit Differenz*, *Muster des Dialogs* und *Verhältnis des Eigenen zum Fremden*. Innerhalb der Hauptkategorien wurden Subkategorien entwickelt, welche hierarchisch angeordnet wurden. Diese Hierarchisierung resultiert sowohl aus den Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen für den Islamischen Religionsunterricht[89] und den interreligiösen Dialog als auch aus den komparativ-theologischen Annahmen.[90] Die Hierarchisierung entwickelte sich aus einer positiven, neutralen oder negativen Bewertung der Subkategorien. Trägt eine Kategorie dazu bei, die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans in Bezug zum interreligiösen Dialog zu fördern, wurde sie positiv bewertet, widerstrebte sie diesen Erwartungen, wurde sie negativ deklariert. Bei der Hierarchisierung wurden zusätzlich zu der Orientierung am Kernlehrplan

> die Annahmen der Komparativen Theologie bezüglich des gelingenden interreligiösen Dialogs auf universitärer Ebene mit in die Bewertung einbezogen.[91]

---

[84] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[85] Vgl. KLAUS VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012, 155-168.
[86] Vgl. C. CORNILLE, Meaning and Method in Comparative Theology, Hoboken: Wiley 2020, 115–148.
[87] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[88] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[89] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014.
[90] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
[91] Ebd.

Das Ergebnis ist eine skalierte Auflistung der verschiedenen Kategorien, welche positiv beginnt und sich über das Attribut neutral hin zu einer negativen Bewertung absteigend entwickelt. Zur Visualisierung und für ein besseres Verständnis des Kategoriensystems ist dieses in Abbildung eins vollständig dargestellt.[92]

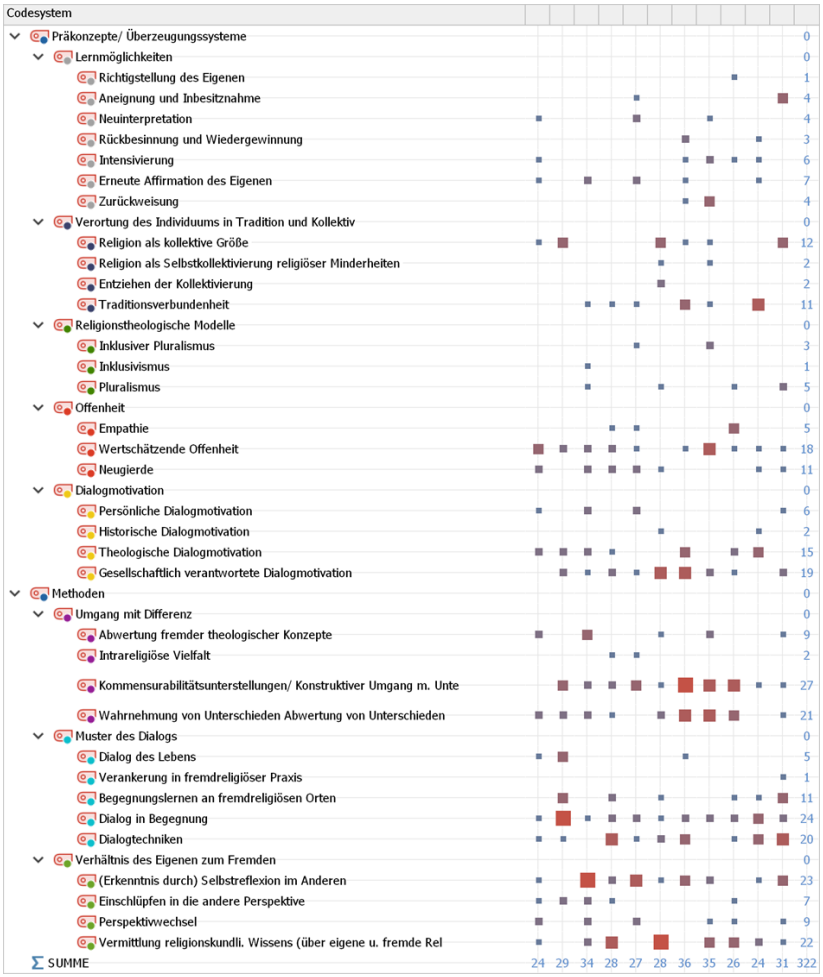

Abbildung 1: Kategoriensystem zu religiöser Pluralität mit jeweiligen Beobachtungen pro Interview und insgesamt (MAURITZ, 2020, im Erscheinen)

Um eine möglichst präzise Auswertung der Daten zu gewährleisten, wurde die Software MAXQDA genutzt.[93] Abbildung 1 zeigt das mit MAXQDA erstellte Kategoriensystem zu religiöser Pluralität mit den jeweiligen Beobachtungen sowohl pro Interview als auch insgesamt. Die Grund-, Haupt- und Subkategorien sind, inklusive der Hierarchisierung der Subkategorien, zu erkennen. Die Spalten stellen je ein Experteninterview dar, in welchen wiederum Quadrate zu sehen sind. An ihnen

> wird deutlich, welche Kategorien durch Aussagen in den Interviews besonders häufig erhebbar sind – sowohl in den einzelnen Interviews, also in der Tiefe, als auch über die Interviews verteilt, also in der Breite.[94]

[92] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[93] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[94] Ebd.

Insgesamt konnten hinsichtlich aller Kategorien 322 Beobachtungen in den elf Experteninterviews gemacht werden, welche auf absolute Häufigkeiten und auffällige Relationen der Subkategorien untersucht wurden und halfen, erste Erkenntnisse abzuleiten.[95] Zusätzlich wurden die Relationen und inhaltlichen Überschneidungen dahingehend überprüft, wie ableitbar die vor Beginn der Auswertung vermuteten Mindsets sind, bzw. ob generalisierbare Mindsets zu erkennen sind. Nach der Auswertung des Datenmaterials, war innerhalb von acht Kategorien ein Trend in der Häufigkeit des Vorkommens erkennbar, diese acht Kategorien ließen sich zwei Themenfeldern zuordnen: erstens *religionskundliches und theologisches Wissen voneinander vermitteln und vergleichen* und zweitens *Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen*. Eine weitere Auffälligkeit, welche bei der Auswertung der Expertenaussagen deutlich wurde, ist die Ansiedlung der Kategorien, die auf der neutralen Stufe der beschriebenen Hierarchisierung total die häufigste Erscheinung aufwiesen.

Nach der

> Hierarchisierung der Subkategorien, das Bilden von Themenfeldern und der Stufung hinsichtlich emotionaler Offenheit der Kategorien lassen sich aus dem System drei Typen zu Mindsets religiöser Pluralität und interreligiösem Dialog generalisieren.[96]

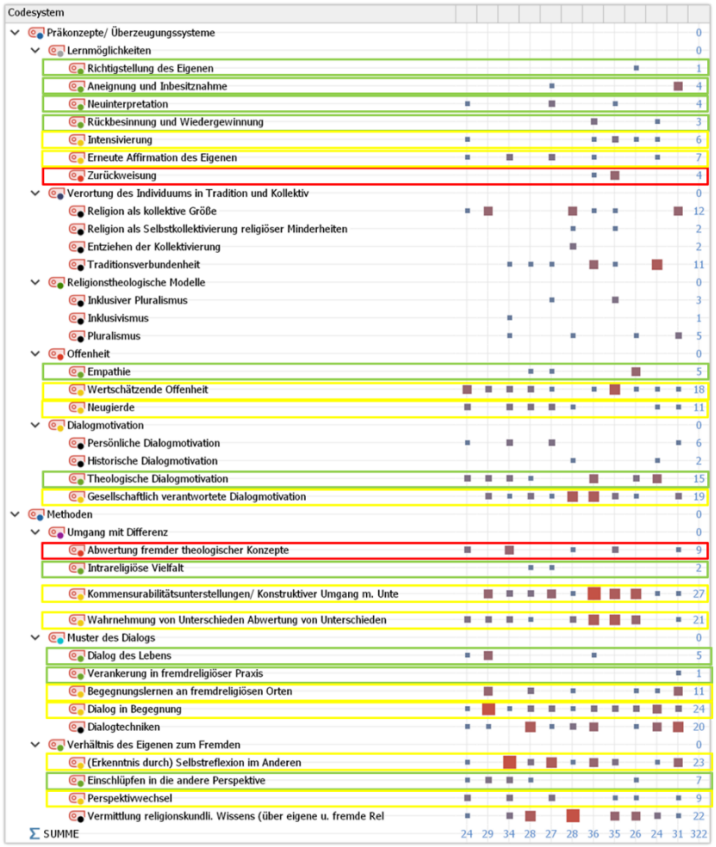

Abbildung 2: Kategoriensystem geordnet nach Gruppierung und Hierarchisierung; grüngerahmte Kategorien: Typ 1; gelbgerahmte Kategorien: Typ 2; rotgerahmte Kategorien: Typ 3 (MAURITZ, 2020, im Erscheinen)

[95] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[96] Ebd.

Diese drei Typen zeigen sich wie folgt: Typ 1 – emotional involviert und bereit für eine eigene Veränderung (grün), Typ 2 – emotional neutral und gesellschaftlich konform (gelb) und Typ 3 – negativ emotional und abwehrend (rot), siehe Abbildung 2.[97]

Typ 1 der Mindsets zeigt im Dialog die Voraussetzung eigener emotionaler Involviertheit und eine emotionale Öffnung gegenüber einer fremden Religion, im privaten, aber auch im akademischen Bereich.[98] Personen dieses Mindsets ist das praktische Erleben des Fremden und der persönliche Dialog mit Anhängern anderer Religionen sehr wichtig. Aus dieser praktischen Perspektive heraus verstehen sie den Anderen und hinterfragen nicht nur deren Theologie, sondern auch ihre eigene. Die sich daraus ergebenden Lernmöglichkeiten lassen eine Reflektion des eigenen Glaubens zu, setzen gleichzeitig aber voraus, dass man bereit ist, das Eigene zu verändern. So wird das Interesse an einem theologischen Erkenntnisgewinn verdeutlicht.

Typ 2 der Mindsets, der emotional neutrale und gesellschaftlich konforme Typ setzt, im Gegensatz zu Typ 1, keine emotionale Involviertheit und Bereitschaft zur eigenen Veränderung für den interreligiösen Dialog voraus.[99] Dieser Typ begründet das Stattfinden des interreligiösen Dialogs mit gesellschaftlichem Interesse und sieht dort den Wissensaustausch zwischen den Religionen als wichtigste Grundlage, um Vorurteile gegenüber dem Fremden abzubauen. Dementsprechend findet kein Umdenken der eigenen Theologie statt. Der Fokus liegt auf den Parallelen und Unterschieden der Religionen aus Sicht der eigenen Religion, was den Perspektivwechsel nahezu unmöglich macht. Lernmöglichkeiten sind hier zwar sympathisch formuliert, legen jedoch keinen Wert auf empathisches Verstehen des Anderen sondern auf dem Versuch, „einer (antizipierten) gesellschaftlichen Erwartung, die an die Akteure im interreligiösen Dialog gestellt werden, zu entsprechen.“[100]

Der Dritte Typus der Mindsets, der negativ emotionale und abwehrende Merkmale aufweist, zeichnet sich durch seine abweisende Haltung gegenüber fremden theologischen Konzepten aus.[101] Diese Einstellung erweist sich in vielerlei Hinsichten als problematisch. Ein erkenntnisbringender Dialog ist kaum möglich, da häufig auf Vorurteile zurückgegriffen wird, welche auf veralteten theologischen Konzepten beruhen und so eine theologische Weiterentwicklung der eigenen Haltung unmöglich machen. Ein Dialog auf Augenhöhe

[97] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[98] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[99] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[100] Vgl. Ebd.
[101] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

wird durch verdeckt formulierte Vorwürfe und Zurückweisungen verhindert. Stattdessen wird der Dialogpartner zur Rechtfertigung der eigenen Theologie aufgefordert. Zusätzlich werden Vorwürfe fehlender Empathie oder Dialogfähigkeiten des Gegenübers ausgedrückt. Die eigene Veränderlichkeit oder gar der Perspektivwechsel sind durch die Haltung der persönlichen Überlegenheit ausgeschlossen. Auf dieser Grundlage ist der interreligiöse Dialog nicht möglich.

Mithilfe der Codelandkarte, einem Visual-Tool von MAXQDA, konnte die Korrelation der Kategorien der drei Typen von Mindsets überprüft werden.[102]

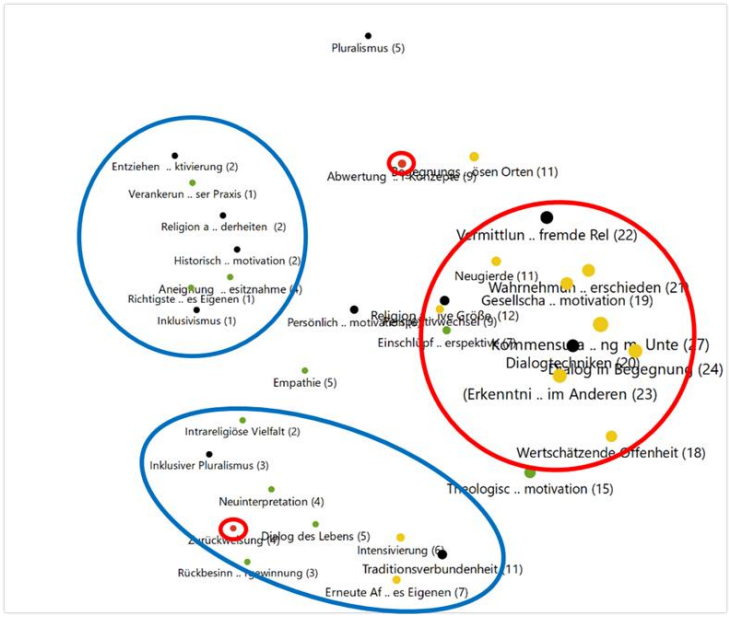

Abbildung 3: Codelandkarte (MAURITZ, 2020, im Erscheinen)

In der Codelandkarte können mithilfe der Punkte die Kategorien und deren Abstände zueinander innerhalb des Datenmaterials erkannt werden.[103] Auf Abbildung 3 fällt eine Ansammlung der gelben Kategorien auf – rot markiert. Die blau markierten Kreise zeigen keinen inhaltlichen Zusammenhang der Kategorien. Die beiden Kategorien des Mindset Typ 3, siehe die kleinen roten Kreise auf Abbildung 3, werden ebenso sehr unterschiedlich verwendet.

Ein weiteres Visual-Tool von MAXQDA, das Dokument-Portrait, ermöglicht eine Darstellung der Abfolge und Länge der vorkommenden Kategorien innerhalb des Interviews, welche farblich entsprechend der Mindsets markiert sind.[104] Diese Dokument-Portraits ermöglichen eine Analyse des Vorkommens und der Verteilung „der drei

[102] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[103] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[104] Vgl. VERBI, MAXQDA Manual 2018. 12 – Visualisieren (Visual Tools). In: https://www.maxqda.de/help.php?version=max18&pdf=1&id=31619; 16.02.2020.

abgeleiteten Mindsets innerhalb der einzelnen Interviews“ [105] und schafft eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Experteninterviews.[106] Für jeden interviewten Experten wurde ein eigenes Dokument-Portrait angelegt, was im Weiteren als Profil bezeichnet wird. Dort sind die drei vorgestellten Mindsets mithilfe ihrer Färbung erkennbar: grün spiegelt Aussagen wider, die Typ 1 zugeordnet werden konnten. Gelb steht für Typ 2 und rot stellt Typ 3 dar; schwarz gefärbt sind jene Aussagen, die keinem Typ zugehörig sind.

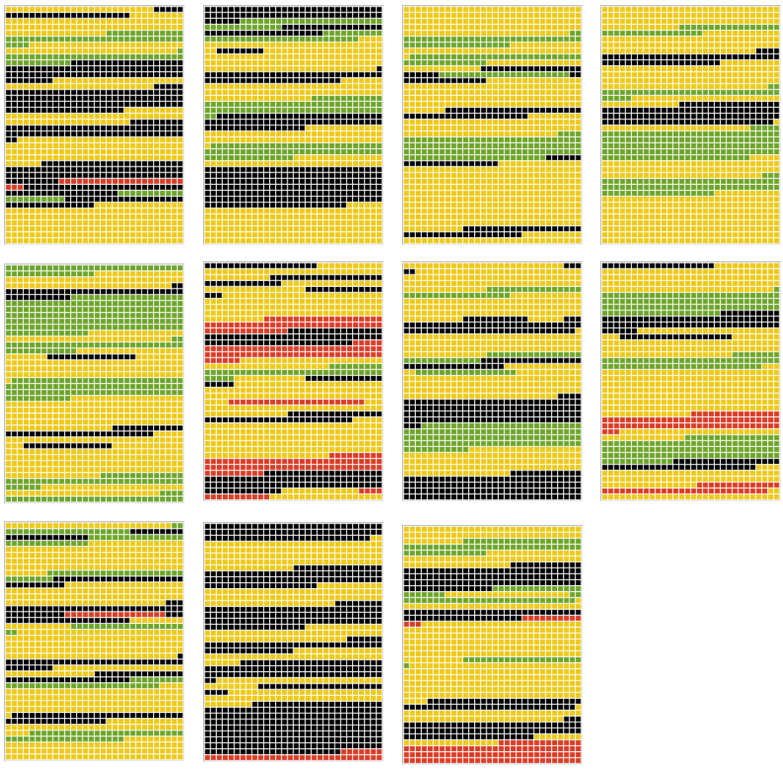

Abbildung 4: Profile der Interviewpartner farblich strukturiert in die drei Typen (MAURITZ, 2020, im Erscheinen)

Für die weitere Analyse können die schwarzen Segmente vernachlässigt werden, da sie keinen Typ beschreiben.[107] Der Fokus liegt auf den grünen, gelben und roten Segmenten der Profile, welche sich im Vergleich in drei Cluster einteilen lassen. Cluster eins besteht aus einem hohen Anteil gelber Segmente und einem vergleichsweise hohen Anteil grüner Segmente und weist damit sowohl ein *emotional involviertes Mindset* als auch ein *emotional neutrales/konformes Mindset* auf. Cluster zwei besteht zum Großteil aus gelben Segmenten, lässt jedoch auch grüne und rote Segmente in ungefähr gleich großen Anteilen erkennen, was bedeutet, dass das Mindset vornehmlich *emotional neutral/gesellschaftlich konform* ist und sich nur in wenigen Situationen die beiden anderen Mindsets zeigen. Cluster drei zeigt

[105] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[106] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[107] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

ebenfalls einen großen gelben Segmentanteil, jedoch fehlen hier die grünen Segmente völlig, während die Roten überwiegen. Entsprechend überwiegt auch hier das *emotional neutrale/ gesellschaftlich konforme Mindset*, allerdings zeigen sich starke Tendenzen des *negativ-emotionalen und abwehrenden Mindsets*.

Wie auf Abbildung 4 zu erkennen ist, dominiert das gelb gefärbte *emotional neutrale/gesellschaftlich konforme Mindset*.[108] Zusätzlich fällt auf, dass bei nahezu der Hälfte der Profile auch grüne und rote Segmente zu finden sind. Bei dieser Beobachtung muss berücksichtigt werden, dass die Antworten der Befragten nicht nur kontextbezogen waren, und demnach auf Fragen mit einer emotionalen Involviertheit geantwortet wurde, sondern auch spontan und ad-hoc formuliert wurden. Das bedeutet, dass die Profile im Gesamtvergleich eher Tendenzen interreligiöser Dialogkompetenzen wiedergeben.

Bei der genaueren Betrachtung der Kategorien, die den Mindsets zugeordneten werden, fällt auf, dass beispielsweise bei der Frage nach der theologischen Begründung für das Vorkommen anderer Religionen in der Islamischen Religionslehrer*innenausbildung bevorzugt die gesellschaftliche Wichtigkeit betont wird.[109] Die Formulierung der theologischen Begründung erweist sich für die Dozierenden als deutlich schwieriger. Scheinbar fehlt den Lehrenden bei solch direkten Fragen „leicht abrufbares systematisiertes Professionswissen zum interreligiösen Dialog, in dem sie partizipieren können."[110]

> Dieser Befund lässt auf eine schwache institutionelle Rahmung im theologischen Kontext und auf einen nur wenig stabilisierenden wissenschaftlichen Forschungsdiskurs in Bezug auf Gründe und Ziele von interreligiösem Dialog an der Hochschule schließen […].[111]

Bei einem intensiveren Blick in das Datenmaterial fällt auf, dass eine der gelben Kategorien *Vermittlung religionskundlichen Wissens über die eigene und fremde Religion* für einen Großteil der Dozierenden als die Hauptaufgabe des interreligiösen Dialogs betrachtet wird, mit der Ergänzung des Vergleichs dieses Wissens.[112] Ein solches Komparieren der eigenen und fremden Religion bedeutet eine neutrale Arbeit. Die Religionen können wertfrei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden. Es bedarf entsprechend weder positiver noch negativer emotionaler Involviertheit und beugt somit Kränkungen, Verletzungen und Beleidigungen des Gegenübers vor. So kann ein respektvoller, aber distanzierter Austausch stattfinden. Allerdings ist der Erkenntnisgewinn eingeschränkt, da der Dialog weder Empathie noch einen Perspektivwechsel aufweist. Der Abbau von

[108] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[109] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[110] Ebd.
[111] Ebd.
[112] Vgl. Hierzu und zum Folgenden ebd.

Vorurteilen wird unterstützt, jedoch ohne das unlängst in der Forschung auf Hochschulebene etablierte Spektrum der Lernmöglichkeiten im interreligiösen Dialog zu erfassen.[113]

Eine weitere Auffälligkeit in den Kategorien der Mindsets innerhalb der Profile ist das Vorkommen von Ablehnung fremdtheologischer Konzepte.[114] Zudem wurde in einem der Interviews deutlich, dass auf das theologische Konzept der Trinität von einer dozierenden Person mit unterschiedlichen Haltungen der Ablehnung und Akzeptanz reagiert wurde, was unter anderem auf die fehlende disziplinierende Ordnung des Diskurses des interreligiösen Dialogs innerhalb der universitären Lehre verweist.

Bezüglich der Profile lässt sich „festhalten, dass der Faktor religiöse Pluralität und interreligiöser Dialog einen Einfluss auf die islamische Religionslehrer*innenbildung hat.“[115] Jedoch ist bisher ungeklärt, in welchem Rahmen die religiöse Pluralität in Form von interreligiösem Dialog in der Hochschuldidaktik im Bereich der islamischen Lehrer*innenbildung genutzt werden kann.[116]

In der Varianz der Interviews ist zu erkennen, dass die einzelnen Standorte der islamischen Lehrer*innenausbildung in ihren Curricula zu den Kompetenzen nur vereinzelt variierende Aussagen machen.[117] Diesbezüglich müsste zunächst geklärt werden, in welchem Modus religiöse Pluralität in der Lehrer*innenausbildung auf curricularer Ebene charakterisiert werden soll, ob religionskundlich als ‚Learning about Religion‘ oder bezüglich der religiösen Erfahrung als ‚Learning from Religion‘.[118] Zudem muss geklärt werden, ob das Ziel des Studiums ist, die Studierenden auf die Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne in den Schulen vorzubereiten „oder ob stärker ein theologischer Erkenntnisgewinn für die eigene Theologie im Zentrum des interreligiösen Dialogs stehen soll.“[119] Dies ist eine Entscheidung, welche „nur durch institutionelle Rahmung und im wissenschaftlichen Diskurs der Akteure geklärt werden [kann].“[120]

Auf diesen Ergebnissen aufbauend, wurde während des Projekts „auf der Ebene der Mindsets das Zusammenspiel mit den Mindsets zu guter interreligiöser Lehre untersucht.“[121] Die bereits erhobenen und ausgewerteten Daten der Interviews, wurden erneut untersucht,

---

[113] Vgl. CORNILLE, Meaning and Method in Comparative Theology, 115ff.
[114] Vgl. Hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[115] Ebd.
[116] Vgl. ebd.
[117] Vgl. NACIYE KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
[118] Vgl. DANIELA POPP, Religion und Religionsunterricht in Europa, Berlin 2013, 73.
[119] MAURITZ, et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[120] Ebd.
[121] OLIVER REIS et al., Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).

dieses Mal lag der Schwerpunkt auf der Suche nach Mindsets guter Lehre und der Frage nach kongruenten Mustern zwischen den Mindsets religiöser Pluralität und den Mindsets der Lehre.[122] Es wurde im Vorfeld von einer Dreiecksbeziehung „zwischen den Mindsets religiöser Pluralität, den möglicherweise sich zeigenden Mindsets (interreligiöser) guter Lehre und dem Lehrhandeln selbst“ [123] ausgegangen, wobei alle drei Faktoren als Rahmungen – einschließlich des Gesamtrahmens der curricularen Ordnung – aufeinander wirken.[124] Laut Caroline Trautwein ist die Kompetenz der Lehrenden stark beeinflusst von deren individuellen Annahmen über Lehren und Lernen, mit der Besonderheit, dass sie auf Praktiken bezogen sind.[125] Diese Annahmen, im Folgenden hochschuldidaktischen Diskurs *Beliefs* genannt, zeigen sich in der Lehre als Praktiken, welche die Form von impliziten Wissensstrukturen haben. In der Forschung wird daher angenommen, dass das Lehrhandeln von den Beliefs beeinflusst wird. Diese individuellen Beliefs verweisen aus Hochschuldidaktischer Sicht selbst auf einen überindividuellen Rahmen, welcher in dem Projekt mit den Mindsets (= Profile) guter Lehre identifiziert wurden.[126]

Der Fokus der neuen Untersuchung der Mindsets guter Lehre lag insbesondere auf jenen Stellen der Transkripte, welche während der ersten Auswertung der Mindsets religiöser Pluralität nur wenig codiert werden konnten, da sie vornehmlich Aussagen zu Lehrsituationen enthielten.[127] Dementsprechend wurde im Kontext der Analyse der Aussagen zur Lehre ein neues Kodiersystem entwickelt. Dieses ordnete Aussagen der Experten zu Vorstellungen von Lehre ein. In einem Dreischritt entstand die neue Kodierung, welche an Kembers Lehrkonzeptionen angelehnt ist.[128] Die Kodierung resultiert darin, dass instruierende Wissensvermittlung und selbstständige Wissenskonstruktion in produktiver Umwelt über konstruktive Wissensproduktion vermittelt werden. In Bezug zur interreligiösen Lehre entstanden daraus die drei Kategorien *instruktive Wissensvermittlung*, *konstruktiver Dialog* und *Begegnungslernen*.[129] Während der induktiven Untersuchung der Transkripte, konnten die beiden Kategorien *Positionierung* und *selbstentdeckende Konstruktion der Studierenden* ausdifferenziert werden. Diese beiden Kategorien ähneln

[122] Vgl. REIS et al., Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[123] Ebd.
[124] Vgl. ebd.
[125] Vgl. hierzu und zum Folgenden CAROLINE TRAUTWEIN, Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: ZFHE Jg. 8/ Nr.3, 1-14, hier 8.
[126] Vgl. REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[127] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[128] Vgl. hierzu und zum Folgenden REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, zit. nach: DAVID KEMBER, A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. In: LARS-ERIK MALMBERG (Hg.), Learning and Instruction Volume 7, Amsterdam 1997, 255-275, hier 258.
[129] Vgl. hierzu und zum Folgenden REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).

stark dem Begegnungslernen, jedoch liegt ihr Fokus eher auf der Wissenskonstitution als auf den Praktiken. Die fünf Kategorien sind als basale Lehrtypen der Mindsets guter Lehre zu verstehen und wurden nun genutzt, um die Interviews ein weiteres Mal mit der Software MAXQDA zu kodieren. Die daraus erkennbaren korrelativen Vernetzungen der Kategorien können als Cluster verstanden werden, welche aus den spezifischen Kategorien/Mindset-Bündeln bestehen und „immer noch als überindividuelle Muster verstanden werden, die ein/e konkrete Lehrende/r dann als Profil übernimmt.“[130]

Während der Auswertungen der neu kategorisierten Interviews konnte festgestellt werden, dass die Lehrpersonen meist Konglomerate der fünf Typen von Lehr-Mindsets aufwiesen.[131] Diese werden später als Optionen vorgestellt. Die reine Form eines Typus der Lehr-Mindsets war kaum zu finden; um ein besseres Verständnis zu gewährleisten, werden diese fünf reinen Formen im Folgenden dennoch vorgestellt.

Typ eins legt den Fokus auf die *Instruktion*, die Lehrperson vermittelt aktiv, ausgewähltes Wissen an passive Studierende.[132] Lehrende des Typus eins wollen ihnen wichtig erscheinendes Wissen vermitteln.[133]

Typ zwei findet seinen Schwerpunkt in der *Konstruktion* bzw. dem *Selbsterkennen der Studierenden*, er möchte, dass die Studierenden die Ergebnisse prozessual entdecken, statt sie ihnen vorzuschreiben.[134] Demnach geben die Lehrenden den Studierenden Raum, ihre Kompetenzen frei und aktiv zu erlangen.[135]

Bei *Typ drei* steht der *Dialog* im Vordergrund.[136] Die Aufgabe der Lehrenden wird hier in der Ermöglichung dialogischer Lernräume sowie deren räumlicher Gestaltung und Atmosphäre beschrieben. Die Räume sollen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln, was zum Entfalten der eigenen Meinung und zum Diskutieren einlädt. Dies ist unabdingbar für den Lernfortschritt. Hier zeigt sich der Zusammenhang zwischen äußeren, produktiven Umständen und der Interaktionsstruktur als Diskussionsvoraussetzung.

Typ vier ist ebenfalls dialoglastig, allerdings wünscht sich dieser Typ ganzheitliche *Begegnungen* und sieht diese in Exkursionen zu fremdreligiösen Orten, welche für ihn durch ihre Bedeutsamkeit entscheidend für die Lehre sind.[137] Diese Begegnungen sind für Typ vier

---

[130] REIS et al., Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[131] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd.
[132] Vgl. ebd.
[133] Vgl. ELISABETH WEGNER/ MATTHIAS NÜCKLES, Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In: ZFHE 6/Nr.3 (2011) 171–188, hier 175.
[134] Vgl. REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen.).
[135] Vgl. WEGNER/ NÜCKLES, Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen, 175.
[136] Vgl. hierzu und zum Folgenden REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[137] Vgl. hierzu und zum Folgenden REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser

wichtiger als der kognitive Wissenserwerb, den Studierenden werden Erfahrungen geboten, welche am Standort Universität in der Form nicht erfahrbar sind.

Typ fünf der Lehr-Mindsets sieht die Stellungnahme der Studierenden als entscheidend an und fordert diese entsprechend zur *Positionierung* auf.[138] Durch die Einforderung der Verbalisierung der eigenen Position wird an die Studierenden ein hoher Anspruch gestellt, da dies eine sehr persönliche, bewusste und auch reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Haltung fordert. Dadurch werden sich die Studierenden der eigenen Haltung bewusst und können entsprechend auf andere Positionen zugehen und in den Lernprozess einsteigen, sowohl über das Fremde als auch über das Eigene.

Da innerhalb der einzelnen Experteninterviews keine reine Form der fünf beschriebenen Typen Lehr-Mindsets zu finden waren, sondern fast ausschließlich gebündelte Mindsets, werden diese im Folgenden als Optionen vorgestellt.[139] Mithilfe des Dokument-Portraits in MAXQDA konnte festgestellt werden, „dass die Kategorien/Lehr-Mindsets topographisch zugeordnet werden können."[140] Um eine Wissensgrundlage zu schaffen und andere Lehr-Mindsets anschlussfähig zu machen, muss zunächst die *Instruktion* erfolgen, die *Positionierung* und die *Begegnung* benötigen ein Grundlagenwissen.[141] Eine Verbindung zwischen verschiedenen Kategorien wird durch den *Dialog* gewährleistet, *Selbsterkennen der Studierenden* ist als alternative Zugangsform zum Vortrag abzugrenzen. Aus diesen, während der Forschungsphase entstandenen Vorannahmen bezüglich der Beziehungen der Kategorien, entstand ein topographisches Modell der Lehr-Mindsets.

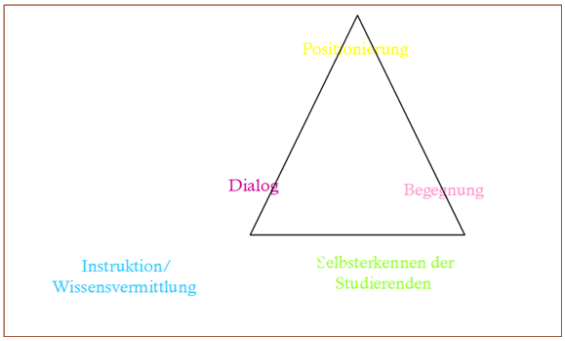

Abbildung 5: Topographisches Modell der Lehr-Mindsets (REIS, 2020, im Erscheinen)

Aus diesem topographischen Modell wurden

> drei Optionen abgeleitet, wie sich mit Blick auf die Mindsets religiöser Pluralität und die Lehr-Mindsets im Material spezifische signifikante korrelative Cluster von Lehr-Mindsets bilden könnten.[142]

Pluralität, (im Erscheinen).

[138] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

[139] Vgl. ebd.

[140] Ebd.

[141] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd.

[142] Ebd.

Die im Folgenden vorgestellten Optionen entstanden dementsprechend aus hypothetischen Vorüberlegungen.[143]

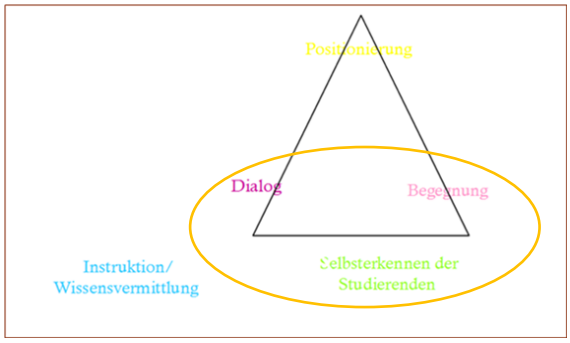

Abbildung 6: Option 1 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Dialog, Begegnung und Selbsterkennen (REIS, 2020, im Erscheinen)

Option 1, lässt einen Zusammenhang zwischen den Lehr-Mindsets *Selbsterkennen der Studierenden*, *Dialog* und *Begegnung* erkennen, auf Abbildung 6 orange gekennzeichnet.[144] Option 1 ergibt sich aus dem bereits angeführten gelb-grünen Cluster der Mindsets religiöser Pluralität, siehe Abbildung 4. Dies lässt sich dadurch erklären,

> dass Konstruktion im Zusammenhang mit Dialog im Bereich des gelben Feldes einzuordnen ist, da es dem Anspruch eines interreligiösen Seminars entspricht, dialogisch zu lehren. Die Begegnung in diesem Zusammenhang geht noch eine Ebene tiefer und verknüpft den Dialog an der Universität im Seminarraum mit den aktiven Besuchen und Auseinandersetzungen mit fremdreligiösen Orten. Auf dieser Grundlage wurde Option 1 in das gelb-grüne Cluster verortet.[145]

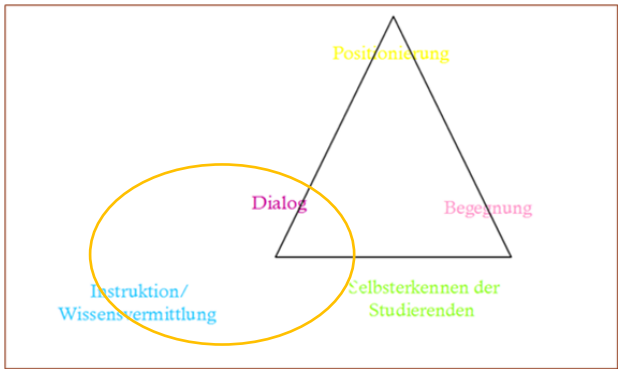

Abbildung 7: Option 2 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Instruktion und Dialog (REIS, 2020, im Erscheinen)

Option 2 lässt eine Verbindung zwischen *Instruktion* und *Dialog* erkennen, auf Abbildung 7 orange markiert, und beruht auf dem dominant gelben Cluster der Mindsets religiöser Pluralität.[146] Durch die Verbindung von *Instruktion* und *Dialog* werden durch die Lehrkräfte Lehrsituationen geschaffen, die die persönliche Involviertheit der Beteiligten optional lässt und nach der Wissensvermittlung durchaus einen Dialog in Form eines additiven Austauschs

[143] Vgl. REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[144] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[145] Ebd.
[146] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

über Positionen ermöglicht, ohne „differenzorientiert in die Thematik involviert zu sein.“[147]

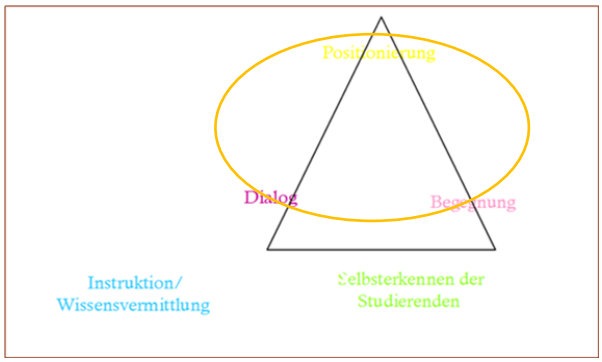

Abbildung 8: Option 3 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Dialog, Begegnung und Positionierung (REIS, 2020, im Erscheinen)

Option 3 ist eine Verbindung zwischen *Positionierung*, *Dialog* und *Begegnung* auf Abbildung 8 orange markiert, welche sich, wie auch Option 1, an dem gelb-grünen Cluster der Mindsets religiöser Pluralität orientiert.[148] Option 3

> betont ein hohes Maß an Reflexion und fremdorientierter Auseinandersetzung mit den anderen Religionen. Auf die Wissensbasis zu Religionssystemen kann verzichtet werden, wichtiger ist die dialogische Begegnung, die sich der positionierenden Differenzen der Akteure bewusst ist.[149]

Zu dem gelb-roten Cluster der Mindsets religiöser Pluralität wurden keine Optionen gebildet, da nicht davon auszugehen ist, dass Studierende aufgrund ihrer Religion aus Lehrveranstaltungen ausgeschlossen oder offen marginalisiert werden.[150]

Um die Optionen in die Interviews einordnen zu können, wurden die Typen zur guten Lehre mithilfe von MAXQDA eingefärbt und zu jedem der elf Lehrenden ein individuelles Lehr-Profil erstellt, siehe Abbildung 9.[151]

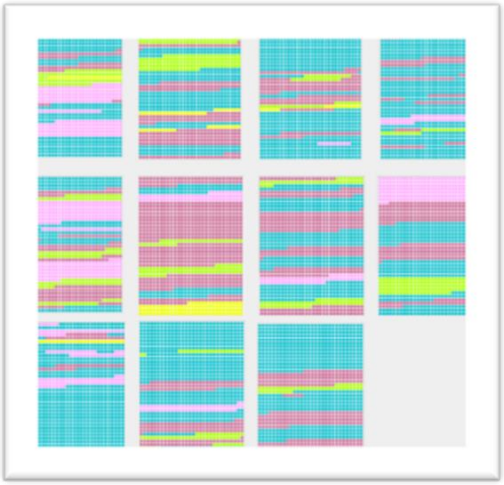

Abbildung 9: Mit MAXQDA erzeugte Lehrprofile (REIS, 2020, im Erscheinen)

[147] REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[148] Vgl. ebd.
[149] Ebd.
[150] Vgl. ebd.
[151] Vgl. ebd.

Die Farben auf Abbildung 9 sind äquivalent zu den Einfärbungen auf Abbildung 5.[152] Nach der Analyse dieser Profile konnten grundsätzliche Aussagen über die Lehr-Mindsets der Expert*innen getroffen werden. Durch die ausgeprägte Blaufärbung der Profile lässt sich das vorherrschende Lehr-Mindset der *Instruktion* erkennen. Das Lehr-Mindset der *Positionierung* ist demgegenüber nur in fünf Profilen zu finden. Allgemein kann eine große Heterogenität bezüglich der Verteilung der Lehr-Mindsets erkannt werden.

In Anbetracht der erstellten Profile wurde überprüft, ob die drei Optionen, welche durch zuvor erstellte Hypothesen entstanden sind, empirisch aufzufinden sind.[153] **Option 1** (*Selbsterkennen der Studierenden* verknüpft mit dem *Dialog* und *Begegnung*) konnte in der hypothetisch erstellten Konstellation nicht entdeckt werden und wurde durch eine alternative Option zu Cluster 1 abgewandelt. Dieses besteht aus der Verbindung von *Begegnung* und *Dialog* (siehe Tabelle 1). Im Gegensatz dazu konnte **Option 2** bestätigt werden, da die am häufigsten als Lehr-Mindset auftretende *Instruktion* relational zum *Dialog* steht und somit das Cluster 2 ausmacht. **Option 3** (*Dialog*, *Begegnung* und *Positionierung*) ist in den Profilen nicht zu finden, diese Option fällt aufgrund der kaum genutzten Positionierung raus. Dagegen lässt sich ein anderes Cluster 3 bilden, welches aus *Konstruktion* und *Instruktion* besteht.

Option	***Cluster***
Option 1 [Selbsterkennen der Studierenden & Dialog & Begegnung]	*Cluster 1:* Begegnung & Dialog
Option 2 [Instruktion & Dialog]	*Cluster 2*: Instruktion & Dialog
Option 3 [Dialog & Begegnung & Positionierung]	*[entfällt]*
[Option neu]	*Cluster 3:* Konstruktion & Instruktion

Tabelle 1: Abgleich von hypothetischen Optionen und empirischen Clustern (Reis, 2020, im Erscheinen)

Diese Ergebnisse werden durch die Darstellung in der Codelandkarte, siehe Abbildung 10, verdichtet da dort „signifikante korrelative Nähen der Kategorien innerhalb der Interviews“[154] abgebildet werden.

[152] Vgl. REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[153] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd.
[154] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

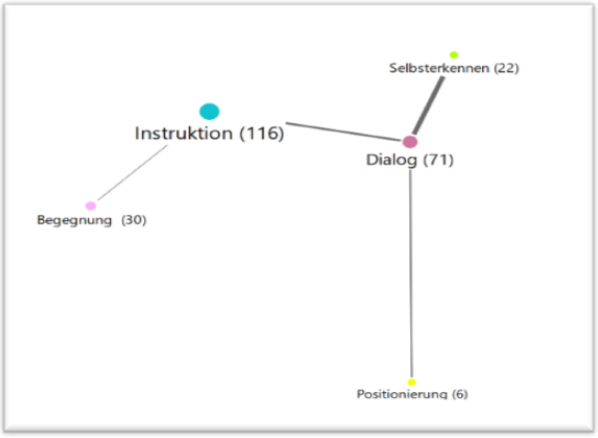

Abbildung 10: Darstellung der Codelandkarte (REIS, 2020, im Erscheinen)

Auf der Codelandkarte ist durch den Durchmesser des jeweiligen Punktes und die Anzahl der Nennungen deutlich die Dominanz der *Instruktion* zu erkennen, jedoch auch die Relevanz und Position des *Dialogs* als Zentrum zwischen *Positionierung*, *Selbsterkennen der Studierenden* und *Instruktion*.[155] Eine ähnlich feste Verbindung, wie sie zwischen den genannten drei Lehr-Mindsets mit dem des *Dialogs* besteht, ist zwischen dem Lehr-Mindset *Begegnung* und dem der *Instruktion* zu finden, wobei zuerst die *Instruktion* stattfindet. Ausgehend von der *Instruktion* ereignet sich die *Begegnung,* jedoch ohne Dialogpraxis im Vorfeld. Dies zeigt sich in der fehlenden Verbindung zwischen *Begegnung* und *Dialog* in Abbildung 10. Es ist deutlich zu erkennen, dass *Dialog* und *Instruktion* den Dreh- und Angelpunkt der Lehre bilden, „ohne diese beiden Lehr-Mindsets kann so etwas wie eine *Positionierung* nicht erreicht werden. Somit geschieht diese nur aus der konstruktiven Praxis heraus.“[156]

Wie in Tabelle 1 zu erkennen ist, ließ sich eine Überführung der aus den Hypothesen entstandenen Optionen in die Cluster der Mindsets der guten Lehre nicht problemlos vornehmen.[157] Es wurde im Anschluss weitergehend die These erstellt und untersucht, dass ein Zusammenhang zwischen den Mindsets zur guten Lehre und den Mindsets zur religiösen Pluralität besteht. Dafür wurden zunächst alle Mindsets miteinander verglichen, siehe Abbildungen 11 und 12.

[155] Vgl. hierzu und zum Folgenden REIS et al., Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[156] Ebd.
[157] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

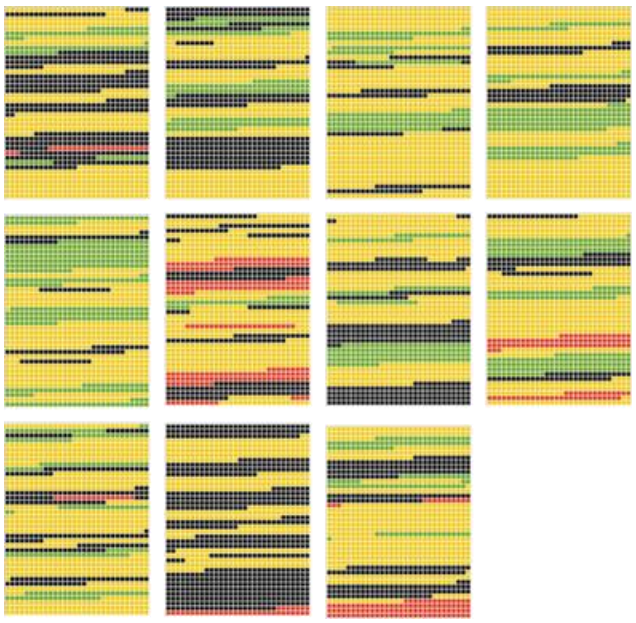

Abbildung 11: Mindsets religiöser Pluralität (Mindsets 1) (REIS, 2020, im Erscheinen)

Abbildung 12: Mindsets guter Lehre (Mindset 2) (REIS, 2020, im Erscheinen)

Die Bildung der Cluster der Lehr-Mindsets hat gezeigt, dass zwischen Mindset 1, entsprechend Mindset religiöser Pluralität auf Abbildung 11, und Mindset 2, siehe Abbildung 12 das Mindset guter Lehre, ein individuell ausgestalteter Zusammenhang besteht.[158] Wie bereits beschrieben „sind Option 1 und 3 entscheidend eingeschränkt worden, so dass sich die individuellen Spitzen in dem Profil zur religiösen Pluralität abgeschliffen haben.“[159] Die Forderung der *Positionierung* ist nur in Interviews jener Dozierenden zu finden, deren Profil zur religiösen Pluralität rote Elemente aufweist.[160] Dies könnte gegebenenfalls darauf hinweisen, dass eine Option, Studierende in der Lehre zur Positionierung aufzufordern,

[158] Vgl. REIS et al., Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[159] Ebd.
[160] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

möglicherweise zu negativ konnotierten (rot gefärbte) Extremen führt. Überwiegend ist Option 2 zu finden, welche dem eher neutralen gelben Cluster 2 gleichsteht. Nach dem Vergleich der Mindsets religiöser Pluralität und guter Lehre lässt sich der Trend erkennen, dass ein Mainstreaming-Prozess stattgefunden hat. Die Dozierenden vermeiden Extrema und versuchen stattdessen gesellschaftskonforme und nicht polarisierende Aussagen zu treffen, auch bezüglich ihrer Lehrvorstellungen. Diese Ergebnisse konnten schon bei der Auswertung der Profile religiöser Pluralität erkannt werden, in Verbindung mit den Lehraufgaben verstärkt sich der Effekt jedoch. Um die Ergebnisse zu vertiefen, wurden in dem Projekt exemplarisch die Profile und Mindsets von zwei Beispielpersonen in der Tiefe analysiert. Dabei wurde festgestellt, dass die Mindset-Profile auf den ersten Blick gleichartig wirken, nach der Analyse wurde jedoch erkenntlich, dass sie trotz ihrer Ähnlichkeit strukturell verschieden sind. Maßgeblich stellte sich heraus, „dass die Aufgabe der Lehre schon intrapersonal für ein Mainstreaming sorgt.“[161]

Zusätzlich zu den bereits beschriebenen Arbeits- und Analysevorgängen wurden beispielhaft zwei Lehrsituationen dahingehend aufgenommen und ausgewertet,

> inwiefern in der Lehre vorliegende Mindsets, praxistheoretische Zugänge und zusätzliche Faktoren einen Einfluss auf das Lehrverhalten nehmen und die Steuerung der Lehre bestimmen. Dazu wurde ein Fall mit der Dichten Beschreibung nach Clifford Geertz dokumentiert und im theoretischen Rahmen der Artikel des Projekts praxeologisch analysiert, um im Anschluss daran zu beschreiben, wie sich reale Lehrpraktiken in fremdreligiösen Studienanteilen als soziale Aushandlungsprozesse der Curriculavorgaben, Handlungsprogrammatiken der Akteure und der konkreten Lehrsituation ergeben.[162]

Nachdem im Vorgang festgestellt wurde, „dass es schon auf der Ebene der Mindsets und deren Adaption in den individuellen Überzeugungssystemen zu relevanten Verschiebungen kommen kann“[163], soll im Folgenden überprüft werden, inwieweit beide Mindsets in der Praxis der Lehre erscheinen.[164]

Auf der Grundlage von Schäfer kann angenommen werden, dass Lehrsituationen nicht ausgehend von ‚leitenden‘ Akteuren gedacht werden kann, sondern die Leitung als Praktik zu betrachten ist, von welcher aus alle Akteure und deren Kompetenzen miteinbezogen werden. [165] Dementsprechend wird ein unterstellter linearer Zusammenhang zwischen Mindsets und Lehrpraxis durch den Bezug zur Praxistheorie nicht bestätigt.[166] Zudem wird

[161] OLIVER REIS et al., „Dann mache ich einfach mal weiter.“ – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
[162] Ebd.
[163] Ebd.
[164] Vgl. ebd.
[165] Vgl. ebd. zit. nach: HILMAR SCHÄFER, Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie. In: GERHARD BÜTTNER/ HANS MENDL/ OLIVER REIS/ HANNA ROSE (Hg.), Jahrbuch für Konstruktivismus 10, Babenhausen 2019, 19–29, hier 24.
[166] Vgl. REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.“, (in Erscheinung).

durch die Praxistheorie ein theoretischer Rahmen geboten, „um reale Praktiken mit den Überzeugungssystemen als Basis für mentale Operationen zu verbinden.“[167]

Aus den zwei gefilmten Sitzungen der jeweiligen Lehrveranstaltungen der zwei Dozierenden wurden für die Fragestellung relevante Sequenzen ausgewählt und in dichten Beschreibungen festgehalten.[168] Die Methode wurde ausgewählt, um die Seminarsituation von außen betrachtet und nicht aus einer inneren, teilnehmenden Perspektive, darzustellen und so eine größtmögliche Objektivität zu erzielen.[169] Für die Interpretation der Sequenzen wurde im ersten Schritt eine Case Summary verwendet, mithilfe welcher der praxistheoretische Raum rekonstruiert wurde.[170] Bei dieser Case Summary sind zwei Prinzipien dominant. Auf der einen Seite wird die Sequenz

> in ihrer Interaktionsstruktur nachgezeichnet und zum anderen wird das Verhalten der Lehrkraft jeweils von den Profilen her als mentales Bezugssystem plausibilisiert.[171]

Über die Studierenden gibt es bislang keine Informationen, durch die Interaktion mit der Lehrperson können jedoch auch die Handlungsprogrammatiken der Studierenden vermutet werden.[172] Die in Form von Profil und Option erarbeiteten Mindsets religiöser Pluralität und guter Lehre gehören zu den Handlungsprogrammatiken der Lehrenden. Laut Praxistheorie ist aber davon auszugehen, dass der Kontext erst durch die Situation erschaffen wird und sich so eine je individuelle Version der Praxisbündel realisiert. Dementsprechend sucht die Praxistheorie nach diesen kontextualen Faktoren, welche die Varianzen im Handeln der Dozierenden zum Vorschein bringen „und dabei auch die für diese Situation notwendigen Programmatiken in Verbindung setzten.“[173] Es wurde während der Auswertung davon ausgegangen, dass nicht nur die Lehrsituation, sondern auch die Interviewsituation bestimmende Räume sind, in welchen die individuellen Profile zu den Mindsets religiöser Pluralität und den Mindsets guter Lehre gebildet werden.[174] Das Untersuchungsziel der Sequenzen besteht nicht darin, das ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘ der Fähigkeiten interreligiösen Handelns zu bewerten. Das Ziel ist es, Muster zu entdecken, welche in der interreligiösen Lehre im Zusammenspiel der Mindsets und eines unbestimmten Faktors während des

---

[167] REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter. “, (in Erscheinung), zit. nach: TORSTEN CRESS, Sakrotope. Studien zur materiellen Dimension religiöser Praktiken, Bielefeld 2019, 20f.
[168] Vgl. Ebd. zit. nach: CLIFFORD GEERTZ, Dichte Beschreibung. Beitrag zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1987.
[169] Vgl. ebd. zit. nach: RALF BOHNSACK/ WINFRIED MAROTZKI/ MICHAEL MEUSER, Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3.Aufl. Opladen und Farmington Hills 2011, 49.
[170] Vgl. hierzu und zum Folgenden KUCKARTZ/ DRESING/ RÄDIKER/ STEFER, Qualitative Evaluation, 58f.
[171] REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.“, (im Erscheinen).
[172] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[173] Ebd.
[174] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

Handelns entstehen. Dieser „Faktor X“[175] kann zum Beispiel eine soziale Praktik sein, ein Artefakt oder ganz allgemein ein kontingenter Moment, welcher in den untersuchten Sequenzen unterschiedlich war und sich nicht vollständig bestimmen ließ.

Im Anschluss an diesen ersten Schritt wurde untersucht, inwieweit

> sich die rekonstruierten Handlungsstrategien im curricularen Rahmen des Moduls, Erkenntnissen zur fachunabhängigen Hochschulbildung und den Herausforderungen interreligiöser Bildung[176]

interpretieren ließen. Nach der Untersuchung waren trotz der Begrenztheit des Datenmaterials Tendenzen erkennbar, „die relevant für die weitere Entwicklung fremdreligiöser Lernangebote in der (islamischen) Religionslehrer/innenbildung sind.“[177]

Im Rahmen der Projektvorstellung wurde die Untersuchung exemplarisch an dem Beispiel einer Lehrperson in der Tiefe analysiert.[178] Im Folgenden soll auf die Ergebnisse dieser Untersuchung, sowie den Gesamtertrag eingegangen werden.

Bei der intensiven Auseinandersetzung mit einer konkreten Lehrsituation[179] wurde zunächst deutlich, dass diese Sitzung in verschiedenen Situationen durch die verschiedenen Lehrpraxen, wie zum Beispiel die Hausaufgabenpraxis oder auch das Füllen der Interaktionslücken durch die Instruktion der Lehrperson, strukturiert wurde.[180] Die aus solchen Lehrpraxen entstehende Lehre fand vorwiegend auf der Meta-Ebene statt und schaffte es so nicht, das Textverständnis durch einen Dialog mit dem Text oder einem Gespräch zum Vergleich zu beeinflussen. Sachlich gesehen konnte zu Beginn der Sitzung eine vorwiegend inklusivistische Sichtweise erkannt werden. Dort wurde der Schwerpunkt auf Gemeinsamkeiten gelegt, welche im weiteren Verlauf durch eine nicht-thematisierte Inkommensurabilität der Systeme ersetzt wird und einen Teilaspekt im Profil zum Umgang mit religiöser Pluralität ausmacht.[181] In Bezug zum Beziehungsaspekt zwischen Lehrperson und Lernenden ist die Unzufriedenheit der Lehrperson erkennbar, dennoch bleibt sie dialogisch und setzt „sich selbst der Fremdheit des studentischen Verhaltens aus, ohne diese Haltung auf der inhaltlichen Arbeitsebene von den Studierenden […] einzufordern.“[182] Die beschriebene inhaltliche Inkommensurabilität entsteht durch die Interaktion von

---

[175] REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.“, (im Erscheinen).
[176] Ebd.
[177] Ebd.
[178] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[179] Anmerkung: aus Platzökonomischen Gründen wurden die dichten Beschreibungen der beiden Lehrsequenzen nicht im Detail aufgeführt, diese sind im Artikel: OLIVER REIS et al., „Dann mache ich einfach mal weiter.“- Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen) nachzulesen.
[180] Vgl. hierzu und zum Folgenden REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.“, (im Erscheinen).
[181] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung, (im Erscheinen).
[182] REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.“, (im Erscheinen).

Studierenden und Lehrperson.[183] Aufgrund der Fragen auf der Seite der Studierenden verschiebt sich der angestrebte Dialog in die Instruktion. Die komplexeren Strukturen machen die Mindsets der Lehrenden individuell und spannend und werden im Setting des Seminars durch die starken Unterrichtspraktiken und die Gegebenheiten an der Hochschule reduziert und geglättet. Auf der Ebene der methodischen Lehrsteuerung ist ebenfalls zu erkennen, dass die Vorstellungen der Lehrperson über die Lehre in der Praxis nicht umgesetzt werden. Durch das Schweigen der Studierenden auf Fragen kann kein Austausch stattfinden und die Lehrperson verfällt in die Instruktion. Hier zeigt sich, wie stark die Lehre von den Studierenden und deren Verhalten abhängig ist und sie – als der bereits beschriebene Faktor X – enormen Einfluss auf das Lehrverhalten der Dozierenden haben. Studierende halten ihre Beteiligung gering und sorgen dadurch für eine Reduktion der Schwierigkeit oder für die Zunahme der Instruktion, siehe Abbildung 13. Das Schweigen und das unbeteiligte Verhalten der Studierenden ist im Kontext der Hochschule nicht ungewöhnlich,[184] es führt zu einer Vermehrung der Instruktion, was wiederum zum Curriculum der Hochschulen passt und dementsprechend die Lehrpersonen entlastet.[185]

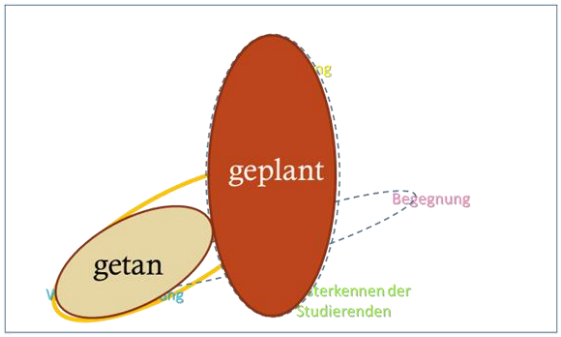

Abbildung 13: Differenz zwischen der geplanten und der durchgeführten Lehre vor dem Hintergrund der Vorstellung guter interreligiöser Lehre (REIS, 2020, im Erscheinen)

Nach der Darstellung der einzelnen Arbeitsschritte des Projektes kann zusammenfassend gesagt werden, dass das Gesamtprojekt „das Profil religiöser Pluralität und das Profil guter Lehre in interreligiösen Lehrveranstaltungen“[186] erhebt und Zusammenhänge zwischen den Profilen herstellt. Auf der Ebene der Mindsets fällt direkt beim Vergleich auf, dass die Vorstellungen guter Lehre einem Mainstream verfallen sind und sich die Individualität der Vorstellungen religiöser Pluralität nicht durchsetzen können.[187] Durch die konkrete

[183] Vgl. hierzu und zum Folgenden REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.“, (in Erscheinung).
[184] Vgl. OLIVER REIS/ ANNETTE CORVES/ ISABELLE HOYER/ ELIN NYQUIST, Reziprozität zwischen Lehrenden und Studierenden als Kern der Kompetenzorientierung – eine Grundsatzklärung. In: Neues Handbuch Hochschullehre 86 (2018) 1-18.
[185] Vgl. KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung, (im Erscheinen).
[186] REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.“, (im Erscheinen).
[187] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

Lehrsituation werden die Präkonzepte durch den entsprechenden Faktor X noch weiter auf ihre instruktiven Anteile reduziert und ergeben in ihrer Beanspruchung eher indifferente Muster. Für die Zukunft der Religionslehrer*innenausbildung wird entscheidend sein, „dass auf drei Ebenen Weiterentwicklungen stattfinden."[188] Auf der Makro-Ebene ist es notwendig, die Ziele in den Curricula weiterzuentwickeln und komplexer zu formulieren.[189] Sowohl bezüglich der Lernzieltaxonomie als auch bezüglich der Praktiken, da es notwendig ist,

> dass die Befähigung zum Dialog am Mindset Typ 1 ‚emotional involviert' entlang beschrieben wird und dass sich die Beschreibung von Lehre an Option 3 orientiert, damit beides kongruent wird.[190]

Auf der Meso-Ebene ist eine stärkere Einbeziehung der Studierenden gefordert.[191] Sie sollen inter- und intrareligiöse Begegnungen erfahren, sich positionieren können und erkenntnisgeleitete Lernprozesse erleben, dafür bedarf es einer Einführung von Neuerungen bei der Kompetenzorientierung der Lernzielbildung und der Entstehung der Lernumgebung. Auf der Mikro-Ebene ist es, nach einer gelungenen Umsetzung auf Makro- und Meso-Ebene, sinnvoll, den Lehrenden im Hinblick auf ihre Profile, theologiedidaktische Weiterbildungen zu bieten

> sodass rote Vorstellungen in den Mindsets zur religiösen Pluralität reflektiert und Lernumgebungen erprobt werden, die sicherstellen, dass unter verschiedenen kontingenten Bedingungen über die Instruktion hinaus an der Dialogkompetenz gearbeitet wird.[192]

Bestmöglich sollten die Impulse zur Weiterentwicklung auf allen drei Ebenen erfolgen, um sich gegenseitig positiv zu bedingen und nicht die Erfolge einer anderen Ebene durch die eigene Stagnation negativ beeinflussen.[193]

3.1.3 Adaption und Weiterentwicklung

Das oben beschriebene Projekt *‚Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien'*, welches die Grundlage für die vorliegende Arbeit darstellt, betrachtet sehr genau die Lehre fremder Religionen im universitären Rahmen der Religionslehrer*innenausbildung. Der Fokus des Projektes liegt auf den Lehrenden. Die Studierenden spielen zwar in der Beobachtung und Auswertung der Lehrsituation eine Rolle, diese wird jedoch nur indirekt erhoben. Um einen tiefergehenden Blick auf den in 3.1.2 beschriebenen Faktor X, in diesem Fall die Studierenden, zu werfen, sind die theologischen Lehramtsstudierenden der Fokus der vorliegenden Untersuchung. Gleich zum Projekt,

[188] REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.", (in Erscheinung).
[189] Vgl. ebd.
[190] Ebd.
[191] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[192] Ebd.
[193] Vgl. ebd.

wurden auch hier Experteninterviews durchgeführt. Zum einen, um eine Vergleichbarkeit zu den Ergebnissen des Projekts herzustellen und zum anderen, um ebenfalls eine größere Spontanität und Detailliertheit in der Beantwortung der Fragen zu ermöglichen und um im Gegenzug genauso spontan und individuell auf Antworten reagieren zu können, was teilweise eine Erweiterung und Anordnung der Fragen ermöglichte.[194]

Es wurden innerhalb dieser Arbeit vier Experteninterviews mit Studierenden der katholischen und islamischen Religionslehre geführt, mit der Absicht, die Interviews im Hinblick auf Mindsets der religiösen Pluralität und der guten Lehre zu untersuchen. Dabei standen Fragen im Vordergrund, wie die Studierenden selbst die Verbindung der verschiedenen Religionen untereinander sehen, wie sie die religiöse Pluralität erkennen und umsetzen, welche Vorstellungen sie als angehende Religionslehrer*innen von guter Lehre haben und inwieweit sie eine gute Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog innerhalb ihres Studiums erkennen können. Diese individuellen Vorstellungen und Erfahrungen sollen innerhalb dieser Arbeit ausgearbeitet und mithilfe der im Projekt entwickelten Mindsets religiöser Pluralität und guter Lehre sichtbar gemacht werden. Zusätzlich sollen die Lehrerfahrungen auf Makro-, Meso- und Mikro-Ebene herausgefunden und untersucht werden. Auch diese Ergebnisse wurden mit dem Visual-Tool des Dokument-Portraits und der Codelandkarte visualisiert und verdeutlichen so die Ergebnisse.

Der Begriff der Mindsets orientiert sich, wie in 3.1.1 beschrieben, an der Definition von Martin Harant. Im selben Kapitel wurde auch erklärt, auf welcher Grundlage die geführten Interviews mit den Lehrenden als Experteninterviews zu erkennen sind. Der Expertenbegriff wurde dort in der fachlichen Expertise und dem Handlungsfeld der Dozierenden begründet und sozial-repräsentational betrachtet.[195] Da dies bedeutet, dass die Personen Experten sind, die gesellschaftlich als solche betrachtet werden, ist es sinnvoll, die Studierenden als Experten des universitären Lernens der interreligiösen Lehre geltend zu machen. Sie erleben die Lehre in der Praxis, sind ein Teil dessen und bewerten diese anhand eigener, individueller Gesichtspunkte. Demnach wird im Folgenden auch von den Studierenden als Experten gesprochen.

Die Experteninterviews dieser Arbeit sind wie auch die des Projekts theoriegenerierend und sichern so eine Vergleichbarkeit der Expertenäußerungen – siehe Kapitel 3.1.1.[196] Um die beschriebenen theoriegeleiteten Experteninterviews durchzuführen, wurde der Interviewleitfaden des Projektes in abgewandelter Form übernommen, die Fragen an den

[194] Vgl. BOGNER/ MENZ, Das theoriegeleitete Experteninterview, 66f.
[195] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[196] Vgl. ebd.

Kontext der Studierenden angepasst und minimal erweitert, siehe Anhang. Da der Interviewleitfaden des Projekts von versierten Religionspädagog*innen entwickelt wurde, lag es nahe, diesen auch für die Untersuchung des Blickwinkels der Studierenden selbst, auf die Studierendenperspektive und aus ihr heraus, zu nutzen. Somit können sowohl die Sichtweisen der Dozierenden als auch der Studierenden betrachtet werden und die Perspektiven zu den Studienbedingungen in der Religionslehrer*innenausbildung verglichen werden.

Bei der Ausarbeitung der Fragestellung dieser Arbeit, fiel der Entschluss, den Blick nicht nur auf die islamische Religionslehrer*innenbildung zu richten, sondern ihn hin zur katholischen Ausbildung zu öffnen. Dementsprechend wurden zwei Studierende der katholischen Religionslehre und zwei Studierende der islamischen Religionslehre interviewt und deren Aussagen analysiert und ausgewertet. Das Interesse, der hier bearbeiteten Forschungsfrage, *‚Die Herausforderung des interreligiösen Dialogs in der Schule – Wie gut bereitet die Universität ihre Studierenden auf diese Praxis vor?‘* lag sowohl darin, die christliche als auch die muslimische Studierendenperspektive zu betrachten und die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede in der Lehre der Universitäten zu entdecken, ihre Ansichten einander gegenüber zustellen und die einzelnen Mindsets zu analysieren. Die Inhaltsanalyse nach Mayring wurde, wie auch im Projekt, theoriegeleitet vorgenommen.[197] Die Fragestellung war Grundlage der Interviewanalyse, die Ergebnisse der Kategorisierung konnten dann auf dem jeweiligen Theoriehintergrund interpretiert werden. So wurde bei der vorliegenden Arbeit auch nach dem Standard von Mayring gearbeitet, im Sinne der Kontingenzanalyse – siehe Kapitel 3.1.1.

Für die vier Interviews wurden Studierende der Universitäten Paderborn, Tübingen und Münster im Alter von 25 bis 27 Jahren befragt. Sie stimmten dem Interview bereitwillig zu, was als ein grundlegendes Interesse an einem gemeinsamen Dialog gedeutet werden kann. Das Interview wurde über eine digitale App geführt, welche es ermöglicht, Sprachnachrichten zu senden. Die App nimmt das Gesagte automatisch auf und gestattet es somit, die Aufnahmen zu transkribieren. Durch diese Form der Kommunikation entstanden sequenzhafte Sprachaufnahmen der Antwort auf die jeweilig gestellte Frage. Durch diese digitalisierte Form der Interviewführung blieb es ausschließlich bei der Beantwortung der Interviewfragen. Der sonst aufkommende Small-Talk blieb aus und die gewünschte Spontanität der Antworten wurden in einigen Fällen eher zu bedachten als intuitiven Aussagen. Dennoch erwies sich diese Form des Interviews als bestmögliche Alternative zu

[197] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 11ff.

einem persönlichen Treffen, da ein schriftliches Interview die Spontanäußerungen vermutlich noch weiter reduziert hätte.

Die Sprachaufnahmen der vier Experteninterviews der Studierenden wurden ohne ein Transkriptionsprogramm, sondern in einem Textverarbeitungsprogramm, manuell verschriftlicht. Da die Antworten jeweils in Sequenzen als Sprachnachrichten vorhanden waren, konnten diese entsprechend mehrmals abgespielt, angehalten und in Abschnitte eingeteilt werden, siehe Anhang. So konnten adäquate Transkripte der Interviews erstellt werden. Der Standard der Transkription wurde vom Projekt übernommen und somit auch nach dem Standard von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer transkribiert, was einen Fokus auf den semantischen Inhalt der Antworten bedeutete.[198] Zudem konnte durch diese Form der Transkription eine Anonymität für die Studierenden gewährleistet werden.

Nach der Verschriftlichung der Interviews wurden die entstandenen Transkripte in die Software MAXQDA eingefügt, um sie dort zu kategorisieren. Da dieses Programm bei der Auswertung der Projektdaten genutzt wurde, war es naheliegend, dieses auch bei der vorliegenden Arbeit zu verwenden. Es ermöglicht nicht nur die Kategorisierung der erhobenen Daten, sondern auch eine authentische Visualisierung dieser Daten. Da für beide Projekte dasselbe Programm genutzt wurde, kann mithilfe der verschiedenen Visual-Tools ein direkter Vergleich der verschiedenen Datenvisualisierungen stattfinden. Dies kann sowohl mit den internen Daten dieser Arbeit passieren als auch mit den Daten des Forschungsprojekts. Die Vergleichbarkeit der Daten ist in erster Linie jedoch durch die leitfadenorientierte Interviewführung, [199] sowie die entwickelten Kategorien und den gemeinsamen institutionell-organisatorischen Kontext der Studierenden gegeben.[200]

Zu Beginn der Arbeit mit MAXQDA wurde das auf Abbildung 1 dargestellte Kategoriensystem zur religiösen Pluralität des Projekts in das Programm eingepflegt und die vier Transkripte entsprechend der dort angelegten Kategorien untersucht und eingeteilt. Das Kategoriensystem des Projektes besteht aus Grund-, Haupt- und Subkategorien. Die Entwicklung dieser Kategorien sowie deren anschließende Hierarchisierung wird in Kapitel 3.1.2 beschrieben. Bei der ersten Kategorisierung der vier Experteninterviews war auffällig, dass sieben Kategorien nicht von den Studierenden genutzt wurden, da diese im Rahmen ihres Studiums nicht zum Tragen kommen. Dabei handelt es sich um *Richtigstellung des Eigenen*, *Aneignung und Inbesitznahme*, *Zurückweisung*, *Religion als Selbstkollektivierung*

[198] Vgl. hierzu und zum Folgenden KUCKARTZ/ DRESING/ RÄDIKER/ STEFER, Qualitative Evaluation, 27.
[199] Vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 50ff.
[200] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

religiöser Minderheiten, *Pluralismus*, *Historische Dialogmotivation* und *Abwertung fremder theologischer Konzepte*. Dagegen wurden andere Kategorien notwendig, um möglichst alle Aussagen der Studierenden einbeziehen zu können. Auf der Ebene der Präkonzepte/Überzeugungssysteme wurden zwei neue Subkategorien erarbeitet. Beispielsweise in der Hauptkategorie *Dialogmotivation* die Subkategorie *berufliche Dialogmotivation*. Dies begründet sich darin, dass in jedem der Transkripte die berufliche Zukunft der Studierenden als ein Grund des Dialogs benannt wurde. Diese Aussage ließ sich nur schwer in eine der vorhandenen Subkategorien zur Dialogmotivation einordnen. Zum anderen fehlte in der Hauptkategorie *Offenheit* eine Subkategorie, welche die vorhandene *Neugierde* spezialisiert: die *vorsichtige Neugierde*. Zwar gab es bereits diese sehr ähnliche Subkategorie, jedoch war die von den Interviewten beschriebene Neugierde expliziter. Es schwangen Ängste, Ungewissheiten und Verunsicherungen mit, welche daher eine Spezialisierung der Subkategorie erforderte.

Zur Ermittlung der Mindsets der guten Lehre wurde ebenfalls das Kodierschema des Projekts ohne Ergänzungen oder Abwandlungen übernommen. Dabei wurde aus den Antworten der Studierenden Aussagen über ihre zukünftige Arbeit als Lehrkraft untersucht. Entsprechend wechselt der Lernort des Projektes, die Universität, zum Lernort Schule.

Die fünf basalen Lehrtypen der Mindsets guter Lehre wurden auch bei dieser Arbeit in ihrer korrelativen Vernetzung der Kategorien als Cluster bezeichnet, welche „immer noch als überindividuelle Muster verstanden werden, die ein/e konkrete Lehrende/r dann als Profil übernimmt.“[201] Es fehlten jedoch zusätzliche Kategorien, welche die Erfahrungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene verarbeiten. In den Experteninterviews wurden sehr viele Aussagen zu den Erfahrungen bezüglich der curricularen Bedingungen, den Lehrpersonen, Kommiliton*innen aber auch der eigenen Haltung als Lernender getroffen. Diese Aussagen konnten mit dem aus dem Projekt übernommenen Kategoriensystem teilweise nicht erfasst werden. Dementsprechend wurden zusätzlich Kategorien gebildet, welche die universitäre Lehr- und Lernerfahrung analysieren sollen. In diesem Zusammenhang entstanden zwei neue Grundkategorien, insgesamt vier Hauptkategorien und 21 Subkategorien. Die beiden Grundkategorien bestehen aus *Lehr- und Lernerfahrung auf der Makro- und Mesoebene* und *Lehr- und Lernerfahrung auf der Mikroebene*. Daraus entstanden jeweils zwei Hauptkategorien. Aus der *Lehr- und Lernerfahrung auf der Makro- und Mesoebene* wurden die Hauptkategorien *Curriculare Rahmenbedingungen* und *Lehrveranstaltungsplanung* entwickelt. Die Hauptkategorien der *Lehr- und Lernerfahrung auf der Mikroebene* brachten

[201] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

die Hauptkategorien *Auftreten der Lehrperson* und *Umgang mit Kommiliton*innen* hervor. Aus diesen vier Hauptkategorien wurden insgesamt 21 Subkategorien ausgebildet. Das gesamte, zusätzlich entwickelte Schema zur Bestimmung der neuen Kategorien, inklusive Bezeichnung, Erklärung und Ankerbeispiel, ist im Anhang zu finden; das in MAXQDA eingepflegte Kategoriensystem ist in Kapitel 3.3 einsehbar. Das Schema zur Kategorienbildung entspricht dem des Projektes. Im Anschluss an die Entwicklung des Kategoriensystems wurde dieses, zusätzlich zu dem bereits durch das Projekt bestehende System, eingepflegt. Die Kategorisierung der vier Experteninterviews, die anschließende Untersuchung des Auftretens der Kategorien und eine Bestimmung der Kontingenzen wurde durchgeführt. Diese Schritte sind identisch zu denen der Untersuchung im Projekt, ebenso wie die anschließende Zusammenstellung und Interpretation der Kontingenzen.[202]

Nachdem die Transkripte der Interviews sowohl anhand des Kategoriensystems des Projekts als auch auf Grundlage des neu entstandenen Kategoriensystems untersucht und entsprechend kategorisiert wurden, lag der Fokus zunächst auf der Analyse der Mindsets religiöser Pluralität. Anschließend wurden die Mindsets der guten Lehre analysiert.

Nach der Analyse der Mindsets in ihrer Breite und Tiefe, wurden diese, ähnlich wie in dem Projekt, mithilfe des Programms in Dokument-Portraits und Code-Landkarten visualisiert und anschließend miteinander verglichen, um sie auf Zusammenhänge zu untersuchen. Die im Projekt aus Optionen entstandenen Cluster wurden auf die Lehrprofile der Studierenden angewandt und auf ihr Vorhandensein überprüft. Der Zusammenhang zwischen den Mindsets religiöser Pluralität und den Mindsets der guten Lehre wurde wie auch im Projekt untersucht. Es wurde überprüft, inwieweit sich Rückschlüsse zu den Ergebnissen des Mainstreamings ziehen lassen und wie vergleichbar die Ergebnisse dieser Arbeit mit denen des Projektes sind. Anders als bei dem Projekt wurde jedoch keine Lehrsequenz gefilmt. Es konnte dementsprechend nicht beobachtet und analysiert werden, wie die Studierenden sich in ihrer Rolle als ebendiese verhalten. Die Ergebnisse des hier untersuchten Faktors X beruhen lediglich auf den authentischen Antworten der Studierenden. Dieser im Projekt durch die Analyse der Lehrsequenz in den Fokus gerückte Faktor X veranlasste die oben beschriebene Erweiterung des Kategoriensystems auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Diese Kategorien wurden, wie bereits die Kategorien zur religiösen Pluralität, hierarchisch angeordnet. In diesem Fall wurden die Kategorien anschließend in einem Ampelsystem anhand ihres negativen, neutralen oder positiven Einflusses eingefärbt. Kategorien, welche einen negativen Einfluss auf die Lehrerfahrung haben und somit nicht zum Erreichen des im

[202] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

Curriculum verzeichneten Ziels des Seminars beitrugen oder dies sogar verhinderten, wurden entsprechend rot eingefärbt. Kategorien, bei welchen ein positiver Effekt auf die Erreichung des Lernziels vermerkt wurde, wurden grün eingefärbt und Kategorien, welche von den Studierenden implizit benannt wurden, jedoch weder einen positiven noch einen negativen Einfluss hatten, wurden gelb eingefärbt. Bei der Hierarchisierung der Kategorien wurden, wie auch bei dem Projekt, „die Annahmen der Komparativen Theologie bezüglich des gelingenden interreligiösen Dialogs auf universitärer Ebene mit in die Bewertung einbezogen.“[203]Anhand der Kategorisierung der Einflussfaktoren der Mikro-, Meso- und Makro- Ebene konnten mithilfe von MAXQDA neue Dokument-Portraits erstellt werden, diese werden im Folgenden als *Portraits der Lehr- und Lernerfahrung* bezeichnet. Die Auswirkungen des Faktors X auf die Lehr- und Lernerfahrung wurde mithilfe der Portraits untersucht.

3.2 Mindsets der Studierenden in Bezug zur religiösen Pluralität und guter Lehre

Insgesamt konnten bei der Auswertung der Daten innerhalb der vier Experteninterviews 298 Beobachtungen hinsichtlich der Präkonzepte/ Überzeugungssysteme, Methoden sowie universitäre Lehr- und Lernerfahrung gemacht werden, siehe Tabelle 2 im Anhang. Dabei wurden, wie auch bei dem Projekt,

> die absoluten Häufigkeiten untersucht und auffällige Relationen zwischen den Subkategorien betrachtet, um anschließend erste Erkenntnisse aus den Interviews abzuleiten.[204]

Jedoch wurden keine neuen Mindsets aus den Relationen und inhaltlichen Überschneidungen der Kategorien abgeleitet, stattdessen wurde geprüft, inwieweit sich die Mindsets der Studierenden in den im Projekt abgeleiteten Mindsets wiederfinden lassen. Aus den insgesamt 57 Subkategorien konnten neun der Kategorien häufiger als zehnmal zugeordnet werden, drei konnten sogar über zwanzigmal zugeordnet werden. Die häufigsten Antworten waren in den Hauptkategorien *Curriculare Rahmenbedingungen* (insgesamt 62 Verwendungen) und *Lehrveranstaltungsplanung* (insgesamt 45 Verwendungen) zu verorten, beides Hauptkategorien der Grundkategorie *Lehr- und Lernerfahrung auf der Meso- und Makroebene*. Zwei weitere Hauptkategorien hatten eine sehr hohe Resonanz: zum einen die Kategorie *Dialogmotivation* der Grundkategorie *Präkonzepte/Überzeugungssysteme* mit 36

[203] Mauritz et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen), zit. nach: VON STOSCH, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, 155-168/ CORNILLE, Meaning and Method in Comparative Theology, 115–148.

[204] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

Zuordnungen und *Muster des Dialogs* der Grundkategorie *Methoden* mit 35 Zuordnungen. Bei der Auswertung der Daten war besonders auffällig, dass sieben Subkategorien nicht auftraten. Dies waren vorwiegend Kategorien, welche Extrempositionen einbezogen, wie zum Beispiel die negativ gewertete Subkategorie *Abwertung fremder theologischer Konzepte*. Aber auch positiv konnotierte Subkategorien wie *Richtigstellung des Eigenen* oder *Aneignung und Inbesitznahme* konnten in der Datenauswertung der Interviews der Studierenden nicht zugeordnet werden, siehe Tabelle 2 im Anhang. Ähnlich zum Projekt ist auffällig, dass dialogfördernde Kategorien sehr häufig genutzt werden, dies ist sowohl in der *Dialogmotivation* als auch im *Dialog in Begegnung* zu erkennen. Ebenso liegt in den Interviews ein großer Fokus auf der Vermittlung religionskundlichen Wissens, was sowohl in den Grundkategorien der *Universitären Lehr- und Lernerfahrung* als auch in den Grundkategorien *Präkonzepte/Überzeugungssysteme* und *Methoden* deutlich wird. Werden die in der Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse betrachtet, erkennt man die übergreifenden Themenfelder des Projektes wieder. Zum Beispiel *religionskundliches Wissen voneinander vermitteln und vergleichen* durch die Subkategorien *Vermittlung religionskundlichen Wissens (über das Eigene und Fremde)* und *Theologische Dialogmotivation*. Oder die Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen in den Subkategorien *Wertschätzende Offenheit* und *Dialog in Begegnung*.[205] Dabei muss, wie beim Projekt, ergänzt werden, dass die letztgenannten Subkategorien

> nicht per se eine Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen darstellen müssen. Allerdings enthalten diese Aussagen häufig Konstruktionen wie ‚Es ist wichtig, dass MAN offen ist' oder ‚MAN muss mit Andersgläubigen ins Gespräch kommen.' Diese Aussagen spiegeln also eher extrinsische/gesellschaftliche als intrinsische/persönliche Anforderungen an den Dialog wider.[206]

Eine weitere Parallele zu den Ergebnissen des Projekts lässt sich in der Anordnung der meist angewandten Kategorien auf der mittleren beziehungsweise neutralen Stufe der Hierarchisierung der Kategorien erkennen. Jedoch sind ebenso viele der meist angewandten Kategorien auf der grünen/ emotional involvierten Stufe der Hierarchisierung zu finden. Hier ist ein Ausgleich zwischen den Kategorien der emotionalen Involviertheit und der der emotionalen Enthaltung. Die befragten Studierenden sind demnach bereit und offen für ein Umdenken und auch eine Veränderung der eigenen theologischen Vorstellungen, wenn es entsprechend notwendig und gewünscht ist.

[205] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[206] Ebd.

3.2.1 Mindsets religiöser Pluralität

Um die Mindsets religiöser Pluralität der interviewten Studierenden zu untersuchen, wurden die vier Transkripte entsprechend des Kategoriensystems zur religiösen Pluralität untersucht und eingeteilt. Insgesamt wurden 162 Aussagen bezüglich der religiösen Pluralität des interreligiösen Dialogs kategorisiert. Die Kategorien, die die häufigste Nennung aufweisen, entstammen den Hauptkategorien *Dialogmotivation* und *Muster des Dialogs*. Den Studierenden ist der Austausch offensichtlich sehr wichtig, sie möchten mit dem Fremden in den Dialog treten und dies auch in ihrer zukünftigen Praxis als Lehrer*innen an ihre Schüler*innen weitergeben. Fünf der insgesamt neun Subkategorien, die vorwiegend auftreten, sind in den Mindsets religiöser Pluralität zu finden. Dabei handelt es sich um *Wertschätzende Offenheit*, *Persönliche Dialogmotivation*, *Theologische Dialogmotivation*, *Dialog in Begegnung* und *Vermittlung religionskundlichen Wissens (über das Eigene und Fremde)*. Die Kategorien der religionstheologischen Modelle wurden im Vergleich weniger häufig genutzt, es scheint, als sei für die Studierenden und angehenden Lehrkräfte der aktive Austausch wichtiger als die persönliche Verortung.

Das Projekt führte eine Hierarchisierung der Kategorien durch, siehe Abbildung 2 in Kapitel 3.1.2. Dabei wurden Kategorien drei verschiedenen Typen zugeteilt und in einer Art Ampelsystem farblich markiert. Die drei Typen bestehen aus Typ 1: emotional involviert und bereit für eigene Veränderung, Typ 2: emotional neutral und gesellschaftlich konform und Typ 3: negativ emotional und abwehrend. Da bei den Studierenden in keiner Aussage Typ 3 zu finden ist, wird dieser Typ im Folgenden ausgeklammert. Typ 1 und Typ 2 sind die vorherrschenden Typen in den Experteninterviews der neuen Untersuchung. Die Definitionen der beiden Typen sind ähnlich zu denen des Projekts, es wurden minimale Anpassungen vorgenommen und mit Beispielen der Studierenden belegt. Somit handelt es sich um eine Interpretation und Zuordnung der Studierendenaussagen, auf Grundlage der Definitionen des Projekts.

Der erste Typ ist durch seine emotionale Involviertheit in den Dialog geprägt,[207] meist durch persönliche Kindheitserfahrungen.

> Ich bin eben auch sehr früh mit anderen Religionen in Kontakt getreten. Ich war in einem katholischen Kindergarten, einer katholischen Grundschule, habe zwar immer bewusst auch meine Religion praktiziert und das war auch nie ein Problem, aber mir ist es sehr wichtig mit den vorherigen Traditionen auch in Kontakt zu treten und darauf aufbauend auch meine spätere Praxis als Lehrerin danach auszurichten. (Interview 3, Absatz 20)

[207] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

Typ 1 ist selbst emotional offen gegenüber anderen Religionen und wünscht sich dies auch von seinen Kommiliton*innen und zukünftigen Schüler*innen. Es ist nicht nur eine thematische und emotionale Involviertheit im professionellen Kontext der Universität gegeben, sondern auch im privaten Bereich findet eine wertschätzende Auseinandersetzung mit dem Fremden statt. Dabei wird der Dialog gesucht, um das Gegenüber bestmöglich wahrzunehmen und zu verstehen, seine Perspektive nachvollziehen zu können und die fremde religiöse Praxis kennenzulernen.

> Es war eine sehr lange Unterhaltung, die wir beide geführt haben. Wir haben dann auch wirklich über die kontroversesten Themen gesprochen, zum Beispiel über die Dreifaltigkeit, aber auch Kreuzzüge und der Terror im Islam, also wir haben wirklich glaub ich alles angeschnitten und besprochen was es auch so gab. Wir hatten danach auch immer wieder die Rückmeldung, dass einfach Leute, die uns reden sahen, doch am Anfang sehr irritiert waren. Da saßen ein Mönch und eine Frau mit Kopftuch und haben miteinander fleißig diskutiert, das war eine sehr schöne Erfahrung! (Interview 4, Absatz 34)

Das Interesse und Engagement für den interreligiösen Dialog geht über das Studium hinaus und zieht sich nicht nur in den privaten Bereich durch Freundschaften, sondern führt zu einem beruflichen Interesse außerhalb des Studiums.

> Ich arbeite am Dom in Münster und mache interreligiöse Führungen, ich gebe auch interreligiöse Fortbildungen und am Dom interreligiöse Führungen und deswegen finde ich das sehr wichtig, dass man auch vor Ort die Gotteshäuser besucht, dass man darüber ins Gespräch kommt, dass man eben sieht, dass es sehr viele Ähnlichkeiten gibt, dass es sehr viele Bezüge zueinander gibt. (Interview 3, Absatz 16)

Dieser Typ ähnelt den Religion-Reflektierer*innen der Studie von Zimmer, Ceylan und Stein.[208] Sie beschreiben diesen Typ als ehrenamtlich aktiv, ihre Religionsausübung ist eine individuelle und reflektierte Entscheidung. Ebenso wie der hier entdeckte Typ 1 möchte sich der/die Religion-Reflektierer*in mithilfe von intensiven Gesprächen und Diskussionen mit der Religion auseinandersetzen. Es ergibt sich aus diesem Dialog des Lebens „die Möglichkeit eines praxisorientierten Perspektivwechsels.“[209]

> Aber durch dieses Hinterfragen der Anderen, ‚warum seht ihr das eigentlich so wie ihr das seht‘ oder ‚warum macht ihr das so, wie ihr das grade macht‘ hatten wir doch immer wieder Situationen, wo wir dann selber uns hinterfragen mussten und selber eine Antwort darauf finden mussten. Das war für mich immer sehr, sehr lehrreich und das habe ich als sehr positiv empfunden. (Interview 4, Absatz 16)

Die Relevanz des Perspektivwechsels wird bereits für die universitäre Lehre erkannt und für die berufliche Zukunft als Lehrkraft übernommen. Die beschriebene emotionale Involviertheit des Typ 1 ermöglicht ihm das Fremde zu verstehen und weckt das Interesse, mehr zu lernen. Hier werden die anderen als Chance gesehen, um Neues zu lernen und die

[208] Vgl. hierzu und zum Folgenden ZIMMER/ CEYLAN/ STEIN, Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland, 361.
[209] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

eigene Religion aus einer anderen Perspektive betrachten zu können. Typ 1 erkennt das Eigene durch die Selbstreflexion im Anderen. Gegebenenfalls wird der Dialog sogar genutzt, um die eigene Religion zu korrigieren.[210]

> Und das habe ich auf jeden Fall festgestellt, dass ich da auf jeden Fall mehr nachlesen sollte, mich intensiver mit bestimmten Sachen auseinandersetzen sollte, bevor ich für etwas oder gegen etwas spreche. Das kann ich auf jeden Fall sagen. Ansonsten hat sich eigentlich nur was in Bezug auf meine Religion verändert. Ich habe sehr Vieles über meine Religion dazu gelernt und ansonsten habe ich noch über das Judentum einiges gelernt. (Interview 3, Absatz 24)

Die Möglichkeit, von der fremden Religion etwas über die eigene Religion zu lernen, setzt „allerdings voraus, dass man dazu bereit ist, sich und auch seine eigenen theologischen Konzepte zu verändern und sich in gewisser Weise auch als verletzlich zu zeigen."[211] Alle Studierenden, die dieses Mindset innehaben, zeigen ein großes Interesse an einem theologischen und persönlichen Erkenntnisgewinn.[212]

Der zweite, emotional neutrale und gesellschaftlich konforme Typ konnte ebenfalls in Aussagen der Studierenden gefunden werden. Im Gegensatz zum ersten Typ wird hier „keine emotionale Involviertheit und Bereitschaft zur eigenen Veränderung für den interreligiösen Dialog voraus[ge]setzt." [213] Die Begründung für den interreligiösen Dialog liegt hier vorwiegend darin, dass er von der Gesellschaft gewünscht ist und entsprechend für diese wichtig ist, weniger im persönlichen oder theologischen Interesse.[214] Entsprechend liegt der Fokus darauf, dass der interreligiöse Dialog überhaupt zustande kommt, nicht in den Lernmöglichkeiten, welche sich durch ihn bieten.

> Ja, ich denke die Gründe liegen auf der Hand, wir haben in der Gesellschaft einen Anstieg von Pluralismus der Religionen, der Kulturen und es ist wichtig sich auch mit der Heterogenität später im Klassenraum zu beschäftigen, sich darauf vorzubereiten und mögliche Konfliktsituationen, aber auch in ganz normalen Unterrichtsabläufen Verbindungen herstellen zu können, die dann später eben auch gesellschaftsbindend sind und verbinden vor allem zwischen den Religionen und Kulturen. Deswegen würde ich da die Gründe sehen eine Interreligiösität bzw. interreligiöses Lernen schon im Studium voran zu treiben. (Interview 1, Absatz 8)

Der Dialog des Typ 2 zeichnet sich dadurch aus, eine Wissensgrundlage über die eigene und fremde Religion zu vermitteln, um sich auf dieser dann auszutauschen.[215] Durch diese Art des Dialogs sollen herrschende Vorurteile dem Fremden gegenüber abgebaut werden.

> Man vielleicht auch Dozenten einlädt, die erstmal grundsätzlich fachliches Wissen weitergeben aber auch eben den Bezug in der jeweiligen Gemeinde an sich dargestellt werden kann und selber Kriterien für einen gelingenden interreligiösen Dialog erarbeitet wird. (Interview 1, Absatz 44)

---

[210] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[211] Ebd.
[212] Vgl. ebd.
[213] Ebd.
[214] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[215] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

Dementsprechend liegt bei diesem Typ der Fokus auf Parallelen und Unterschieden der Religionen, um sie miteinander vergleichen zu können.[216]

> Und dann kann von mir aus einige Differenzen kommen aber wir haben eine Gemeinsamkeit, auf die wir beruhen können und das macht dann schon einen Unterschied. Aber ich finde auch nur über die Gemeinsamkeiten zu sprechen auch kein gutes Konzept, weil ja auch wichtig ist, dass man aufklärt, was sind die Gemeinsamkeiten als auch die Differenzen in den jeweiligen Religionen. Weil darin unterscheiden sie sich ja. Sonst würde es ja gar keinen Sinn machen, wenn wir ständig nur über die Ähnlichkeiten und die Gemeinsamkeiten sprechen aber irgendwie sagen, ja aber trotzdem ist das das Christentum, das das Judentum und das ist der Islam. (Interview 4, Absatz 36)

Die Diskussion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede führt bei Typ 2 nicht zu einem Umdenken oder einer Neuinterpretation des Eigenen, die eigene Theologie bleibt unverändert.[217] Der respektvolle Umgang mit dem Fremden ist wichtig, jedoch liegt das Interesse am Dialog nicht darin, von dem Gegenüber über sich selbst zu lernen. Diese Einstellung möchte Typ 2 auch zukünftig in der Unterrichtspraxis umsetzen.

> Eine objektive, nicht tendenziöse Unterrichtsgestaltung ist dann meiner Meinung nach nicht möglich, dann lieber katholisch und dann weiß man auch was drin oder was hinter steckt, und mit Ausflügen oder anderen Aspekten zu anderen Religionen, die dann sehr bereichernd sein können oder sind, aber nicht vermischen. (Interview 1, Absatz 48)

Der Perspektivwechsel ist für Typ 2 möglich, solange es dem Eigenen nicht gänzlich widerspricht.[218] Er ist interessiert und offen für neues Wissen, bleibt letztendlich bei seiner eigenen Haltung und erkennt in den neuen Informationen eine Bereicherung im Wissenserwerb über die fremde Religion. Diesen Wissenserwerb möchte er seinem Gegenüber ebenfalls ermöglichen. Er sieht jedoch keine Relevanz einer Übernahme seiner eigenen religiösen Überzeugungen von seinem Dialogpartner. Typ 2 ist in der Lage, seine eigene Religion kritisch zu betrachten und dabei seinen Überzeugungen treu zu bleiben.

> Meine Haltung äußert sich so, dass ich überzeugt bin von meinem Glauben, von meiner Religion. Ich sehe natürlich auch Probleme in der eigenen Religion, in der Kirche, die man auf jeden Fall kritisieren und auch ändern kann und muss. Ich bin aber insgesamt überzeugt davon, sonst würde ich es nicht studieren und später unterrichten wollen und gehe da gefestigt eigentlich in so einen Dialog und gehe in einen Dialog um mich bereichern zu lassen, gehe in einen Dialog um andere zu bereichern, um andere an meinen Sichtweisen teilhaben zu lassen und eben über verschiedene Standpunkte ins Gespräch zu kommen. Ich halte es für sehr wichtig und, mit dieser Prämisse gehe ich immer in Gespräche, nicht missionieren zu wollen, in dem Sinne, dass ich den anderen von meinem Glauben überzeugen möchte bzw. ihn zum Konvertiten oder zur Konvertitin machen möchte, das ist definitiv nicht der Fall. Daher gesundes Selbstbewusstsein, gesunder Standpunkt und gesunder Bezug zu seinem eigenen Glauben, zu seiner eigenen Religion und ein offenes Zugehen aufeinander, ohne allerdings zu viel von dem Gespräch erwarten zu wollen. (Interview 1, Absatz 20)

Wie auch bei den Projektergebnissen lässt sich hier erkennen, dass „die Haltungen dieses Mindsets versuchen einer (antizipierten) gesellschaftlichen Erwartung, die an die Akteure

[216] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[217] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[218] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

im interreligiösen Dialog gestellt werden, zu entsprechen“[219] Besonders als angehende Lehrkraft erkennt Typ 2 die berufliche Notwendigkeit, sich mit fremden Religionen auseinanderzusetzen, um den Ansprüchen der pluralen Klassen zu entsprechen und den dort aufkommenden Anforderungen an sie gerecht zu werden. Ein persönliches, emotionales Interesse wie bei Typ 1, ist hier durch ein professionelles, theologisches und gesellschaftliches Interesse ersetzt.

> Also, ich denke es macht schon Sinn die anderen Religionen mit einzubeziehen, auch wenn man halt katholische Religion studiert, einfach weil man in der Schule auf andere Religionen trifft und auch wahrscheinlich unterrichten wird. Dadurch, dass es ja auch auf konfessionell kooperative Religionsunterrichte eventuell hinauslaufen könnte und dann ist so ein gewisser Hintergrund über andere Religionen ja eigentlich von Vorteil. (Interview 2, Absatz 8)

Typ 2 ist interessiert am Dialog mit fremden Religionen und auch interessiert, durch diesen Dialog etwas über das Fremde zu lernen. Diesen Aspekt sieht er in erster Linie als berufsnotwendig an.

Innerhalb des Projekts wurde ein dritter Typ entwickelt, der negativ emotionale und abwehrende Typ 3. Da in keinem der vier Interviews mit den Studierenden Aussagen zu diesem Typ gefunden werden konnten, wird er im Folgen ausgelassen. Dementsprechend konnte während der Auswertung der Codelandkarte auch kein Mindset erstellt werden, welches rote und somit negativ zu wertende Kategorien enthält. Stattdessen wurde überprüft, wie die einzelnen Kategorien und daraus entwickelten Typen bei den Studierenden korrelieren. Dies wurde auch bei dieser Arbeit mithilfe des Visual-Tools der Codelandkarte bei MAXQDA überprüft, wie in Abbildung 14 zu sehen. Jeder Punkt ist stellvertretend für eine Kategorie, die Abstände zwischen den Punkten lassen erkennen, “wie ähnlich sie im Datenmaterial verwendet worden sind.“[220]

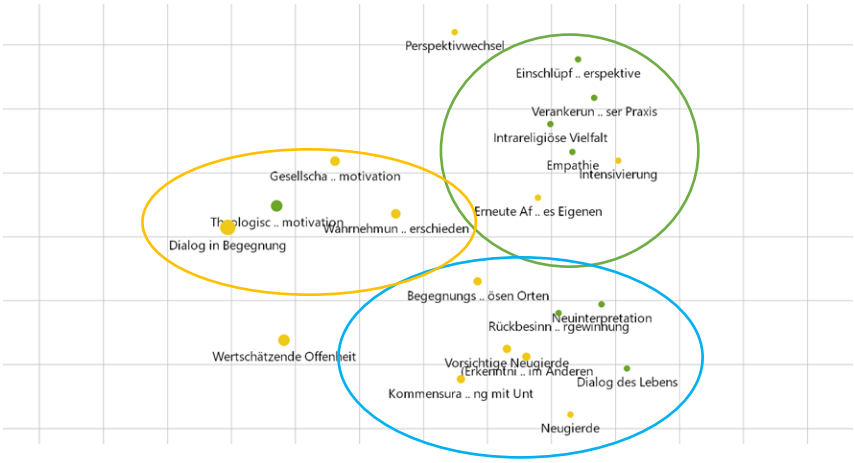

Abbildung 14: Codelandkarte Mindsets religiöser Pluralität

[219] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[220] Ebd.

Auf der Codelandkarte können drei Korrelationsschwerpunkte erkannt werden. Innerhalb des grünen Kreises besteht eine Korrelation zwischen überwiegend grünen Kategorien und einigen wenigen gelben Kategorien, hier überwiegt der emotional involvierte Typ 1. Innerhalb dieser Korrelation werden vornehmlich aktive und emotional involvierende Kategorien miteinander in Verbindung gebracht. Aktiv in dem Sinne, dass die Studierenden während des interreligiösen Dialogs eigeninitiativ und interessiert in den Dialog treten und sich individuell mit ihrer eigenen religiösen Haltung gegenüber dem Fremden auseinandersetzen, an sich und ihrer Einstellung arbeiten und den Dialog als Bereicherung des Eigenen erkennen und nutzen. Der Perspektivwechsel wird verwendet, um den eigenen Glauben weiterzuentwickeln, nicht um einen reinen Informationsaustausch stattfinden zu lassen. Die Kategorien dieser Korrelation fordern emotionale Involviertheit und empathisches Handeln.

Innerhalb des hellblauen Kreises präsentieren sich viele gelbe Kategorien, die gemischt sind mit einigen grünen Kategorien. Dennoch überwiegen die gelben und somit der emotional neutrale und gesellschaftlich konforme Typ 2. Hier gehen die Studierenden offen und neugierig auf die fremde Religion zu und nutzen den interreligiösen Dialog, um ihren eigenen Glauben und die Ansichten der eigenen Religion zu festigen. Im Gegensatz zu dem grünen Kreis findet der Dialog weniger statt, um die eigenen Traditionen in einem neuen Licht zu betrachten, als vielmehr das Fremde respektvoll kennenzulernen und sich anschließend auf das Eigene zurückzubesinnen.

Ein weiterer Kreis, in der Abbildung gelb dargestellt, verweist auf eine Korrelation unter fast ausschließlich gelben Kategorien. Somit besteht diese Anhäufung an Kategorien nahezu komplett aus Typ 2. Hier fällt auf, dass sich der Großteil der enthaltenen Kategorien mit dem Dialog und der Dialogmotivation beschäftigen. Die Studierenden haben verschiedene Motivationsgründe für den interreligiösen Dialog in einen Zusammenhang gebracht und diese mit dem Dialog in Begegnung und die Wahrnehmung von Unterschieden verbunden. Der Dialog soll hauptsächlich dem Austausch von Wissen gewidmet werden, um Vorurteile abzubauen und sich gegenseitig zu informieren. Dies soll durchaus in der Begegnung stattfinden, jedoch geht es hier in keiner Weise um eine gegenseitige Bereicherung, sondern um einen rein faktischen Lernprozess, der keinerlei emotionaler Involviertheit bedarf.

Die Kategorien der *Wertschätzenden Offenheit* und des *Perspektivwechsels* werden in keinem Zusammenhang mit anderen Kategorien genannt und stehen einzeln.

Um die Typen der Mindsets religiöser Pluralität innerhalb der einzelnen Interviews darzustellen, wurde, wie auch bei dem Projekt, das Visual-Tool Dokument-Portrait in MAXQDA genutzt. Mithilfe dieses Portraits „lassen sich die mit Kategorien versehenden

Segmente der Interviews in den Farben der damit assoziierten Mindsets in ihrer Abfolge und Länge im Interview darstellen.“[221] Durch den Interviewleitfaden und die Nutzung der Dokument-Portraits konnte das Vorkommen und auch die Verteilung der abgeleiteten Mindsets religiöser Pluralität innerhalb der einzelnen Interviews dargestellt werden, um sie miteinander zu vergleichen und zu analysieren. Da vier Interviews geführt wurden, ergaben sich vier Portraits zum Mindset religiöser Pluralität. Wie auch im Projekt, werden die Dokument-Portraits, siehe Abbildung 15 bis 18, „im weiteren als Profile bezeichnet.“[222] Dabei gilt auch die gleiche Färbung der

> codierten Segmente des Kategoriensystems der religiösen Vielfalt und interreligiösem Dialog in den Farben der [drei] Mindsets und der damit einhergegangenen Hierarchisierung innerhalb der Kategorien.[223]

Typ 1 ist in den grünen Segmenten zu finden, Typ 2 in den gelben Segmenten und Aussagen, welche keinem Mindset zugeordnet sind, sind in den schwarzen Segmenten zu finden.[224]

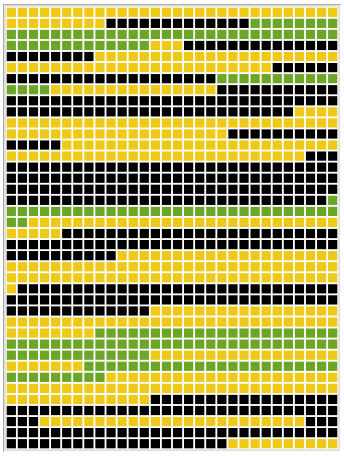

Abbildung 15: Mindset religiöser Pluralität, Interview 1

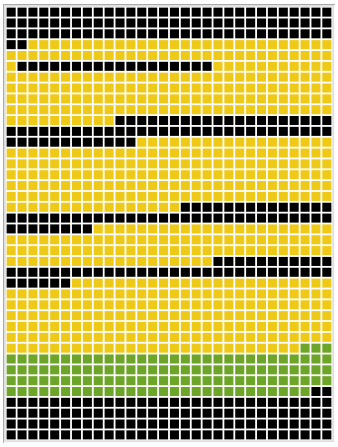

Abbildung 16: Mindset religiöser Pluralität, Interview 2

[221] VERBI, MAXQDA Manual 2018, 22–26.
[222] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[223] Ebd.
[224] Vgl. ebd.

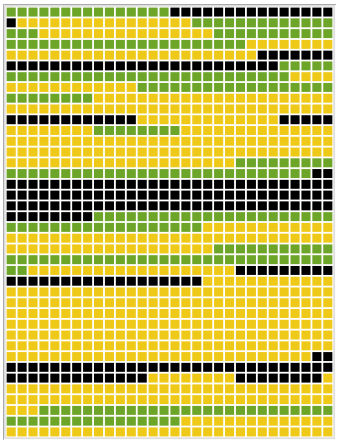

Abbildung 17: Mindsets religiöser Pluralität, Interview 3

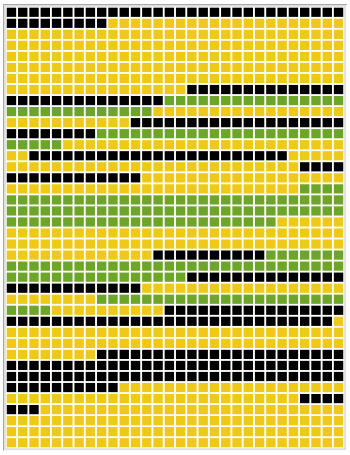

Abbildung 18: Mindset religiöser Pluralität Interview 4

Bei einem Vergleich der vier Profile der Mindsets religiöser Pluralität, fällt auf, dass sie sehr gleichartig sind. Die gelben Segmente stehen dominant im Vordergrund, die grünen Segmente ordnen sich bei drei der vier Profile in den gelben Kontext ein. Bei einem der Profile stehen die grünen Segmente am Ende und sind nicht mit den gelben Segmenten verbunden. Zudem enthält dieses Profil den geringsten Anteil grüner Segmente. Die schwarzen Segmente werden für die weiterführende Analyse nicht einbezogen. Aus den vier Profilen gehen zwei Cluster hervor. Das erste Cluster besteht aus einem großen Anteil gelber Segmente und einem vergleichsweise hohen Anteil grüner Segmente. Dieses Cluster kann mit dem ersten Cluster des Projekts gleichgesetzt werden. Wie auch im Projekt, übernehmen diese Individuen „in ihren Aussagen vermehrt das ‚emotional involvierte' Mindset, aber auch das ‚emotional neutrale/gesellschaftlich konforme' Mindset."[225] Das zweite Cluster besteht vorwiegend aus gelben Segmenten und anteilhaft aus grünen Segmenten. Anders als bei dem Projekt, enthält das hier entstandene zweite Cluster keine roten Segmente. Das bedeutet, dass diese Individuen in ihren Aussagen vorwiegend das ‚emotional neutrale/gesellschaftlich konforme' Mindset verwenden und nur in sehr seltenen Fällen das

[225] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

grüne, ‚emotional involvierte' Mindset zum Tragen kommt. Ein weiterer Unterschied zum Projekt ist, dass es kein Cluster mit einem großen gelben Anteil und roten Anteilen gibt, welche die grünen Anteile quantitativ überbieten. Eine detaillierte Beschreibung der Cluster folgt in diesem Kapitel mithilfe von Ankerbeispielen aus den Studierendeninterviews.

Auch bei den Studierenden ist, ähnlich wie bei den Lehrenden, nicht anzunehmen, dass die Individuen bewusst und reflektiert nur Aussagen treffen würden, welche ausschließlich einem ‚grünen' oder ‚gelben' Mindset entsprechen, was vermutlich daran liegt, dass Kontext und Situation die Antworten so bedingen, dass es sehr unwahrscheinlich ist, nur einen Typen zu erhalten.[226] Auf Fragen, welche die Interviewten persönlich ansprechen oder bei welchen sie persönlich betroffen sind, wird mit dem emotional involvierten Mindset reagiert. Fragen, welche die Studierenden aus einer teilweise beobachtenden Distanz beantworten können, werden bevorzugt emotional neutral beantwortet. Da in dem Interviewleitfaden sowohl persönliche als auch allgemeine Fragen zu finden sind, ist es nachvollziehbar, warum bei der Beantwortung verschiedene Mindsets erscheinen.

Die Bewertung interreligiöser Dialogkompetenzen der Studierenden anhand der Profile erweist sich, wie auch zuvor bei dem Projekt, als ungeeignet.[227] Aus den Profilen gehen im Gesamtvergleich eher Tendenzen zur Einschätzung religiöser Pluralität hervor.

Aus den Aussagen der Studierenden lassen sich verschiedene Begründungen zur Entstehung der Profile herleiten. Eine Ursache für die Vermischung der Mindsets könnte in der fehlenden Selbstreflektion der Studierenden liegen. Sie befinden sich noch auf dem Weg zur Lehrperson und haben diesbezüglich zwar Vorstellungen von ihrer Lehrpersönlichkeit und religiösen Haltung gegenüber dem interreligiösen Dialog, der Prozess der Selbstfindung als Lehrkraft erscheint jedoch noch nicht abgeschlossen zu sein. Es kann angenommen werden, dass erst durch die konkreten Fragen während des Interviews das Thema religiöse Pluralität hinterfragt und die persönliche und individuelle Einstellung diesbezüglich vorgestellt wurde. Dies äußerte sich in sehr spontanen, impulsiven Antworten. Bei einigen Antworten wurde mit viel Vorsicht und Unsicherheit geantwortet. Durch die Unsicherheit waren die Antworten geprägt durch ‚gesellschaftlich konforme' Aussagen. Sie verzichteten in diesen Fällen auf eine Antwort, welche zwar dem persönlichen Mindset entspricht, jedoch möglicherweise als negativ gewertet werden könnte. Teilweise blieben Fragen aus diesen Gründen auch unbeantwortet.

> Dafür habe ich echt viel zu wenig Erfahrungen gesammelt, um da jetzt wirklich was zu sagen zu können, muss ich ehrlich gestehen. (Interview 2, Absatz 22)

[226] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[227] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

Aus den Aussagen können Tendenzen erkannt werden, in welche Richtung die persönliche Haltung sich bewegt. Diese werden während der Formulierung der Antwort auf ein emotional neutrales Mindset reduziert, um trotz möglicher Verunsicherung oder fehlendem Wissen über die fremde Religion professionell und als angehende Lehrkraft kompetent zu wirken. Hier spielt die gesellschaftliche Konformität eine große Rolle.

> Also so privat treffe ich relativ selten auf andere Religionen, wenn man mal so drüber nachdenkt. Oder wenn, dann gehören sie häufig dem Islam an, haben aber auch ein christliches Elternteil und sind dadurch eher christlich erzogen und leben dadurch auch eher so den Glauben. Aber grundsätzlich würde ich denen natürlich sehr offen begegnen und interessiert. Wobei ich immer Angst habe, Interesse mit Neugier, dass das verwechselt wird und man bloß nicht zu viel nachfragt obwohl es einen natürlich interessiert. Ja, grade weil man eben in der Uni wiederum nichts erfährt und, ja, auf jeden Fall eine spannende und interessante Begegnung. (Interview 2, Absatz 20)

Eine andere Begründung für die Zusammensetzung der Profile kann in der individuellen Prägung der Studierenden durch Schule, Studium und privates Umfeld liegen. Die Hälfte der befragten Studierenden besuchte Religionsunterricht, welcher nicht ihrer eigenen Konfession entsprach. Sie sind seit Kindestagen mit dem interreligiösen Dialog konfrontiert und können nun im Studium einen professionellen Zugang dazu finden. Dementsprechend treffen sie mehr emotionale Antworten, welche ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema widerspiegeln.

> Ich habe sehr viele Freunde, die sehr offen sind und die auch in ihrer Schulzeit den Religionsunterricht besucht haben, den evangelischen oder den katholischen. Das habe ich auch. (Interview 3, Absatz 22)

Wie bereits in dem Projekt erwähnt, wird Projekten zum interreligiösen Dialog oftmals Harmonisierung vorgeworfen.[228] Dieser Versuch der Harmonisierung lässt sich teilweise auch in den Aussagen der Interviews wiederfinden. Die Studierenden geben Antworten, welche die gesellschaftliche Konformität unterstreichen. Positionierungen bezüglich religiöser Pluralität wurden bedacht bezogen und durchgehend positiv formuliert. Es besteht der Eindruck des Mainstreaming-Effekts unter den befragten Studierenden.

In Anlehnung an die Analyseergebnisse des Projektes können auch dahingehend Rückschlüsse gezogen werden. Zunächst werden in den Aussagen der Lehrenden fehlende Strukturen im fachlichen Begründungsanspruch und ad-hoc Antworten festgestellt.[229] Bei den Studierenden konnte diese Beobachtung nur bedingt gemacht werden. Sie nannten zwar in den meisten Fällen ebenfalls zunächst die gesellschaftlichen Gründe für das Vorkommen anderer Religionen im Studium, jedoch benannten sie auch die religionspädagogischen Gründe. Es fand eine Bezugnahme der Frage zu ihrer beruflichen Zukunft statt und die

[228] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[229] Vgl. ebd.

Studierenden gaben konkrete Antworten.

> Es ist ganz wichtig auch über den Tellerrand zu gucken und auch über die anderen Religionen zu lernen und mit diesen auch im Studium schon als Lehrer zu arbeiten und Informationen zu sammeln, weil man einfach später ja auch das den Schülern lehren muss, was grade in unserer aktuellen Welt, und das ist das was ich auch schon im ersten Teil gesagt habe, dass halt alle Religionen nebeneinander existieren und parallel zueinander ihren Glauben ausüben und das lernen wir halt. (Interview 4, Absatz 6)

Da bei den Studierenden nach den religionspädagogischen Gründen für das Vorkommen fremder Religionen in ihrem Studium gefragt wurde und nicht nach den theologischen Gründen, wurden entsprechend auch keine theologischen Gründe genannt. Auffällig ist jedoch, dass die gesellschaftliche Begründung für das Vorkommen fremder Religionen ungefragt mitbeantwortet wird. Es scheint für die Studierenden eine logische Korrelation zwischen der gesellschaftlichen und religionspädagogischen Begründung zu bestehen.

> Ja, ich denke die Gründe liegen auf der Hand, wir haben in der Gesellschaft einen Anstieg von Pluralismus der Religionen, der Kulturen und es ist wichtig sich auch mit der Heterogenität später im Klassenraum zu beschäftigen, sich darauf vorzubereiten und mögliche Konfliktsituationen, aber auch in ganz normalen Unterrichtsabläufen Verbindungen herstellen zu können, die dann später eben auch gesellschaftsbindend sind und verbinden vor allem zwischen den Religionen und Kulturen. Deswegen würde ich da die Gründe sehen eine Interreligiösität bzw. interreligiöses Lernen schon im Studium voran zu treiben. (Interview 1, Absatz 8)

Wie auch bei den Dozierenden lässt sich vermuten, dass die Studierenden „die gesellschaftliche Begründung in ihren individuellen Profilen verinnerlicht haben und zu dieser auch ohne Nachdenken sprechfähig sind.“ [230] Für die religionspädagogischen Begründungen müssen die Studierenden intensiver nachdenken und adäquate Formulierungen finden, welche sie in diesem Kontext sprechfähig machen. Dies zeigt, dass innerhalb ihrer universitären Religionslehrer*innenausbildung eine geringe Thematisierung der religiösen Pluralität im Religionspädagogischen Kontext stattfindet. Die gesellschaftliche Begründung können die Studierenden aus ihren persönlichen Erfahrung ziehen, für die Religionspädagogischen Gründe bräuchten sie entsprechende Veranstaltungen, um ein allumfassendes Wissen diesbezüglich entwickeln zu können. Die Antworten der Studierenden wurden ohne dieses Wissen, durch Selbsterschließung formuliert, was auf eine hohe Eigeninitiative schließen lässt.

> Ein Grund, warum wir auf jeden Fall auch im Studium auf diese interreligiöse Religionspädagogik haben sollten ist, unser komplettes Studium ist ja auf unsere Konfession ausgerichtet und man konzentriert sich ja dann eigentlich immer sehr auf die eigene Religion und das drei Jahre lang und dann im Master nochmal zwei Jahre. Es ist ganz wichtig auch über den Tellerrand zu gucken und auch über die anderen Religionen zu lernen und mit diesen auch im Studium schon als Lehrer zu arbeiten und Informationen zu sammeln, weil man einfach später ja auch das den Schülern lehren muss, was grade in unserer aktuellen Welt, und das ist das was ich auch schon im ersten Teil gesagt habe, dass halt alle Religionen nebeneinander existieren und parallel zueinander ihren Glauben ausüben und das lernen wir halt. (Interview 4, Abschnitt 6)

[230] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

Die im Projekt bereits zu verzeichnende „schwache institutionelle Rahmung im theologischen Kontext“ [231] und den „wenig stabilisierenden wissenschaftlichen Forschungsdiskurs in Bezug auf Gründe und Ziele von interreligiösem Dialog an der Hochschule“[232] werden in den Aussagen der Studierenden bestätigt. Ihnen fehlt es, wie auch ihren Lehrenden, an leicht abrufbarem Professionswissen zum interreligiösen Dialog.[233]
Eine weitere Auffälligkeit in der Untersuchung der Profile der Dozierenden lag in dem Vermitteln und Vergleichen religionskundlichen und theologischen Wissens. In der Analyse der Daten des Projekts wurde deutlich,

> dass ein Großteil der Lehrenden die Hauptaufgabe des interreligiösen Dialogs darin sieht, religionskundliches Wissen über die eigene und fremde Religion zu vermitteln und dies dann zu vergleichen.[234]

Die Studierenden legen den Kategorien nach zu urteilen auch großen Wert darauf, Informationen über das Eigene und Fremde zu erhalten und weiterzugeben. Dabei erscheint es ihnen besonders wichtig, sich dieses Miteinander anzueignen, statt über die fremde Religion belehrt zu werden.

> Das müsste meiner Meinung nach verstärkt im universitären Bereich passieren. Das Reden miteinander, das Reden nicht in einem homogenen Seminar über andere Religionen, sondern mit Mitgliedern der anderen Religion oder den anderen Religionen zusammen. Nur so kann ja ein gemeinsamer Konsens gefunden werden. (Interview 1, Absatz 32)

So ist die Kategorie *Vermittlung religionskundlichen Wissens* (über das Eigene und Fremde) zwar vielfach in den Aussagen der Studierenden zu erkennen, jedoch kann die Kategorie *Dialog in Begegnung* doppelt so häufig gefunden werden. Generell sind die Subkategorien innerhalb der Hauptkategorien *Muster des Dialogs* und *Dialogmotivation* die meistgenutzten Kategorien. Hier lässt sich der Schwerpunkt des direkten Austausches miteinander erkennen, auf welchen die Studierenden sehr viel Wert legen. Ihnen geht es nicht um den reinen Wissenserwerb und Vergleich, es ist wichtig, miteinander ins Gespräch zu kommen und individuelle Standpunkte kennenzulernen. Dabei wird jedoch interessanterweise nur in seltenen Fällen der *Perspektivwechsel* oder das *Einschlüpfen in die andere Perspektive* angestrebt. Die Studierenden zeigen bei ihren Vorstellungen einen praktischen Umgang mit anderen Religionen, denn sie sehen hier insbesondere den Lebensweltbezug für sich und ihre zukünftigen Schüler*innen. Für diese wünschen sie sich einen direkten Austausch, kein reines Informieren über die verschiedenen Glaubensvorstellungen.

> In den Curricula müsste dann quasi auch das Ziel sein, dass gesellschaftsbildend gearbeitet wird, bzw. gesellschaftsbildendende Momente aus diesen Projekten hervor gehen, weil ja irgendwie

[231] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[232] Ebd.
[233] Vgl. ebd.
[234] Ebd.

> ein Ziel, ein Anschluss an die Lebenswelt muss es ja geben und das wäre so ein Ziel, ein Mehrwert den man auch solchen Projekten ziehen könnte. (Interview 1, Absatz 44)

Dass der Wissenserwerb über das Eigene und das Fremde vor dem Dialog grundlegend ist, wird von den Studierenden berücksichtigt. Der Dialog soll aus der eigenen Perspektive stattfinden. Um einen fruchtbaren Dialog zu initiieren, werden die unterschiedlichen Religionen vorgestellt und anschließend gemeinsam über sie diskutiert.

> Also, dass ich bestimmte Phasen habe, ich mache jetzt katholische Religionslehre, dann evangelische Religionslehre, dann islamische Religionslehre, ja dass man eben bestimmte Phasen hat und dann später auch zusammenkommt und das ganze eruiert. Das wäre vielleicht noch eine Möglichkeit eben unterschiedliche Phasen mit unterschiedlichen Lehrkräften zu haben und dann später darüber in die Diskussion kommt. (Interview 1, Absatz 44)

Der Schwerpunkt bezüglich der interreligiösen Pluralität in Schule und Studium liegt für die Studierenden nicht im Wissenserwerb, sondern im Dialog in Begegnung. Mit diesem Fokus sind sie gegenüber den Dozierenden des Projekts eher bereit Diskussionen aufkommen zu lassen. Während des Projekts wurde erkennbar, dass die Dozierenden von dem Standpunkt des ‚Vermittelns und Vergleichens' ungern abweichen, um weiterhin gesellschaftlich konforme Lehre anzubieten, ohne eine emotionale Involviertheit zu fordern. Die Studierenden erweitern diesen Standpunkt um die Ebene des Dialogs, welchen sie für sich und ihre zukünftigen Schüler*innen nutzen möchten. Dennoch wird der Perspektivwechsel in den verschiedenen Profilen außen vor gelassen, was sie ähnlich zu den Profilen der Dozierenden sympathisch aber distanziert wirken lässt.[235] Durch den Dialog in Begegnung wird jedoch das direkte Kennenlernen ermöglicht, was ein Vorteil ist, um Vorurteile und Ängste abzubauen. Das Fremde bekommt ein Gesicht und ist so weitaus einladender.

Die Beobachtung des Projekts, dass aufgrund konträrer Mindsets innerhalb einzelner Interviews keine „expliziten roten Linien" [236] gefunden werden konnten, [237] konnte bei der Auswertung der Interviews der Studierenden nicht gemacht werden. Dies liegt vorwiegend daran, dass die Studierenden keine negativen Aussagen bezüglich religiöser Pluralität treffen. Es ist keine Abwehrhaltung zu erkennen, da sich diese Einstellung in den Kategorien *Abwertung fremder theologischer Konzepte* oder *Zurückweisung* wiederfinden würde. Entsprechend sind die Kategorien innerhalb der Interviews der Studierenden einheitlicher als die der Dozierenden, auch wenn nicht alle Aussagen aus einem Mindset stammen.

Während der Analyse und dem Vergleich mit den Ergebnissen des Projekts, ließen sich noch weitere Beobachtungen machen. Es war mehrfach ein sehr vorsichtiger Ton innerhalb der

[235] Vgl. MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[236] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).
[237] Vgl. ebd.

Aussagen der Studierenden zu erkennen. Die Befragten beschrieben, dass Sie weder während ihrer Schulzeit noch aktuell während ihres Studiums wirksam gelernt haben, respektvoll und trotzdem selbstsicher aus dem eigenen Glauben heraus in den interreligiösen Dialog zu treten. Die geführten Dialoge finden intuitiv und dementsprechend zurückhaltend statt. Sie möchten ihr Gegenüber nicht verletzen und selbst ebenso wenig verletzt werden.

> Aber auch ein wenig Unsicherheit weil, die Tatsache, dass ich weniger über das Christentum wissen werde als mein Gegenüber bringt bei mir schon ein bisschen die Sorge, dass ich dann aus Versehen irgendetwas sage wo ich dann irgendwie die andere Person und ihre Religion aus Versehen beleidigen könnte und das ist bei mir immer so ein großes Problem worauf ich achte, weil ich das auch selber für mich irgendwie sehr schrecklich fände wenn jemand irgendwie mich oder meine Religion beleidigen würde. Also da auch ein bisschen Furcht bei solchen Sachen und da dann immer ganz vorsichtig auch. (Interview 4, Absatz 18)

Diese Vorsicht spiegelt sich in Aussagen wider, die über den direkten interreligiösen Dialog getroffen wurden, welcher den Schwerpunkt bei den Studierenden darstellt. Hier zeigt sich, dass Vorsicht und Angst eine hemmende Wirkung auf den Dialog haben können.

> Aber grundsätzlich würde ich denen natürlich sehr offen begegnen und interessiert. Wobei ich immer Angst habe, Interesse mit Neugier, dass das verwechselt wird und man bloß nicht zu viel nachfragt obwohl es einen natürlich interessiert. (Interview 2, Absatz 20)

Die Studierenden sind sich darüber bewusst, dass es ihnen an entsprechendem sprachlichem Werkzeug fehlt, um einen adäquaten interreligiösen Dialog zu führen.

> Auch wichtig ist sprachsensibel an sowas ran zu gehen. Also gibt es irgendwie Problematiken in anderen Kulturkreisen oder Religionen, bestimmte Begriffe zu nutzen, ist da irgendwas negativ konnotiert, begebe ich mich da irgendwie auf blasphemisches Territorium oder ähnliches. Das ist natürlich wichtig und könnte auf jeden Fall deutlich mehr Anklang im Studium finden. (Interview 1, Absatz 32)

Es kann bei den Studierenden entsprechend eine Vorsicht beziehungsweise Zurückhaltung gegenüber dem interreligiösen Dialog aufgrund von Sprachunfähigkeit beobachtet werden.
Eine weitere Beobachtung bei der individuellen Betrachtung der Interviews sind die zwei unterschiedlichen Zugänge zur religiösen Pluralität. Innerhalb der einzelnen Aussagen wurde schnell deutlich, dass die Studierenden in zwei Typen eingeteilt werden können, Typ A welcher sich seit seiner Kindheit mit anderen Religionen auseinandergesetzt hat und Typ B, welcher sich im professionellen Rahmen mit der religiösen Pluralität auseinandersetzt. Typ A gehört nicht der Mehrheitsreligion des Landes an und wird mit dieser tagtäglich konfrontiert. Schon in der Kindheit hat sich dieser Typ mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der eigenen und anderen Religionen auseinandergesetzt und bringt dementsprechend andere Voraussetzungen für den Lehrberuf als Religionslehrer*in einer pluralen Klasse mit.

> Aber auf eine plurale Art und Weise, da würde ich schon sagen, dass ich auf jeden Fall so viel über die anderen Religionen weiß, dass ich das auf jeden Fall nutzen könnte, um einen interreligiösen Dialog zu initiieren. Ich würde sagen, dass ich in der Hinsicht schon vorbereitet bin. (Interview 3, Absatz 26)

Das Wissen der Studierenden stützt sich vorwiegend auf Erlerntes aus der eigenen Schulzeit, sie haben freiwillig an fremdtheologischem Religionsunterricht teilgenommen und hatten Freund*innen, welche anderen Konfessionen angehörten. Sie sind in der Diskussion über die eigene und über fremde Religionen ähnlich vorsichtig wie ihre Kommiliton*innen, jedoch scheinen sie sich sicherer als Typ B zu fühlen.

> Also meine interreligiösen Erfahrungen beschränken sich eigentlich zum Großteil auf dieses Seminar, da ich im privaten oder universitären Umfeld bisher nicht viele interreligiöse Dialoge geführt habe. (Interview 1, Absatz 22)

Durch die seltenen Berührungspunkte zu Fremdkonfessionellen herrscht bei Typ B eine Hemmschwelle, den Dialog zu eröffnen.

> Weil ich beispielsweise mit meinen Unifreunden, die eben katholische Theologie studieren zusammensaß und von anderen nichts groß mitbekommen habe oder auch nicht in den Austausch getreten bin. (Interview 2, Absatz 14)

Dennoch zeigen beide Typen ein ehrliches Interesse an fremden Religionen und dem Austausch mit ihnen. Bei Typ B kann zudem ein gesteigertes professionelles Interesse am interreligiösen Dialog erkannt werden, eine gute Vorbereitung ist für ihn und seinen zukünftigen Beruf wichtig. Typ A zeigt zusätzlich zum professionellen Interesse ein gesteigertes privates Interesse an der eigenen und den fremden Religionen und den Umgang miteinander.

> Also ich habe dann irgendwann mal wirklich sehr viel angefangen, darüber zu lesen Islam und andere Religionen. Wie geht der Islam und andere Religionen, also solche Themen und mich wirklich noch intensiver mit meiner eigenen Religion beschäftigt. Warum kann ich nicht sagen, aber ich denke es ging einfach davon aus, um einfach nochmal mehr die Möglichkeit zu haben mitdiskutieren zu können und einfach nochmal mein Wissen mehr aufzubauen. (Interview 4, Absatz 22)

Bei Typ B liegt ein starker Fokus auf dem beruflichen Aspekt des interreligiösen Dialogs, bei Typ A wurde das Interesse an religiöser Pluralität zum beruflichen Interesse weiterentwickelt. Es bleibt abzuwarten, wie sich dieser Typ-Trend entwickeln wird, wenn zukünftig beide Typen vor dem Studium konfessionellen Religionsunterricht besucht haben und somit die Voraussetzungen beider Typen angepasst sind. Bei beiden Typen ist bereits jetzt der Aspekt der Professionalisierung zu erkennen. Sie wollen genügen Fachwissen in die Schule mitbringen, um als kompetente Lehrkraft aufzutreten sowie Vorurteilen und Problemen innerhalb der Klassen entgegenwirken zu können. Dabei erscheinen beide Typen in der Lage, ihre eigene Religion zu reflektieren und sie in ihr Lehrer*innenprofil zu übernehmen. Authentizität ist sowohl für Typ A als auch B wichtig.

> Ich finde es sehr, sehr, sehr problematisch, wenn fachfremd unterrichtet wird. Ich kann natürlich über eine Religion berichten aber als ausgebildeter Religionswissenschaftler oder wirklich ausgebildeter Dozierender ist es nochmal was anderes wenn man aus dem Fach kommt. Deswegen finde ich das sehr wichtig, dass sowas auch sehr umfangreich angeboten wird, damit man den Dialog fördert. (Interview 3, Absatz 16)

Die Studierenden sind sich ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft, besonders bezüglich der religiösen Pluralität bewusst und erkennen ihren Einfluss auf die zukünftigen Schüler*innen. Der Wunsch nach einer professionalisierten und intensiveren Ausbildung bezüglich des interreligiösen Dialogs wurde in allen Interviews deutlich verbalisiert.

Allgemein kann als Ergebnis der Untersuchung das Ergebnis des Projekts bestätigt werden, dass die Faktoren „religiöse Pluralität und interreligiöser Dialog einen Einfluss auf die [islamische] Religionslehrer*innenbildung hat.“ [238] Diese Faktoren sind bei den Studierenden sowohl durch ihre persönlichen Erfahrungen, ihre individuelle Einstellung, die Veranstaltungen der Universitäten und deren Dozierenden geprägt. Es bleibt zu klären, wie diese unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden innerhalb der universitären Räume genutzt werden können und wie die Studierenden optimal auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet werden können. Die Studierenden bringen wichtige Voraussetzungen wie Offenheit, Neugierde und religiöses Interesse mit, welche von den Dozierenden für den interreligiösen Dialog genutzt werden können. Eine interreligiöse Praxis an der Universität ist die optimale Vorbereitung für eine interreligiöse Praxis an der Schule. Die Studierenden möchten in ihrer zukünftigen Arbeit als Religionslehrer*innen die Lehre und den Vergleich verschiedener Religionen weiterentwickeln. Sie wünschen sich den Dialog und in Begegnung den respektvollen Umgang miteinander zu erlernen, um die Grundlage für ein friedliches Miteinander, sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft zu schaffen.

3.2.2 Mindsets guter Lehre

Wie in Kapitel 3.1.3 wurden zur Ermittlung der Mindsets der guten Lehre die Kategorien des Projekts übernommen, ohne Ergänzungen oder Abwandlungen. Die daraus entstandenen fünf basalen Lehrtypen der Mindsets guter Lehre stellen sich aus *Instruktion*, *Konstruktion*, *Dialog*, *Begegnung* und *Positionierung* zusammen.[239] Mithilfe des Programms MAXQDA wurden die kategorisierten Aussagen in Dokument-Portraits und Code-Landkarten visualisiert und anschließend miteinander verglichen, um sie auf Zusammenhänge zu untersuchen. Die im Projekt aus Optionen abgeleiteten Cluster wurden auf die Lehrprofile der Studierenden angewandt und auf ihr Vorhandensein überprüft. Die Abbildungen 19 bis 22 zeigen die Profilportraits der interviewten Studierenden, farblich angelehnt an Farben der Lehr-Mindsets der Profilportraits der Dozierenden: blau ist die *Instruktion*, grün die *Konstruktion*, lila ist der *Dialog*, pink die *Begegnung* und gelb die *Positionierung*. „Die

[238] MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

[239] Vgl. hierzu und im Folgenden REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).

gezeigten Profilportraits werden von MAXQDA mit dem entsprechenden Instrument über die Kodierung erstellt.“[240]

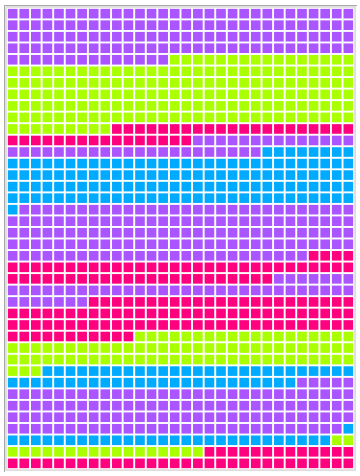

Abbildung 19: Mindset guter Lehre, Interview 1

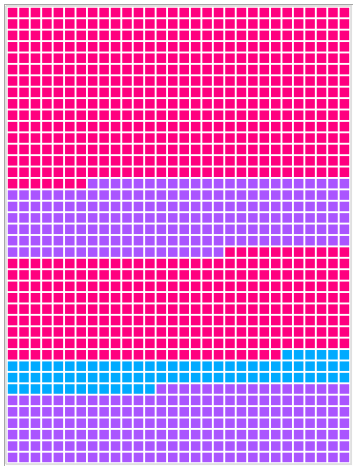

Abbildung 20: Mindset guter Lehre, Interview 2

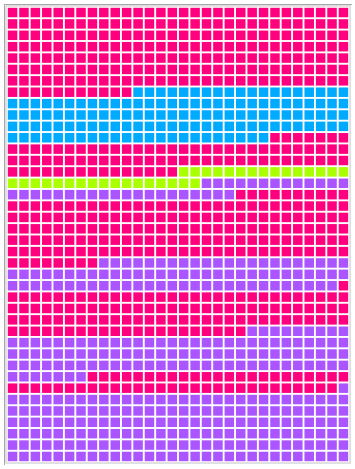

Abbildung 21: Mindset guter Lehre, Interview 3

[240] REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).

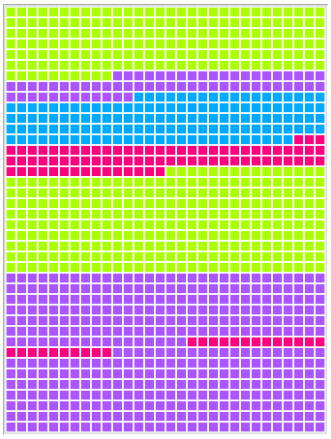

Abbildung 22: Mindset guter Lehre, Interview 4

Eine erste Analyse der vier Profilportraits lässt grundlegende Aussagen über die Profile zu. Das vorherrschende Lehr-Mindset der Studierenden ist der *Dialog,* die lila Färbung dieser Kategorie ist in allen vier Portraits deutlich erkennbar. Jeweils zwei der vier Portraits erscheinen auf den ersten Blick sehr homogen zueinander zu stehen und den jeweils anderen beiden heterogen gegenüberzustehen. Die vier Profilportraits lassen sich in zwei Gattungen klassifizieren. **Gattung 1**, Interview 1 und 4, zeigen intern eine hohe Heterogenität und nutzen weitestgehend alle Kategorien, bevorzugt jedoch *Konstruktion*, *Dialog* und *Instruktion*. **Gattung 2**, Interview 2 und 3 zeigen sich intern homogen und legen den Fokus auf *Dialog* und *Begegnung*. Eine weitere Auffälligkeit ist das Fehlen der *Positionierung*. Keiner der Studierenden traf eine Aussage, welche mit dieser Kategorie identifiziert werden konnte. Aus diesen ersten Erkenntnissen lassen sich Rückschlüsse für die in 3.1.2 vorgestellten Cluster des Projekts ziehen. Cluster 1 besteht im Projekt aus einer Verbindung von *Begegnung* und *Dialog*. Diese Konstellation lässt sich eindeutig in Gattung 2 der Profilportraits der Studierenden wiederfinden. Das zweite Cluster besteht aus einer Verbindung zwischen *Instruktion* und *Dialog*. Dieses Cluster kann innerhalb der Portraits der Studierenden nur bedingt bestätigt werden, da diese Verbindung auch mit der *Konstruktion* auftritt. Aufgrund dessen kann das dritte Cluster die Korrelation von *Konstruktion* und *Instruktion* zwar nicht bestätigt, jedoch mit dem zweiten Cluster verbunden werden. Dementsprechend gibt es bei den Mindsets der guten Lehre der Studierenden zwei vorwiegende Cluster, welche den eingangs beschriebenen Gattungen 1 und 2 entsprechen. Diese Ergebnisse werden mithilfe der Darstellung in der Codelandkarte verdichtet.[241] Dort präsentieren sich kennzeichnende und zusammenhängende Nähen zwischen den Kategorien, welche sich innerhalb der Interviews zeigten, siehe Abbildung 23.

[241] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

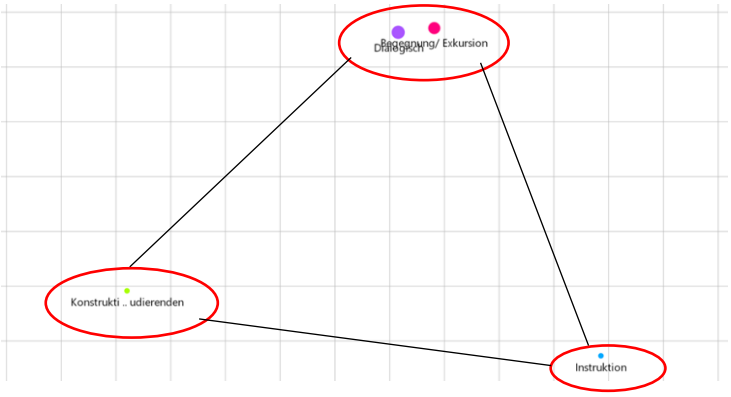

Abbildung 23: Codelandkarte, Mindsets guter Lehre

Auf der Codelandkarte kann man sehr deutlich die Nähe zwischen dem *Dialog* und der *Begegnung* erkennen. Sie bilden den Ausgangspunkt für die Mindsets der guten Lehre. Von ihnen kann die *Konstruktion* ausgehen und das entdeckende Lernen stattfinden. Die *Instruktion* ist von den anderen Kategorien gleich weit entfernt und weist eine geringere Nähe zu *Dialog* und *Begegnung* auf als die *Konstruktion*. Der Codelandkarte zufolge ist eine *Instruktion* ebenfalls an *Dialog* und *Begegnung* gebunden, anders als zu den Ergebnissen des Projekts, ist sie jedoch nicht die Voraussetzung dafür. Dieses Ergebnis widerspricht den Curricula der Universitäten, „dass Wissen die Voraussetzung von Begegnung ist.“[242] Die Studierenden erkennen diese Praxis der universitären Lehre als mangelhaft an und verlegen ihren Fokus von der *Instruktion* auf *Dialog* und *Begegnung*, auch wenn diese als „zwei unterschiedliche inkommensurable interreligiöse Zielformen im interreligiösen Lernen“[243] gelten. Die Studierenden planen ihre Lehre in der Schule basierend auf dem Dialog in Begegnung und darauf aufbauend die Wissensvermittlung. *Dialog* und *Begegnung* bilden den Schwerpunkt ihrer Vorstellungen zu guter Lehre im interreligiösen Dialog. Es bleibt jedoch fraglich, warum die Studierenden in keiner ihrer Antworten die *Positionierung* einbeziehen.

3.2.3 Die Verknüpfung der Mindsets religiöser Pluralität und guter Lehre

Der Zusammenhang zwischen den Mindsets religiöser Pluralität und den Mindsets der guten Lehre wurde, wie auch im Projekt, durch die Erstellung einer eigenen These auf Vorhandensein überprüft. Es wurde ebenfalls untersucht, inwieweit sich Rückschlüsse zu den Ergebnissen des Mainstreamings ziehen lassen und wie vergleichbar die Ergebnisse dieser Arbeit mit denen des Projektes sind. Auch in dieser Arbeit wurde die These aufgestellt, „dass es eine Zuordnung von dem Mindset [/Cluster] zur religiösen Pluralität (Mindset 1)

[242] REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).
[243] Ebd.

zum Mindset [/Cluster] der guten Lehre (Mindsets 2) gibt.“[244] Zur Visualisierung wird im Folgenden eine Tabelle genutzt.

	Mindsets religiöser Pluralität (Mindset 1)	Mindsets guter Lehre (Mindset 2)
Cluster 1	Großer Anteil an gelben Segmenten, vergleichsweise hoher Anteil an grünen Segmenten, emotional involviertes Mindset, aber auch emotional neutrales/gesellschaftlich konformes Mindset	Konstruktion, Dialog und Instruktion
Cluster 2	Vorwiegend gelbe Segmente, anteilhaft grüne Segmente, vorwiegend emotional neutral/gesellschaftlich konform, nur in seltenen Fällen emotional involviert	Begegnung und Dialog

Tabelle 3: Vergleich der Cluster zum Mindset religiöser Pluralität und Mindset guter Lehre

Ähnlich zum Projekt lässt sich die dort erstellte These, dass sich das Mindset 2 aus dem Mindset 1 ableiten lässt, nicht in direkter Form bestätigen. Die Cluster der jeweiligen Mindsets erwecken im Vergleich zueinander den Eindruck eines vertauschten Zusammenhangs, in Tabelle 3 farblich gekennzeichnet.

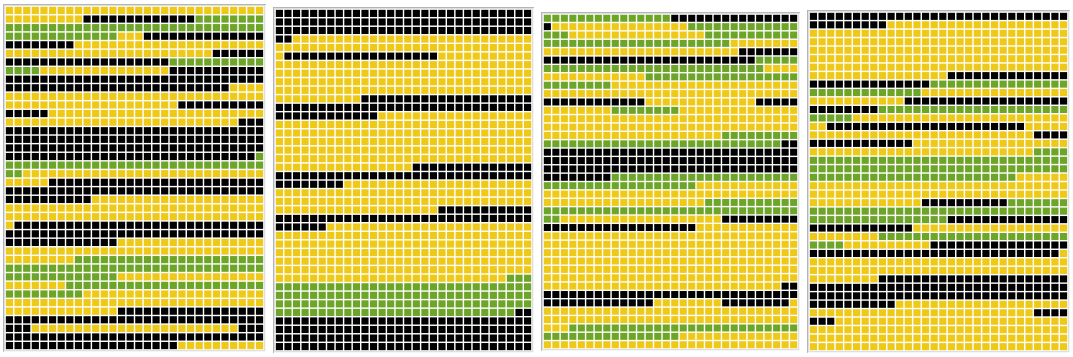

Abbildung 24: Die vier Mindsets religiöser Pluralität der befragten Studierenden

Abbildung 25: Die vier Mindsets guter Lehre der befragten Studierenden

Anhand eines Vergleichs der Abbildungen 24 und 25 lässt sich ein Zusammenhang zwischen Cluster 1 des Mindset 1 und Cluster 2 des Mindset 2 erkennen sowie ein Zusammenhang zwischen Cluster 2 des Mindset 1 und Cluster 1 des Mindset 2. Die Verbindung zwischen *Begegnung* (pink) und *Dialog* (lila) deckt sich häufig mit den grünen Kategorien des

[244] REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).

Mindsets religiöser Pluralität, was eine Zuschreibung zu Cluster 1 bestätigen würde. Auf der anderen Seite erfordert die Korrelation von *Konstruktion* (grün), *Dialog* (lila) und *Instruktion* (blau) zwar auch das emotional involvierte Mindset, dazu benötigt es lediglich den gelben, gesellschaftlich-konformen Typ des Clusters 2, damit die Korrelation besteht. Der grüne Typ würde dies nur begünstigen. An dieser Stelle sind zwei neue These entstanden. Erstens: Cluster 2 des Mindset 2 lässt sich aus dem Cluster 1 des Mindset 1 ableiten und zweitens: Cluster 1 des Mindset 2 lässt sich aus dem Cluster 2 des Mindset 1 ableiten. Die beiden neuen Thesen sollen im Folgenden anhand zweier Beispiele exemplarisch überprüft werden. Zudem soll der im Projekt vorgestellte Mainstreaming-Prozess überprüft werden, da er sich in den Mindsets zur religiösen Pluralität der Studierenden bereits andeutete.

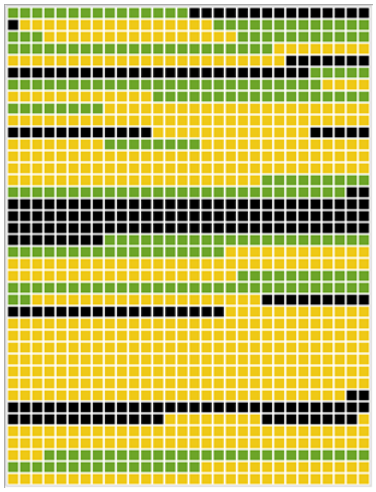

Abbildung 26: Mindset 1, Person 3

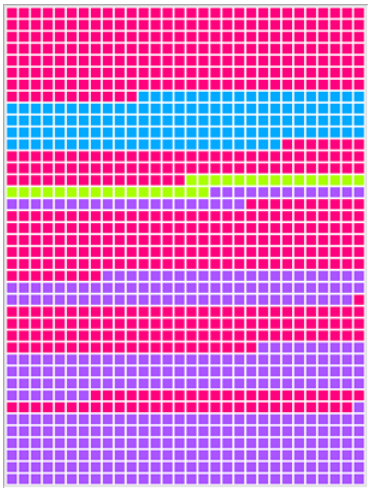

Abbildung 27: Mindset 2, Person 3

Auf den Abbildungen 26 und 27 sind Mindset 1 und 2 einer Beispielperson im Vergleich zu sehen, in diesem Fall Person 3. Mindset 1 weist einen hohen Anteil an gelben Segmenten auf, vergleichsweise aber auch einen hohen Anteil an grünen Segmenten. Anhand des Profilportraits des Mindset 1 dieser Person ist eine emotionale Involviertheit in ihren Aussagen zu erkennen. Sie zeigt sich offen und bereit für eine Veränderung innerhalb ihres eigenen Mindsets. Dies zeigt sich in der Kategorie *theologische Dialogmotivation*.

> Außerdem bin ich der Meinung, dass man als Religionslehrer oder Islamlehrer in Deutschland auch zum Beispiel die Mehrheitsreligion des Landes also sprich das Christentum zu einem gewissen Teil kennen sollte, die Grundlagen kennen sollte und eben in Bezug auf die Religionspädagogik sich auch mit der Religionspädagogik und der Religionsdidaktik der anderen Religion auseinandersetzen, weil man eben definitiv noch sehr viel übernehmen kann und übernehmen sollte. (Interview 3, Absatz 8)

Person 3 erkennt die Chance der Lernmöglichkeit und zeigt als angehende Religionslehrkraft ihre persönliche Involviertheit. Hier können Teile der grünen Segmente erkannt werden. Eine weitere Aussage, die die grüne Einfärbung begründet, ist folgende, welche den *Dialog des Lebens* markiert:

> Deswegen bin ich der Meinung und das ist auch so ein bisschen mein Umgang mit dem interreligiösen Dialog, immer, immer, immer zu zeigen, wie viel wir eigentlich gemeinsam haben. Wie viel alle monotheistischen Religionen gemeinsam haben oder auch meinetwegen andere Religionen. Man kann ja viele Sachen, viele Dinge herausfiltern und auf andere Religionen auch übertragen, weil es immer Gemeinsamkeiten gibt. Es gibt glaub ich sehr wenige Sachen, bei denen man sagen kann, es gibt überhaupt keine Gemeinsamkeiten. (Interview 3, Absatz 38)

In dieser Aussage wird durch das dreimalige ‚immer', im Zusammenhang mit der Betonung der Gemeinsamkeiten während des interreligiösen Dialogs, deutlich, wie wichtig dieser Person die Thematik ist. Der interreligiöse Dialog beschäftigt sie über ihr Studium hinaus und es scheint ihr ein großes Anliegen, ihr Wissen mit anderen zu teilen. Trotz der vielfach zu findenden grünen Kategorien innerhalb dieses Interviews, überwiegt der Anteil von gelben Segmenten. Diese sind geprägt von Kategorien des gesellschaftlich-konformen Typs, wie er beispielsweise in *Dialog in Begegnung* oder *Vermittlung religionskundlichen Wissens* zu finden ist.

> Ich finde Kooperationen sehr, sehr wichtig und auch meiner Meinung nach die beste Möglichkeit andere Religionen kennen zu lernen. Es ist sehr wichtig, das ist meine Meinung, dass jemand vorne steht, der nicht fachfremd ist. Und dass es authentisch ist, dass jemand gebildet ist in diesem Bereich, in dieser Religion. Und deswegen finde ich eben Kooperationen sehr sinnvoll und auch sehr schön, weil man eben nicht nur Studierende hat, die aus verschiedenen Studiengängen kommen, sondern auch Dozierende vorne stehen hat, die gemeinsam ein Beispiel dafür gebe, wie interreligiöses Lehren kann und sollte. (Interview 3, Absatz 34)

Die Untersuchung der beiden Mindsets von Person 3 zeigt, dass sie bezüglich des Mindsets religiöser Pluralität dem Cluster 1 entspricht, mit einem großen Anteil an gelben Segmenten und einem vergleichsweisen hohen Anteil von grünen Segmenten. Person 3 zeigt ein emotional-involviertes Mindset, aber auch emotional neutrales/gesellschaftlich konformes Mindset. Bei einer Betrachtung des Profilportrait zur guten Lehre, siehe Mindset 2 auf Abbildung 27, zeigt sich eine deutliche Dominanz der Kategorien *Dialog* und *Begegnung*. Dies bestätigt zunächst die zu Beginn neu aufgestellte These 1, dass sich das Cluster 2 des Mindset guter Lehre aus dem Cluster 1 des Mindset religiöser Pluralität ergibt. Anhand des folgenden Beispiels kann man die Korrelation zwischen *Konstruktion* sowie *Dialog* aus dem Mindset guter Lehre und *Dialog in Begegnung* aus dem Mindset religiöser Pluralität erkennen.

> Also ich glaube, dass Schülerinnen und Schüler sehr, sehr viel davon profitieren, dass man eben gemeinsam über die Religion lernt, dass man in einen Dialog tritt, dass man eben dem anderen einiges erklärt, was dadurch auch das Wissen festigt, was die Schülerinnen und Schüler haben sollten. Aber eben auch sie dazu motiviert Fragen zu stellen und in einen Dialog zu treten. Deswegen finde ich das Begegnungslernen sehr wichtig. (Interview 3, Absatz 30)

In dieser Aussage steht der *Dialog* eindeutig im Vordergrund und spiegelt sich in beiden Mindsets wider. Die *Konstruktion* findet sich in der Motivation, den Schüler*innen Fragen zu stellen, ansonsten ist der *Dialog* dominant. Person 3 scheint es wichtig, die *Instruktion* über die Schüler*innen selbst laufen zu lassen, um eine möglichst authentische

Lehrerfahrung zu ermöglichen. Der Wunsch nach Authentizität wird auch im nächsten Beispiel deutlich:

> Es ist sehr wichtig, das ist meine Meinung, dass jemand vorne steht, der nicht fachfremd ist. Und dass es authentisch ist, dass jemand gebildet ist in diesem Bereich, in dieser Religion. Und deswegen finde ich eben Kooperationen sehr sinnvoll und auch sehr schön, weil man eben nicht nur Studierende hat, die aus verschiedenen Studiengängen kommen, sondern auch Dozierende vorne stehen hat, die gemeinsam ein Beispiel dafür gebe, wie interreligiöses Lehren kann und sollte. (Interview 3, Absatz 34)

Hier wird die Kategorie *Begegnung* des Mindsets guter Lehre gemeinsam mit der Kategorie *Dialog in Begegnung* des Mindsets religiöser Pluralität genannt. Diese Aussage betont einmal mehr den Wunsch nach einem direkten Dialog in der Begegnung. Person 3 reicht es nicht, *über* die anderen Religionen zu reden, sie möchte mit ihnen reden. Dabei setzt sie auf die Professionalität und Authentizität der Lehrenden. Es ist ihr wichtig, dass die Experten der Religionen auch wirklich diesen entstammen und somit aus persönlichen Erfahrungen berichten können. Hier spiegelt sich erneut die emotionale Involviertheit wider, welche sie selbst in den interreligiösen Dialog mitbringt und sich entsprechend auch von den anderen Teilnehmenden wünscht. Person 3 ist ebenfalls offen gegenüber dem *Begegnungslernen an fremdreligiösen Orten* des Mindsets religiöser Pluralität, welches im folgenden Beispiel gemeinsam mit *Begegnung* des Mindsets guter Lehre auftritt:

> Wir haben beispielsweise auch einen Tempel besucht, die Synagoge haben wir besucht und haben dort auch am Ende eine Arbeit geschrieben, und zwar einen Unterrichtsentwurf entwickelt, eben zu einem interreligiösen Thema. Das war auf jeden Fall hilfreich, weil man da nochmal intensiv darüber nachdenken konnte, wo man denn Verbindungen finden kann und auch Anhaltspunkte, worauf man bauen kann als Religionslehrer und welche Themen sich gut dafür eignen. (Interview 3, Absatz 4)

Auch in diesem Beispiel zeigt sich die Kohärenz der beiden Mindsets bei Person 3. Ihr Schwerpunkt liegt in beiden Mindsets im *Dialog* und einer emotionalen Verbindung zu diesem. Es konnten innerhalb des Interviews der Beispielperson 3 keine inkohärenten Aussagen gefunden werden, entsprechend bestätigt sich die eingangs neu formulierte These 1 auch nach einer intensiveren Analyse beider Mindsets und den dazugehörigen Aussagen. Entsprechend lässt sich Cluster 2 des Mindset 2 (*Dialog* und *Begegnung*) aus dem Cluster 1 des Mindset 1 (*emotional involviertes Mindset* & *gesellschaftlich konformes Mindset*) ableiten. Um auch These 2 auf ihre Richtigkeit zu prüfen, wurde zusätzlich eine weitere Beispielperson untersucht und ihre Mindsets miteinander verglichen. Auf den ersten Blick scheint das Mindset zur religiösen Pluralität von Person 4 nahezu identisch mit dem der Person 3. Die Mindsets guter Lehre zeigen jedoch eine differente Färbung.

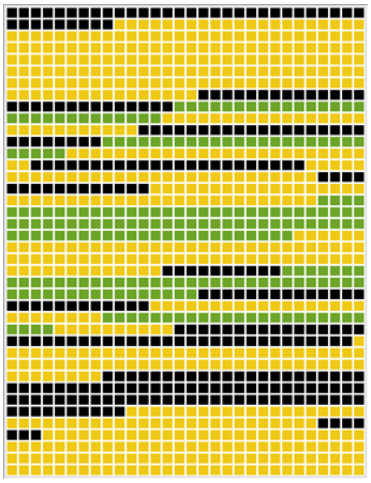

Abbildung 28: Mindset 1, Person 4

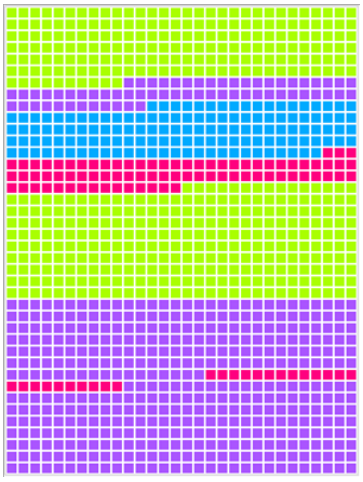

Abbildung 29: Mindset 2, Person 4

Die Färbung des Mindset 1 lässt bei Person 4 auf ein vorwiegend gesellschaftlich-konformes Mindset schließen, welches jedoch anteilig emotional involviert ist. Der Anteil von grünen Segmenten ist bei Person 4 geringer als bei Person 3, wodurch hier Cluster 2 des Mindsets religiöser Pluralität zum Tragen kommt. Mindset 2 ist deutlich von den Kategorien *Konstruktion* und *Dialog* geprägt, anteilig auch von der *Instruktion*. Dies entspricht dem Cluster 1 des Mindsets guter Lehre. Somit bestätigt sich vorerst die oben genannte These 2. Um dies weitergehend zu untersuchen, werden auch bei Person 4 Aussagen vorgestellt, welche zur Entstehung der Profilportraits beigetragen haben. Folgende Aussage enthält den *Dialog* und die *gesellschaftlich verantwortete Dialogmotivation*.

> Wir müssen irgendwie lernen oder miteinander ins Gespräch kommen, wie können wir später, also wir unterrichten ja dann später hier an der Schule katholisch, evangelisch und islamisch und alle haben den Anspruch, dass sie die richtige und die wahre Religion sind und wenn wir das auch unseren Schülern so vermitteln müssen wir ihnen auch gleichzeitig vermitteln, wie wir mit den anderen Religion umzugehen haben und ich hatte noch nie eine Veranstaltung die dieses plurale und das Miteinander irgendwie auch nur angeschnitten hat. (Interview 4, Absatz 24)

In dieser Aussage ist zu erkennen, dass die emotionale Involviertheit ausgeklammert ist und sich der Dialog gesellschaftlich begründet. Es geht um Wissen, welches instruktiv vermittelt werden soll und die Grundlage für den anschließenden Dialog bildet. Dieser Dialog wird nicht initiiert, um sich voneinander bereichern zu lassen, sondern um den respektvollen Umgang miteinander zu erlernen und in der Praxis zu üben. Dieser Ansatz des Dialogs findet sich auch in dem nächsten Zitat wieder:

> Also grade mit der Flüchtlingskrise sind ja auch immer mehr Muslime durch die syrischen Flüchtlinge jetzt auch nach Deutschland gekommen und es heißt ja, dass wir später an den Schulen doch eine sehr große Anzahl an muslimischen Schülern haben werden und ich gehöre zu den Personen, die sagen, ich finde es macht keinen Sinn wenn man immer nur von der eigenen Religion predigt, also es passiert halt grade in der Welt doch sehr viel was Intoleranz betrifft und um diese Toleranz den Schülern irgendwie zu lehren, ist halt dieses Interreligiöse ganz wichtig. (Interview 4, Absatz 28)

Person 4 scheint es wichtig, Inhalte über die eigene Religion und fremde Religionen zu

vermitteln, um Vorurteile, Ängste und Intoleranz abzubauen. Damit verbindet sie die *gesellschaftlich verantwortete Dialogmotivation* des Mindsets religiöser Pluralität mit der *Instruktion* und dem *Dialog* des Mindsets guter Lehre. Person 4 sieht zusätzlich zur *Instruktion* auch in der *Konstruktion* eine Chance, Wissen zu erwerben und zu vermitteln:

> Also das war für mich ein sehr lehrreiches Erlebnis, weil von alleine kommt man da manchmal gar nicht drauf und man nimmt das einfach irgendwie so hin wie es halt ist, wenn man irgendwas lernt. Aber durch dieses Hinterfragen der Anderen, ‚warum seht ihr das eigentlich so wie ihr das seht' oder ‚warum macht ihr das so, wie ihr das grade macht' hatten wir doch immer wieder Situationen, wo wir dann selber uns hinterfragen mussten und selber eine Antwort darauf finden mussten. Das war für mich immer sehr, sehr lehrreich und das habe ich als sehr positiv empfunden. (Interview 4, Absatz 16)

Hier verbindet Person 4 das Lernen durch die im Mindset 1 angelegte Kategorie *(Erkenntnis durch) Selbstreflexion im Anderen* mit der oben erwähnten *Konstruktion*. Durch das Lernen über das Fremde kann die eigene Religion entdeckt werden. Dies dient jedoch nicht zwangsläufig einer Bereicherung des Eigenen oder einer Übernahme von Ansichten, es führt in erster Linie zu einem Neuentdecken. Der Lernprozess des Lernens über die eigene Religion durch das Lernen über das Fremde und auch weitere Lernprozesse, sollen bevorzugt im Dialog stattfinden.

> Aber auch die unterschiedlichen Seminare, die freiwillig von der Uni angeboten werden oder von bestimmten Dozenten, die sich gezielt dafür einsetzen, dass katholisch, evangelisch und muslimische Studierende zusammenkommen und einen Raum haben zum Fragen stellen, miteinander reden, überlegen wie kann man es später in der Zukunft das Gleiche auch mit den Schülern machen. (Interview 4, Absatz 26)

Person 4 zeigt sich offen und interessiert auf einer professionellen Ebene, ohne emotional involviert zu sein. Sie erkennt die Relevanz der Thematik und möchte sowohl in ihrer Rolle als Studierende Wissen über andere Religionen erlernen und in ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft Wissen über ihre Religion vermitteln. Dabei verlässt sie jedoch nicht ihre eigene Perspektive und es kommt zu einem respektvollen und sympathischen Austausch zwischen Anhänger*innen verschiedener Religionen, ohne eine Bereicherung oder Weiterentwicklung der eigenen Glaubensvorstellungen zu veranlassen.

> Und wenn wir das jetzt zum Beispiel auf Deutschland beziehen, da finde ich es in dem Sinne wichtig, dass die Religionen bei uns nebeneinander jetzt sage ich mal leben und auch parallel zueinander. Alle haben ihre unterschiedlichen Rituale, die sie auch parallel zueinander und vielleicht auch gleichzeitig ausführen und aus der Perspektive finde ich es wichtig, dass wir interreligiöse Religionspädagogik durchführen um auch den Schülern zu zeigen, was die anderen Religionen für religiöse Erziehungsbilder haben oder wie man auch vielleicht beide Gruppen miteinander unterrichten kann indem man diese unterschiedlichen Religionspädagogiken auch zusammenführt. (Interview 4, Absatz 6)

Auch hier lässt sich der emotional neutrale und gesellschaftliche konforme Typ gut erkennen. Es soll ein Vergleich der Religionen im Unterricht stattfinden, um informiert zu sein, nicht um etwas von der Religion des Gegenübers zu adaptieren. Aus dem Profilportrait des Mindset 2 auf Abbildung 27 geht hervor, dass der Schwerpunkt der Beispielperson 4 auf

Konstruktion und *Dialog* liegt. Es wird deutlich, dass ein Selbsterkennen der Schüler*innen durch den Dialog später durchaus erwünscht ist, jedoch kann dies auch ohne Bereicherung der eigenen Religion durch die fremde Religion stattfinden. Der Fokus von Person 4 liegt auf dem Kennenlernen des Fremden, um Vorurteile abzubauen und ein friedliches Miteinander zu ermöglichen. Der gesellschaftliche Aspekt steht hier im Vordergrund.

Nach der genaueren Analyse der beiden Mindsets von Beispielperson 4 lässt sich die anfangs aufgestellte These 2 ebenfalls bestätigen. Das Cluster 1 des Mindsets guter Lehre (*Konstruktion*, *Dialog* und *Instruktion*) lässt sich aus dem Cluster 2 des Mindsets religiöser Pluralität (*vorwiegend neutral/ gesellschaftlich konform, selten emotional involviert*) ableiten. Nach Überprüfung beider neu entstandener Thesen sieht die Ableitung der Mindsets wie folgt aus:

Mindsets religiöser Pluralität (Mindset 1)	**Mindsets guter Lehre (Mindset 2)**
Großer Anteil an gelben Segmenten, vergleichsweise hoher Anteil an grünen Segmenten, emotional involviertes Mindset, aber auch emotional neutrales/gesellschaftlich konformes Mindset	Begegnung und Dialog
Vorwiegend gelbe Segmente, anteilhaft grüne Segmente, vorwiegend emotional neutral/gesellschaftlich konform, nur in seltenen Fällen emotional involviert	Konstruktion, Dialog und Instruktion

Tabelle 4: Ableitung des Mindsets guter Lehre aus dem Mindset religiöser Pluralität

Tabelle 4 veranschaulicht den Zusammenhang der beiden Mindsets miteinander und die Ableitung des Mindsets 2 aus dem Mindset 1. Hier kann folgendes Fazit gezogen werden: die Mindsets der religiösen Pluralität beider Studierender unterschieden sich auf den ersten Blick nur in Nuancen. Beide haben einen ausgeprägten gesellschaftlich konformen Anteil sowie einen emotional involvierten Anteil, wobei dieser bei Beispielperson 3 ausgeprägter zu finden ist. Die Mindsets guter Lehre unterscheiden sich bereits auf den ersten Blick in ihren Schwerpunkten. Bei Beispielperson 3 liegt der Fokus – im Gegensatz zu Person 4 – stärker auf dem informierenden Lernen als auf dem erfahrbaren Lernen. Die verschiedenen Fokusse bestimmen den Unterschied in den Mindsets der guten Lehre. So entwickelt Person 3 aus den Kategorien *Dialog des Lebens* und *Dialog in Begegnung* die Kategorien *Dialog* und *Begegnung.* Dies geschieht aus ihrer Auffassung der Lehraufgabe heraus. Im Gegensatz dazu liegt der Schwerpunkt der religiösen Pluralität bei Person 4 in der vielfach verwendeten Kategorie *Gesellschaftlich verantwortete Dialogmotivation*, welche zu den Kategorien *Konstruktion*, *Instruktion* und *Dialog* im Mindset guter Lehre führt. Der bei den Dozierenden des Projekts beobachtbare Mainstreaming-Effekt konnte bei den Studierenden in der Form nicht beobachtet werden. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Studierende bei dieser

detaillierten Analyse kontrolliert wurden und sich somit nur eine Tendenz aufzeigen lässt. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Studierenden ihre Vorstellungen zur guten Lehre vorwiegend aus persönlichen Erfahrungen als Lernende beziehen und selten aus eigenen Lehrerfahrungen. Zur Beantwortung der Fragen wurde teilweise über eruierte, fiktive Klassen und Schüler*innen gesprochen, welche möglicherweise eines Tages zur Realität der Studierenden werden können. Die Ergebnisse des Projektes ‚Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien' hingegen spiegeln die Mindsets aktiver Lehrender wider, welche Jahre der Lehrerfahrung in die Antworten einfließen ließen. Die Studierenden haben individuelle Vorstellungen über religiöse Pluralität, welche sich auf die persönliche Vorstellung gute Lehre auswirkt, dies wurde bereits in der Studie von Zimmer, Ceylan und Stein gezeigt.[245]

3.3 Die curricularen Bedingungen der universitären Lehre

Bei der Auswertung der Interviews fiel auf, dass viele Aussagen über einen in Kapitel 3.1.2 beschriebenen Faktor X gemacht wurden. Dieser Faktor X wurde in dem Projekt bereits in der Analyse der Lehrsequenz beobachtet. Entsprechend wurde, wie in Kapitel 3.1.3 beschrieben, mithilfe des Schemas des Projekts ein neues Kategoriensystem für die Analyse der Aussagen bezüglich des Faktors X entwickelt. Dieses Kategoriensystem wurde mit neuen Farben versehen und entsprechend ihres Einflusses auf die universitäre Lehr- und Lernerfahrung hierarchisiert, um diese Erfahrungen analysieren zu können. Im Folgenden ein Beispiel zu einer der neu gebildeten Kategorien.

Hauptkategorie	**Bezeichnung**	**Erklärung**	**Ankerbeispiel**
Umgang mit Kommiliton*innen	Interesse	Die Studierenden zeigen Interesse untereinander. Sie wenden sich einander interessiert zu und gehen selbstständig in den Austausch.	„Also wir hatten nie irgendwie Probleme untereinander, sondern das war wirklich ‚so und so ist es bei uns, wie ist es bei euch' oder ‚ich hätte da eine Frage zu soundsowas' also es gab überhaupt keine Probleme und es gab auch keine Abgrenzung." (Interview: 4)

Tabelle 7: Beispiel des Schemas zur Bestimmung der Kategorien der Lehr- und Lernerfahrung

Wie auch bei dem Kategoriensystem des Projekts, wurden mithilfe von Ankerbeispielen Hauptkategorien gebildet. Im oben angeführten Beispiel ließ sich, durch die Aussage der befragten Person, das Interesse der Kommiliton*innen untereinander erkennen. Entsprechend entstand hier die Bezeichnung *Interesse* der Hauptkategorie *Umgang mit*

[245] Vgl. ZIMMER/ CEYLAN/ STEIN, Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionlehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland, 347ff.

*Kommiliton*innen*. Das gesamte, zusätzlich entwickelte Schema zur Bestimmung der neuen Kategorien, inklusive Bezeichnung, Erklärung und Ankerbeispiel, ist in den Tabellen 5 und 6 im Anhang zu finden. Es wurden insgesamt 4 Hauptkategorien sowie 21 Subkategorien zur Mikro-, Meso- und Makro-Ebene entwickelt. Auf der Mikro-Ebene wurden Aussagen ausgewertet, welche sich auf konkrete Handlungen und Haltungen der Lehrpersonen und Kommiliton*innen beziehen, siehe Tabelle 6 im Anhang. Auf der Meso-Ebene wurden Aussagen über die Lehrveranstaltungsplanung betrachtet. Auf der Makro-Ebene wurden Aussagen über die Curricularen Rahmenbedingungen untersucht. Die Entwicklung des Kategoriensystems zur Meso- und Makroebene sind in Tabelle 5 im Anhang zu finden.

Der Fokus bei der Entwicklung der Kategorien lag dabei ausschließlich auf den Aussagen der Studierenden. Diese induktiv gebildeten Kategorien orientieren sich an religionspädagogischen, religionstheologischen und systematischen Modellen, ähnlich zu den induktiv gebildeten Kategorien des Projekts.[246] Im Anschluss an die Entwicklung des Kategoriensystems wurde dieses eingepflegt und die Kategorisierung der vier Experteninterviews begann. Das neu gebildete Kategoriensystem, inklusive Hierarchisierung und Färbung (in Kapitel 3.1.3 beschrieben), ist in Abbildung 30 zu sehen. Ob die einzelnen Kategorien sich negativ, neutral oder positiv auf die universitäre Lehr- und Lernerfahrung auswirken, ist anhand der entsprechenden rot (negativ), gelb (neutral) oder grün (positiv) markierten Punkte vor der Subkategorie zu erkennen.

Abbildung 30: Kategoriensystem Universitärer Lehr- und Lernerfahrung

[246] Vgl. hierzu und zum Folgenden MAURITZ et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenausbildung, (im Erscheinen).

Anhand der Kategorisierung der Einflussfaktoren auf Mikro-, Meso- und Makro- Ebene wurden mithilfe von MAXQDA neue Dokument-Portraits erstellt, die *Portraits der Lehr- und Lernerfahrung*. Die Visualisierung erleichtert den Vergleich der einzelnen Portraits untereinander sowie die Untersuchung der Verteilung positiver, neutraler und negativer Lehr- und Lernerfahrungen insgesamt und auf den drei Ebenen. Die Auswirkungen des Faktors X auf den Lernvorgang wurden zunächst allgemein in Thesen festgehalten. Diese wurden im Anschluss überprüft, siehe Kapitel 3.3.1 und 3.3.2, ebenso wie die Möglichkeit einer Kausalität zwischen den Ebenen, siehe Kapitel 3.3.3. Das angestrebte interreligiöse Lernen „ist ein komplexer Vorgang, der *verschiedene Dimensionen* des Menschen anspricht, da der Mensch als Subjekt lernt oder das Lernen verweigern kann.“[247] Entsprechend können die genannten Dimensionen als Faktor X den Lernvorgang begünstigen oder erschweren.

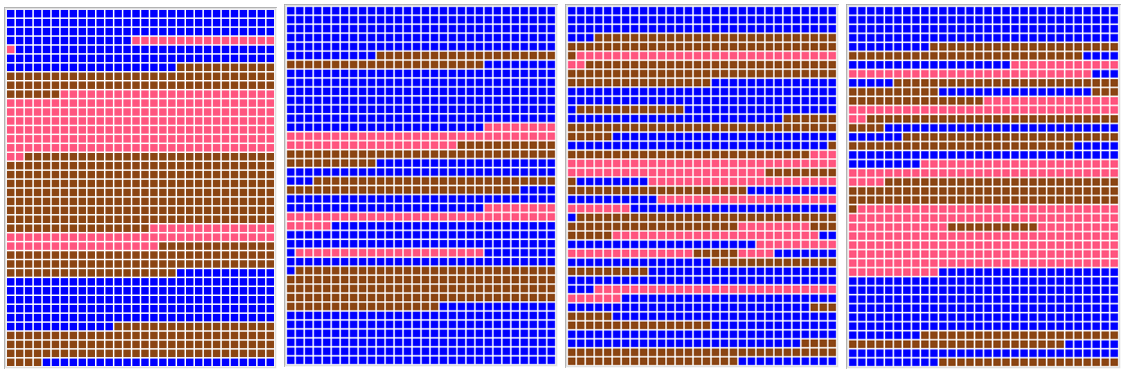

Abbildung 31: Allgemeine Portraits der Universitären Lehr- und Lernerfahrung

Vor der Erstellung der Portraits, entsprechend ihrer Bewertung der Kategorien hinsichtlich ihres positiven (grün), neutralen (gelb) und negativen (rot) Einflusses auf die universitären Lehr- und Lernerfahrungen, wurde eine sachliche Auswertung der Kategorien anhand einer neutrale Färbung vorgenommen, siehe Abbildung 31. So sollte ersichtlich werden, wie viele Aussagen von den Studierenden über die drei Ebenen getroffen wurden. Die blaue Färbung der Segmente entspricht Äußerungen bezüglich Erfahrungen der curricularen Rahmenbedingungen, also der Makro-Ebene. Braun markierte Segmente entsprechen Aussagen zur Lehrveranstaltungsplanung, daher der Meso-Ebene. Die rosa-farbenen Segmente stehen für Aussagen über die Lernumgebung, sowohl für das Auftreten der Lehrperson als auch für den Umgang mit Kommiliton*innen und damit die Mikro-Ebene. Mithilfe der Portraits wird deutlich, dass sehr viele Aussagen über die curricularen Rahmenbedingungen (blau) getroffen wurden. Äußerungen über Lehrperson und Kommiliton*innen sind im Gegensatz dazu seltener. Diese Profilportraits sagen aus, dass die Studierenden den Einfluss der curricularen Rahmenbedingungen stärker thematisieren als

[247] LEIMGRUBER, Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen, 280.

beispielsweise die Lernumgebung. Jedoch wird erst durch die wertende Färbung der einzelnen Kategorien der Einfluss der einzelnen Faktoren auf die universitäre Lehr- und Lernerfahrung deutlich.

Abbildung 32: Portraits der bewerteten universitären Lehr- und Lernerfahrung

Von Abbildung 32 lässt sich eine sehr differenzierte Wahrnehmung von Lehr- und Lernerfahrungen ablesen. Die roten, gelben und grünen Segmente sind identisch zu den blauen, braunen und rosafarbenen Segmenten der Abbildung 31 angeordnet. Die individuelle, wertende Färbung jeder Subkategorie, das bedeutet welche Subkategorie grün, gelb oder rot gefärbt wurde, ist auf Abbildung 30 des Kategoriensystems zu erkennen. Legt man die einzelnen Portraits der bewertenden universitären Lehr- und Lernerfahrung, siehe Abbildung 32, auf die allgemeinen Portraits der universitären Lehr- und Lernerfahrung, auf Abbildung 31 zu sehen, können erste Beobachtungen gemacht werden. Diese betreffen zum einen, wie häufig eine Subkategorie innerhalb eines Interviews genutzt wurde, und zum anderen, ob eine positive, neutrale oder negative Konnotation besteht. Anhand dieser Beobachtungen wurden vier Thesen formuliert, die die drei untersuchten Einflussfaktoren (curriculare Rahmenbedingungen, Lehrveranstaltungsplanung, Lernumgebung) thematisieren. Diese Thesen werden im weiteren Verlauf vorgestellt.

Bezüglich der curricularen Rahmenbedingungen sind die meisten roten Segmente innerhalb der Portraits zu vermerken. Auf dieser Grundlage und den Interviewaussagen der Studierenden entstand **These 1**: die Undurchsichtigkeit der Curricula, eine defizitäre Auswahl an Veranstaltungen, offen gehaltene Modulbeschreibungen und das Fehlen von Prüfungsmodalitäten führen nicht nur zu einer Unzufriedenheit bei den Studierenden, sondern schränken zudem die Möglichkeit des interreligiösen Dialogs ein.

Für die Studierenden wird die Begegnung der Religionen im Religionsunterricht interreligiöse Wirklichkeit. Doch „welches Wissen, welche Haltungen oder welche

Fertigkeiten Studierende benötigen, um handlungsfähig in diesem Bereich“[248] zu werden, bleibt offen formuliert. Teilweise

> fehlt an manchen Standorten die Verknüpfung mit dem künftigen Arbeitsfeld, nämlich Schule, mithilfe des Moduls Studierende auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet werden sollen.[249]

Durch die unkonkrete und teilweise weit gefasste Beschreibung von Modulen können Studierende nur schwierig Zugang zu fremden Religionen finden, besonders wenn diese abseits vom interreligiösen Dialog, in allgemein gehaltenen wissensbasierten Veranstaltungen gelehrt werden.[250] Die breite Auslegung der Module wird begünstigt durch das Fehlen einer expliziten Verankerung im Grundgesetz.[251] Eine Verankerung ist bei der universitären Religionslehrerausbildung in Deutschland nicht explizit gegeben. Zudem fehlt es an vielen Universitäten noch an genuinen islamischen Konzepten im Bereich der Islamischen Religionspädagogik. [252]

Neben den curricularen Rahmenbedingungen wurde der Einfluss der individuellen Lehrveranstaltungsplanung geprüft. Die positiven und negativen Erfahrungen zeigen sich, bedingt durch den Einfluss, in den Portraits. Dabei lag für die Studierenden der Fokus insbesondere auf den Inhalten und der Umsetzung der Veranstaltung. Angesichts des Religionsplurals innerhalb der Klassen, müssen die Studierenden Kompetenzen in interreligiösen Lehrprozessen erwerben. [253] Dies ist während des Religionsstudiums vorgesehen. Doch nicht alle Veranstaltung zu diesem Thema scheinen die angehenden Lehrer*innen adäquat auf die Praxis vorzubereiten. Auch Rudolf Englert bestätigt dies mit seiner Aussage, dass das Ausmaß an religionswissenschaftlicher Kompetenz, welche für das interreligiöse Lernen erforderlich ist, in der Ausbildung der Religionslehrer*innen bis heute nicht mal annähernd vermittelt wird.[254] Bereits während des Projekts wurde herausgestellt, dass sich die Gestaltung der Module sehr unterschiedlich zeigen, „sowohl in den inhaltlichen Schwerpunkten, als auch den Lernzielen.“[255] Die universitäre Lehre legt ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Fachwissen, allerdings bleibt fraglich, wie hilfreich dieses Wissen

[248] KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen“ in den Curricular der islamischen Religionslehrerausbildung, (im Erscheinen).
[249] Ebd.
[250] Vgl. ebd.
[251] Vgl. hierzu und zum Folgenden OBERLE, Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene, 85.
[252] Vgl. ISMAIL H. YAVUZCAN, Muslimische Erwartungen an einen Religionsunterricht in Deutschland und ihre religionspädagogische Umsetzung. In: BURKHARD KÄMPER/ KLAUS PFEFFER (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, 135 - 147, hier 146.
[253] Vgl. hierzu und zum Folgenden SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 188.
[254] Vgl. ENGLERT, Dimensionen religiöser Pluralität, 38.
[255] KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen“ in den Curricular der islamischen Religionslehrerausbildung, (im Erscheinen).

für die Studierenden in der Praxis des interreligiösen Dialogs sein wird oder ob eine Förderung der künftigen Rollen- und Reflexionskompetenz nicht doch sinnvoller wäre.[256] Inwieweit die vier Studierenden, die im Zuge dieser Arbeit interviewt wurden, von den Schwachstellen der Lehrveranstaltungsplanung betroffen sind und dies auch konkret benennen, wird in der Überprüfung der **These 2** gezeigt: die Lehrveranstaltungsplanung beeinflusst den Kompetenzerwerb angehender Religionslehrer*innen auf ihre interreligiöse Unterrichtspraxis an den Schulen.

Eine Untersuchung des Einflusses der Studierenden auf das Verhalten der Lehrperson wurde innerhalb des Projektes ‚Religiöse Diversität in Curricular der islamisch-theologischen Studien' evaluiert, eine umgekehrte Untersuchung des Einflusses der Lehrperson auf die Studierenden wurde in dieser Arbeit angestrebt. Während der gefilmten Lehrsequenz des Projekts wurde der Beziehungsaspekt zwischen Studierenden und Dozierenden betrachtet. Dort konnte auf Seiten der Lehrenden eine Unzufriedenheit bezüglich des Arbeitsverhaltens und der Vorbereitung der Studierenden zum Vorschein gebracht werden.[257] Es stellt sich hier die Frage, wie die Studierenden das Lehren der Lehrperson bewerten. Basierend auf dieser Frage entstand eine dritte These. Erste Beobachtungen innerhalb der Hauptkategorie *Auftreten der Lehrperson* lassen sich hinsichtlich der Subkategorien *Interesse am Fremden fördern*, *offene und tolerante Lehrperson*, *authentische Lehrperson* und *dominante Lehrperson* machen. Lediglich die Kategorie *dominante Lehrperson* ist negativ konnotiert und somit rot gefärbt. Die drei anderen Subkategorien sind grün gefärbt. Entsprechend lassen sich durch die grünen Segmente (an den sonst rosa gefärbten Segmenten innerhalb der Portraits) erkennen, wie häufig positive Aussagen über die Dozierenden getroffen wurden. Hier entstand die Hypothese, dass das Auftreten der Lehrperson positiv wahrgenommen wird. Darauf aufbauend ist **These 3**: das von den Studierenden positiv rezipierte Lehrverhalten der Dozierenden kann einen entsprechenden Vorbildcharakter für die Studierenden und ihre zukünftige eigenständige Lehre bergen. Es gilt zu überprüfen, ob sich These 3 bestätigen lässt oder ob sich Varianzen im Verhalten der Dozierenden erkennen lassen.

Ein weiterer Einflussfaktor der Lernumgebung sind die Kommiliton*innen der befragten Studierenden. Die Hauptkategorie *Umgang mit Kommiliton*innen* wurde in die Subkategorien *Interesse*, *Offenheit*, *Desinteresse* und *Ablehnung* unterteilt. *Interesse* und *Offenheit* wurden entsprechend ihres positiven Einflusses auf die Lehr- und Lernerfahrung grün gefärbt, *Desinteresse* gelb und *Ablehnung* rot. Dabei muss berücksichtigt werden, dass

[256] Vgl. KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen " in den Curricular der islamischen Religionslehrerausbildung, (im Erscheinen).
[257] Vgl. REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.", (im Erscheinen).

die Kategorie *Desinteresse* keinen mutwilligen Zustand beschreibt, eher den Umstand der bisher fehlenden, aktiven Auseinandersetzung mit der Thematik.

Bei Betrachtung der Interviews und den daraus entstandenen Portraits, lassen sich zunächst positive Beobachtungen zu den Aussagen der Studierenden über den Umgang untereinander konstatieren. Dieser positive Umgang miteinander könnte zu positiven Lernerfahrungen führen und den interreligiösen Dialog begünstigen. Dabei stellt sich die Frage, ob eine Begegnung auf Augenhöhe in jedem Fall möglich ist oder ob es sich nicht doch um eine Utopie handelt.[258] Immerhin hat der Großteil der muslimischen Studierenden während ihrer gesamten Schulzeit die Zurücksetzung durch die Durchführung des konfessionellen Religionsunterrichts gespürt, im Gegensatz zu ihren christlichen Kommiliton*innen.[259] **These 4** lautet entsprechend: Der positive Umgang mit Kommiliton*innen führt zu positiven Lernerfahrungen. Dies soll in Kapitel 3.3.2 untersucht werden, besonders unter Berücksichtigung der roten Segmente innerhalb dieser Kategorie.

Bei der Prüfung der Thesen ist es nicht das Ziel, die verschiedenen Faktoren zu bewerten, sondern zu entdecken, welche Faktoren aus der Sicht der Studierenden den interreligiösen Dialog fördern und welche Faktoren die Lehre behindern. Die Aussagen der Studierenden wurden aus der Perspektive der Lernenden getroffen, mit der Aussicht nach ihrer Ausbildung selbstständig zu lehren. Die Untersuchung dieser Aussagen ließen Tendenzen erkennen, die, ähnlich zu jenen der befragten Dozierenden des Projekts, „relevant für die weitere Entwicklung fremdreligiöser Lernangebote in der (islamischen) Religionslehrer/innenbildung sind."[260]

Eine Überprüfung der vier formulierten und oben genannten Thesen innerhalb der Portraits der Lehr- und Lernerfahrung findet in den Kapiteln 3.3.1 und 3.3.2 statt.

3.3.1 Die universitäre Lehrerausbildung im Hinblick auf die Meso- und Makroebene

Um die Meso- und Makroebene der universitären Lehrerausbildung aus dem Blickwinkel der Studierenden zu untersuchen, wurden entsprechende Kategorien angelegt, siehe Tabelle 5 im Anhang, um Aussagen adäquat auswerten zu können. Bei einer ersten Analyse der Transkripte und der Häufigkeit der Kategorien entstanden zwei Thesen. These 1 bezieht sich auf die curricularen Rahmenbedingungen, These 2 behandelt die Lehrveranstaltungsplanung. Durch den auffälligen Anteil an roten Segmenten im Bereich der Aussagen bezüglich des

[258] Vgl. MEYER, Grundlagen interreligiösen Lernens, 51.
[259] Vgl. ebd., 53.
[260] REIS et al. „Dann mache ich einfach mal weiter.", (im Erscheinen).

Curriculums, siehe Abbildungen 31 und 32, wird die Unzufriedenheit auf Seiten der Studierenden in diesem Bereich deutlich. Dementsprechend wurde die **erste These** erstellt: Die Undurchsichtigkeit der Curricula, eine defizitäre Auswahl an Veranstaltungen, offen gehaltene Modulbeschreibungen und das Fehlen von Prüfungsmodalitäten führen nicht nur zu einer Unzufriedenheit bei den Studierenden, sondern schränken zudem die Möglichkeit zum interreligiösen Dialog ein.

Innerhalb der Hauptkategorie *Curriculare Rahmenbedingungen* entstanden sechs Subkategorien, drei konnten einen positiven Einfluss auf die Lehr- und Lernerfahrung vermerken, drei einen negativen Einfluss. Es wurden insgesamt 62 auswertbare Aussagen getroffen. Besonders auffällig ist, dass zwei konträre Subkategorien in ihrem quantitativ Auftreten besonders häufig beobachtet werden können: *Interreligiöse Begegnung* und *Defizitäre Auswahl an Lernangeboten*. Einigen Studierenden scheint der Zugang zum interreligiösen Dialog innerhalb der Universität zu fehlen:

> Also in meinem Studium hat eigentlich eine andere Religion eine sehr geringe Rolle gespielt, bis gar keine eigentlich eher gesagt. Ich habe mich jetzt gar nicht bewusst dagegen entschieden, sondern es wurden natürlich einige wenige Kurse angeboten, die aber häufig nicht in meinen Stundenplan gepasst haben oder mit anderen Kursen kollidiert sind. (Interview 2, Absatz 4)

Andere Studierende genießen die interreligiösen Begegnungen, welche ihnen durch die Kussauswahl ermöglicht wird:

> Zusätzlich, dadurch, dass wir Lehrämtler sind, müssen wir ja eine Religionspädagogikveranstaltung besuchen und die war bei uns an der Uni Tübingen gemeinsam mit Katholisch und Evangelisch. Das war in der Perspektive interessant, dass wir da wirklich sehr viel interreligiöses Unterrichten gemacht haben. (Interview 4, Absatz 4)

Diese gegensätzlichen Aussagen lassen sich durch die unterschiedlichen Lehrerfahrungen an den verschiedenen Universitäten und Studiengängen erklären. Es konnte bei der Auswertung der Interviews beobachtet werden, dass sich die Studierenden der islamischen Religionslehre insbesondere in Bezug zu den Erfahrungen auf der Makroebene positiver äußern als die Studierenden der katholischen Religionslehre. Dies liegt an der Zusammenführung der religionspädagogischen Veranstaltungen an den Universitäten der Zentren für Islamische Theologie. Die Studierenden dort werden in diesen Veranstaltungen nicht explizit ihrer Konfession entsprechend gelehrt und treten so automatisch miteinander in Kontakt.[261] Dieser Fortschritt liegt bei der Bereitstellung von Ausbildungskapazitäten innerhalb der Zentren für Islamische Theologie. Ihnen werden in den Veranstaltungen der verschiedenen Konfessionen die Wahrnehmung von Personen, Begegnungen, Gespräche und

[261] Vgl. hierzu und zum Folgenden JANBERND OEBBECKE, Die rechtliche Ordnung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: BURKHARD KÄMPER/ KLAUS PFEFFER (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, 153 - 175, hier 172.

Auseinandersetzungen ermöglicht, ohne dass der interreligiöse Dialog zwangsläufig explizit zum Thema gemacht wird.[262]

Die *Defizitäre Auswahl an Lernangeboten* wurde nichtsdestotrotz in allen vier Interviews in sehr ausgeprägter Form deutlich.

> Ja, also ich fühle mich überhaupt nicht vorbereitet was dieses Thema angeht und da sollte eigentlich definitiv was kommen, und zwar einfach von allen drei Fakultäten. Vielleicht mal was zusammen und dann aber auch von meiner eigenen Fakultät dann die Perspektive, ok, der Islam sagt jetzt wir sind die wahre Religion, wie geht man damit um, im Umgang mit den Anderen und das Gleiche würde ich mir dann eigentlich auch wünschen von der katholischen und evangelischen Fakultät. (Interview 4, Absatz 24)

Bezüglich der Qualität der Lernangebote werden von beiden Studierendengruppen ähnliche Aussagen getroffen. Sie haben sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht. Dabei zogen sie aus allen Seminaren gewinnbringende Erfahrungen, auch wenn einige Veranstaltungen als Negativbeispiel dienten. Eine negative Erfahrung, welche vorwiegend bei den katholischen Studierenden zu beobachten war, ist die scheinbare Irrelevanz der Seminare. Durch die Tatsache, dass „Die mögliche Anerkennung erbrachter Leistungen in der anderen Konfession […] in den Prüfungsordnungen der Bundesländer nicht geregelt“[263] ist, können Abschlussprüfungen in einem Großteil der interreligiösen Veranstaltungen nicht abgelegt werden, es können dort lediglich aktive Teilnahmen bestanden werden. Dies erweckt den Eindruck, diese Seminare seien nicht gleichwertig zu Veranstaltungen der eigenen Religion. Die Studierenden werden teilweise durch diese Modalität zum Verzicht der Lernerfahrung gezwungen, trotz eines bestehenden Interesses.

> Allerdings konnte ich in all diesen Kursen keine Prüfungsleistung ablegen, weshalb die Kurse leider für mich rausgefallen sind, da ich eben eine Prüfungsleistung ablegen musste für das Modul. (Interview 2, Absatz 4)

Laut der Aussage der befragten Studierenden wurden Veranstaltungen des Moduls, welches sich mit der Theologie der Religionen befasst, von christlichen Dozierenden gehalten. Diese lehrten dort über fremde Religionen oder luden gegebenenfalls Gastdozierende ein. Aufgrund dieser Umstände wurde dieses Lernangebot zum interreligiösen Dialog von einigen Studierenden nicht als solches wahrgenommen. Teilweise wurde das gesamte Modul nicht als Modul zur Förderung des interreligiösen Dialogs und der interreligiösen Lehre erkannt.

> Ganz spontan geantwortet, würde ich sagen, dass es sinnig wäre ein ganzes Modul für den interreligiösen Dialog anzulegen, in dem es eben Seminare gibt zu jeder einzelnen Religion, wo dann auf jeden Fall alle Grundglaubenssätze irgendwie besprochen werden. Und eventuell dann abschließend ein Seminar, in dem man dann vielleicht den Perspektivwechsel vornimmt, die

[262] Vgl. hierzu und zum Folgenden LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 20.
[263] OBERLE, Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene, 93f.

> Wahrheitsfrage klärt, so was, so ein allumfassendes Fazit-Seminar sozusagen. (Interview 2, Absatz 36)

Durch die Verhinderung der Belegung aufgrund von mangelnden Angeboten sowie der nicht bestehenden Möglichkeit des Ablegens von Prüfungsleistung, können Veranstaltungen mit und über fremde Religionen nicht besucht werden.

> Also, andere Religionen spielen meiner Meinung nach eine eher untergeordnete Rolle im Studium. Ich könnte mich jetzt nur explizit an zwei Veranstaltungen im gesamten Studienverlauf erinnern, die ich zum Islam absolviert habe, zu anderen Religionen, also Judentum, Hinduismus oder so gibt es oder gab es keine Veranstaltungen bzw. ich habe sie nicht besucht. Ja, also, die zu erbringenden Leistungen waren auf qualifizierte Teilnahme beschränkt, das heißt, ich habe mal ein Reflexionspaper oder sowas erstellt. (Interview 1, Absatz 4)

Diese Gegebenheit kann sich negativ auf die Kompetenzbildung der angehenden Lehrer*innen auswirken. Sie werden in ihrer Ausbildung durch curriculare Rahmenbedingungen eingeschränkt. **These 1**, dass die curricularen Rahmenbedingungen eine Unzufriedenheit bei den Studierenden auslöst sowie zu einer Einschränkung des interreligiösen Dialogs führt, konnte somit bestätigt werden. Um die Studierenden in ihrem Studium bestmöglich zu unterstützen, sollte der Aufbau und die Anforderungen des Moduls transparenter sein, sowie die Auswahl der Lernangebote erweitert werden. Das mangelnde Veranstaltungsangebot stellt ein großes Problem in der Ausbildung der Religionslehrer*innen dar. Es scheint, als laufe die Lernbereitschaft der Studierenden in diesem Bereich derzeit teilweise ins Leere. Parallel besteht für die angehenden islamischen Religionslehrkräfte bezüglich ihrer konfessionellen Ausbildung Nachholbedarf,[264] da sie im Gegensatz zu den christlichen Studierenden keinen konfessionellen Religionsunterricht in der Schule hatten und ihr Wissen hauptsächlich auf Erfahrungswissen, selbstständig Erlerntem oder dem Islamunterricht in einer Moschee basiert.[265] Dementsprechend stehen Studierende der islamische Religionslehre nicht nur vor der Herausforderung, sich ausreichend fachliches Wissen anzueignen, sondern müssen sich auch fragen, wie sie einen gelungenen Religionsunterricht gestalten können, „der auch die gesellschaftliche Realität und die Förderung der interreligiösen Kompetenzen der SchülerInnen beachtet.“ [266] Abgesehen davon sollte die Ermöglichung einer Prüfungsleistungen in jeglichen Veranstaltungen der islamischen Religionslehre für alle Religionsstudierenden zu den Standards der Studienverlaufsplanung gehören, um den Zugang zur Thematik nicht zu verhindern.

[264] Vgl. MÜLLER, Die Komparative Theologie und ihr Beitrag zur interreligiösen Verständigung aus der Perspektive des Islam, 116.
[265] Vgl. ZIMMER/ CEYLAN/ STEIN, Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionlehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland, 352.
[266] YAĞDI, Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik, 64.

Nicht nur die curricularen Rahmenbedingungen beeinflussen den Kompetenzerwerb, auch die Lehrveranstaltungsplanung nimmt Einfluss darauf. In dieser Kategorie konnten zunächst vorwiegend positive Beobachtungen gemacht werden. Es gab insgesamt 45 Aussagen in diesem Bereich, von denen lediglich 12 rot konnotiert sind, siehe Abbildungen 31 und 32. Der Schwerpunkt lag für die Studierenden im Inhalt und dessen Vermittlung. Es galt, **These 2** zu überprüfen: die Lehrveranstaltungsplanung beeinflusst den Kompetenzerwerb angehender Religionslehrer*innen auf ihre interreligiöse Unterrichtspraxis an den Schulen. Die Kategorie, welche in diesem Bereich am häufigsten genannt wurde, ist die *Vermittlung religionskundlichen Wissens*. Diese Kategorie ist angelehnt an die gleichnamige Kategorie des Kategoriensystems zum Mindset religiöser Pluralität. In diesem Fall beschreibt sie jedoch die Lehrerfahrung der Studierenden, sie beschreibt nicht die persönlichen Vorstellung derselben. Die Kategorie wird von den Studierenden als neutral eingestuft, sie erkennen die Relevanz dahinter und können das Vorkommen dieser Lehrmethode nachvollziehen.

> In einem Seminar war auf jeden Fall der Bezug stark im Vordergrund interreligiöse Verbindungen zwischen Islam und Christentum zu ziehen, da wurde sehr viel Wert vom Dozierenden drauf gelegt. Inhaltlich war natürlich das Seminar an das gebunden was es auch darlegen wollte und zwar Recht, Eherecht, Familienrecht im Islam. Aber wie gesagt eben immer mit diesen interreligiösen Bezügen, das fand ich sehr gut. (Interview 1, Absatz 16)

Eine weitere Kategorie, die häufig zu finden ist, ist *Förderung des Dialogs*. Die Studierenden erkennen den positiven Einfluss dieser Veranstaltungen auf ihre Zukunft als Lehrer*in.

> Aber auch die unterschiedlichen Seminare, die freiwillig von der Uni angeboten werden oder von bestimmten Dozenten, die sich gezielt dafür einsetzen, dass katholisch, evangelisch und muslimische Studierende zusammenkommen und einen Raum haben zum Fragen stellen, miteinander reden, überlegen wie kann man es später in der Zukunft das Gleiche auch mit den Schülern machen. (Interview 4, Absatz 26)

Jede Möglichkeit mit Kommiliton*innen anderer Religionen in den Dialog zu treten, wurde als sehr positiver Faktor ihres Studiums bewertet. Negativ wurden die Kategorien *Instruktive Lehre* und *Exklusivistische Lehre* bewertet. Dabei ist der Lerneffekt der Studierenden massiv eingeschränkt und behindert in erster Linie den interreligiösen Dialog.

> Methodisch wurde viel frontal gearbeitet, eher wenig mit Gruppenarbeit. (Interview 1, Absatz 16)

Frontale Lehre lässt keinen Dialog zu, so wird das Lernen mit- und voneinander verhindert. Die exklusivistische Lehre lässt dagegen keinen Vergleich zu, da ausschließlich über die eigene Religion gelehrt wird.

> Was mein eigenes Studium angeht, ehrlich gesagt, glaube ich nicht, dass ich das beantworten kann, weil es einfach keinen Kontakt in meinen konfessionellen Seminaren gibt. Also, sie werden noch nicht einmal angesprochen. (Interview 4, Absatz 26)

Obwohl bei den Studierenden ein großes Interesse und eine hohe Motivation zu interreligiösen Lernvorgängen besteht,[267] wird der Fokus in einigen Lehrveranstaltungen auf die eigene Religion reduziert. Um etwas über fremde Religionen zu lernen, scheinen die Studierenden sich nicht auf den Inhalt dieser Seminare verlassen zu können. Sie könnten sich lediglich in ihrer Freizeit selbstständig Wissen aneignen. Dies bleibt dann meist aber auch bei reinem Wissenserwerb und hilft ihnen nicht bei der Aneignung der Dialogkompetenz in interreligiösen Kontexten. Dabei orientiert sich selbst der konfessionelle Unterricht schon längst an den Bedürfnissen der Schüler*innen, sie möchten sich mit den Traditionen anderer Religionen auseinandersetzen und von ihnen lernen.[268] Demensprechend benötigen sie Lehrer*innen, die diesen Lernprozess unterstützen können und die interreligiöse Lehre im Studium erlebt haben. Die Schwachstellen der Lehrveranstaltungsplanung liegen deutlich erkennbar in der instruktiven und der exklusivistischen Lehre sowie der mangelnden Subjektorientierung.[269]

Dabei ist schon während des Studiums klar, dass die Studierenden in ihrer beruflichen Praxis nicht nur theologisches Sachwissen vermitteln werden, „sondern grundlegend an den Erfahrungen der SchülerInnen sowie der gesellschaftlichen Realität ansetzen müssen“[270] und entsprechend subjektorientiert arbeiten werden. Dies sollte demnach auch während ihres Studiums von den Dozierenden Beachtung finden. Die anderen entdeckten Einflussfaktoren in dieser Kategorie, wie beispielsweise *Methodenvielfalt* oder *Dialog an fremdreligiösen Orten*, wurden von den Studierenden als positiv empfunden und tragen somit zum Kompetenzerwerb hinsichtlich des interreligiösen Dialogs bei. Entsprechend konnte **These 2** bestätigt werden, denn die Lehrveranstaltungsplanung beeinflusst den Kompetenzerwerb angehender Religionslehrer*innen hinsichtlich ihrer interreligiösen Unterrichtspraxis an den Schulen. Hier liegt das Potential für die Religionslehrer*innenausbildung aller Konfessionen. Die Pluralisierung von Religion ist für angehende Lehrkräfte von großer Bedeutung, welche es zu thematisieren gilt.[271] Auf dieser Grundlage können Konflikte entstehen, aber ebenso beigelegt werden, und so sollte die Pluralisierung auch wahrgenommen werden. Den interreligiösen Dialog unter den Studierenden und mit Experten verschiedener Religionen

[267] Vgl. LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 293.
[268] Vgl. RUDOLF ENGLERT, Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: EVA-MARIA KENNGOTT/ RUDOLF ENGLERT/ THORSTEN KNAUTH (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 19 – 31, hier 20.
[269] Vgl. ALINA BLOCH, Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen, Berlin 2018, 316.
[270] YAĞDI, Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik, 63.
[271] Vgl. hierzu und zum Folgenden KNAUTH, Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg, 98.

zu ermöglichen und zu fördern sowie „innovative Modelle und didaktische Konzepte zur Verfügung zu stellen, um interreligiöse Lernprozesse an den Schulen zu fördern,“ [272] gilt es auf der Makroebene der curricularen Rahmenbedingungen, als auch auf der Mesoebene der Lehrveranstaltungsplanung umzusetzen.

3.3.2 Die Mikroebene der universitären Lehrerbildung

Der Umgang der Studierenden untereinander und auch das Verhalten der Lehrpersonen können großen Einfluss auf den Lernerfolg jedes Einzelnen nehmen. Besteht auf der Seite der Studierenden ein Gefühl des Unwohlseins in der Lernumgebung, so ist es wahrscheinlich, dass diese Studierenden an der Veranstaltung nur passiv oder gar nicht teilnehmen. Bei einer Betrachtung der Färbungen in den Bereichen, in welchen Aussagen zur Mikroebene getroffen wurden, fallen diese vorwiegend grün und somit positiv aus, siehe Abbildungen 31 und 32. Daher liegt hier die Vermutung nahe, dass das Verhalten der Lehrpersonen und der Kommiliton*innen bei den befragten Studierenden einen positiven Effekt auf ihre interreligiöse Lehr- und Lernerfahrungen hat. Doch auch die roten Segmente in den Bereichen sind auf ihren Einfluss zu überprüfen.

Drei der vier Subkategorien der Hauptkategorie *Auftreten der Lehrperson* sind positiv konnotiert. Daran angelehnt gilt es, **These 3** zu überprüfen: das von den Studierenden positiv rezipierte Lehrverhalten der Dozierenden kann einen entsprechenden Vorbildcharakter für die Studierenden und ihre zukünftige eigenständige Lehre bergen.

Insgesamt wurden 13 Aussagen über die Dozierenden getroffen, davon drei in der negativen Kategorie *Dominante Lehrperson*. Hier wurde die in der Kategorie *Exklusivistische Lehre* ähnlich beschriebene Lehrweise kategorisiert, welche sich auf die eigene Religion fokussiert und diese in den Vordergrund stellt. Dies wurde bereits auf der Meso-Ebene negativ bewertet und findet auch auf der Mikro-Ebene keinen Anklang.

> Negativ – was mir jetzt so negativ in Erinnerung blieb war vielleicht, ich weiß nicht, die Dozenten. Also das Seminar wurde, also wir hatten drei Dozenten, einen katholischen Dozenten, einen evangelischen Dozenten und die muslimische Dozentin. Geführt wurde das Seminar aber hauptsächlich immer nur vom katholischen Dozenten. Vielleicht auch weil es sein Gebiet ist diese ganzen theoretischen Ansätze, aber ich weiß nicht, ich kam mir manchmal sehr komisch vor, wenn er dann die anderen zwei Dozenten immer sehr unterbrochen hat. Also da habe ich mir dann immer innerlich gedacht naja, er führt da nicht gerade das vor, was wir als Studenten gerne haben möchten im Sinne von Co-Teaching machen. Also für mich war das dann immer einfach so ein „er hat uns gelehrt“ und es war halt leider kein Co-Teaching. (Interview 4, Absatz 16)

Das Beispiel zeigt den Versuch des Co-Teaching und die Bemühung, den interreligiösen Dialog mit authentischen Teilnehmern zu initiieren. Dies scheitert jedoch an der dominanten Lehrperson, welche den Fokus immer wieder auf die eigene Religion lenkt und diese in den

[272] YAĞDI, Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik, 67.

Vordergrund stellt. Zudem bringt er durch sein Verhalten die anderen Dialogeilnehmer zum Schweigen und verhindert auf diese Weise einen gleichberechtigten Austausch. Die Studierenden erkennen in diesem beschriebenen dominanten Lehrverhalten ein Negativbeispiel. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden das Fehlverhalten in der Situation als solches erkennen und sie dieses Verhalten des Dozierenden als Beispiel für Co-Teaching übernehmen. Dies birgt negatives Potential für die Dialogpraxis im Religionsunterricht der Schulen. Besonders im Hinblick auf den konfessionellen Religionsunterricht sollte während der Ausbildung der Religionslehrer*innen sichergestellt sein, dass sie in der Lage sind, in einen respektvollen Austausch mit fremden Religionen zu treten, anders als Dozierende, der im Beispiel des Interviews genannt wird, es tat. Abgesehen von der negativ bewerteten Kategorie der dominanten Lehrperson, waren die anderen Kategorien mit positiven Erfahrungen konnotiert. So wurde in vielen Aussagen die Kategorie der *authentischen Lehrperson* entdeckt. Nicht nur in der Schule, sondern auch an den Universitäten „braucht es z.B. Lehrkräfte, die in einer bestimmten Religion beheimatet sind und authentisch *von* dieser Religion erzählen.“[273]

> Eine sehr, sehr gute Erfahrung hatte ich, und zwar war das ein Seminar, das angeboten wurde, und zwar in Kooperation mit dem katholischen Seminar. Das war „Frauen in Bibel und Koran“. Das war ein interreligiöses Seminar. Ich habe unheimlich viel mitgenommen, das war auch eines der besten Seminare, die ich im Religionsstudium besucht habe. (Interview 3, Absatz 4)

Dass Authentizität nicht nur bei Schüler*innen Anklang findet, erkennt man in den Aussagen der Studierenden. Mithilfe solch authentischer Dozierender, die aus ihrer religiösen Beheimatung heraus in den interreligiösen Dialog treten und die Studierenden dazu einladen teilzunehmen, erkennen sie die Relevanz solcher Begegnungen mit Vertreter*innen unterschiedlicher Religionen für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse. [274] Diese Religionsvertreter*innen benötigen eine adäquate konfessionelle Ausbildung, für welche bereits vielfach plädiert wird. [275] Sie ist als Grundlage für den interreligiösen Dialog hinsichtlich der Authentizität unumgänglich. Wer authentisch aus seiner Perspektive der Religion berichten und aufklären möchte, muss in ihr heimisch sein und genügend konfessionelles Wissen innehaben. [276] Es ist bei der Ausbildung der Studierenden zu berücksichtigen, dass religiöse Bildung „künftig nur in einer interreligiösen Aufmerksamkeit stattfinden können [wird]. […] Der Dialog der Religionen ist als wichtiger Faktor religiöser Bildung anerkannt.“[277]

---

[273] SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 165.
[274] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 192.
[275] Vgl. OBERLE, Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene, 116.
[276] Vgl. Ebd.
[277] THORSTEN KNAUTH, Empirische Forschung im Religionsunterricht. Eine Einleitung zur Forschung im

Eine weitere positiv gewertete Kategorie bezüglich der Dozierenden ist die *Offene und Tolerante Lehrperson*. Offenheit und Toleranz wirken sich verschiedenfach positiv auf die Lehre und somit auch auf die Studierenden aus. Im Gegensatz zu der dominanten Lehrperson wird hier mit den verschiedenen Religionen der Dialog gesucht, um sich gegenseitig zu bereichern. Dabei legt die Lehrperson Wert darauf, einen ‚Safe-Space' zu kreieren, sodass alle Beteiligten sich uneingeschränkt einbringen können.

> Also man hat wirklich gemerkt, dass da man da in einem Safe-Space war und das haben wir auch genutzt. Wir haben viele verschiedene Methoden genutzt aber immer in Rückbezug auf die Ursprungsquellen. Also es wurde die Möglichkeit gegeben, dass beide Seiten sich kritisch zu beiden Religionen äußern können und das war eben sehr, sehr schön auch dass man gemeinsam diskutieren konnte und dass es auch keiner persönlich genommen hat, wenn man eben Fragen hatte oder Sachen hinterfragt hat. (Interview 3, Absatz 14)

Die Lehre dieser Person ist nicht nur geprägt von einer Offenheit gegenüber verschiedenen Methoden, sondern auch gegenüber unterschiedlichen Glaubensperspektiven. Dabei ist es wichtig, dass die Studierenden ihre Meinung äußern, statt diese hinter ihrem Schweigen zu verstecken. Durch einen weniger normativ-wertenden Umgang wird der interreligiöse Dialog in den Seminaren gefördert. Es geht um den Austausch und das Lernen von- und miteinander. Diese Lehrhaltung nimmt den religiösen Plural ernst und nutzt seine Position, um die Haltungen der Studierenden auszubilden.[278] Sie berücksichtigt in ihrem Konzept der interreligiösen Bildung die Relevanz den Religionsplural ernst zu nehmen. Die Dozierenden wollen ihren Studierenden nicht lehren, Differenzen zu neutralisieren, sondern diese zu thematisieren, um mit ihnen umgehen zu können und ihnen einen Perspektivwechsel zu ermöglichen.[279] Diese Art, interreligiöses Lehren und Lernen in die Praxis der Universitäten zu bringen, ist für die Studierenden besonders lehrreich und wird von ihnen so auch als positiv bewertet. Sie lernen, ihren zukünftigen Schüler*innen Raum zu geben und sich über Konfessions- und Religionsgrenzen hinweg über Religion auszutauschen, was ihnen in den meisten Formen des Religionsunterrichts bisher fehlte.[280] Lehrende, welche Offenheit und Toleranz in ihrer Lehre zeigen, nutzten ihre Veranstaltungen meist auch, um *Interesse am Fremden fördern* zu fördern. Dabei wurden Differenzen zwar thematisiert, dabei geht es jedoch um das gegenseitige Kennenlernen und die Differenz als Unterschiedenheit anzuerkennen, nicht um die Verschiedenheit zu betonen.[281]

> Also der Dozent hat dann auch immer wieder uns mit irgendwie einbezogen indem er dann wieder einen Vergleich gezogen hat zum Islam und selbst die Studierenden, man hat sich davor

Hamburger REDCo-Projekt. In: DAN-PAUL JOZSA/ THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 319 - 331, hier 319.

[278] Vgl. hierzu und zum Folgenden SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 163.

[279] Vgl. ZIEBERTZ, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, 131.

[280] Vgl. JOZSA, Interreligiöser Dialog im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts, 374.

[281] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 194.

> dann irgendwie nochmal zusammengesetzt, darüber geredet oder danach nochmal ein ganz interessantes Thema angesprochen. (Interview 4, Absatz 10)

Der beste interreligiöses Lernprozess findet in der Begegnung mit dem Fremden statt.[282] Der bereits beschriebene ‚Königsweg' ist der interreligiöse Dialog, welcher nur gelebt werden kann, wenn das Interesse am Fremden besteht. Zudem sollten die Dialogpartner offen für einen Austausch sein, in welchem sie ihre Überzeugungen und Einstellungen mit ihrem Gegenüber teilen möchten. Dementsprechend ist es naheliegend, dass eine Lehrperson, die selbst verschlossen vor dieser Dialogpraxis ist, vermutlich auch ihren Studierenden diese Erfahrung verwehren wird. Caroline Trautwein stellte fest, dass die Kompetenz einer Lehrperson in ihren individuellen Annahmen über Lehren und Lernen liegt.[283] Dieses Lehrhandeln bringt entsprechend eine enorme Verantwortung mit sich, welche in der Hochschulbildung nicht nur Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte hat, sondern weitreichend durch die Studierenden auch auf deren zukünftigen Schüler*innen.

These 3 konnte dahingehend bestätigt werden, dass das von den Studierenden positiv rezipierte Lehrverhalten der Dozierenden einen entsprechenden Vorbildcharakter für die Studierenden und ihre zukünftige eigenständige Lehre bergen kann. Zusätzlich konnte der negative Einfluss durch die *dominante Lehrperson* festgestellt werden.

Der Einfluss auf der Mikro-Ebene liegt jedoch nicht allein bei den Dozierenden, sondern findet auch einen Anteil unter den Studierenden selbst. Hinsichtlich dieses Einflussfaktors wurde **These 4** aufgestellt: Der positive Umgang mit Komiliton*innen führt zu positiven Lernerfahrungen. Bei den Kommiliton*innen handelt es sich um Mitstudierende, welche teilweise ebenfalls den Lehrerberuf als Ziel ihres Studiums haben, teilweise jedoch auch innerhalb der Theologie ihr Studium der Kulturwissenschaft abschließen möchten. Die Hauptkategorie *Umgang mit Kommiliton*innen* speist sich aus vier Subkategorien: *Interesse*, *Offenheit*, *Desinteresse* und *Ablehnung*. Dabei wurden die elf Antworten des *Interesses* und der *Offenheit* von den Studierenden als positiv gewertet. Diese beiden Kategorien beeinflussen den Lerneffekt innerhalb der Veranstaltungen dahingehend, dass der interreligiöse Dialog von gegenseitigem Interesse und der Offenheit sich auszutauschen und voneinander zu lernen abhängig ist.

> Also ich würde schon behaupten, dass da auf jeden Fall Interesse besteht und man oft nach den kleinsten Sachen ausgreift, um da etwas zu erfahren. Mir fällt diesbezüglich grade ein, dass wir mal eine konvertierte Christin zum Islam in einem Seminar hatten, ja und immer in so kurzen Pausen die natürlich berichten sollte und erzählen sollte und auch wie ist denn der Studiengang, ich glaube Theologie der Religionen hat die studiert. Also das Interesse besteht auf jeden Fall von Seiten der Studierenden. (Interview 2, Absatz 24)

[282] Vgl. hierzu und zum Folgenden SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 197.
[283] Vgl. TRAUTWEIN, Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte, 2.

Wenn echtes Interesse besteht, eröffnet sich auch außerhalb der Veranstaltung die Möglichkeit, in den Austausch zu treten. Die Seminare ermöglichen den Studierenden in diesem Fall den Raum, sich zu begegnen. Das Gespräch kann selbstständig während Pausen oder in Gruppenarbeiten von den Studierenden initiiert werden. Diese Gespräche sind ein guter Anfang, um in den interreligiösen Dialog zu starten, jedoch bleiben sie meist auf einer informativen Ebene. Um die dialogische Ebene zu erreichen, braucht es den entsprechenden Rahmen, in welchem auch Themen angesprochen werden können, welche möglicherweise Konfliktpotential bergen.

> Also es wurde die Möglichkeit gegeben, dass beide Seiten sich kritisch zu beiden Religionen äußern können und das war eben sehr, sehr schön auch dass man gemeinsam diskutieren konnte und dass es auch keiner persönlich genommen hat, wenn man eben Fragen hatte oder Sachen hinterfragt hat. (Interview 3, Absatz 14)

Solch eine Offenheit zeigt sich in privat geführten Gesprächen eher selten, da die meisten Studierenden sehr vorsichtig mit ihrem Gegenüber umgehen, um ihm nicht zu nahe zu treten. In interreligiösen Veranstaltungen hingegen können konkrete Themen und die verschiedenen Perspektiven besprochen werden. Es kann ein Austausch stattfinden, welcher mehr als nur informativ ist und das Level der Instruktion überwindet, sodass der echte Dialog in Begegnung ermöglicht wird. Doch nicht alle Studierenden sind an diesem Dialog interessiert. In zwei Aussagen konnte die Kategorie *Desinteresse* erkannt werden. Hier wenden sich die Studierenden nicht bewusst von ihren Kommiliton*innen anderer Religionen ab, sie suchen aber auch nicht aktiv den Kontakt.

> Ich glaube aber wie gesagt, dass das nicht an der Religion lag, sondern eher an den Gegebenheiten: ich kenne mich aus dem Studium, ich kenne mich nicht und halte mich dann eher an die Leute, die ich bereits kenne, was ja sonst auch der Fall ist. (Interview 1, Absatz 14)

Viele Studierende treten häufig vornehmlich auf Anweisung des Dozierenden miteinander in den Austausch, bestmöglich mit einer konkreten Aufgabenstellung, welche ihnen das Thema der Unterhaltung vorgibt. Dass Studierende aktiv, wie beispielsweise in dem Zitat des Interview 2 beschrieben, auf ihre Kommiliton*innen anderer Religionen während Pausen oder außerhalb der Lehrveranstaltung zugehen, um in den Austausch zu treten, bleibt eher die Ausnahme. Darauf lässt die Kategorie *Vorsichtige Neugierde* des Mindsets religiöser Pluralität schließen, in welchem die Studierenden mehrfach erwähnen, dass sie im Dialog Angst haben, ihren Dialogpartner zu verletzen oder bei ihnen aufgrund fehlenden Wissens Grenzen zu überschreiten. Es gibt innerhalb des Studiengangs jedoch auch Studierende, welche keinerlei Interesse am interreligiösen Dialog haben.

> Aber wir haben auch einige Studierende, die wirklich sehr darauf beharren, dass es eigentlich keinen Sinn macht, einen interreligiösen Dialog zu führen, da sie der Meinung sind, dass der Islam die einzig wahre Religion ist und dementsprechend es keinen Sinn macht und es eigentlich auch nicht in Frage kommt, dass man mit den anderen redet oder über solche Fragen diskutiert weil es vergeudete Zeit wäre. (Interview 4, Absatz 20)

Dieses Zitat zeigt eine Haltung der *Ablehnung* innerhalb einer Gruppe von Studierenden. Gefährlich wird diese Haltung dahingehend, dass auch diese Studierenden eines Tages eine Klasse unterrichten werden. Eine solche Einstellung gegenüber dem interreligiösen Dialog und dem interreligiösen Lernen kann durch verschiedene Faktoren bedingt sein. Aus der Aussage des Interviews 4 geht eine exklusivistische Haltung Studierender hervor, welche den interreligiösen Dialog verhindert. Hier wird der Austausch mit anderen Religionen als überflüssig angesehen, da er in ihren Augen kein Ergebnis hervorbringt. Diese Haltung kann aus einem Gefühl der Überlegenheit entstehen.[284] Sie erkennen beispielsweise in der Betrachtung der Differenzen keine Lernmöglichkeit, sondern betonen die Differenz, um der fremden Religion einen inferioren Status zuzuschreiben. Dementsprechend macht für diese Studierenden der Austausch mit einer fremden Religion keinen Sinn, da sie sich von dieser keine Bereicherung versprechen. Es ist naheliegend, dass Studierende mit dieser Einstellung ihre Religion als existenziellen Teil ihrer Identität anerkennen. Es ist für sie ein Unterschied, ob sie lediglich über ein beliebiges Thema diskutieren oder in diesem Fall über Themen, welche für sie eine existenzielle Relevanz haben.[285] Aus dieser Perspektive ist es für sie nahezu unmöglich, die Ansichten anderer Religionen zu akzeptieren. Ein Lerneffekt oder Perspektivwechsel rutscht dadurch in einen utopischen Bereich. Dies ist besonders tragisch, da „die Fähigkeit zum Perspektivwechsel [wird dabei] als Schlüsselkompetenz im (religiösen) Bildungsprozess beschrieben [wird].“[286] So führt Bloch weiter aus, dass „nur eine zum Perspektivwechsel befähigte Lehrkraft [kann] diese Schlüsselkompetenz auch bei ihren SchülerInnen anbahnen [kann].“[287] Bei Studierenden mit einer ablehnenden Haltung scheint es, als sehen sie in der fremden Religion keine Chance auf eine Erweiterung ihres religiösen Horizonts. Möglicherweise lässt sich dies auch in der Tatsache begründen, dass der islamische Religionsunterricht noch im Aufbau ist und sich noch nicht überall etabliert hat. Die Studierenden dieser Konfession möchten nicht schon bevor ihr konfessioneller Religionsunterricht zum Standard wurde (in ihren Augen) Einbußen machen und den christlichen Religionen die Tür zu ihrem Unterricht öffnen. Sie sind mit dem Gedanken nicht allein, dass die religiöse Pluralisierung eine Abwertung des konfessionellen Religionsunterrichts bedingt, jedoch scheinen sie die Aufwertung von Religionen als schulischen Bildungsgegenstand zu missachten.[288] Die Studierenden fokussieren sich hier

[284] Vgl. hierzu und zum Folgenden EBERZT, Christlich-Islamischer Dialog: Chancen und Grenzen, 62.
[285] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 164.
[286] BLOCH, Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerausbildung, 320.
[287] Ebd.
[288] Vgl. ULRICH KROPAČ, Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart 2019, 312.

nur auf ihre eigene Religion und verlieren den Fokus auf das ‚große Ganze'. Der Religionsunterricht von heute dient nicht mehr nur der religiösen Bildung von Kindern und Jugendlichen, er hat auch eine gesellschaftliche Verantwortung, welche Auswirkungen auf das friedliche Miteinander hat. So kann der Umgang mit Kommiliton*innen bereits einen Grundstein legen, wie die angehenden Lehrkräfte zukünftig ihren Schüler*innen den interreligiösen Dialog näherbringen. Dementsprechend bestätigt sich **These 4**, dass der positive Umgang mit Komiliton*innen zu positiven Lernerfahrungen führt. Entsprechend hat der Umgang unter den Studierenden Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg des interreligiösen Dialogs und des interreligiösen Lernens innerhalb der Ausbildung zur Religionslehrkraft. Unter den vier befragten Studierenden wurden weitaus mehr positive als negative Erfahrungen gemacht.

3.3.3 Die Kausalität von Mikro-, Makro- und Mesoebene im universitären Setting

In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass der Erfolg des interreligiösen Dialogs, aber auch des interreligiösen Lernens, innerhalb der Hochschullehre von viele Faktoren (Ausprägungen des Faktor X) beeinflusst wird. Zwischen diesen Faktoren herrscht eine Kausalität: curriculare Rahmenbedingungen, Lehrveranstaltungsplanung, Auftreten der Lehrperson und Umgang mit den Kommiliton*innen bedingen einander. Die Analyse der gefilmten Seminarsequenz des Projekts zeigte den starken Einfluss der Studierenden auf das Lehrverhalten der dozierenden Person. In der Auswertung der vier Interviews der Studierenden wurden deren Perspektiven betrachtet. Dort ließ sich erkennen, dass das Verhalten der Dozierenden sich auch auf ihr Verhalten und besonders auch auf ihren Lernerfolg bezüglich religiöser Pluralität auswirkt. Dabei lag der Fokus der Studierenden am stärksten auf der Authentizität der Lehrenden. Da viele Studierende während des Studiums ihre ersten Erfahrungen hinsichtlich des interreligiösen Dialogs machen, brauchen sie hier Vorbilder, an denen sie sich orientieren können. Fällt dieser Vorbildcharakter weg, ist es für sie sehr viel schwieriger, einen adäquaten Umgang mit den fremden Religionen zu finden, welcher über die Instruktion hinausgeht. Besonders hinsichtlich der Entwicklungen hin zum konfessionell-kooperativen oder bekenntnisneutralen Religionsunterricht ist es für die angehenden Lehrkräfte besonders wichtig, nicht ausschließlich Faktenwissen über die verschiedenen Religionen zu erhalten, welches sie im Unterricht weiter geben können.[289] Es ist vielmehr wichtig, wie sie den interreligiösen Dialog fördern können und durch die

[289] Vgl. Hierzu und zum Folgenden ENGLERT, Connection impossible?, 19.

religiöse Pluralität eine Aufwertung ihres Unterrichts nutzen, ohne dabei ihre eigene Konfession abzuwerten. Immer weniger Kinder und Jugendliche sind in traditioneller Weise kirchlich-konfessionell und religiös gebunden, demgegenüber aber offen für Sinnfragen und Spiritualität.[290] Entsprechend haben die Studierenden als zukünftige Lehrkräfte eine große Rolle bei der Ausbildung der religiösen Identität ihrer Schüler*innen. Dort reicht keine instruktive Lehre. Es ist wichtig, dass sie in den Klassen Lernmöglichkeiten bieten, die über das Informieren hinausgehen und es den Schüler*innen ermöglichen, aus den verschiedenen Perspektiven die Religionen zu entdecken. Dementsprechend ist dem von Christian Lück geforderten Ausbau interreligiöser bzw. religionswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudiengang notwendigerweise zuzustimmen, um den Studierenden eine adäquate Ausbildung zu bieten. [291] Schüler*innen sollen die Möglichkeit bekommen, den Perspektivwechsel zu vollziehen. Es ist naheliegend, dass dies Lehrer*innen am besten ermöglichen können, wenn sie diese Erfahrungen selbst innerhalb ihrer Hochschulbildung erlebt und praktiziert haben. Es wurde deutlich, dass die Studierenden die Lehre jener Dozierenden als positiv bewertet haben, welche ihnen als bereitwilliges Beispiel vorangeschritten sind und jene als negativ, welche sie instruktiv und exklusivistisch belehren wollten. Möglich ist, dass die Lehrenden die Instruktion basierend auf den in den Curricula formulierten Zielen auf der Kenntnisebene belassen.[292] Dass die Curricula, aus Perspektive der Studierenden, das Studium hinsichtlich religiöser Pluralität negativ beeinflusst, wird in Kapitel 3.3.1 verdeutlicht. Die dort dargestellte ungeklärte Prüfungsmodalität bezüglich fremdreligiöser Veranstaltungen, beeinträchtigt die Studierenden in ihrer Veranstaltungsauswahl und verhindert so in vielen Fällen interreligiöses Lernen in Begegnung. Wie schon im Projekt, bestätigte sich auch in dieser Untersuchung, dass es an konkret ausgeformten Ansätzen fehlt, wie angehende Lehrer*innen in ihrem Studium hinsichtlich interreligiösem Lernen und religiöser Pluralität ausgebildet werden sollen.[293] Dies ist nicht nur im Studium der islamischen Religionslehrkräfte der Fall, sondern auch auf Seiten der christlichen Religionslehrkräfte. So stellte auch Naciye Kamcili-Yildiz bei ihrer Untersuchung „‚Andere Religionen' in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung"[294] fest, dass dieser Aspekt „in der Ausbildung von christlichen

[290] Vgl. hierzu und zum Folgenden LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 37.
[291] Vgl. CHRISTHARD LÜCK, Religion studieren: Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin 2012, 229f.
[292] Vgl. Reis et. a. „Ich mach dann mal weiter", (im Erscheinen).
[293] Vgl. hierzu und zum Folgenden https://aiwg.de/religioese-diversitaet-in-curricula-der-islamisch-theologischen-studien/: 21.05.2020.
[294] KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen" in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung, (im Erscheinen).

Religionslehrkräften aber auch in den Herkunftsländern der in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslimen nicht unbedingt zu den inhaltlichen Standards“[295] gehört. Zwar ist der Umgang mit Fremdreligionen in den Curricula festgehalten, dabei werden die Module an den verschiedenen Standorten aber unterschiedlich ausgelegt.[296] Dennoch sollte betont werden, dass die Teilnahme an Veranstaltungen zu Fremdreligionen an den Standorten der islamischen Religionslehrerausbildung verpflichtend ist. Die Gestaltung der Module zeigt an allen Hochschulen einen starken Fokus auf fachliches Wissen und nur wenig auf Reflexion und Handeln.[297] Diese Modulgestaltung wirkt sich entsprechend auf die Praxis in den Seminarräumen aus. Die Dozierenden planen ihre Lehrveranstaltungen anhand der in den Modulen beschriebenen Kompetenzen, in welchen allerdings interreligiöse religionsdidaktische Kompetenzen fehlen.[298] Diese wären jedoch für angehende Lehrkräfte von elementarer Bedeutung, hinsichtlich ihrer zukünftig notwendigen Rollen- und Reflexionskompetenz im Kontext Schule. [299] Die derzeitigen curricularen Rahmenbedingungen ermöglichen den ersten Schritt zum interreligiösen Dialog. Die Modulbeschreibung sowie die dort formulierten Lernziele, lassen den Dozierenden jedoch viel Spielraum, die Veranstaltungen rein instruktiv zu gestalten. Im besten Fall würde die Praxis aus der Instruktion hervorgehen.[300] Studierende würden so ausreichendes Fachwissen über fremde Religionen erhalten, um anschließend mit diesen in den Dialog zu treten. Oftmals bleibt es aber auf der rein informierenden Ebene.

Die curricularen Rahmenbedingungen, dementsprechend die Module, beeinflussen die Lehrveranstaltungsplanung sowie die Lehrperson. Gibt es klare Kompetenzformulierungen, können sich sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden ein besseres Bild über die Veranstaltungen machen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben gezeigt, dass bereits einige Studierende erkannt haben, dass es in der Lehre mehr als die reine Instruktion bedarf. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden diese Erkenntnis erlangen.

[295] KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen “ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung, (im Erscheinen).
[296] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.
[297] Vgl. ebd.
[298] Vgl. ebd.
[299] Vgl. ebd.
[300] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd.

4 Der Einfluss universitärer Lehre auf die schulische Praxis

Im vorausgegangenen Kapitel 3 wurden die Mindsets der Studierenden bezüglich religiöser Pluralität und guter Lehre untersucht und mit den Mindsets der Dozent*innen verglichen. Diese Mindsets entwickeln sich während des Studiums weiter und wirken sich entsprechend auf die spätere Rolle als Lehrkraft aus. Demnach sind die Erfahrungen innerhalb der Universität Teil der Mindset-Entwicklung und der Identitätsbildung als Religionslehrkraft. Die Auswertung der Transkripte und der entsprechenden Kategorisierung bezüglich religiöser Pluralität und guter Lehre, zeigten bei den befragten Studierenden positive Ergebnisse. Positiv in dem Sinn, dass die Studierenden vorwiegend emotional involvierte und gesellschaftlich konforme Mindsets zeigen, welche sich in ihrer Vorstellung von Lehre im Dialog wiederfindet.

Zusätzlich wurde der Einfluss der universitären Lehre auf die schulische Praxis im Sinne des Einflusses des Faktors X auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene auf die Studierenden erläutert. In Kapitel 3 konnte gezeigt werden, dass sich die Hochschullehre durch ihren Einfluss auf die Studierenden auf die schulische Praxis auswirkt. Die folgenden Kapitel 4.1 und 4.2 dienen als Fazit. Es soll untersucht werden, wie stark der Einfluss der universitären Lehr- und Lernerfahrung auf die Religionslehrer*innen und den Religionsunterricht ist.

4.1 Der Einfluss der Hochschullehre auf die Religionslehrkraft

Nachdem die vier Thesen der Lehr- und Lernerfahrung geprüft und bestätigt werden konnten, soll sich im Folgenden mit dem Einfluss der Hochschullehre auf die Religionslehrkraft auseinandergesetzt werden. Inwieweit werden Lehrerpersönlichkeit und Lehrhandeln von Mikro-, Meso- und Makro-Ebene, also dem Faktor X, beeinflusst?

Angehende Religionslehrkräfte benötigen während des Studiums interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, um authentische interreligiöse Begegnungen und Dialoge zu erleben.

> Je ausgeprägter diese Erfahrungen aus dem Studium sind, desto besser vermögen die Religionslehrer*innen, interreligiöse Bildung in ihrer Unterrichtspraxis pluralitätsfähig zu fördern.[301]

Es konnte durch die Analyse der Interviews bei den Studierenden erkannt werden, dass instruktive Lehre der Dozierenden in keinem Fall auf positive Resonanz stieß. Wenn angehende Lehrkräfte während ihres Studiums nie Team-Teaching, Lernen an fremdreligiösen Orten oder Dialog in Begegnung erfahren haben, wie sollen sie dies in ihre Schulpraxis mitnehmen? Hier zeigt sich der Einfluss der Dozent*innen auf den zukünftigen

[301] YAĞDI, Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik, 67.

Religionsunterricht der Studierenden. Innerhalb der Interviews wurden besonders jene Dozent*innen positiv erwähnt, welche authentisch waren. Die Lehrenden konnten in den Veranstaltungen demonstrieren, wie aus der eigenen religiösen Position auf andere Positionen zugegangen werden kann und so die interreligiöse Kompetenzbildung, ausgehend von ihrer religiösen Tradition, vermitteln.[302] Dabei ist es wichtig, dass die Studierenden erkennen, dass eine eigene Position zu vertreten und sich seiner eigenen religiösen Haltung bewusst zu sein, äußerst relevant ist. Mithilfe der Fremdreligionen können die Studierenden Rückschlüsse auf ihre eigene Haltung ziehen und so ihre eigene religiöse Identität zu dem Dreh- und Angelpunkt des interreligiösen Lernens machen.[303] Diese religiöse Identität sollte innerhalb der universitären Lehrerausbildung explizit thematisiert werden.[304] Da derzeit noch am konfessionellen Religionsunterricht mit teilweise konfessionell-kooperativen Organisationsformen festgehalten wird, müssen die Studierenden unter anderem realisieren, dass die eigene religiöse Haltung und Identität nicht die Grundlage exklusivistischer, instruktiver Lehre sein soll.[305] Stattdessen stellt die eigene Konfession die Basis für einen interreligiösen Dialog dar. Dementsprechend ist ein Studium der eigenen Religion, bei authentischen Dozent*innen dieser Religion, besonders wichtig, um selbst eine authentische Lehrer*innenpersönlichkeit zu entwickeln und den eigenen Schüler*innen den Austausch mit Kolleg*innen anderer Religionen zu ermöglichen. Es ist dabei jedoch auch zu berücksichtigen, dass die eigene religiöse Haltung und ein religiöses Grundinteresse sowie Sachwissen und ein gutes Verständnis von Religion von den Student*innen selbst ausgehen muss.[306] Diese persönliche Religiosität und die damit einhergehende Authentizität ist für die Mehrheit der Schüler*innen bei ihren Lehrer*innen wichtig. Dozent*innen können diese Authentizität nicht lehren, sie können sie jedoch beispielhaft in ihrem Lehrverhalten demonstrieren. Dies ist einer der Gründe, warum eine adäquate Ausbildung der Lehrkräfte dringend notwendig ist. So stellt Oliver Reis fest:

> Ihnen diese Kompetenzen zu ermöglichen, ist Aufgabe der Universität. Die Hochschulen mit ihren Rahmensetzungen und die Lehrenden sind hier gefragt, darauf zu achten, dass die geforderten und die mitgebrachten Lehr-Mindsets Instruktion und Dialog neu gewichten und sich insgesamt differenzstark ausrichten, ohne dass dafür NO-GOs des roten Mindsets religiöser Pluralität […] die Lehre dominieren dürfen.[307]

[302] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 163.
[303] Vgl. BLOCH, Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerausbildung, 54.
[304] Vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 87.
[305] Vgl. hierzu und zum Folgenden OBERLE, Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene, 47.
[306] Vgl. hierzu und zum Folgenden JOZSA, Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, 139.
[307] REIS et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität, (im Erscheinen).

Die Studierenden sollen durch den Dialog den Dialog erlernen, dabei aber den Bezug zur eigenen Religion nicht verlieren. Es geht darum, den Religionsplural ernst zu nehmen und die eigene Position im Angesicht der fremden Religion zu reflektieren.[308]

Zusätzlich zu den Dozent*innen stellen die Kommiliton*innen einen Einflussfaktor auf die angehende Religionslehrkraft dar. Die Aussagen der befragten Studierenden waren diesbezüglich überwiegend positiv. Kommiliton*innen werden durch Gespräche, Lerngruppen oder auch Freundschaften Teil des Studiums. Demnach besteht die Möglichkeit, dass Mitstudierende religionsplurale Lernerfahrungen positiv oder negativ beeinflussen können. Bei überwiegend negativen Erfahrungen kann der Kontakt mit konkreten Personen zwar vermieden werden, vergrößert im Umkehrschluss aber auch die Hemmschwelle, zukünftig offen auf neue Kommiliton*innen zuzugehen und einen selbstsicheren Dialog zu beginnen. Dieses Szenario ergab sich innerhalb dieser Untersuchung jedoch nicht. Dennoch lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Mitstudierenden eine positive Einstellung zur Ermöglichung des interreligiösen Dialogs im Religionsunterricht begünstigen können.

Bevor die Student*innen ihre Tätigkeit aufnehmen, ist es aus berufsethischen Gründen wichtig, ihnen an den Universitäten die Möglichkeit zu geben, „Praktiken und Einstellungen zu thematisieren, zu reflektieren und schließlich auch zu relativieren.“[309] Dies sollte in den curricularen Rahmenbedingungen festgehalten und entsprechend in der Lehrveranstaltungsplanung festgehalten werden. Gerade, da die Studierenden als Lehrer*innen Mediatoren und Vorbilder sind, die vor Konfliktsituationen schützen und zu Lösungen beitragen müssen.[310] Dabei ist es wichtig, dass sie ihre Authentizität nicht verlieren oder aufgrund ihrer persönlichen Einstellung nicht mehr objektiv reagieren können. In solchen Situationen kann der interreligiöse Dialog zur Herausforderung werden, auf welche es die Studierenden in der Universität vorzubereiten gilt.

4.2 Der Einfluss der Lehre auf den Religionsunterricht

Da der Religionsunterricht maßgeblich von der Lehrkraft beeinflusst wird, welche wiederum von der Hochschullehre beeinflusst ist, kann daraus geschlussfolgert werden, dass die Hochschullehre Einfluss auf den schulischen Unterricht hat.

Die Mindsets der Studierenden zur religiösen Pluralität und zur guten Lehre wurden während des Studiums (weiter-)entwickelt und durch die Lehre an der Universität geprägt. In den Ergebnissen dieser Arbeit konnten ausschließlich emotional involvierte und gesellschaftlich

[308] Vgl. SCHAMBECK, Interreligiöse Kompetenz, 161.
[309] JÄGGLE, Interreligiöse Begegnung und religiöse Identität, 27.
[310] Vgl. hierzu und zum Folgenden SCHMID, Christen und Muslime in der Schule, 147.

konforme Mindsets entdeckt werden, was jedoch nicht bedeutet, dass die emotional negativen Mindsets nicht unter Studierenden existieren. Demensprechend tragen die Dozierenden in der Praxis eine große Verantwortung, Studierende mit dieser Negativität aufzuklären und ihnen die Relevanz interreligiösen Austauschs zu vermitteln. Lehrer*innen mit einem solch negativen und ablehnenden Mindset sind nicht in der Lage, den Religionsunterricht entsprechend der religiösen Pluralität zu gestalten und werden keine objektive Lehre, geschweige denn interreligiöses Lernen ermöglichen können. Hier kommt erneut die Vorbildfunktion der Hochschullehrenden zum Tragen. Sie „werden als authentische Vertreterinnen und Vertreter ihrer Konfessionskirche in die Pflicht genommen,“ [311] indem sie als positives Beispiel voranschreiten und abgewandten Studierenden in der Praxis gute interreligiöse Lehre vermitteln, ohne dabei ihre Authentizität zu verlieren. An dieser Stelle kommt allerdings auch die Frage auf, inwieweit Student*innen in der Lage sein werden, aus ihrer exklusivistischen Perspektive heraus guten Religionsunterricht zu gestalten, welcher den Religionsplural ernst nimmt. Umso wichtiger ist es also, dass sie von den Dozent*innen lernen können, wie sie dem Fremden offen begegnen und einen interreligiösen Dialog innerhalb ihres Unterrichts gestalten können, ohne dabei den Bezug zu ihrer eigenen religiösen Identität zu verlieren.

Der Beruf des Religionslehrers beziehungsweise der Religionslehrerin bringt eine große Verantwortung mit sich, welche bereits während der Ausbildung im Studium ernst genommen werden muss. Die Studierenden brauchen ‚Werkzeug‘, um vorbereitet in die Praxis gehen zu können. Dieses ‚Werkzeug‘ muss in den Veranstaltungen der Universität mitgegeben werden. Die angehenden Lehrer*innen sind darauf angewiesen, dass sie mit den nötigen Theorien, religionspädagogischen Grundlagen und dem entsprechenden Fachwissen versorgt werden, um ihren Schüler*innen einen guten Religionsunterricht bieten zu können. Dieser Religionsunterricht sollte auf religiöse Pluralität eingestellt sein, da die Pluralitätsfähigkeit ein Schlüsselbegriff im derzeitigen religionspädagogischen Diskurs ist.[312]

Es ist jedoch auch zu beachten, dass der Religionsunterricht ebenso von dem Faktor X beeinflusst wird wie die Hochschullehre. So gibt es curriculare Vorgaben, Unterrichtsplanungen, Klassenzusammensetzungen oder Absprachen mit Kolleg*innen, welche sich auf den Religionsunterricht auswirken. Besonders die Schüler*innen sind der nur schwer kalkulierbare Faktor X, da ihr Interesse an Religion und interreligiösem Dialog

[311] OBERLE, Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene, 109.
[312] Vgl. KROPAČ, Religion – Religiosität – Religionskultur, 353.

teilweise sehr begrenzt und auch hochgradig selektiv ist.[313] Hier gilt es individuelle Zugänge zu kennen und in der schulischen Praxis einzusetzen. Im Idealfall lernen die Studierenden diese Zugänge bereits während ihrer Hochschulausbildung kennen. Dabei soll der Religionsunterricht so konzipiert werden, dass die Schüler*innen auch lernen, fremde Perspektiven ernst zu nehmen und in diesen Perspektiven Gehversuche machen beziehungsweise sich ihnen aussetzen.[314] Es ist sehr wahrscheinlich, dass es Lehrkräften, welche selbst solche Erfahrungen während ihrer universitären Ausbildung gemacht haben, leichter fallen wird, diese Praxis mit ihren Schüler*innen einzuüben. Im Religionsunterricht von heute steht nicht mehr der Welt-Religionen-Ansatz im Vordergrund, „sondern eine Wahrnehmung von Religionen als ‚Nachbar-Religionen' im Kontext einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft."[315] Auf dieser Grundlage soll ein Dialog entstehen, kein objektives Betrachten von Gemeinsamkeiten und Differenzen. Diese Herangehensweise gilt es während des Studiums zu erlernen.

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass Mikro-, Meso- und Makro- Ebene Einfluss auf die Religionslehrkraft und ihren Unterricht haben. Diese Beobachtung zum Faktor X machten auch Höger, Ourghi und Petzold-Hussein, welche die Prüfungsanforderungen, die passiven Seniorenstudierenden und das Ungleichgewicht zwischen muslimischen und christlichen Studierenden als Einfluss auf die stark instruierende Praxis Dozierender erkennen.[316] Kamcili-Yildiz trifft es mit ihrer Aussage zur zukünftigen Aufgabe der Religionslehrerausbildung sehr gut:

> Als künftige Aufgabe der Religionspädagogiken sowie Theologien erwächst daraus die Initiierung des Fachdiskurses darüber, welche fachlichen, didaktischen oder methodischen Kompetenzen zum Umgang mit fremden Religionen in der Religionslehrerausbildung aller Theologien bzw. Religionspädagogiken anzubahnen sind, wie die Module zu Fremdreligionen zu gestalten sind und welche Rolle dabei die gesamtgesellschaftliche Situation einnehmen soll.[317]

Es bestehen viele gute Ansätze und Ideen, es sind motivierte und kreative Lehrende an den Universtäten zu finden und genauso offene und interessierte Studierende, welche die Relevanz des interreligiösen Dialoges für sich und ihre berufliche Zukunft erkannt haben. Nun gilt es diese Ansätze in Form von adäquaten Curricula, explizit formulierten Modulen

---

[313] Vgl. EBERZT, Christlich-Islamischer Dialog: Chancen und Grenzen, 61.
[314] Vgl. MÜLLER, Die Komparative Theologie und ihr Beitrag zur interreligiösen Verständigung aus der Perspektive des Islam, 114.
[315] KNAUTH, Empirische Forschung im Religionsunterricht, 319.
[316] Vgl. CHRISTIAN HÖGER/ ABDEL-HAKIM OURGHI/ ANIKA PETZOLD-HUSSEIN, Lehramtsstudierende zur Gestaltung interreligiöser Bildungsprozesse im Religionsunterricht befähigen. Christlich-islamische Kooperation an der PH Freiburg hochschuldidaktisch reflektiert. In: HERMANN JOSEF RIEDL/ ABDEL-HAKIM OURGHI (Hg): Interreligiöse Annäherung. Beitrage zur Theologie und Didaktik des interreligiösen Dialogs, Berlin 2018, 251–284.
[317] KAMCILI-YILDIZ, „Andere Religionen" in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung, (im Erscheinen).

und entsprechend geplanten Lehrveranstaltungen umzusetzen.

5 Fazit einer angehenden Religionslehrerin

‚Die Herausforderung des interreligiösen Dialogs in der Schule – Wie gut bereitet die Universität ihre Studierenden auf diese Praxis vor?‘ Diese Forschungsfrage stellt gleichzeitig auch den Titel dieser Masterarbeit dar und galt es zu beantworten. Nach der Darstellung des Projekts, den selbstständig geführten Interviews mit Studierenden der katholischen und islamischen Religionslehre, den Auswertungen und der Analyse der Interviewtranskripte konnte ein Ergebnis festgehalten werden: bisher bleibt die Ausbildung ausbaufähig. Die Ergebnisse des Projekts und auch der anderen erwähnten Studien zeigen, dass im Bereich des interreligiösen Dialogs in der Hochschuldidaktik Nachholbedarf besteht. Nachdem der Studiengang der islamischen Religionslehre an immer mehr Universitäten Zugang findet, rückt ebenso das Thema der religiösen Pluralität und ihrer Umsetzung sowie die Vermittlung in der Praxis in den Fokus. Die Auswertungen dieser Arbeit machten deutlich, dass auf Mikro- Meso- und Makro-Ebene das Problem des Faktors X durchaus bekannt ist und daran gearbeitet wird, die Umsetzung bedarf jedoch logischerweise Zeit.
Vor der Auseinandersetzung mit dem Faktor X wurden innerhalb dieser Arbeit die Mindsets der Studierenden bezüglich religiöser Pluralität und guter Lehre untersucht und mit den Ergebnissen der Mindsets der Dozierenden des Projekts ‚Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien‘ verglichen. Während der Interviews mit den Studierenden, konnte auf den ersten Blick ihre Offenheit und ihr Interesse an der Thematik beobachtet werden, dies spiegelte sich auch in ihren Mindsets zur religiösen Pluralität wider. So bringen sie Grundvoraussetzungen mit, welche von den Dozierenden aufgenommen und für den interreligiösen Dialog genutzt werden können. Die Hälfte der Befragten zeigte sogar über das Studium hinaus Interesse am Austausch mit fremdreligiösen Gesprächspartnern. Sie gaben an, sich auch privat mit der Thematik der religiösen Pluralität auseinanderzusetzen und sich in dem Bereich selbstständig weiterzubilden. Dennoch antwortete von den befragten Studierenden lediglich eine Person, dass sie sich in der Lage fühlt, den interreligiösen Dialog zu initiieren. Aus dem Gespräch wurde jedoch auch deutlich, dass diese Fähigkeit vorwiegend auf ihrem privaten Interesse und der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema hervor geht, nicht aus der universitären Vorbereitung auf den Schuldienst. Diese Antwort und ihr folgende Antworten sowie die daraus hervorgehenden Ergebnisse der Untersuchung der drei Ebenen, bestätigen nicht nur die Ergebnisse des Projekts, sondern auch die Resultate anderer Studien, wie beispielsweise die im Vorfeld erwähnten Studien von Bloch oder Raulf, Ceylan und Zimmer. Die

Notwendigkeit der Behandlung dieser Thematik ist entsprechend kein Forschungsdurchbruch, jedoch konnten durch diese Arbeit weitere Perspektiven erschlossen werden.

Zu dem Religionslehramtsstudium kann positiv vermerkt werden, dass es durch Seminare im Bereich der Komparativen Theologie und den Modulen zu fremden Religionen zu Zusammenkünften zwischen unterschiedlichen Konfessionen kommt. Durch die vorwiegend herrschende Lehrform der Instruktion kann zwar kein direkter Austausch stattfinden, jedoch ergibt sich hier die Möglichkeit, bei Interesse, fremdreligiöse Studierende kennenzulernen und gegebenenfalls in Kontakt zu treten. Den Studierenden werden auch außerhalb der Seminarräume vielerlei Möglichkeiten geboten, zwischen den verschiedenen Konfessionen Kontakte zu knüpfen[318], diese erfordern jedoch Eigeninitiative in der Freizeit, was leider nur bei wenigen Studierenden Anklang findet. Aufgrund des begrenzten Angebots an Universitäten und des selten erlebten interreligiösen Dialogs wäre für die Zukunft der Religionslehrer*innen an pluralen Schulen die Möglichkeit wünschenswert, sich mithilfe von entsprechenden Fortbildungen besser auf die religiöse Pluralität und den interreligiösen Dialog vorzubereiten. Wie auch Philipp Klutz feststellte, kann sich die Arbeit in der Religionspädagogischen Praxis ohne entsprechendes Konzept zum interreligiösen Dialog erschwerend auf die Arbeit als Religionslehrkraft auswirken.[319] Besonders nach der flächendeckenden Einführung des konfessionellen islamischen Religionsunterrichts ergibt sich die Chance auf interreligiöse Projekte mit fachlich versierten Kolleg*innen, welche ohne fachliches Wissen auf beiden Seiten deutlich gehemmt wird. Bezüglich der Ermöglichung solcher Projektarbeiten zwischen den verschiedenen Konfessionen kann die Zukunft des pluralen Religionsunterrichts, ähnlich wie von Rudolf Englert beschrieben angesehen werden. Pluralitätsfähigkeit lässt sich nur entwickeln, wenn der monokonfessionelle Religionsunterricht für andere Konfessionen, Religionen und Sinnkonzepte geöffnet wird und auch Formen interreligiösen Lernens beinhaltet.[320] Den konfessionellen Religionsunterricht entsprechend zu öffnen und gemeinsam mit anderen Konfessionen zu gestalten, beispielsweise durch konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, zeigt hier eine gute Alternative zum reinen konfessionellen Religionsunterricht auf. Dafür bedarf es jedoch auch qualifizierte Religionslehrkräfte der verschiedenen Konfessionen. Dass die Studierenden sich ebenso offene Seminare gut

[318] z.B. durch Angebote der Komparativen Theologie der Universität Paderborn: https://kw.uni-paderborn.de/zekk/nachricht/summer-school-2019-verknuepft-diskurse-und-legt-grundlage-fuer-ein-interreligioeses-forschungsnetzwerk; 24.06.2020.

[319] Vgl. KLUTZ, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität, 232.

[320] Vgl. ENGLERT, Connection impossible?, 23.

vorstellen können, wurde in der Untersuchung deutlich. Die befragten Studierenden zeigten keinerlei negative Kategorien in ihren Mindsets, negative Aussagen wurden vorwiegend bezüglich der curricularen Rahmenbedingungen getroffen. Entsprechend zeigt diese Untersuchung einmal mehr, dass die Lehre und auch die Lernenden bereit sind für die Etablierung der konfessionell-kooperativen Lehrveranstaltungen und die Ermöglichung des interreligiösen Lernens durch den von Leimgruber beschriebenen ‚Königsweg' des Dialogs.[321]

Die Ergebnisse der Untersuchung dieser Arbeit zeigen, dass der interreligiöse Dialog auf sämtlichen Ebenen besser gefördert werden sollte, das Potential dafür ist gegeben. Wie auch Karlo Meyer beschreibt, braucht guter Religionsunterricht konstruktive Akteur*innen, welche sich in die Auseinandersetzung mit dem Fremden wagen und innerhalb ihres Unterrichts den SchülerInnen Raum bietet, sich in interreligiösen Belangen zu stärken.[322] So kann im Idealfall durch adäquaten Religionsunterricht und entsprechend gut ausgebildete Lehrkräfte eine Grundlage für konstruktive gesellschaftliche Kommunikationsprozesse geschaffen werden. [323] Dementsprechend benötigen die Lehramtsstudierenden eine angemessene Ausbildung, bis sie schließlich als vollwertige Lehrkraft arbeiten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind nicht überraschend. Viele Antworten der Studierenden sind für andere Studierende und Dozierende nachvollziehbar. Einzig unerwartet wirkte die Aussage einer der befragten Personen, über Kommiliton*innen, welche sich auf deren exklusivistische Haltung und die Ablehnung des interreligiösen Dialogs bezieht. Dies ist ein Aspekt, der näher beobachtet und beforscht werden könnte. Generell wäre eine höhere Stichprobenanzahl im Rahmen weiterführender Arbeiten in diesem Bereich wünschenswert, um repräsentativere Ergebnisse zu erzielen.

Die Ergebnisse der Forschung sind dahingehend zufriedenstellend, dass sie das Interesse und die Offenheit der Studierenden spiegelt. Diese Offenheit wird benötigt, um erfolgreich in die Praxis integriert zu werden. Zudem zeigt die Untersuchung einmal mehr den Forschungs- und Handlungsbedarf im Bereich der religiösen Pluralität innerhalb der Hochschullehre. Nichtsdestotrotz kann sicherlich von einer positiven Entwicklung in diesem Bereich ausgegangen werden. Dies wird zwar noch einige Zeit in Anspruch nehmen, um merkbare Fortschritte erkennen zu können, jedoch wurden bereits viele wichtige Schritte in Richtung Ziel gegangen: religiöse Pluralität in Universität und Schule ernst zu nehmen, interreligiöses Lernen zu ermöglichen und einen interreligiösen Dialog auf Augenhöhe führen zu können.

[321] Vgl. LEIMGRUBER, Interreligiöses Lernen, 101.
[322] Vgl. MEYER, Grundlagen interreligiösen Lernens, 19.
[323] Vgl. MEYER, KARLO, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 19.

6 Weiterführende Fragen

➔ **Inwiefern bedingt die Instruktion der Lehrenden das Verhalten der Studierenden?**

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der persönlichen Motivation der Studierenden und ihren Reaktionen innerhalb der Lehrveranstaltungen?
- Warum agieren die Studierenden in der universitären Lehre so passiv?
- Ist der Fokus der Studierenden hinsichtlich ihres Rollenverständnisses bereits so stark auf die Schule gerichtet, dass sie auf die universitäre Lehre entsprechend passiv reagieren? Wollen sie entsprechend nicht mehr belehrt werden?
- Wie kann der Faktor X hinsichtlich der Reaktion aus Perspektive der Studierenden tiefgehender beleuchtet werden?

➔ **Kann der Faktor X direkt von dem universitären Setting auf das schulische Setting übertragen werden?**

- Welche Bedingungen ergeben sich durch die jeweiligen Lernorte?

➔ **Können die Studierenden zwischen Lehrerbildung guter Lehre differenzieren?**

- Führt eine Abänderung des Interviewleidfadens zu einer Trennschärfe zwischen den Lernorten?

➔ **Welche zusätzlichen Kategorien können zu einer expliziteren und genaueren Auswertung der Ergebnisse verhelfen?**

- Benötigt es innerhalb des Kategoriensystems eine Aussicht auf die Schulpraxis?

➔ **Stellt der interreligiöse Dialog innerhalb der universitären Lehrerausbildung wirklich die optimale Vorbereitung auf den interreligiösen Dialog im Klassenverband dar?**

- Welches Angebot benötigen die Studierenden, um sich optimal auf die Praxis in der Schule vorbereiten zu können?

7 Quellen- und Literaturverzeichnis

- BLOCH, ALINA, Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrerausbildung. Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen, Berlin 2018.
- BOGNER, ALEXANDER/ MENZ, WOLFGANG, Das theoriegeleitete Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion. In: ALEXANDER BOGNER/ BEATE LITTIG/ WOLFGANG MENZ (Hg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden 2002, S. 33-71.
- BOHNSACK, RALF/ MAROTZKI, WINFRIED/ MEUSER, MICHAEL, Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3.Aufl. Opladen und Farmington Hills 2011 (nicht eingesehen).
- CORNILLE, C., Meaning and Method in Comparative Theology, Hoboken: Wiley 2020.
- CRESS, TORSTEN, Sakrotope. Studien zur materiellen Dimension religiöser Praktiken, Bielefeld 2019 (nicht eingesehen).
- EBERZT, MICHAEL N., Christlich-Islamischer Dialog: Chancen und Grenzen. In: ANTES, PETER/ WALL, HEINRICH DE, Religions- und Weltanschauungsfreiheit. Verfassungsrechtliche Grundlagen und konfessionelle Perspektiven, Stuttgart 2018, 56-67.
- ENGLERT, RUDOLF, Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In: EVA-MARIA KENNGOTT/ RUDOLF ENGLERT/ THORSTEN KNAUTH (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 19-31.
- DERS., Dimensionen religiöser Pluralität. In: FRIEDRICH SCHWEITZER/ RUDOLF ENGLERT/ ULRICH SCHWAB/ HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 17-51.
- GEERTZ, CLIFFORD, Dichte Beschreibung. Beitrag zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1987 (nicht eingesehen).
- GRÜMME, BERNHARD, Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur Interkulturellen Kompetenz. In: BRITTA BAUMERT/ STEFANIE RÖHLL (Hg.), Interkulturelle Kompetenz in der Schule, Stuttgart 2019, 55-69.
- HARANT, MARTIN, Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets'. In: Pädagogische Korrespondenz 54 (2016) 37-57.

- HÖGER, CHRISTIAN/ OURGHI, ABDEL-HAKIM/ PETZOLD-HUSSEIN, ANIKA, Lehramtsstudierende zur Gestaltung interreligiöser Bildungsprozesse im Religionsunterricht befähigen. Christlich-islamische Kooperation an der PH Freiburg hochschuldidaktisch reflektiert. In: HERMANN JOSEF RIEDL/ ABDEL-HAKIM OURGHI (Hg): Interreligiöse Annäherung. Beitrage zur Theologie und Didaktik des interreligiösen Dialogs, Berlin 2018, 251-284.
- HORSCH-AL SAAD, SILVIA/ KAMCILI-YILDIZ, NACIYE/ REIS, OLIVER/ STOSCH, KLAUS VON, Projektvorstellung. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
- https://aiwg.de/religioese-diversitaet-in-curricula-der-islamisch-theologischen-studien/; 21.05.2020.
- JÄGGLE, MARTIN, Interreligiöse Begegnung und religiöse Identität. In: BRITTA BAUMERT/ STEFANIE RÖHLL (Hg.), Interkulturelle Kompetenz in der Schule, Stuttgart 2019, 13-29.
- JOZSA, DAN-PAUL, Interreligiöser Dialog im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts. In: DAN-PAUL JOZSA/ THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 374-398.
- DERS., Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ansichten und Erfahrungen von Jugendlichen. In: DAN-PAUL JOZSA/ THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 104-44.
- KAMCILI-YILDIZ, NACIYE, „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
- DIES. / NEVES, ARIANA, Erfolgreicher Abschluss der AIWG-Projektwerkstatt „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien“. In: https://aiwg.de/erfolgreicher-abschluss-der-aiwg-projektwerkstatt-religioese-diversitaet-in-curricula-der-islamisch-theologischen-studien/; 21.05.2020.
- KEMBER, DAVID, A Reconceptualisation of the Research into University Academics’ Conceptions of Teaching. In: LARS-ERIK MALMBERG (Hg.), Learning and Instruction Volume 7, Amsterdam 1997, 255-275 (nicht eingesehen).
- KLUTZ, PHILIPP, Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster 2015.
- KNAUTH, THORSTEN, Empirische Forschung im Religionsunterricht. Eine Einleitung zur Forschung im Hamburger REDCo-Projekt. In: DAN-PAUL JOZSA/

THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 319-331.

- DERS., Zur Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen in Hamburg. In: DAN-PAUL JOZSA/ THORSTEN KNAUTH/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 35-104.
- KORIOTH, STEFAN, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art.7 Abs. 3 GG. In: BURKHARD KÄMPER/ KLAUS PFEFFER (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, 7-39.
- KROPAČ, ULRICH, Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart 2019.
- KUCKARTZ, UDO/ DRESING, THORSTEN/ RÄDIKER, STEFAN/ STEFER, CLAUS, Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden 2008.
- LEIMGRUBER, STEPHAN, Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen. In: RUDOLF ENGLERT/ STEPHAN LEIMGRUBER (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Freiburg im Breisgau 2005, 279-287.
- DERS., Interreligiöses Lernen, München 2007.
- LÜCK, CHRISTHARD, Religion studieren: Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin 2012.
- MAURITZ, GERRIT et al., Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
- MAYRING, PHILIPP, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2015.
- MEYER, KARLO, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Islamischer Religionsunterricht. (Heft 5026), Düsseldorf.
- MÜLLER, RABEYA, Die Komparative Theologie und ihr Beitrag zur interreligiösen Verständigung aus der Perspektive des Islam. In: BRITTA BAUMERT/ STEFANIE RÖHLL (Hg.), Interkulturelle Kompetenz in der Schule, Stuttgart 2019, 111-119.
- OBERLE, REGINE, Universitäre Religionslehrer/innen – Ausbildung im

Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene. Eine empirisch-qualitative Untersuchung aus der Sicht der Lehrenden, Frankfurt am Main 2010.

- OEBBECKE, JANBERND, Die rechtliche Ordnung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: BURKHARD KÄMPER/ KLAUS PFEFFER (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, 153-175.
- POPP, DANIELA, Religion und Religionsunterricht in Europa, Berlin 2013.
- REIS, OLIVER et al., „Dann mache ich einfach mal weiter." – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
- DERS. et al. Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität. In: Theo-Web 2020 (im Erscheinen).
- DERS./ CORVES, ANNETTE/ HOYER, ISABELLE/ NYQUIST, ELIN, Reziprozität zwischen Lehrenden und Studierenden als Kern der Kompetenzorientierung – eine Grundsatzklärung. In: Neues Handbuch Hochschullehre 86 (2018) 1-18.
- RENZ, ANDREAS/ LEIMGRUBER, STEPHAN, Christen und Muslime: was sie verbindet – was sie unterscheidet, München 2005.
- SCHÄFER, HILMAR, Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie. In: GERHARD BÜTTNER/ HANS MENDL/ OLIVER REIS/ HANNA ROSE (Hg.), Jahrbuch für Konstruktivismus 10, Babenhausen 2019, 19-29 (nicht eingesehen).
- SCHAMBECK, MIRJAM, Interreligiöse Kompetenz, Göttingen [u.a.] 2013.
- SCHMID, MICHAEL, Christen und Muslime in der Schule. Möglichkeiten und Wege interreligiöser Begegnungen, Berlin 2010.
- SCHMIDT-LEUKEL, PERRY, Konflikt, Toleranz, Wertschätzung und Transformation. Vier Formen interreligiöser Beziehungen. In: KATAJUN AMIPUR/ WOLFRAM WEIßE (Hg.), Religionen – Dialog - Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Impulse für eine dialogische Theologie, Münster 2015, 129-145.
- STOSCH, KLAUS VON, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.
- TRAUTWEIN, CAROLINE, Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: ZFHE Jg. 8/ Nr.3, 1-14.

- VERBI, MAXQDA Manual 2018. 12 – Visualisieren (Visual Tools). In: https://www.maxqda.de/help.php?version=max18&pdf=1&id=31619; 16.02.2020.
- WEGNER, ELISABETH/ NÜCKLES, MATTHIAS, Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In: ZFHE 6/ Nr.3 (2011) 171-188.
- YAĞDI, ŞENOL, Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. Eine kritische religionspädagogische Diskussion. In: ÖRF Jg. 26 (2018), 1, 61-69.
- YAVUZCAN, ISMAIL H., Muslimische Erwartungen an einen Religionsunterricht in Deutschland und ihre religionspädagogische Umsetzung. In: BURKHARD KÄMPER/ KLAUS PFEFFER (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, 135-147.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen. In: FRIEDRICH SCHWEITZER/ RUDOLF ENGLERT/ ULRICH SCHWAB/ HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.) Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 121-144.
- ZIMMER, VERONIKA/ CEYLAN, RAUF/ STEIN, MARGIT, Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionlehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. In: THEO-WEB 16 (2017) 347-367.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategoriensystem zu religiöser Pluralität mit jeweiligen Beobachtungen pro Interview und insgesamt (MAURITZ, 2020, im Erscheinen) 21
Abbildung 2: Kategoriensystem geordnet nach Gruppierung und Hierarchisierung; grüngerahmte Kategorien: Typ 1; gelbgerahmte Kategorien: Typ 2; rotgerahmte Kategorien: Typ 3 (MAURITZ, 2020, im Erscheinen) 22
Abbildung 3: Codelandkarte (MAURITZ, 2020, im Erscheinen) 24
Abbildung 4: Profile der Interviewten farblich strukturiert in die drei Typen (MAURITZ, 2020, im Erscheinen) 25
Abbildung 5: Topographisches Modell der Lehr-Mindsets (REIS, 2020, im Erscheinen) .. 30
Abbildung 6: Option 1 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Dialog, Begegnung und Selbsterkennen (REIS, 2020, im Erscheinen) 31
Abbildung 7: Option 2 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Instruktion und Dialog (REIS, 2020, im Erscheinen) 31
Abbildung 8: Option 3 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Dialog, Begegnung und Positionierung (REIS, 2020, im Erscheinen) 32
Abbildung 9: Mit MAXQDA erzeugte Lehrprofile (REIS, 2020, im Erscheinen) 32

Abbildung 10: Darstellung der Codelandkarte (REIS, 2020, im Erscheinen)..... 34
Abbildung 11: Mindsets religiöser Pluralität (Mindsets 1) (REIS, 2020, im Erscheinen).. 35
Abbildung 12: Mindsets guter Lehre (Mindset 2) (REIS, 2020, im Erscheinen)..... 35
Abbildung 13: Differenz zwischen der geplanten und der durchgeführten Lehre vor dem Hintergrund der Vorstellung guter interreligiöser Lehre (REIS, 2020, im Erscheinen)..... 39
Abbildung 14: Codelandkarte Mindsets religiöser Pluralität 52
Abbildung 15: Mindset religiöser Pluralität, Interview 1..... 54
Abbildung 16: Mindset religiöser Pluralität, Interview 2..... 54
Abbildung 17: Mindsets religiöser Pluralität, Interview 3 55
Abbildung 18: Mindset religiöser Pluralität Interview 4..... 55
Abbildung 19: Mindset guter Lehre, Interview 1 64
Abbildung 20: Mindset guter Lehre, Interview 2 64
Abbildung 21: Mindset guter Lehre, Interview 3 64
Abbildung 22: Mindset guter Lehre, Interview 4 65
Abbildung 23: Codelandkarte, Mindsets guter Lehre 66
Abbildung 24: Die vier Mindsets religiöser Pluralität der befragten Studierenden 67
Abbildung 25: Die vier Mindsets guter Lehre der befragten Studierenden 67
Abbildung 26: Mindset 1, Person 3 Abbildung 27: Mindset 2, Person 3 68
Abbildung 28: Mindset 1, Person 4..... 71
Abbildung 29: Mindset 2, Person 4..... 71
Abbildung 30: Kategoriensystem Universitärer Lehr- und Lernerfahrung..... 75
Abbildung 31: Allgemeine Portraits der Universitären Lehr- und Lernerfahrung..... 76
Abbildung 32: Portraits der bewerteten universitären Lehr- und Lernerfahrung..... 77

9 Schriftliche Versicherung zur Masterarbeit

Ich, Miriam Hillebrand, Matrikel-Nr. 7026595, versichere, dass ich die Masterarbeit mit dem Thema ‚*Die Herausforderung des interreligiösen Dialogs in der Schule – Wie gut bereitet die Universität ihre Studierenden auf diese Praxis vor?*‘ selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die ich anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen der Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für Tabellen, Skizzen, Zeichnungen, bildliche Darstellungen usw. Die Masterarbeit habe ich nicht, auch nicht auszugsweise, für eine andere abgeschlossene Prüfung angefertigt. Auf § 63 Abs. 5 HZG wird hingewiesen.

Paderborn, den .... (Unterschrift)

10 Anhang

Interviewleitfaden Masterarbeit

Gesprächseröffnung

1. Informationen zu der Interviewerin
2. Kurze Erläuterung des Themas der MA
3. Klärung des zeitlichen Rahmens
4. Fragen zur Person (Studiengang, Fächerkombination, Schulform)

Hauptteil

1. Welche Rolle spielen „andere Religionen“ in Ihrer Lehramtsausbildung? (gibt es viele Veranstaltungen im Bachelor/ Master; zu erbringende Leistungen, religiöser Hintergrund der Dozenten, Co-Teaching etc.)
2. Welche Vorgaben gibt es im Studienverlaufsplan bzw. kennen Sie die Vorgaben im Studienverlaufsplan?
3. Welche religionspädagogischen Gründe sehen Sie für das Vorkommen anderer Religionen im Studium der islamischen/ katholischen Religionslehre?
4. Für wen sind die Veranstaltungen geöffnet? Hatten Sie das Gefühl Teil einer homo- oder heterogenen Gruppe zu sein?
5. Hatten Sie den Eindruck, dass eine unbewusste Trennung zwischen den Konfessionen herrschte (von den Teilnehmern aus)?
6. Welchen Eindruck hatten Sie, worauf inhaltlich, methodisch aber auch persönlich besonders viel Wert gelegt wurde?
7. Hätten Sie sich mehr/ weniger Dialoge gewünscht? Wie stehen Sie zu Begegnungslernen an fremdreligiösen Orten?
8. Welche Erfahrungen haben Sie in interreligiösen Veranstaltungen gemacht (positiv wie negativ)?
9. Beschreiben Sie bitte kurz die Haltung, mit der Sie persönlich auf andere Religionen zugehen!
10. Welche Reaktionen Ihrer Kommiliton*innen nehmen Sie wahr? Oder: Wie nehmen Sie das Interesse und die Offenheit von Ihnen selbst und Ihren Kommiliton*innen wahr?
11. Erkennen Sie eine Veränderung in den Haltungen gegenüber anderen Religionen von Ihnen oder Ihren Kommiliton*innen im Laufe des Studiums?
12. Sind Sie der Meinung, dass die im Studium angebotenen Veranstaltungen Sie auf Ihre künftige Lehrerrolle in einer pluralen Schule gut vorbereiten? Warum? Oder warum nicht?
13. Was läuft Ihrer Meinung nach gut in Bezug auf „andere Religionen“ in Ihrem Studium? Was läuft schlecht?
14. Wie groß schätzen Sie die Bedeutung des Begegnungslernens in Ihrer zukünftigen Rolle als Religionslehrer*in ein?
15. Wurde in den Seminaren die interreligiöse Wahrheitsfrage und interreligiöse Geltungsansprüche thematisiert?
16. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, das Curriculum oder die Angebote zu den „anderen

Religionen“ zu verändern, was würden Sie anders gestalten? Warum?

17. Können Sie eine Situation schildern, in welcher Sie mit fremder Religion besonders produktiv/spannend in Kontakt getreten sind? (narrativ)
18. Wie würden Sie eine Lehrstelle bewerten, welche auf Differenz geht? Also in welcher Sie sich positionieren müssten?

Abschluss

1. Dank an den Befragten
2. Haben wir aus Ihrer Sicht noch etwas vergessen? Möchten Sie noch etwas ergänzen?

Interview 1

A. *Interviewerin* Student*in

1	*Das Thema meiner Masterarbeit lautet „Die Herausforderungen des interreligiösen Dialogs an der Schule – Wie gut bereitet die Universität Ihre Studierenden auf diese Praxis vor“. Das Interview geht in etwa eine Stunde, als erstes bräuchte ich von Ihnen Ihren Studiengang, Ihre Fächerkombination und die Schulform.*
2	Studiengang ist Lehramt für Berufskolleg, Fächerkombination ist Deutsch und Religion und Schulform Berufskolleg.
3	*Ok, dann fangen wir mal an. Welche Rolle spielen „Andere Religionen“ in Ihrer Lehramtsausbildung? Also gibt es viele Veranstaltungen im Bachelor/ Master? Im Zusammenhang damit: welche zu erbringenden Leistungen gibt es? Welchen religiösen Hintergrund haben die Dozenten, gibt es Co-Teaching und so weiter.*
4	Also, andere Religionen spielen meiner Meinung nach eine eher untergeordnete Rolle im Studium. Ich könnte mich jetzt nur explizit an zwei Veranstaltungen im gesamten Studienverlauf erinnern, die ich zum Islam absolviert habe, zu anderen Religionen, also Judentum, Hinduismus oder so gibt es oder gab es keine Veranstaltungen bzw. ich habe sie nicht besucht. Ja, also, die zu erbringenden Leistungen waren auf qualifizierte Teilnahme beschränkt, das heißt, ich habe mal ein Reflexionspaper oder sowas erstellt. Ja, den religiösen Hintergrund der Dozenten, der passte zu der jeweiligen Religion, die in dem Seminar behandelt wurde, in den beiden Fällen war es der Islam. Zu Co-Teaching kann ich ehrlich gesagt nichts sagen, den Begriff kenne ich nicht.
5	*Co-Teaching bedeutet, dass zwei Dozenten zusammen lehren, beispielsweise mit verschiedenen religiösen Hintergründen. Das hatten Sie dann in Ihrem Studium aber vermutlich nicht?*
6	Genau, das war nicht der Fall.
7	*Okay. Welche religionspädagogischen Gründe sehen Sie für das Vorkommen anderer Religionen im Studium der katholischen Religionslehre?*

8	Ja, ich denke die Gründe liegen auf der Hand, wir haben in der Gesellschaft einen Anstieg von Pluralismus der Religionen, der Kulturen und es ist wichtig sich auch mit der Heterogenität später im Klassenraum zu beschäftigen, sich darauf vorzubereiten und mögliche Konfliktsituationen, aber auch in ganz normalen Unterrichtsabläufen Verbindungen herstellen zu können, die dann später eben auch gesellschaftsbindend sind und verbinden vor allem zwischen den Religionen und Kulturen. Deswegen würde ich da die Gründe sehen eine Interreligiösität bzw. interreligiöses Lernen schon im Studium voran zu treiben.
9	*Interessant. Wissen Sie, welche Vorgaben es gibt in Bezug auf das interreligiöse Lernen im Studienverlaufsplan, bzw. kennen Sie die Vorgaben im Studienverlaufsplan?*
10	Bohr, gute Frage. Könnte ich jetzt nicht wirklich beantworten. Ich könnte jetzt nicht genau sagen, was dort steht.
11	*Okay. Haben Sie während des Besuchs der Seminare bemerkt, für wen die Veranstaltungen geöffnet sind? Hatten Sie das Gefühl Teil einer homo- oder heterogenen Gruppe zu sein?*
12	Ne habe ich nicht gemerkt für wen die Seminare geöffnet sind. Also tatsächlich hatte ich in den interreligiösen bzw. den Seminaren mit, in diesem Fall muslimischen Bezug, schon das Gefühl, dass dort mehr, oder so hälfte hälfte, muslimische Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren, die andere Hälfte Katholische bzw. Evangelische, bzw. die die katholische und evangelische Religionslehre studiert haben, also grundsätzliche eher heterogen. Auf der anderen Seite homogen, weil viele ins Lehramt gehen. Also auf jeden heterogener als andere Seminare, das ist klar aber wer jetzt genau da sitzt, weiß ich nicht. Oder wusste ich nicht.
13	*Hatten Sie das Gefühl, dass eine Trennung zwischen den verschiedenen Konfessionen herrschte? Also im Seminar eventuell unbewusst zwischen den Muslimen und Christen?*
14	Also ich glaube, dass die Trennung der Kommilitonen daher rührte, dass die das gemeinsame Studium haben und sich daher bereits vorher kannten. Ich glaube nicht, dass das jetzt aufgrund der Religion passierte aber man konnte schon teilweise eine Einteilung sehen, die dann eher Menschen ohne Kopftuch, mit Kopftuch in kleinen Grüppchen gesehen hat. Ich glaube aber wie gesagt, dass das nicht an der Religion lag, sondern eher an den Gegebenheiten: ich kenne mich aus dem Studium, ich kenne mich nicht und halte mich dann eher an die Leute, die ich bereits kenne, was ja sonst auch der Fall ist. Nur in diesem Fall war es halt dadurch bedingt, dass unterschiedliche religiöse Backgrounds im Studiengang liegen und daher auch diese Religionen vllt in den entsprechenden Seminaren dann getrennt sind.
15	*Welchen Eindruck hatten Sie, worauf vom Dozenten inhaltlich, methodisch aber auch persönlich besonders viel Wert gelegt wurde?*

16 In einem Seminar war auf jeden Fall der Bezug stark im Vordergrund interreligiöse Verbindungen zwischen Islam und Christentum zu ziehen, da wurde sehr viel Wert vom Dozierenden drauf gelegt. Inhaltlich war natürlich das Seminar an das gebunden was es auch darlegen wollte unzwar Recht, Eherecht, Familienrecht im Islam. Aber wie gesagt eben immer mit diesen interreligiösen Bezügen, das fand ich sehr gut. Methodisch wurde viel frontal gearbeitet, eher wenig mit Gruppenarbeit. Hin und wieder mal mit Diskussionen wo auch interreligiöse Thematiken, zum Beispiel Mischehen, zur Sprache kamen. Das war ganz gut, um einfach Mal vielleicht auch in so ein Gespräch zu kommen, wo könnten Probleme, wo könnten aber auch vermeidliche Hindernisse bestehen, die eigentlich gar keine Hindernisse sind. In dem anderen Seminar gab es da eigentlich gar nicht. Da wurde Praxis gemacht in dem Sinne, dass eine Moschee besucht wurde. Dann wurde ein bisschen über „den" Islam, den es ja eigentlich in dem Sinne gar nicht gibt, gesprochen. Es wurden einem so grundlegende Rituale und Sitten, Bräuche, wie auch immer, dargelegt und da jetzt auch gar nicht in konfessionelle Unterschiede zwischen Schiiten und Sunniten eingegangen.

17 *Hätten Sie sich mehr Dialoge zwischen Ihnen und den anderen Konfessionen gewünscht? Und wie sinnvoll empfanden Sie den Besuch der Moschee?*

18 Auf jeden Fall hätte ich mir mehr Dialog gewünscht. Ich fand den Moscheebesuch ehrlich gesagt nicht sinnvoll, weil man hat in seinem Leben oder zumindest ich habe in meinem Leben sehr viele Moscheebesuche gemacht, die immer wieder die gleichen Grundlagen geboten haben und daher war es einmal mehr und ich wüsste nicht, was ich da für einen Mehrwert raus ziehen kann. Ja aber grundsätzlich der Dialog wäre super gewesen und ich habe ein interreligiöses Seminar im letzten, September war es glaub ich, absolviert, was interreligiösen Dialog zwischen Christentum, Islam und Judentum ermöglicht hat und das war sehr bereichernd. Und das hätte ich mir so auch fürs Studium gewünscht.

19 *Beschreiben Sie bitte kurz die Haltung, mit der Sie persönlich auf andere Religionen zugehen!*

20 Meine Haltung äußert sich so, dass ich überzeugt bin von meinem Glauben, von meiner Religion. Ich sehe natürlich auch Probleme in der eigenen Religion, in der Kirche, die man auf jeden Fall kritisieren und auch ändern kann und muss. Ich bin aber insgesamt überzeugt davon, sonst würde ich es nicht studieren und später unterrichten wollen und gehe da gefestigt eigentlich in so einen Dialog und gehe in einen Dialog um mich bereichern zu lassen, gehe in einen Dialog um andere zu bereichern, um andere an meinen Sichtweisen teilhaben zu lassen und eben über verschiedene Standpunkte ins Gespräch zu kommen. Ich halte es für sehr wichtig und, mit dieser Prämisse gehe ich immer in Gespräche, nicht missionieren zu wollen, in dem Sinne, dass ich den anderen von meinem Glauben überzeugen möchte bzw. ihn zum Konvertiten oder zur Konvertitin machen möchte, das ist definitiv nicht der Fall. Daher gesundes Selbstbewusstsein, gesunder Standpunkt und gesunder Bezug zu seinem eigenen Glauben, zu seiner eigenen Religion und ein offenes Zugehen aufeinander, ohne allerdings zu viel von dem Gespräch

erwarten zu wollen. Sondern auch immer die Möglichkeit einer Enttäuschung möglich sein zu lassen. Weil, es kann eben nicht jedes Gespräch bereichernd sein, es muss auch mal Enttäuschung geben.

21 *Welche Erfahrungen haben Sie in interreligiösen Veranstaltungen gemacht? Sie haben schon positiv den Dialog in ihrem letzten Seminar benannt, gab es noch mehr solch positiver Erfahrungen oder können Sie auch negative Erfahrungen nennen?*

22 Also meine interreligiösen Erfahrungen beschränken sich eigentlich zum Großteil auf dieses Seminar, da ich im privaten oder universitären Umfeld bisher nicht viele interreligiöse Dialoge geführt habe. In diesem Seminar gab es aber auch negative Erfahrungen. Wenn man merkt, dass Glaube einfach auch die Augen vor Wissenschaft und vor einfachstem logischem Denken und Erfahrungen eigentlich verschließt und so einen Dialog auch kaputt machen kann. Daher auch negative Erfahrungen in der Sicht. Also anderweitig, wie gesagt, noch keine Erfahrungen im interreligiösen Dialog.

23 *Welche Reaktionen Ihrer Kommilitonen haben Sie wahrgenommen? Oder, wie nehmen Sie das Interesse und die Offenheit von Ihnen selbst und Ihren Kommilitonen wahr?*

24 Also offensichtlich finde ich kann man die Offenheit oder Reaktionen nicht wahrnehmen, da es in den Seminaren an sich nicht besprochen wird, nicht thematisiert wird, oder häufig nicht thematisiert wird, lässt sich da nichts anhand von Reaktionen irgendwie ersichtlich werden, oder hineininterpretieren. Bei mir selber ist es so, dass ich interessiert bin, offen bin, dann was Neues kennenzulernen. Natürlich auch immer mit dem Hintergrund, dass man sich später in einer, oder vermutlich heterogenen Klasse befinden wird und da auch solche Themen, auf solche Themen vorbereitet sein muss. Wie gesagt, wie es bei anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen aussieht, kann ich nicht beurteilen, da fehlt mir der intensive Austausch.

25 *Dementsprechend können Sie vermutlich keine Veränderungen in den Haltungen gegenüber Religionen von Ihren Kommilitonen im Laufe des Studiums erkennen? Können Sie denn bei sich eine Veränderung erkennen? Ist ihr Interesse möglicherweise größer geworden oder gar weniger geworden?*

26 Bei anderen kann ich dies tatsächlich nicht beurteilen, bei mir auf jeden Fall ein vergrößertes Interesse und auch ein toleranteres Zugehen auf andere Religionen. Das kann ich bei mir auf jeden Fall konstatieren, dass das im Laufe des Studiums zugenommen hat.

27 *Können Sie benennen wodurch Ihr Interesse zugenommen hat? Durch Inhalte von Veranstaltungen oder durch den Austausch?*

28 Zum einen durch ein Seminar, was mich sehr interessiert hat, das was ich gerade bereits erwähnte mit dem Eherecht im Islam. Und auch das Erkennen, dass eben populistische Äußerungen in den Medien im Alltag, in der Politik, nichts mit

Auslegung des Korans im Allgemeinen zu tun haben oder Eben mit der Religion Islam, sondern genauso wie im Christentum eigentlich auch eine Auslegungssache ist und da eben auch für einzustehen, dass das andere Menschen so sehen, da irgendwie eine Verbindung hinzubekommen zwischen Islam und Christentum eben aufgrund dessen, dass wir in Deutschland immer wachsende, stets wachsende Gemeinde an islamischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern haben, oder muslimischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern haben und daher verstärktes Interesse einmal durch die Universität, dann das erwähnte interreligiöse Seminar, was ich wirklich sehr erleuchtend fand und dann natürlich im Hinblick immer auch auf den späteren Lehrerberuf aber auch so ein eigenes Interesse durch Bücher die ich dazu gelesen habe. Das ist irgendwie so eine Kombination aus allen Bereichen und da möchte man sich natürlich gut aufstellen, um später auch vorbereitet zu sein und kompetent Auskunft geben zu können.

29 *Sind Sie der Meinung, dass die im Studium angebotenen Veranstaltungen Sie auf Ihre künftige Lehrerrolle in einer pluralen Schule gut vorbereitet? Warum oder warum nicht?*

30 Der Meinung bin ich tatsächlich nicht. Ich glaube, dass in dem Bereich viel zu wenig gemacht wird. Es wird zwar immer gesagt, ja es wird konfessionell kooperativen Unterricht geben, es wird auch immer heterogenere Klassen geben, aber wirklich drauf vorbereitet und Methoden, Umgehensweisen, Ähnliches dazu bekommt man nicht an die Hand. Das find ich macht die universitäre Ausbildung schlecht aber das nicht nur in dem Bereich. Ja, also auf die plurale Gesellschaft, plurale Religionsstruktur in Klassen definitiv nicht gut vorbereitet und ja. Das ist auf jeden Fall ausbaufähig.

31 *Was läuft Ihrer Meinung nach gut in Bezug auf „andere Religionen“ in Ihrem Studium? Und wie könnten die schlechten Punkte, die grade von Ihnen genannt wurden verbessert werden?*

32 Also ich glaube, dass grade an der Universität Paderborn mit der komparativen Theologie viel für einen Dialog zwischen den Religionen getan wird und ich fände es gut, wenn dieses Zentrum für Komparative Theologie einfach stärker in den Mittelpunkt eines Lehramtsstudiums auch reichen würde. Weil ich eben glaube, dass man nicht mehr nur katholische Religionslehre macht, sondern auch als katholischer Religionslehrer, natürlich der Mittelpunkt auf der eigenen Religion liegen muss, oder das Augenmerk, doch meiner Meinung nach muss eben auch ein katholischer Religionslehrer etwas zu anderen Religionen sagen können, etwas für eine Verbindung zu anderen Religionen tun können und sagen können und eben auch mit pluralen Klassenkonstruktionen umgehen können. Das kann passieren durch vermehrt, vielleicht eine Debattenkultur in Seminaren. Das heißt ich komme in den Austausch, lasse vielleicht auch als Dozent mal ein bisschen laufen, lasse eine Diskussion aufkommen, weil es gibt ja Themen, die in so Seminaren eigentlich angesprochen werden sollten, aber es nicht der Fall ist, weil es häufig sehr frontal, sehr Vorlesungsähnlich aufgebaut ist, was ziemlich schade ist, was ja eigentlich auch nicht dem Sinn eines Seminars entspricht. Sondern vielleicht da

eine Debattenkultur zu entwickeln und eben auch zu verstehen, dass nicht alle Probleme gelöst werden können, sondern dass das ein Prozess ist, der sich hinziehen wird und vielleicht auch nie vollständig zum Abschluss kommen wird. Das müsste meiner Meinung nach verstärkt im universitären Bereich passieren. Das Reden miteinander, das Reden nicht in einem homogenen Seminar über andere Religionen, sondern mit Mitgliedern der anderen Religion oder den anderen Religionen zusammen. Nur so kann ja ein gemeinsamer Konsens gefunden werden. Dann wäre es wichtig, irgendwie didaktische Seminare zu haben, wie spielerisch oder praxisnah sowas umgesetzt werden kann. Auch wichtig ist sprachsensibel an sowas ran zu gehen. Also gibt es irgendwie Problematiken in anderen Kulturkreisen oder Religionen, bestimmte Begriffe zu nutzen, ist da irgendwas negativ konnotiert, begebe ich mich da irgendwie auf blasphemisches Territorium oder ähnliches. Das ist natürlich wichtig und könnte auf jeden Fall deutlich mehr Anklang im Studium finden.

33 *Ja damit haben Sie meine nächste Frage eigentlich schon beantwortet. Diese bezieht sich auf das Begegnungslernen und seine prominente Rolle mit der besonderen Bedeutung des Perspektivwechsels. Sie haben schon erwähnt, dass Sie dies für sehr wünschenswert erachten und darauf hingewiesen, dass dies zu wenig in der Lehre vorkommt. Gibt es für Sie auch andere Formen, denen Sie im Laufe Ihres Studiums begegnet sind?*

34 Da würde mir tatsächlich grade nichts einfallen, nein.

35 *Okay und wir groß schätzen Sie die Bedeutung des Begegnungslernens in Ihrer zukünftigen Rolle als Religionslehrer ein?*

36 Tja, das ist die Frage. Also an und für sich schätze ich die Rolle sehr hoch ein. Die Frage ist nur ob das auch bei Berufsschülern schon der Fall ist und die da schon ihren Mehrwert draus ziehen können. Also an und für sich würde ich sagen, auf jeden Fall wichtig mit anderen Leuten ins Gespräch zu kommen, nur wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke, weiß ich eben nicht, ob ich da schon so weit war und aus einem Moscheebesuch und anschließendem Gespräch schon so viel gezogen habe. Das kommt natürlich auch immer drauf an, wie man das aufbaut. Ich finde halt das immer sehr schwierig, wenn man zum Beispiel einen Moscheebesuch, einen Synagogenbesuch macht und dann später mit dem Imam oder so ins Gespräch kommt, da traut man sich nicht so wirklich. Es ist vielleicht auch besser, mit Gleichaltrigen ins Gespräch zu kommen, eine etwas lockerere Atmosphäre zu schaffen. Wenn man das richtig anstellt, glaub ich, dass der Mehrwert sehr hoch ist und die Bedeutung sehr hoch einzuordnen ist. Wenn das so ein null-acht-fünfzehn Ding ist, wie man es vielleicht aus seiner eigenen Schulzeit kennt, dann glaube ich kann man es auch bleiben lassen, dann ist es mehr Zeitverschwendung als alles andere.

37 *Sie würden das Begegnungslernen aber generell unterstützen?*

38 Ja.

39 *Wurden in den Seminaren, die Sie besucht haben, die interreligiöse Wahrheitsfrage und interreligiöse Geltungsansprüche thematisiert?*

40 Meinen Sie mit Wahrheitsfrage Pluralismus, Inklusivismus, Exklusivismus etc.?

41 *Ja, also ob die entsprechende Religion als „die eine wahre Religion" dargestellt wurde bzw. den Wahrheitsanspruch für sich geltend gemacht hat.*

42 Nein. Das wurde nicht thematisiert. Also natürlich zur römisch-katholischen Kirche ja, aber nicht auf den Bezug anderer Religionen.

43 *Okay, drei Fragen habe ich noch. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, das Curriculum oder die Angebote zu den „anderen Religionen" zu verändern, was würden Sie anders gestalten und warum?*

44 Leider weiß ich nicht, was im Curriculum geschrieben ist, deswegen könnte ich jetzt nicht sagen, was ich anders machen würde. Sondern ich sag einfach mal was ich mir grundsätzlich vorstellen könnte. Also man könnte auf jeden Fall Erlebnisprojekte, also längere Projektarbeiten ins Leben rufen, die sich mit unterschiedlichen Religionen beschäftigen. Man vielleicht auch Dozenten einlädt, die erstmal grundsätzlich fachliches Wissen weitergeben aber auch eben den Bezug in der jeweiligen Gemeinde an sich dargestellt werden kann und selber Kriterien für einen gelingenden interreligiösen Dialog erarbeitet wird. Also, dass man nicht vorgibt und bloß fachlich irgendwie sagt, so ist der Islam, so ist das Judentum, so ist der Hinduismus, sondern man wirklich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet, so und so kann es sein und eben so müsste es dann auch in den Curricula geschrieben sein. In den Curricula müsste dann quasi auch das Ziel sein, dass gesellschaftsbildend gearbeitet wird, bzw. gesellschaftsbildendende Momente aus diesen Projekten hervor gehen, weil ja irgendwie ein Ziel, ein Anschluss an die Lebenswelt muss es ja geben und das wäre so ein Ziel, ein Mehrwert den man auch solchen Projekten ziehen könnte. Was anderes fällt mir jetzt grade ad hoc nicht ein. Vielleicht noch eins, hilft auch einer Aufweichung im Bereich des starren Unterrichts. Also, dass ich bestimmte Phasen habe, ich mache jetzt katholische Religionslehre, dann evangelische Religionslehre, dann islamische Religionslehre, ja dass man eben bestimmte Phasen hat und dann später auch zusammenkommt und das ganze eruiert. Das wäre vielleicht noch eine Möglichkeit eben unterschiedliche Phasen mit unterschiedlichen Lehrkräften zu haben und dann später darüber in die Diskussion kommt.

45 *Können Sie eine Situation schildern, in welcher Sie mit fremder Religion besonders produktiv und spannend in Kontakt getreten sind? Sie haben diese Frage ja indirekt schon am Anfang beantwortet, möchten Sie etwas ergänzen?*

46 Da würde ich gerne auf die Antwort verweisen, die ich bereits am Anfang gegeben habe. Weil das eigentlich genau das wiederspiegelt und die Antwort auf die Frage bietet, die hier gestellt wird.

47	*Okay. Dann zum Schluss noch die Frage, wie würden Sie eine Lehrstelle bewerten, welche auf Differenz geht? Also in welcher Sie sich positionieren müssten?*
48	Ich weiß nicht, ob ich die Frage richtig verstanden habe, ich verstehe sie so, dass ich quasi in einer Position als Lehrkraft bin, in der ich mich zwischen Religionen positionieren muss. Wenn ich das richtig verstanden habe, dann würde ich es als sehr schwierig empfinden. Also ich finde, dass man die Lehrkräfte weiterhin so unterrichten lassen sollte, dass sie katholische, evangelische, muslimische Religionslehre unterrichten und vorher auch studieren und Experten sind auf einem dieser Gebiete, also ihrer eigenen Religion. Wenn das aufgeweicht wird, ausgeweitet wird, ist das ein so großes Themenfeld, dass man als alleinige Person nicht stemmen kann, meiner Meinung nach. Man muss Religion, weil man ja auch bekenntnisorientiert arbeiten sollte, was ja leider Gottes nicht immer der Fall ist, muss man Religion eben auch am eigenen Leib erfahren. Ich muss in die Kirche gehen, muss ich die Moschee, in die Synagoge gehen, um zu wissen was ist der Glaube, was ist Glaubensinhalt, wie wird Glaube gelebt. Das kann ich nicht bezeugen, wenn ich Bekenntnisfrei bin, wenn ich einfach nur Fachinfos über irgendwelche Religionen darlege und tendenziös bleibt es allemal und das ist glaube ich dann das Problem. Eine objektive, nicht tendenziöse Unterrichtsgestaltung ist dann meiner Meinung nach nicht möglich, dann lieber katholisch und dann weiß man auch was drin oder was hinter steckt, und mit Ausflügen oder anderen Aspekten zu anderen Religionen, die dann sehr bereichernd sein können oder sind, aber nicht vermischen.
49	*Alles klar, dann möchte ich mich an dieser Stelle recht herzlich für dieses sehr ertragreiche Interview bedanken und damit natürlich für Ihre Mithilfe an meiner Masterarbeit! Haben wir aus Ihrer Sicht noch etwas vergessen? Möchten Sie noch etwas ergänzen?*
50	Ich wünsche Ihnen natürlich viel Erfolg für Ihre Masterarbeit! Ergänzen möchte ich nichts mehr, danke.

Interview 2

A.	*Interviewerin*	Student*in
1	*Meine Masterarbeit geht über das Thema „Die Herausforderungen des interreligiösen Dialogs in der Schule – Wie gut bereitet die Universität ihre Studierenden auf diese Praxis vor?“. Das Interview dauert, denke ich mal, so eine Stunde ungefähr, je nachdem wie ausführlich Sie die Fragen beantworten. Meine erste Frage wäre erstmal gar keine Frage, sondern dass Sie kurz erklären, was Ihr Studiengang ist, welche Fächerkombination Sie haben und für welche Schulform Sie das studieren.*	
2	Also, ich studiere katholische Theologie und Deutsch auf Lehramt fürs Berufskolleg, im Master.	

3 *Gut, dann wäre meine erste Frage jetzt: welche Rolle spielen andere Religionen in ihrer Lehramtsausbildung? Also gibt es viele Veranstaltungen im Bachelor und im Master, welche zu erbringenden Leistungen gab es oder gibt es da, welcher religiöse Hintergrund ist Ihnen aufgefallen bei den Dozierenden, haben Sie Co-Teaching erlebt bei den Dozenten, gerade im interreligiösen Bereich? Dass Sie einfach mal ein bisschen erzählen.*

4 Also in meinem Studium hat eigentlich eine andere Religion eine sehr geringe Rolle gespielt, bis gar keine eigentlich eher gesagt. Ich habe mich jetzt gar nicht bewusst dagegen entschieden, sondern es wurden natürlich einige wenige Kurse angeboten, die aber häufig nicht in meinen Stundenplan gepasst haben oder mit anderen Kursen kollidiert sind. Jetzt grade in meinem vergangenen Semester hätte ich die Möglichkeit gehabt, einige Kurse über den Islam, Hinduismus und auch übers Judentum belegen zu können, was mich auch interessiert hätte, weil es für mich irgendwie so die einzige Möglichkeit war. Allerdings konnte ich in all diesen Kursen keine Prüfungsleistung ablegen, weshalb die Kurse leider für mich rausgefallen sind, da ich eben eine Prüfungsleistung ablegen musste für das Modul. Und Co-Teaching habe ich dementsprechend auch gar nicht erlebt und einen religiösen Hintergrund zu anderen Religionen habe ich jetzt nicht.

5 *Hatten Sie denn Seminare, wo Dozierende Sie gelehrt haben, die einen anderen Religiösen Hintergrund hatten?*

6 Ne, also ich hatte zwar Vorlesungen, in denen einzelne Vorlesungen mal von anderen Dozenten, die eben auch einen anderen religiösen Hintergrund hatten, gehalten wurden, aber ein ganzes Seminar habe ich nicht besucht.

7 *Okay. Und können Sie sich denn vorstellen, welche religionspädagogischen Gründe es gibt für das Vorkommen anderer Religionen im Studium der katholischen Religionslehre? Also auch wenn das bei Ihnen jetzt so gering war, einfach generell Gründe dafür?*

8 Also, ich denke es macht schon Sinn die anderen Religionen mit einzubeziehen, auch wenn man halt katholische Religion studiert, einfach weil man in der Schule auf andere Religionen trifft und auch wahrscheinlich unterrichten wird. Dadurch, dass es ja auch auf konfessionell kooperative Religionsunterrichte eventuell hinauslaufen könnte und dann ist so ein gewisser Hintergrund über andere Religionen ja eigentlich von Vorteil.

9 *Kenne Sie diesbezüglich die Vorgaben im Studienverlaufsplan, also wissen Sie ob im Studienverlaufsplan das angelegt ist, dass Sie Seminare, Vorlesungen zu anderen Religionen belegen?*

10 Oh, so genau kenne ich den Studienverlaufsplan nicht, aber dass es richtige Vorschrift ist, solche Kurse zu belegen, da wüsste ich jetzt eigentlich nichts von.

11 *Okay und wenn Sie in solchen Veranstaltungen waren, also wo auch andere Religionen angesprochen wurden, haben Sie da irgendwie einen Eindruck bekommen, für wen die Veranstaltungen geöffnet sind? Also hatten Sie das Gefühl,*

dass Sie Teil einer homo- oder eher einer heterogenen Gruppe sind? Oder hatten Sie das Gefühl, dass das sehr spezifisch geöffnet wurde für bestimmte Studiengänge?

12 Meine Vermutung dabei ist, wenn ich in solchen Seminaren oder Vorlesungen saß, dass es eine relativ heterogene Gruppe war, die dann auch für Nicht-Lehrämtler geöffnet war beispielsweise.

13 *Und hatten Sie dabei den Eindruck, dass eine unbewusste Trennung zwischen den Konfessionen herrschte? Also von den Teilnehmern aus, dass Sie beispielsweise den Eindruck hatten, dass eher die muslimischen Studierenden zusammensaßen, die christlichen Studenten zusammensaßen, und so weiter?*

14 Das lässt sich jetzt natürlich schwierig sagen, weil man die anderen gar nicht kannte, weil man mit denen normalerweise nicht in Berührung gekommen ist in anderen Seminaren und dadurch würde ich aber schon behaupten, dass es getrennt war. Weil ich beispielsweise mit meinen Unifreunden, die eben katholische Theologie studieren zusammensaß und von anderen nichts groß mitbekommen habe oder auch nicht in den Austausch getreten bin.

15 *Welchen Eindruck hatten Sie denn, worauf inhaltlich, methodisch aber auch persönlich besonders viel Wert in den Seminaren und in den Vorlesungen gelegt wurde?*

16 Also meines Erachtens nach wurde inhaltlich der christliche, katholische Glaube am ehesten Berücksichtigt, eben weil er auch von katholischen Dozenten stattgefunden hat. Ja, zu methodisch und persönlich kann ich irgendwie nichts sagen, leider.

17 *Hätten Sie sich denn generell mehr Dialoge gewünscht? Und wie stehen Sie generell zum Begegnungslernen an fremdreligiösen Orten?*

18 Ja, auf jeden Fall hätte ich mir da mehr Dialoge gewünscht. Das ist ja super interessant und wo, wenn nicht in der Uni soll man sowas lernen oder die Möglichkeit geboten bekommen? Dementsprechend finde ich natürlich auch die Begegnung an fremdreligiösen Orten interessant.

19 *Okay, dann beschreiben Sie doch bitte kurz, die Haltung, mit der Sie persönlich auf andere Religionen zugehen.*

20 Also so privat treffe ich relativ selten auf andere Religionen, wenn man mal so drüber nachdenkt. Oder wenn, dann gehören sie häufig dem Islam an, haben aber auch ein christliches Elternteil und sind dadurch eher christlich erzogen und leben dadurch auch eher so den Glauben. Aber grundsätzlich würde ich denen natürlich sehr offen begegnen und interessiert. Wobei ich immer Angst habe, Interesse mit Neugier, dass das verwechselt wird und man bloß nicht zu viel nachfragt obwohl es einen natürlich interessiert. Ja, grade weil man eben in der Uni wiederum nichts erfährt und, ja, auf jeden Fall eine spannende und interessante Begegnung.

21 *Okay, die nächste Frage wäre, welche Erfahrungen haben Sie in interreligiösen Veranstaltungen gemacht, positiv wie negativ. Sie haben ja schon erwähnt, dass Sie nicht so viele Erfahrungen gemacht haben aber trotzdem, vielleicht gab es ja das*

eine oder andere Erlebnis, was sie in irgendeiner Art und Weise geprägt hat in Bezug auf interreligiösen Dialog?

Dafür habe ich echt viel zu wenig Erfahrungen gesammelt, um da jetzt wirklich was zu sagen zu können, muss ich ehrlich gestehen.

Haben Sie denn während der Seminare oder Vorlesungen Reaktionen Ihrer Kommilitonen wahrnehmen können, bzw. wie nehmen Sie das Interesse und die Offenheit von Ihnen selbst und Ihren Kommilitonen wahr in Bezug auf den interreligiösen Dialog?

Also ich würde schon behaupten, dass da auf jeden Fall Interesse besteht und man oft nach den kleinsten Sachen ausgreift, um da etwas zu erfahren. Mir fällt diesbezüglich grade ein, dass wir mal eine konvertierte Christin zum Islam in einem Seminar hatten, ja und immer in so kurzen Pausen die natürlich berichten sollte und erzählen sollte und auch wie ist denn der Studiengang, ich glaube Theologie der Religionen hat die studiert. Also das Interesse besteht auf jeden Fall von Seiten der Studierenden.

Und können Sie da erkennen, also gibt es da eine Veränderung in den Haltungen gegenüber anderen Religionen von Ihnen oder Ihren Kommilitonen im Laufe des Studiums? Also dass das vielleicht zunimmt vom, sagen wir mal, Anfang Bachelor bis Ende Master oder nimmt das eher ab? Also was ist da ihr Eindruck?

Spontan würd ich auf jeden Fall eher von einer Steigerung des Interesses sprechen, weil, weiß ich nicht, man fängt an mit seiner eigenen Theologie und lernt da ganz viel drüber und erst dann macht man sich ja Gedanken, ja was macht das denn jetzt alles aus beziehungsweise wo ist der Unterschied zu anderen Religionen und Glaubensvorstellungen? Deswegen, doch ich würde von einer Steigerung ausgehen.

Und sind Sie der Meinung, dass die im Studium angebotenen Veranstaltungen Sie auf Ihre künftige Lehrerrolle in einer pluralen Schule gut vorbereitet? Wenn ja warum und wenn nein, warum nicht?

Also wirklich gut vorbereitet fühle ich mich auf den Schuldienst und den Unterricht und die da aufkommenden Themen auf keinen Fall. Auch wenn sie Seminare wirklich, ich sage jetzt mal größtenteils, interessant sind, treffen die nicht den Kern den man hinterher unterrichten wird oder gibt mir nicht die Antworten auf die Fragen die mir vielleicht Schüler stellen werden und das sind ja oft ganz banale, einfache Fragen, die im Studium unbeantwortet bleiben. Und das finde ich eigentlich relativ schade, dass das nicht das trifft, was man eben hinterher für die Schule benötigt. Inhaltlich.

Okay und wie würden Sie im Hinblick darauf sagen, was läuft Ihrer Meinung nach gut in Bezug auf andere Religionen in Ihrem Studium und ganz explizit, was läuft schlecht?

Ja zu dem was gut läuft kann man leider einfach gar nichts sagen. Und zu dem was schlecht läuft, kann man eben sagen, dass viel zu wenig Kurse angeboten werden,

die eben andere Religionen behandeln, dass dann, wenn sie angeboten werden, man nicht die Möglichkeit hat alle Prüfungsleistungen ablegen zu können. Was natürlich wieder einschränkt und, ja es ist einfach größtenteils das Angebot, das nicht vorhanden ist.

31 *In der Religionsdidaktik spielt das Begegnungslernen eine prominente Rolle, mit der besonderen Bedeutung des Perspektivwechsels. Wie schätzen Sie dessen Bedeutung ein? Also kommt es in der Lehre systematisch vor oder gibt es auch andere Formen, denen Sie im Laufe Ihres Studiums begegnet sind? Wie war das in ihren Seminaren, gab es da Begegnungslernen, konnten Sie den Perspektivwechsel vollziehen? Und auch wenn nicht, wie schätzen Sie dessen Bedeutung für Ihre zukünftige Arbeit als Lehrkraft ein?*

32 Also für mich selbst und auch für die Arbeit als zukünftige Lehrerin schätze ich das Begegnungslernen und auch den Perspektivwechsel eigentlich als relativ hoch ein. Eben weil auch die Gesellschaft immer multikultureller und mulitreligiöser wird. Nur im Studium, ja, ist mir kein Perspektivwechsel angeboten worden oder begegnet, leider.

33 *Und in den Seminaren oder in der Vorlesung, die Sie besucht haben, wurde dort die interreligiöse Wahrheitsfrage und der interreligiöse Geltungsanspruch thematisiert?*

34 Nein, also die interreligiöse Wahrheitsfrage wurde bei mir in den Seminaren, die ich besucht habe, nie angesprochen.

35 *Sie hatten ja schon gesagt, dass Sie mit dem Angebot bzw. den Möglichkeiten, die Ihnen geboten wurden im Studium in Bezug auf den interreligiösen Dialog sich gerne mehr Auswahl gewünscht hätten. Wenn Sie die Möglichkeit hätten, das Curriculum oder die Angebote zu den anderen Religionen zu verändern, was würden Sie anders gestalten und warum?*

36 Ganz spontan geantwortet, würde ich sagen, dass es sinnig wäre ein ganzes Modul für den interreligiösen Dialog anzulegen, in dem es eben Seminare gibt zu jeder einzelnen Religion, wo dann auf jeden Fall alle Grundglaubenssätze irgendwie besprochen werden. Und eventuell dann abschließend ein Seminar in dem man dann vielleicht den Perspektivwechsel vornimmt, die Wahrheitsfrage klärt, so was, so ein allumfassendes Fazit-Seminar sozusagen.

37 *Können Sie denn rückblickend eine Situation schildern, in welcher Sie mit fremder Religion besonders produktiv oder spannend in Kontakt getreten sind?*

38 Ne, da kann ich leider nichts zu sagen. Also mit einer fremden Religion bin ich so im Studium bewusst nicht in Kontakt getreten.

39 *Okay, dann kommen wir schon zur letzten Frage. Wie würden Sie eine Lehrstelle bewerten, welche auf Differenz geht? Also in welcher Sie sich positionieren müssen?*

40 Also generell möchte ich mich überhaupt nicht auf die Seite einer Religion stellen und die bewerten und mich dann in dem Sinne positionieren. Ich finde es auch keine

	gute Voraussetzung, wenn man nur auf die Differenzen der Religionen eingeht, ich denke wenn dann muss man auch sowohl die Differenzen als auch die Gemeinsamkeiten herausstellen um dann überhaupt so objektiv wie möglich eine Aussage oder eine Positionierung treffen zu können. Aber grundsätzlich würde ich mich gar nicht positionieren wollen, weil das objektiv im Grunde gar nicht möglich ist.
41	*Ja gut, dann bedanke ich mich recht herzlich für Ihre Mitarbeit und Ihre Hilfe an meiner Masterarbeit. Haben wir aus Ihrer Sicht noch etwas vergessen oder möchten Sie noch etwas ergänzen zu dem Thema?*
42	Sehr gerne! Ich bin auf jeden Fall auf die Auswertung und die Ergebnisse gespannt und auch sehr interessiert daran. Von meiner Seite aus sind eigentlich jetzt spontan keine Fragen oder weiteres offen geblieben.

Interview 3

A.	*Interviewerin*	Student*in
1	*Danke nochmal, dass du dir die Zeit nimmst, das Interview mit mir zu machen. Also, ich bin Miriam Hillebrand, bin 30 Jahre alt, studiere Englisch und Katholische Religion auf Lehramt für Berufskolleg und schreibe meine Masterarbeit zu dem Thema „Die Herausforderungen des interreligiösen Dialogs in der Schule – Wie gut bereitet die Universität ihre Studierenden auf diese Praxis vor?“. Das Interview wird in etwa eine Stunde dauern und meine erste Frage zu dir wäre dann, was du studierst, also welche Fächerkombination, für welche Schulform und wie weit du bist im Studium.*	
2	Also ich bin 25 Jahre alt, studiere Englisch und Islamische Religionslehre auf Lehramt für Gymnasien und die Gesamtschule. Ich habe jetzt auch im Master noch ein Zusatzstudium aufgenommen, Zertifikatsstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ich bin relativ am Ende meines Studiums, ich habe Religion schon abgeschlossen, Englisch soweit eigentlich auch, das Praxissemester etc. auch alles und beende jetzt noch das Zertifikatsstudium.	
3	*Okay, könntest du dann einmal beschreiben, welche Rolle andere Religionen in deiner Lehramtsausbildung gespielt haben? Also hattest du viele Veranstaltungen dazu im Bachelor und im Master? Welche Leistungen musstest du dort erbringen? Und welchen religiösen Hintergrund hatten die Dozenten bzw. gab es dort auch ein Co-Teaching oder ähnliches? Oder hattest du wirklich nur Veranstaltungen zu deiner Religion und in dem Sinne keinen Kontakt zu den anderen Religionen?*	
4	Also ich hatte im Master und im Bachelor Veranstaltungen zu anderen Theologien. Die Prüfungsordnung hat sich allerdings auch wieder geändert, deswegen weiß ich jetzt nicht wie es die neuen Studierenden machen. Ich hatte im Bachelor eine Veranstaltung, die hieß „Einführung in andere Theologien“, das war damals eine Vorlesung. Die habe ich allerdings nicht besuchen können, die war wohl aber auch	

meines Wissens nach sehr schlecht, leider. Ich habe sehr viel Schlechtes gehört. Meine Freunde haben mir die Mitschriften gegeben aber wirklich was gelernt hat man da nicht. Eine sehr, sehr gute Erfahrung hatte ich, und zwar war das ein Seminar, das angeboten wurde, und zwar in Kooperation mit dem katholischen Seminar. Das war „Frauen in Bibel und Koran“. Das war ein interreligiöses Seminar. Ich habe unheimlich viel mitgenommen, das war auch eines der besten Seminare, die ich im Religionsstudium besucht habe. Das war mit Frau Dr. Wacker und Frau Dr. El Omari. Das war sehr schön, weil man eben Studierende hatte, die Evangelische Theologie studiert haben, Katholische Theologie studiert haben aber auch Islamische Theologie studiert haben und deswegen konnte man einfach immer die Themen wirklich interreligiös auch besprechen und das war so die Veranstaltung, die ich besucht habe dazu. Aber ansonsten ist es eigentlich eher zur Islamischen Religion gewesen. Im Master habe ich dann eine Veranstaltung gehabt, die hieß auch „Interreligiöser Dialog“. Da haben wir uns aber auch mit vielen Religionen beschäftigt, die jetzt nicht unbedingt „typisch“ sind oder zu den monotheistischen Religionen gehören. Wir haben beispielsweise auch einen Tempel besucht, die Synagoge haben wir besucht und haben dort auch am Ende eine Arbeit geschrieben, unzwar einen Unterrichtsentwurf entwickelt, eben zu einem interreligiösen Thema. Das war auf jeden Fall hilfreich, weil man da nochmal intensiv darüber nachdenken konnte, wo man denn Verbindungen finden kann und auch Anhaltspunkte, worauf man bauen kann als Religionslehrer und welche Themen sich gut dafür eignen.

5 *Okay, du hattest eben gesagt, dass der Studienverlaufsplan sich geändert hat. Kannst du dich noch erinnern, wie die Vorgaben bei dir waren? Bzw., du hattest ja schon gesagt, dass du nicht weißt wie sich das jetzt geändert hat aber weißt du noch welche Vorgaben es im Studienverlaufsplan gab?*

6 Also ich kann mich daran erinnern, dass es eben eine Vorlesung zu anderen Theologien gab und dass ein Seminar besucht werden sollte, das hieß „Interreligiöser Dialog“ und ich hatte halt eben die Möglichkeit, damals wurde es angeboten, statt eben das Seminar „Interreligiöser Dialog“ zu besuchen, was auch von unserem Zentrum angeboten wurde, konnte ich eben dieses Kooperationsseminar besuchen. Ich erinnere mich so, dass es eben dieses Modul war. Genau, das war eben ein Teil des Moduls. Es gab aber auch keine Prüfungsleistung in der Form. Doch, das wurde in einer Klausur abgefragt, die aber eben drei verschiedene Bereiche abgedeckt hat. Also es wurde jetzt nicht speziell dieses Seminar oder die Vorlesung abgefragt, sondern wir hatten damals in der Klausur einen Teil zum Christentum, lediglich zu Christentum und da wurden wir eben Sachen zu den Evangelien gefragt oder Ähnliches. Und zum Judentum wurden wir auch was gefragt, also es war nicht nur das Christentum, auch das Judentum. Da wurden wir hauptsächlich über die Schriften gefragt.

7 *Kannst du dir vorstellen, welche religionspädagogischen Gründe es gibt für das Vorkommen anderer Religionen im Studium der islamischen Religionslehre?*

8 Also religionspädagogisch würde ich das so begründen, dass eben vor allem die Religionspädagogik sich von der Religionsdidaktik der anderen Religionen nährt. Die Islamische Religionspädagogik ist ja noch in den Startlöchern, es gibt sehr wenig Literatur, es gibt sehr wenig Forschung und daher ist es eben sehr wichtig, dass man auch Bezüge innerhalb der Religionspädagogik nimmt und um die Religionspädagogik zu verstehen muss man natürlich auch erstmal die Religion kennen. Außerdem bin ich der Meinung, dass man als Religionslehrer oder Islamlehrer in Deutschland auch zum Beispiel die Mehrheitsreligion des Landes also sprich das Christentum zu einem gewissen Teil kennen sollte, die Grundlagen kennen sollte und eben in Bezug auf die Religionspädagogik sich auch mit der Religionspädagogik und der Religionsdidaktik der anderen Religion auseinandersetzen, weil man eben definitiv noch sehr viel übernehmen kann und übernehmen sollte.

9 *Für wen waren denn die Veranstaltungen geöffnet? Also hattest du das Gefühl Teil einer homo- oder eher heterogenen Gruppe zu sein? Bzw. saßen dort nur Islamische Religionslehramtsanwärter oder auch Jüdische oder Christliche? In dem einen Seminar hattest du ja schon erwähnt, dass es dort sehr gemischt war.*

10 Also es gab in meinem Studium einige Veranstaltungen, in denen auch Studierende anderer Religionen saßen, zum Beispiel Religionspädagogik hatte ich im dritten Semester eine Vorlesung, da saßen auch welche, die teilweise Kulturwissenschaften oder auch andere Theologien, evangelisch glaub ich war mit dabei, dabei hatten. Und das Seminar beispielsweise, das interreligiös auch aufgebaut war, „Frauen in Bibel und Koran“, das war für meinen Studiengang, aber auch für Studierender der katholischen Religionslehre und der evangelischen Religionslehre geöffnet. Also das war auf jeden Fall auch interreligiös vertreten. Da saßen Studierende verschiedener Studienrichtungen.

11 *Und hattest du den Eindruck, dass dort eine unbewusste Trennung zwischen den Konfessionen herrschte? Also von den Teilnehmern aus? Dass da eine Grüppchenbildung war? Oder war das quer gemischt, dass dort alle durcheinander saßen?*

12 Also was so die Sitzordnung anging, ich glaube das ist so ein bisschen natürlich, dass man sich neben Leute setzt, die man vielleicht aus dem Studium kennt aber wir waren immer wirklich kunterbunt verteilt. Wir hatten um uns herum auch immer Leute von anderen Theologien, ich hatte vor mir zwei Mädchen sitzen, die evangelische Theologie studiert haben und rechts und links von mir an den Tischen saßen beispielsweise auch Leute von der katholischen Theologie, was immer auch ganz gut war wenn man Gruppenarbeit gemacht hat, was sehr häufig vorkam, hat man sich dann immer so schön durchgemischt. Also da habe ich keine bewusste Trennung oder Grüppchenbildung feststellen können.

13 *Und welchen Eindruck hattest du, worauf der Dozent oder die Dozentin inhaltlich, methodisch oder auch persönlich besonders viel Wert gelegt hat?*

14 Also wir hatten zwei Dozierende in dem Seminar und was von Anfang an sehr gut war, ich fand, dass man nicht gemerkt hat, dass es eine Religion gibt die so ein bisschen im Zentrum steht, sondern dass es wirklich immer Input von beiden Religionen gab. Das war uns auch sehr wichtig und das haben wir auch, ohne es bewusst zu thematisieren, von Anfang an eingeführt, dass man seine Meinung sagen kann, ohne sich direkt angegriffen zu fühlen und das hat auch sehr gut geklappt. Methodisch, es war wirklich sehr gut, dass wir immer Quellen von beiden Religionen betrachtet haben. Also es gab immer ein Oberthema, für ein oder zwei Seminarstunden und man hat dann immer sowohl die Bibel als auch den Korantext zu einem bestimmten Thema betrachtet. Und das war immer sehr gut. Wir haben auch sehr viel Zeit investiert. Wir hatten nicht zu viele Themen aber dafür mehr Zeit auch intensiv über die Texte zu diskutieren. Ich weiß auch, das haben auch die Studierenden der Christlichen Theologien gesagt, das auch innerhalb der christlichen Community Diskussionen herrschen, auch Fragen vorhanden sind. Also man hat wirklich gemerkt, dass da man da in einem Safe-Space war und das haben wir auch genutzt. Wir haben viele verschiedene Methoden genutzt aber immer in Rückbezug auf die Ursprungsquellen. Also es wurde die Möglichkeit gegeben, dass beide Seiten sich kritisch zu beiden Religionen äußern können und das war eben sehr, sehr schön auch dass man gemeinsam diskutieren konnte und dass es auch keiner persönlich genommen hat, wenn man eben Fragen hatte oder Sachen hinterfragt hat.

15 *Das hört sich ja schonmal richtig gut an! Also gab es bei dir auf jeden Fall einen Dialog zwischen den Religionen. Kannst du da irgendwie besser sagen, hättest du dir da noch mehr Dialog gewünscht oder weniger Dialog gewünscht? Und wie hätte dir das gefallen, wenn ihr auch irgendwie ein Begegnungslernen an einem fremdreligiösen Ort hättest stattfinden lassen? Also wenn ihr in dem Seminar zum Beispiel eine Kirche und dann eine Moschee besucht hättet?*

16 Also ich hätte sehr, sehr, sehr gerne dieses Konzept auch für andere Themen gehabt. Ich habe sehr, sehr viel gelernt. Ich bin sehr interessiert am Thema Frau, also Feminismus und vor allem die Frau in den verschiedenen Religionen, das ist mir persönlich sehr wichtig, weil ich, um auch meine Religion komplett verstehen zu können, irgendwie auf die Traditionen zurückgreifen möchte. Deswegen hätte ich das auch gerne. Wir haben jetzt das Thema Frau in Bibel und Koran gehabt, aber man kann das natürlich auf andere Sachen beziehen. Also klar wurde das so gestaltet, dass man auch andere Themen damit anspielt, also wir haben auch über Familie gesprochen, über Ehe, über andere Dinge, über Kopfbedeckung beispielsweise. Aber es gibt natürlich auch Themen, die nicht nur die Frau betreffen. Das hätte ich sehr toll gefunden. Ich fand das Thema interessant, aber auch das Konzept. Ich finde es sehr wichtig, dass auch beide Religionen oder andere Religionen auch wirklich durch Dozierende vertreten werden. Ich finde es sehr, sehr, sehr problematisch, wenn fachfremd unterrichtet wird. Ich kann natürlich über eine Religion berichten aber als ausgebildeter Religionswissenschaftler oder wirklich ausgebildeter Dozierender ist es nochmal was anderes wenn man aus dem Fach kommt. Deswegen finde ich das sehr wichtig, dass sowas auch sehr umfangreich

angeboten wird, damit man den Dialog fördert. Ich arbeite am Dom in Münster und mache interreligiöse Führungen, ich gebe auch interreligiöse Fortbildungen und am Dom interreligiöse Führungen und deswegen finde ich das sehr wichtig, dass man auch vor Ort die Gotteshäuser besucht, dass man darüber ins Gespräch kommt, dass man eben sieht, dass es sehr viele Ähnlichkeiten gibt, dass es sehr viele Bezüge zueinander gibt. Ich finde es auch immer sehr hilfreich, wenn man noch weitere Sinne mit einbezieht und einbaut und dann auch Kunst und Kultur und das kann man eben sehr gut durch Besuche der Gotteshäuser ermöglichen.

17 *Aus deinen Beschreibungen kommt ja schon heraus, dass das Seminar für dich eine sehr positive Erfahrung war. Hast du noch andere positive Erfahrungen machen können in interreligiösen Veranstaltungen? Oder vielleicht auch negative? Du sagtest ja eben, die Vorlesung kam bei deinen Kommilitonen nicht so gut an, weißt du da vielleicht woran es lag, dass es nicht so gut war oder nicht so ertragreich für euch?*

18 Also ich glaube der Grund dafür, dass diese Vorlesung so ein Flop war, war glaub ich, dass es einfach überhaupt nicht theologisch war, sondern viel geschichtlicher, sehr geschichtlich ausgelegt und gar nicht so wirklich theologisch und das ist eben das was wir eigentlich haben wollen. Ich glaube mit der christlichen Geschichte will man sich jetzt nicht so unbedingt befassen, wenn man noch nichts über die christliche Theologie gelernt hat. Das ist eben auch so ein bisschen der Schwerpunkt und das ist auch das, was ich so problematisch finde. Wenn man eben Veranstaltungen für alle Theologien öffnet, dann muss man auch ein bestimmtes Grundwissen voraussetzen. Das habe ich zum Beispiel in Religionspädagogik gemerkt, als dort auch Fachfremde Leute saßen, die haben vieles einfach nicht verstanden. Beispielsweise Fachvokabeln oder bestimmte Termini, die man nur kennt, wenn man das Fach auch studiert. Und das ist eben wichtig, dass man da schaut ob man nicht für alle Theologien entweder eine Veranstaltung anbietet, die alle Religionen abdeckt, dass mit drei Dozierenden beispielsweise unterrichtet wird, oder dass man für jede Religion dann zwei Veranstaltungen anbietet, damit man die anderen beiden Theologien kennenlernt weil es sonst sehr schwer ist davon auszugehen, dass alle ein bestimmtes Fachwissen mitbringen in eine Veranstaltung. Das ist so das, was ich so problematisch finde. Und dass man auch theologisch arbeitet, ich meine Geschichte ist auch sehr wichtig, Geschichte erklärt auch so ein bisschen, wie sich die Religionen verbreitet haben und warum sie jetzt dort vertreten sind wo sie vertreten sind etc. Aber für uns angehende Religionslehrer ist es eben wichtig auch die theologischen Grundlagen zu kennen.

19 *Also aus dem, was du bisher so erzählt hast, habe ich jetzt so raus gehört, dass du persönlich mit einer sehr offenen Haltung auf andere Religionen zugehst. Kannst du das so bestätigen oder würdest du da jetzt noch etwas ergänzen wollen zu deiner persönlichen Haltung wie du auf andere Religionen zugehst?*

20 Ja, das kann ich absolut bestätigen. Ich bin eben auch sehr früh mit anderen Religionen in Kontakt getreten. Ich war in einem katholischen Kindergarten, einer katholischen Grundschule, habe zwar immer bewusst auch meine Religion

praktiziert und das war auch nie ein Problem, aber mir ist es sehr wichtig mit den vorherigen Traditionen auch in Kontakt zu treten und darauf aufbauend auch meine spätere Praxis als Lehrerin danach auszurichten.

21 *Und wie nimmst du das Interesse deiner Kommilitonen wahr? Also zeigen diese ein ähnliches Interesse und eine ähnliche Offenheit oder sind sie eher ein bisschen reservierter oder distanzierter?*

22 Also die Offenheit würde ich eigentlich den meisten so zuschreiben. Die meisten sind offen. Aber ob jetzt wirklich Interesse besteht sich aktiv auch dafür einzusetzen, dass man über andere Religionen etwas lernt, das kann ich so jetzt nicht genau sagen. Ich habe sehr viele Freunde, die sehr offen sind und die auch in ihrer Schulzeit den Religionsunterricht besucht haben, den evangelischen oder den katholischen. Das habe ich auch. Einige hatten auch Interesse, haben beispielsweise dieses Seminar mitbesucht. Aber ich kann jetzt nicht für den Großteil sprechen.

23 *Würdest du denn sagen, wenn du sagst, du warst von Anfang an offen, trotzdem eine Veränderung in deiner Haltungen gegenüber anderen Religionen erkennen im Laufe deines Studiums? Also zum Beispiel nach dem Besuch dieses Seminars von Frau El Omari?*

24 Als das was ich auf jeden Fall sagen kann ist, dass ich realisiert habe, dass alle Theologien unheimlich tiefgründig sind und dass man nicht immer so allgemein sprechen sollte. Vor allem nicht über das Christentum. Man denkt, dass man vieles weiß, aber eigentlich ist es viel tiefgründiger und auch die Tradition ist einfach so umfangreich, dass man vieles gar nicht so kennt. Und das habe ich auf jeden Fall festgestellt, dass ich da auf jeden Fall mehr nachlesen sollte, mich intensiver mit bestimmten Sachen auseinandersetzen sollte, bevor ich für etwas oder gegen etwas spreche. Das kann ich auf jeden Fall sagen. Ansonsten hat sich eigentlich nur was in Bezug auf meine Religion verändert. Ich habe sehr Vieles über meine Religion dazu gelernt und ansonsten habe ich noch über das Judentum einiges gelernt. Ich wusste nichts über das Judentum und das habe ich dann schon gelernt. Also so ein bisschen etwas über das Judentum.

25 *Bist du denn allgemein der Meinung, dass die im Studium angebotenen Veranstaltungen dich auf deine künftige Lehrerrolle in einer pluralen Schule gut vorbereitet? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?*

26 Leider muss ich sagen, dass ich eher unzufrieden bin was die Vorbereitung angeht. Fachlich würde ich sagen, hat mich mein Studium noch nicht auf, ich nenne mal das Beispiel eines Leistungskurses, vorbereiten können. Also ich fühle mich noch nicht bereit einen Leistungskurs in Religion anbieten zu können. Das ist immer für mich das Maß, weil ich weiß, dass ein Leistungskurs sehr viel Fachwissen benötigt und ich messe es so ein bisschen daran und ich würde sagen fachlich bin ich der Meinung, dass ich noch nicht so gut vorbereitet bin wie ich es gerne wäre. Aber auf eine plurale Art und Weise, da würde ich schon sagen, dass ich auf jeden Fall so viel über die anderen Religionen weiß, dass ich das auf jeden Fall nutzen könnte, um

einen interreligiösen Dialog zu initiieren. Ich würde sagen, dass ich in der Hinsicht schon vorbereitet bin.

27 *Könntest du denn benennen, was deiner Meinung nach gut in Bezug auf „andere Religionen“ in deinem Studium läuft und was schlecht läuft?*

28 Ich würde sagen, das was gut ist, ist eben bereits sehr positive Kooperationen stattgefunden haben. Und auch so, mein Studiengang oder das Zentrum, an dem ich studiere, sehr viel Interesse am interreligiösen Dialog hat, auch sehr viel Arbeit und Zeit investiert, um diesen interreligiösen Dialog zu fördern. Aber eben, das was nicht so toll ist, ist dass die Praxis leider noch nicht so toll ist und dass wir zu wenig in Kontakt treten mit Studierenden der anderen Theologien und auch mit Dozierenden der anderen Theologien.

29 *Wir hatten ja ziemlich am Anfang mal kurz über das Begegnungslernen gesprochen, wie groß schätzt du die Bedeutung des Begegnungslernens ein? Also zum einen für dich als zukünftige Religionslehrerin aber auch im Studium?*

30 Also für mich persönlich ist das Begegnungslernen sehr, sehr wichtig. Schon seitdem ich denken kann, weiß ich, dass wenn man zum Beispiel anderen etwas erklären soll, dass man dann dadurch auch natürlich selbst das Wissen viel besser festigt und auch realisiert was man alles weiß. Deswegen finde ich Begegnungslernen nicht nur hilfreich für das Gegenüber, sondern eben auch für einen selbst. Also ich glaube, dass Schülerinnen und Schüler sehr, sehr viel davon profitieren, dass man eben gemeinsam über die Religion lernt, dass man in einen Dialog tritt, dass man eben dem anderen einiges erklärt, was dadurch auch das Wissen festigt, was die Schülerinnen und Schüler haben sollten. Aber eben auch sie dazu motiviert Fragen zu stellen und in einen Dialog zu treten. Deswegen finde ich das Begegnungslernen sehr wichtig. Und es ist natürlich immer interessanter, es ist einfach ein anderer Reiz, wenn man jemanden dabei hat, der der anderen Religion angehört, den man direkt fragen kann. Dass man eben eine Bezugsperson hat, dass man einen direkten Ansprechpartner hat und das ist für beide Seiten sehr profitabel.

31 *Wurde in den Seminaren, die du besucht hast, die interreligiöse Wahrheitsfrage und der interreligiöse Geltungsansprüche thematisiert?*

32 Also in den Seminaren, in denen zum interreligiösen Dialog beispielsweise, wurde das schon angesprochen. Dass man eben da sehr vorsichtig mit umgehen sollte, vor allem wenn man beispielsweise Kinder dort sitzen hat, die anderen Religionen angehören. Ich glaube, das würde ich aber auch sagen, da unsere Studiengänge konfessionsgebunden sind, geht man schon davon aus, dass man an das glaubt, was man gerade lernt, also wenn das irgendwie Sinn ergibt. Das wird jetzt nicht hinterfragt. Aber auf jeden Fall wird es schon angesprochen, dass man da sensibel mit umgehen muss, eben in einer pluralen Gesellschaft und auch in einem pluralen Schulleben.

33 *Wenn du die Möglichkeit hättest, das Curriculum oder die Angebote zu den „anderen Religionen“ zu verändern, was würdest du anders gestalten und warum?*

34 Ich würde auf jeden Fall mehr Kooperationen einbauen. Ich finde Kooperationen sehr, sehr wichtig und auch meiner Meinung nach die beste Möglichkeit andere Religionen kennen zu lernen. Es ist sehr wichtig, das ist meine Meinung, dass jemand vorne steht, der nicht fachfremd ist. Und dass es authentisch ist, dass jemand gebildet ist in diesem Bereich, in dieser Religion. Und deswegen finde ich eben Kooperationen sehr sinnvoll und auch sehr schön, weil man eben nicht nur Studierende hat, die aus verschiedenen Studiengängen kommen, sondern auch Dozierende vorne stehen hat, die gemeinsam ein Beispiel dafür gebe, wie interreligiöses Lehren kann und sollte.

35 *Du hattest ja eben schon mehrfach gesagt, dass du den Dialog besonders produktiv und spannend findest. Hast du noch andere Situationen erlebt, im interreligiösen Dialog während deines Studiums, die du besonders gut fandest oder besonders spannend fandest?*

36 Also bis auf die Sachen, die ich jetzt so genannt habe, gab es jetzt nichts Besonderes. Es waren ja wirklich sehr wenige Veranstaltungen sage ich mal oder Möglichkeiten. Aber die, die sehr positiv waren hatte ich ja schon vorher genannt.

37 *Ok, dann die letzte Frage: wie würdest du eine Lehrstelle bewerten, welche auf Differenz geht? Also in welcher du dich positionieren müssten?*

38 Also ich finde Differenzen wichtig. Differenzen sind ja auch im Endeffekt das, was die verschiedenen Religionen ausmacht. Ich finde es aber sehr schwer, in der Pädagogik oder wenn man jetzt vom Schulalltag spricht, diese Differenzen in den Vordergrund zu stellen. Ich finde es viel wichtiger, dass man versucht zu zeigen, wie viel man gemeinsam hat, dass man auch ein positives Miteinander und friedliches Miteinander unterstützen kann dadurch. Und eine Veranstaltung, die nur auf diesen Differenzen aufbaut, ich glaube, dass das sehr unschön wäre. Ich kann mir vorstellen, dass zwischen den Kommilitonen überhaupt nicht zu einem richtig Austausch kommen wird, weil man ja eben automatisch diese Haltung einnimmt, dass man anders ist und das wird ja dann auch durch so ein Seminar bekräftigt. Das fände ich sehr, sehr schade. Deswegen bin ich der Meinung und das ist auch so ein bisschen mein Umgang mit dem interreligiösen Dialog, immer, immer, immer zu zeigen, wie viel wir eigentlich gemeinsam haben. Wie viel alle monotheistischen Religionen gemeinsam haben oder auch meinetwegen andere Religionen. Man kann ja viele Sachen, viele Dinge herausfiltern und auf andere Religionen auch übertragen, weil es immer Gemeinsamkeiten gibt. Es gibt glaub ich sehr wenige Sachen, bei denen man sagen kann, es gibt überhaupt keine Gemeinsamkeiten. Und dann eine Veranstaltung oder generell seine Lehre auf Differenzen aufzubauen, finde ich unheimlich kontraproduktiv.

39 *Ja, ich glaube das ist ein sehr schönes Schlusswort. Vielen, vielen Dank für deine Hilfe und dass du dir jetzt die Zeit dafür genommen hast! Wenn du noch irgendetwas ergänzen möchtest oder das Gefühl hast, du hast irgendetwas vergessen, dann kannst du das gerne machen. Ansonsten hätten wir es dann jetzt geschafft. Vielen Dank!*

40	Nicht dafür, das war ein ganz schönes Interview. Die Fragen sind total interessant. Falls mir noch etwas einfallen sollte, werde ich noch einen Nachtrag machen, ich hoffe das ich jetzt das wichtigste gesagt habe!

Interview 4

A.	*Interviewerin*	Student*in

1	*Hallo! Vielen Dank zunächst einmal, dass du dich bereit erklärt hast, dich von mir interviewen zu lassen, wenn auch auf eine etwas ungewöhnliche Art und Weise. Das Interview dauert in etwa eine Stunde, je nachdem wie ausführlich deine Antworten sind. Dann würde ich dich jetzt als erstes bitten dich einmal vorzustellen, also mit deinem Studiengang, deine Fächerkombination und deiner Schulform.*
2	Ich hoffe, dass ich dir auch in soweit helfen kann wie du es dir auch wünschst. Ich studiere gerade im letzten Semester vom Bachelor Deutsch und Islamische Religionslehre fürs Gymnasium und arbeite jetzt grade an meiner Bachelorarbeit.
3	*Welche Rolle spielen „andere Religionen" in deiner Lehramtsausbildung? Oder haben sie bisher gespielt? Also gab es viele Veranstaltungen im Bachelor? Konntest du zu anderen Religionen Leistungen erbringen? Welchen religiösen Hintergrund hatten die Dozenten oder gab es vielleicht auch ein Co-Teaching in irgendeiner Form?*
4	Also ich hatte im Bachelor sehr viel Kontakt zu anderen religiösen Veranstaltungen an der Uni. Im Modulhandbuch von unserem Studiengang Islamische Religionslehre, ist auch darin verankert, dass wir eine Modulveranstaltung aus der katholischen oder der evangelischen Fakultät besuchen müssen. Das habe ich auch gemacht. Ich habe damals eine katholische Veranstaltung besucht zu dem Thema Offenbarung. Zusätzlich, dadurch, dass wir Lehrämtler sind, müssen wir ja eine Religionspädagogikveranstaltung besuchen und die war bei uns an der Uni Tübingen gemeinsam mit Katholisch und Evangelisch. Das war in der Perspektive interessant, dass wir da wirklich sehr viel interreligiöses Unterrichten gemacht haben. Da war zum Beispiel einer dieser Punkte, dass wir auch ein Projekt gemacht haben, wo wir dann in zehner Teams an Schulen gegangen sind und dann interreligiös unterrichtet haben und das angewendet haben, was wir in diesem Seminar gelernt haben.
5	*Ah perfekt, da hast du die zweite Frage eigentlich schon direkt beantwortet, also welche Vorgaben es im Studienverlaufsplan gibt, genau, das hattest du ja dann schon genannt. Dann wäre meine nächste Frage, welche religionspädagogischen Gründe siehst du für das Vorkommen anderer Religionen im Studium der islamischen Religionslehre?*

6 Okay, da musste ich jetzt ein bisschen überlegen. Also, Religionspädagogik hat ja auch den Zweck, dass sie religiös erzieht, Bildung oder auch die Schüler in diese Gesellschaft ein bisschen integriert, indem sie diese religiöse Sozialisierung auch ein bisschen näherbringt. Und wenn wir das jetzt zum Beispiel auf Deutschland beziehen, da finde ich es in dem Sinne wichtig, dass die Religionen bei uns nebeneinander jetzt sage ich mal leben und auch parallel zueinander. Alle haben ihre unterschiedlichen Rituale, die sie auch parallel zueinander und vielleicht auch gleichzeitig ausführen und aus der Perspektive finde ich es wichtig, dass wir interreligiöse Religionspädagogik durchführen um auch den Schülern zu zeigen, was die anderen Religionen für religiöse Erziehungsbilder haben oder wie man auch vielleicht beide Gruppen miteinander unterrichten kann indem man diese unterschiedlichen Religionspädagogiken auch zusammenführt. Also ich weiß nicht, wie weit du jetzt auch im Sinne des Islamischen Religionsunterrichts informiert bist aber grade die Religionspädagogik ist im Islamischen Religionsunterricht noch sehr, sehr jung und da ist noch sehr wenig an Forschung vorhanden. Für mich ist es auch immer noch ein sehr schweres Thema und ein sehr komplexes Thema. Ein Grund warum wir auf jeden Fall auch im Studium auf diese interreligiöse Religionspädagogik haben sollten ist, unser komplettes Studium ist ja auf unsere Konfession ausgerichtet und man konzentriert sich ja dann eigentlich immer sehr auf die eigene Religion und das drei Jahre lang und dann im Master nochmal zwei Jahre. Es ist ganz wichtig auch über den Tellerrand zu gucken und auch über die anderen Religionen zu lernen und mit diesen auch im Studium schon als Lehrer zu arbeiten und Informationen zu sammeln, weil man einfach später ja auch das den Schülern lehren muss, was grade in unserer aktuellen Welt, und das ist das was ich auch schon im ersten Teil gesagt habe, dass halt alle Religionen nebeneinander existieren und parallel zueinander ihren Glauben ausüben und das lernen wir halt. Im Studium haben wir auch die Möglichkeit, dass wir auch mit Studierenden, die wirklich auch genauso auf diesem religiösen Level sind wie auch wir, miteinander reden können. Wir können voneinander lernen, was sind ihre Erfahrungen in der Religion, was sind unsere Erfahrungen in der Religion und das den Schülern, die ja nicht diese Möglichkeit haben wie wir Studenten mit anderen Religionen auf so einer Art und Weise zu reden, näher bringen können. Außerdem sollten wir halt auch, das finde ich ganz wichtig, den Schülern - jetzt ich zum Beispiel in der Islamischen Religionslehre dann meinen muslimischen Schülern - auf jeden Fall auch über die christliche Religion oder die jüdische Religion etc. einfach Fragen beantworten können und auch Aufklärung schaffen. Und deshalb ist es auch ganz wichtig, dass man das im Studium schon angeht.

7 *Okay, das hattest du jetzt auch schon ein bisschen beantwortet, für wen die Veranstaltungen geöffnet sind. Du hattest ja gesagt, dass du da auch Kontakt schon mit katholischen und evangelischen Studierenden hattest, hattest du da das Gefühl Teil einer homo- oder heterogenen Gruppe zu sein? Also so aus deinen Erzählungen würde ich jetzt sagen, dass das schon sehr heterogen war, aber a gab es da vielleicht*

auch Veranstaltungen, wo du das Gefühl hattest, dass da eher sehr homogen unterrichtet wird?

8 Also, genau grade die Seminare, die ja interkonfessionell angeboten wurden, waren heterogen. Wobei jetzt auch an der Uni Tübingen bei uns, es doch sehr wenig muslimische Studierende gibt, die Islamische Religionslehre studieren. Das heißt, bei uns waren es in diesen heterogenen Gruppen, also diesen interkonfessionellen Seminaren doch sehr homogen, wenn man wieder so auf das Verhältnis guckt. Wir hatten ein Seminar, in dem 30 Studenten drin waren und 10 davon waren Muslime und der Rest hat sich halt aus katholischen und evangelischen Studierenden zusammengesetzt. Also aus dieser Perspektive war das doch sehr homogen. Komplett homogen waren ja dann eher die Veranstaltungen, die ich jetzt besuchen musste aufgrund der Vorgabe von meinem Modulhandbuch, da wo ich also einfach mich in eine Veranstaltung reingesetzt habe, die entweder aus Katholisch oder Evangelisch bestand und dadurch, dass ich noch mit einer Kommilitonin diese Vorlesung besucht habe, waren wir halt zwei Muslime in dieser katholischen Veranstaltung.

9 *Hattest du denn in den Veranstaltungen das Gefühl, dass eine unbewusste Trennung zwischen den Konfessionen herrschte? Also von den Teilnehmern aus? Oder war es dadurch, dass ihr in der Unterzahl wart für euch einfacher, mit den anderen Konfessionen ins Gespräch zu kommen?*

10 Nein, also es gab überhaupt keine Probleme miteinander ins Gespräch zu kommen. Das war auch was, was ich wirklich sehr schön an diesen Seminaren fand. Das gegenseitige Interesse der anderen Religion. Also wir hatten nie irgendwie Probleme untereinander, sondern das war wirklich ‚so und so ist es bei uns, wie ist es bei euch' oder ‚ich hätte da eine Frage zu soundsowas' also es gab überhaupt keine Probleme und es gab auch keine Abgrenzung. Und grade in dieser einen Vorlesung wo wir nur zu zweit waren, war das auch nicht der Fall, was ich da damals doch erwartet habe, dass wir da doch sehr separat sitzen werden. Aber das war überhaupt nicht der Fall. Also der Dozent hat dann auch immer wieder uns mit irgendwie einbezogen indem er dann wieder einen Vergleich gezogen hat zum Islam und selbst die Studierenden, man hat sich davor dann irgendwie nochmal zusammen gesetzt, darüber geredet oder danach nochmal ein ganz interessantes Thema angesprochen. Also eine Trennung gab es gar nicht, das war überhaupt nicht der Fall.

11 *Und welchen Eindruck hattest du, worauf wurde inhaltlich, methodisch aber auch persönlich von den Dozenten besonders viel Wert gelegt? Also gerade in den interreligiösen Seminaren.*

12 Also inhaltlich war der Schwerpunkt, den die Dozenten gesetzt haben, uns die religionspädagogischen Ansätze näher zu bringen und das jetzt eher auf der Theorie, unabhängig der Religionen. Und was die Methodik angeht, das war dann eher das Interreligiöse, dass wir dann die unterschiedlichen Religionspädagogischen Ansätze und Methoden die wir erlernt hatten dann interreligiös vorstellen mussten indem wir

dann eine Unterrichtsstunde gestalten mussten, in der wir diese Ansätze, die theoretisch sind und neutral, was die Religion angeht und die haben wir dann in der Praxis, also die Methodik, die dann angewendet wurde, umgesetzt indem wir interreligiöse Gruppen gebildet haben. Und ich glaube was das Persönliche angeht, ich bin mir jetzt auch nicht zu 100% sicher, aber grade was so die Formulierungen der Dozenten anging, finde ich, dass es für sie wichtig war, dass wir diese Theorieansätze tatsächlich auch aus der Perspektive der anderen Religion mal anschauen. Also zum Beispiel ich als Muslimin mir die Perspektive der Katholischen oder Evangelischen angucke. Katholisch aus der Perspektive der Muslimischen oder Evangelischen. Also, das war, was ich jetzt vermuten würde, das was sie von uns Studenten gefordert haben. Ich muss auch dazu erwähnen, dieses Seminar ist schon sehr, sehr lange her.

13 *Hättest du dir denn in den Seminaren mehr Dialoge gewünscht? Also untereinander oder auch mit den Dozierenden? Und wie stehst du zu Begegnungslernen an fremdreligiösen Orten? Also hättest du dir das innerhalb der Seminare vorstellen können oder vielleicht auch gewünscht?*

14 Also mehr Dialog hätte ich mir nicht gewünscht. Es war nämlich schon manchmal sehr, sehr anstrengend, weil zum Beispiel in diesem einen Religionspädagogischen Seminar einfach sehr viel Redebedarf von Seiten aller Studierenden war und da dann manchmal wirklich die Zeit sehr knapp wurde. Also was Dialog angeht, ich fand das war manchmal schon zu viel. Was das Lernen an anderen Orten angeht, ich finde das hätte jetzt in dem Zusammenhang dieses Seminars nicht gepasst. Aber es gibt solche Seminare, grade zum Beispiel die an der Uni bei uns angeboten werden, die ich persönlich jetzt aber noch nicht besucht habe, wo man dann gemeinsam zum Beispiel in die Kirche geht und da dann spezifische Themen bearbeitet und das wird komplett interreligiös gemacht. Oder auch andersrum, was jetzt zum Beispiel dieses Semester bei uns wahrscheinlich anstehen wird, dass man eine muslimische Begräbnisstätte anschaut und das auch interreligiös und dann darüber redet. Also ich finde es kommt auf die Thematik an, wenn es passt finde ich muss das sein, weil ich finde das ist immer ganz wichtig, wenn man es im Klassenzimmer oder im Seminarraum lernt ist es nochmal was anderes als wenn man es tatsächlich vor Ort sieht und ergreifen kann.

15 *Gab es denn in deinen Seminaren Erfahrungen, die du da gemacht hast, die dir irgendwie besonders positiv in Erinnerung geblieben sind oder vielleicht auch besonders negativ? Wenn ja, woran lag das, also dass es entweder besonders positiv war oder besonders negativ?*

16 Was mir auf jeden Fall positiv in Erinnerung geblieben ist, ist dadurch dass wir durch diese Dialoge die wir untereinander geführt haben, also uns wurden dann manchmal Fragen gestellt, ich kann jetzt grade keine genaue sagen, weil mir grade keine einfällt, aber es wurden uns dann Fragen gestellt, wo wir dann nochmal selber darüber nachdenken mussten und dann kam immer dieser „Aha-Effekt“ ‚ich habe das noch nie so gesehen‘. Also das war für mich ein sehr lehrreiches Erlebnis weil

von alleine kommt man da manchmal gar nicht drauf und man nimmt das einfach irgendwie so hin wie es halt ist wenn man irgendwas lernt. Aber durch dieses Hinterfragen der Anderen, ‚warum seht ihr das eigentlich so wie ihr das seht' oder ‚warum macht ihr das so, wie ihr das grade macht' hatten wir doch immer wieder Situationen, wo wir dann selber uns hinterfragen mussten und selber eine Antwort darauf finden mussten. Das war für mich immer sehr, sehr lehrreich und das habe ich als sehr positiv empfunden. Negativ – was mir jetzt so negativ in Erinnerung blieb war vielleicht, ich weiß nicht, die Dozenten. Also das Seminar wurde, also wir hatten drei Dozenten, einen katholischen Dozenten, einen evangelischen Dozenten und die muslimische Dozentin. Geführt wurde das Seminar aber hauptsächlich immer nur vom katholischen Dozenten. Vielleicht auch weil es sein Gebiet ist diese ganzen theoretischen Ansätze, aber ich weiß nicht, ich kam mir manchmal sehr komisch vor, wenn er dann die anderen zwei Dozenten immer sehr unterbrochen hat. Also da habe ich mir dann immer innerlich gedacht naja, er führt da nicht gerade das vor, was wir als Studenten gerne haben möchten im Sinne von Co-Teaching machen. Also für mich war das dann immer einfach so ein „er hat uns gelehrt" und es war halt leider kein Co-Teaching.

17 *Kannst du denn einmal deine Haltung beschreiben, mit der du persönlich auf andere Religionen zugehst?*

18 Ich würde auf jeden Fall Neugierde sagen, einfach weil ich doch sehr wissbegierig bin was dieses Thema angeht. Aber auch ein wenig Unsicherheit weil, die Tatsache, dass ich weniger über das Christentum wissen werde als mein Gegenüber bringt bei mir schon ein bisschen die Sorge, dass ich dann aus Versehen irgendetwas sage wo ich dann irgendwie die andere Person und ihre Religion aus Versehen beleidigen könnte und das ist bei mir immer so ein großes Problem worauf ich achte, weil ich das auch selber für mich irgendwie sehr schrecklich fände wenn jemand irgendwie mich oder meine Religion beleidigen würde. Also da auch ein bisschen Furcht bei solchen Sachen und da dann immer ganz vorsichtig auch. Aber auch, ja, Freude weil, ich liebe es einfach, wenn man dann über unterschiedliche Themen reden und diskutieren kann.

19 *Und wie nimmst du das Interesse und die Offenheit von deinen Kommilitonen wahr? Also von deinen ganzen Mitstudierenden, hast du da den Eindruck, dass die eine ähnliche Haltung haben wie du oder würdest du die jetzt als ganz anders beschreiben?*

20 Also unter uns muslimischen Studierenden gibt es eine ganze Bandbreite an Meinungen und ich würde mich definitiv zu denen zählen, die auf der ganz, ganz anderen Seite der Skala sind. Dadurch, dass ich doch sehr offen bin und über alle Themen auch gerne diskutiere und wenig Punkte habe, wo ich sage das wird jetzt für mich zu kritisch. Aber wir haben auch einige Studierende, die wirklich sehr darauf beharren, dass es eigentlich keinen Sinn macht, einen interreligiösen Dialog zu führen, da sie der Meinung sind, dass der Islam die einzig wahre Religion ist und dementsprechend es keinen Sinn macht und es eigentlich auch nicht in Frage

kommt, dass man mit den anderen redet oder über solche Fragen diskutiert weil es vergeudete Zeit wäre. Aber es gibt dann auch wiederum andere Studierende, die sagen, nein das ist für uns eine lehrreiche Art, wir sollten diese Initiative auch wirklich nutzen und darüber reden, um und gegenseitig weiterzubilden. Also es lässt sich unter meinen Kommilitonen alles wiederfinden. Genau.

21 *Okay, das ist auf jeden Fall eine sehr aufschlussreiche Antwort! Erkennst du denn eine Veränderung in den Haltungen gegenüber anderen Religionen im Laufe des Studiums? Also hast du das Gefühl jetzt zum Beispiel bei dir selber, dass das Interesse gewachsen ist im Laufe des Studiums gegenüber den anderen Religionen oder war das schon immer da und hat sich jetzt auch durch das Studium nicht verändert? Und auf der anderen Seite bei deinen Kommilitonen, hat sich das vielleicht durch ihr Studium noch mehr verhärtet, dass sie jetzt nicht so das Interesse haben, mit anderen Religionen zu diskutieren oder in den Dialog zu treten? Hast du das irgendetwas wahrgenommen?*

22 Also verändert hat sich mein Interesse nicht. Dadurch, dass ich schon vor meinem Studium großes Interesse an dieser Thematik hatte und das habe ich eigentlich dann in meinem Studium auch ausreichend weitergeführt. Was meine Kommilitonen angeht, ist das schwer zu beantworten. Grade, weil ich sie ja am Anfang des Studiums nicht kannte zum Teil. Aber wenn ich mir jetzt überlege, wie sie so auch im Umgang mit uns waren, also mit ihren Kommilitonen auch umgegangen sind, dann würde ich mal sagen, dass diese Haltung schon vorher da war und diese Haltung einfach die Haltung ist, dass sie vielleicht, ich weiß nicht, vielleicht einfach nicht so liberal sind wie die anderen Studierenden vielleicht. Also ich glaube nicht, ich will jetzt nicht sagen, dass diese Haltung, die sie in diesem Seminar hatten durch das Studium verschlimmert wurde sondern, dass sie diese Haltung an sich schon von Anfang an hatten. Weil, das kam einfach zum Teil auch in unseren islamischen Seminaren doch öfters vor, dass dann Diskussionen zwischen den jeweiligen Kommilitonen und den Dozenten herrschten und da kam schon diese Sichtweise immer wieder doch auf. Was ich noch erwähnen würde ist, was mich angeht, wenn irgendwo das Interesse gestiegen ist, dann ist nochmal das Interesse an meiner Religion und ihr Umgang mit anderen Religionen gestiegen. Also ich habe dann irgendwann mal wirklich sehr viel angefangen, darüber zu lesen Islam und andere Religionen. Wie geht der Islam und andere Religionen, also solche Themen und mich wirklich noch intensiver mit meiner eigenen Religion beschäftigt. Warum kann ich nicht sagen, aber ich denke es ging einfach davon aus, um einfach nochmal mehr die Möglichkeit zu haben mitdiskutieren zu können und einfach nochmal mein Wissen mehr aufzubauen.

23 *Denkst du denn, dass die im Studium angebotenen Veranstaltungen dich auf deine künftige Lehrerrolle in einer pluralen Schule gut vorbereiten? Warum? Oder vielleicht auch warum nicht?*

24 Definitiv nicht. Das liegt einfach daran, dass wir zu wenig Veranstaltungen haben, die diese plurale Gesellschaft irgendwie unter die Lupe nehmen oder über diese

plurale Gesellschaft reden. Also wenn ich mir jetzt angucke, das sind ja eigentlich nur zwei Veranstaltungen gewesen, von ich weiß nicht wie vielen die man in sechs Semestern besucht, die wirklich mal dieses plurale Thema angesprochen haben. Meine ganzen anderen Veranstaltungen waren doch sehr islamisch geprägt, also so ganz, dieses ganze Wissen das man halt als Islamische Religion halt haben sollte. Aber ich hatte jetzt kein weiteres Seminar außer diesen zwei. Wobei dieses zweite war ja jetzt auch keine Vorbereitung auf diese plurale Gesellschaft, sondern ja nur dieses eine religionspädagogische. Und das war definitiv zu wenig. Eigentlich müssten da noch mehr Veranstaltungen, grade für Lehrämtler, müsste es mehr Veranstaltungen geben, die diese plurale Gesellschaft irgendwie angehen. Wir müssen irgendwie lernen oder miteinander ins Gespräch kommen, wie können wir später, also wir unterrichten ja dann später hier an der Schule katholisch, evangelisch und islamisch und alle haben den Anspruch, dass sie die richtige und die wahre Religion sind und wenn wir das auch unseren Schülern so vermitteln müssen wir ihnen auch gleichzeitig vermitteln, wie wir mit den anderen Religion umzugehen haben und ich hatte noch nie eine Veranstaltung die dieses plurale und das Miteinander irgendwie auch nur angeschnitten hat. Das habe ich mir alles entweder Zuhause beigebracht oder durchs Selbststudium oder durch ehrenamtliche Aktionen und Mitarbeiten an diversen Projekten, wo man halt über solche Themen redet und mit solchen Themen arbeitet. Ja, also ich fühle mich überhaupt nicht vorbereitet was dieses Thema angeht und da sollte eigentlich definitiv was kommen unzwar einfach von allen drei Fakultäten. Vielleicht mal was zusammen und dann aber auch von meiner eigenen Fakultät dann die Perspektive, ok, der Islam sagt jetzt wir sind die wahre Religion, wie geht man damit um, im Umgang mit den Anderen und das Gleiche würde ich mir dann eigentlich auch wünschen von der katholischen und evangelischen Fakultät.

25 *Könntest du denn nichtsdestotrotz etwas in deinem Studium nennen, was deiner Meinung nach gut in Bezug auf „andere Religionen" läuft?*

26 Also was gut läuft, ist auf jeden Fall die unmittelbare Nähe von allen drei Fakultäten. Das bringt schon sehr viel, dadurch dass man dann sowieso ständig in Kontakt ist. Das heißt, nicht jede einzelne Fakultät ist abgeschottet, sondern wir sind dann in den Pausen auch gemischt, wir haben eine gemeinsame Cafeteria, das alles ist schon sehr gut um auch diese plurale Gesellschaft schon unter den Lehrern schonmal gefühlt zu machen. Aber auch diese Seminare, also jetzt grade dieses pädagogische Seminar, das schon mitverpflichtend ist. Aber auch die unterschiedlichen Seminare, die freiwillig von der Uni angeboten werden oder von bestimmten Dozenten, die sich gezielt dafür einsetzen, dass katholisch, evangelisch und muslimische Studierende zusammenkommen und einen Raum haben zum Fragen stellen, miteinander reden, überlegen wie kann man es später in der Zukunft das Gleiche auch mit den Schülern machen. Also in der Perspektive läuft da im Studium sehr viel. Was mein eigenes Studium angeht, ehrlich gesagt, glaube ich nicht, dass ich das beantworten kann, weil es einfach keinen Kontakt in meinen konfessionellen Seminaren gibt. Also, sie werden noch nicht einmal angesprochen. Also in dem

Seminar Islamische Geschichte wurde dann vielleicht, wenn andere Religionen angesprochen wurden, dann halt entsprechend im Rahmen der Geschichte, der Geschichtsgebung aber ja doch vielleicht grade im Zusammenhang mit Koranwissenschaften, dass man da sich dann natürlich mehr auseinandersetzt mit diesen Fragen, wenn man dann zum Beispiel bestimmte Verse aus dem Koran nimmt, die dann über andere Religionen sprechen, dass man da dann darüber im Seminar auch explizit über diese anderen Religionen spricht aber das wäre halt auch wieder nur eine Veranstaltung von Vielen.

27 *Wie groß schätzt du denn die Bedeutung des Begegnungslernens in deiner zukünftigen Rolle als Religionslehrerin ein?*

28 Sehr, sehr, sehr groß. Also grade mit der Flüchtlingskrise sind ja auch immer mehr Muslime durch die syrischen Flüchtlinge jetzt auch nach Deutschland gekommen und es heißt ja, dass wir später an den Schulen doch eine sehr große Anzahl an muslimischen Schülern haben werden und ich gehöre zu den Personen, die sagen, ich finde es macht keinen Sinn wenn man immer nur von der eigenen Religion predigt, also es passiert halt grade in der Welt doch sehr viel was Intoleranz betrifft und um diese Toleranz den Schülern irgendwie zu lehren, ist halt dieses Interreligiöse ganz wichtig.

29 *Du hattest ja eben erwähnt, dass deine Kommilitonen nicht so offen waren und auch eher gesagt haben, nein der Islam ist die wahre Religion und haben die Wahrheitsfrage ganz eindeutig beantwortet für sich. Wurde denn in den Seminaren konkret die interreligiöse Wahrheitsfrage und interreligiöse Geltungsansprüche thematisiert? Und wenn es thematisiert wurde, ging es eher von den Studierenden aus oder wurde das konkret auch von den Dozierenden angesprochen?*

30 Also dieses Thema wurde tatsächlich nie angesprochen. Es wurde aber einfach immer nur gesagt, dass alle drei Religionen ihren Wahrheitsanspruch haben. Aber dass darüber diskutiert wurde oder mehr darauf eingegangen wurde, das war nicht der Fall. Das war auch nicht von Seiten der Studierenden jemals irgendwie die Thematik.

31 *Wenn du die Möglichkeit hättest, das Curriculum oder die Angebote bei dir an der Uni zu „anderen Religionen" zu verändern, was würdest du anders gestalten und warum? Du hattest ja eben schon gesagt, dass du gerne mehr Veranstaltungen gehabt hättest, gibt es da noch zusätzlich irgendetwas was du gerne verändern würdest?*

32 Ich finde diese Frage super, weil ich mir das schon oft wünsche. Ich fände es zum Beispiel richtig interessant, wenn man über den Koran und die Bibel sprechen würde oder mal ein Seminar dazu gestalten würde und mal vergleichen würde und da mal sagen, worin liegen Unterschiede, gibt es Gemeinsamkeiten, einfach mal diese beiden Bücher analysieren. Das fände ich super, das kann man eigentlich auch gut finde ich auch in bestimmten Thematiken auch in der Schule machen, das fände ich

auch voll interessant, wenn das auch irgendwie im Curriculum vorkommen würde. Aber auch zum Beispiel ein Seminar zu den Prophetengeschichten! Welche Propheten existieren im Islam und im Christentum, welche gibt es nur im Christentum, welche gibt es nur im Islam, wo findet man dann vielleicht Unterschiede in ihrer Geschichte. Also solche Themen.

33 *Meine nächste Frage und das ist auch schon die vorletzte Frage, ist, ob du eine Situation schildern kannst, in welcher du mit fremder Religion besonders produktiv oder spannend in Kontakt getreten bist?*

34 Ja, ich hatte tatsächlich so eine Begegnung und zwar hatte ich mal ein richtig, richtig interessantes Gespräch mit einem Mönch! Im Rahmen einer Ehrenamtsveranstaltung und ich fand, diese Unterhaltung war richtig interessant, er war nämlich sehr weltoffen, hat sehr viele Länder bereist und war entsprechend auch in sehr vielen Klöstern untergekommen und hat trotz allem sehr viel Kontakt auch zu den anderen Religionen die es halt in den Ländern gab wo er unterwegs war und ich war einfach so fasziniert, dass er nicht nur über seinen eigenen Glauben wusste, sondern auch über die Anderen! Das ist mir jetzt persönlich noch nie untergekommen, dass jemand anders auch über meine eigene Religion so viel Wissen und Informationen hatte wie ich und ich kam mir dann manchmal schon ein bisschen schlecht vor, weil ich dann wiederum nicht so viele Informationen und nicht so viel Wissen über das Christentum hatte wie er über den Islam. Es war eine sehr lange Unterhaltung, die wir beide geführt haben. Wir haben dann auch wirklich über die kontroversesten Themen gesprochen, zum Beispiel über die Dreifaltigkeit, aber auch Kreuzzüge und der Terror im Islam, also wir haben wirklich glaub ich alles angeschnitten und besprochen was es auch so gab. Wir hatten danach auch immer wieder die Rückmeldung, dass einfach Leute, die uns reden sahen, doch am Anfang sehr irritiert waren. Da saß ein Mönch und eine Frau mit Kopftuch und haben miteinander fleißig diskutiert, das war eine sehr schöne Erfahrung!

35 *Das hört sich auf jeden Fall sehr interessant an! Dann würde ich jetzt zu meiner letzten Frage kommen und zwar wie würdest du eine Lehrstelle bewerten, welche auf Differenz geht? Also in welcher du dich positionieren müsstest?*

36 Wow, spannende Frage! Eine schwierige Frage. Ich fände das ehrlich gesagt kontraproduktiv, wenn man nur auf die Differenzen eingehen würde. Wenn man nur auf die Differenzen eingehen würde, führt das nicht zu einer Bindung, sondern ich würde sagen im Gegenteil, das führt dazu, dass man sich entfremdet und auseinander geht. Dadurch, dass man nämlich, wenn es auch nur eine Gemeinsamkeit ist in irgendeiner Sache, das ist schon etwas, was einen verbindet aber wenn man ständig nur auf die Differenzen eingeht würde ich vielleicht zum Beispiel ein schlechtes Bild vom Christentum dann später haben, weil ich mir dann denken würde, ok bei denen ist das anders, das ist anders, das ist anders, also haben die dann überhaupt was, was eine Gemeinsamkeit mit meiner Religion hat? Und ich würde mir vielleicht dann auch die Frage stellen, ob es dann überhaupt Sinn macht mit dieser Religion in Kontakt zu treten, wenn bei denen sowieso alles anders ist. Das fände

ich sehr kontraproduktiv für den interreligiösen Dialog. Aber hingegen, wenn man jetzt zum Beispiel eher auf Gemeinsamkeiten eingeht, das ist schonmal eine Sache, die verbindet einen. Die verbindet dann beide Religionen. Und davon ausgehend kann man viel mehr arbeiten weil wenn ich weiß, dass eine Religion Ähnlichkeiten zu meiner Eigenen hat, habe ich automatisch auch ein anderes Gefühl was diese Religion angeht, die kommt mir dann schon irgendwie verbundener vor als wenn eine Religion gar keine Ähnlichkeiten zu meiner Eigenen hat. Ich würde mal sagen, wenn das irgendwie so rüberkommt, dass die Religionen keine Gemeinsamkeiten haben, es dann auch sehr viel Selbstinitiative von der Person, die diese Informationen erhält, kommen müsste, damit sie dann auch selber über diese Religion weiter forscht. Ich kann mir einfach nicht vorstellen, dass wenn man nur Differenzen lehrt, das später erfolgreich ist was das Wissen der anderen Religionen angeht. Nachher hat man dann nur bei euch ist es so, bei euch ist es so, bei euch ist es so und das schürt kein gutes Gefühl in den Menschen. Aber wenn man über die Gemeinsamkeiten, über die Religion spricht, dann hat man einfach diese Verbindung und diese Verbindung stärkt schonmal und das ist schonmal ein pflanzbarer Boden, würde ich jetzt einfach mal behaupten, von wo aus man eine Gemeinsamkeit hat und dann weiterarbeiten kann. Und dann kann von mir aus einige Differenzen kommen aber wir haben eine Gemeinsamkeit, auf die wir beruhen können und das macht dann schon einen Unterschied. Aber ich finde auch nur über die Gemeinsamkeiten zu sprechen auch kein gutes Konzept, weil ja auch wichtig ist, dass man aufklärt, was sind die Gemeinsamkeiten als auch die Differenzen in den jeweiligen Religionen. Weil darin unterscheiden sie sich ja. Sonst würde es ja gar keinen Sinn machen, wenn wir ständig nur über die Ähnlichkeiten und die Gemeinsamkeiten sprechen aber irgendwie sagen, ja aber trotzdem ist das das Christentum, das das Judentum und das ist der Islam. Ich denke ich habe rübergebracht, was ich genau meine. Es sollte auf jeden Fall mit einer Gemeinsamkeit beginnen und dann kann man gut auch über die Differenzen sprechen aber nur Differenzen oder nur Gemeinsamkeiten halte ich nicht für richtig und das würde ich auch nicht in meinem Unterricht später machen. Ich würde auf jeden Fall mit einer Gemeinsamkeit anfangen, wie zum Beispiel, dass wir den gleichen Gott haben, dass jeder ein heiliges Buch hat und von da aus weiter gehen. Dann kann man sagen, ja aber das eine heilige Buch ist die Bibel, das andere Buch ist der Koran, aber man hat wieder diese Gemeinsamkeit, beide haben Bücher.

37 *Okay, gibt es sonst noch irgendetwas was du gerne ergänzen würdest, was wir aus deiner Sicht vergessen haben zu besprechen jetzt bezüglich des Themas?*

38 Ich finde, dass alles gesagt wurde, deine Fragen haben wirklich so jeden Bereich, der nur so denkbar ist, abgedeckt. Also mir fällt nichts mehr ein

39 *Vielen Dank für deine Teilnahme!*

Tabelle 2: Ergebnisübersicht der Kategorisierung der Interviewtranskripte

Grundkategorie	*Hauptkategorie*	*Subkategorie*	*Häufigkeit*
Lehr- und Lernerfahrung auf der Meso- und Makroebene	Curriculare Rahmenbedingungen	Interreligiöse Begegnung	22
		Veranstaltungen zu fremden Religionen	7
		Relevanz des Seminars	3
		Mangelhafte Qualität der Lernangebote	5
		Irrelevanz des Seminars	4
		Defizitäre Auswahl an Lernangeboten	21
	Lehrveranstaltungsplanung	Methodenvielfalt	3
		Dialog an fremdreligiösen Orten	3
		Förderung des Dialogs	10
		Inklusivistische Lehre	4
		Vermittlung religionskundlichen Wissens	13
		Instruktive Lehre	8
		Exklusivistische Lehre	4
Lehr- und Lernerfahrungen auf der Mikro-Ebene/Lernumgebung	Auftreten der Lehrperson	Interesse am Fremden fördern	3
		Offene und tolerante Lehrperson	3
		Authentische Lehrperson	4
		Dominante Lehrperson	3
	Umgang mit Kommiliton*innen	Interesse	5
		Offenheit	6
		Desinteresse	2
		Ablehnung	3
Präkonzepte/ Überzeugungssysteme	Lernmöglichkeiten	Richtigstellung des Eigenen	0
		Aneignung und Inbesitznahme	0
		Neuinterpretation	3
		Rückbesinnung und Wiedergewinnung	3
		Intensivierung	3
		Erneute Affirmation des Eigenen	2
		Zurückweisung	0
	Verortung des Individuums in Tradition und Kollektiv	Religion als kollektive Größe	3
		Religion als Selbstkollektivierung religiöser Minderheiten	0

		Entziehen der Kollektivierung	3
		Traditionsverbundenheit	6
	Religionstheologische Modelle	Inklusiver Pluralismus	4
		Inklusivismus	3
		Pluralismus	0
	Offenheit	Empathie	2
		Wertschätzende Offenheit	14
		Neugierde	3
		Vorsichtige Neugierde	5
	Dialogmotivation	Berufliche Dialogmotivation	6
		Persönliche Dialogmotivation	10
		Historische Dialogmotivation	0
		Gesellschaftlich verantwortete Dialogmotivation	8
		Theologische Dialogmotivation	12
Methoden	Umgang mit Differenz	Abwertung fremder theologischer Konzepte	0
		Intrareligiöse Vielfalt	1
		Kommenurabilitätsunterstellungen/ Konstruktiver Umgang mit Unterschieden	6
		Wahrnehmung von Unterschieden/ Abwertung von Unterschieden	8
	Muster des Dialogs	Dialog des Lebens	2
		Verankerung in fremdreligiöser Praxis	2
		Begegnungslernen an fremdreligiösen Orten	5
		Dialog in Begegnung	22
		Dialogtechniken	3
	Verhältnis des Eigenen zum Fremden	(Erkenntnis durch) Selbstreflexion im Anderen	6
		Einschlüpfen in die andere Perspektive	1
		Perspektivwechsel	4
		Vermittlung religionskundl. Wissens (über das Eigene und Fremde)	11

Tabelle 5: Schema zur Bestimmung der Kategorien der Lehr- und Lernerfahrung auf der Meso- und Makroebene

	Bezeichnung	Erklärung	Ankerbeispiel
Curriculare Rahmenbedingungen	Interreligiöse Begegnung	Interreligiöse Begegnungen sind curricular vorgesehen und werden dementsprechend in den Modulen eingeplant und im interreligiösen Sinn umgesetzt.	„Ne habe ich nicht gemerkt für wen die Seminare geöffnet sind. Also tatsächlich hatte ich in den interreligiösen bzw. den Seminaren mit, in diesem Fall muslimischen Bezug, schon das Gefühl, dass dort mehr, oder so Hälfte : Hälfte, muslimische Teilnehmerinnen und Teilnehmer

			waren, die andere Hälfte Katholische bzw. Evangelische, bzw. die die katholische und evangelische Religionslehre studiert haben, also grundsätzliche eher heterogen.“ (Interview: 1)
	Veranstaltungen zu fremden Religionen	Curricular wurden Veranstaltungen zu fremden Religionen festgelegt, welche über die fremde und die eigene Religion lehrt, sowie deren Verhältnis zueinander.	„Methodisch, es war wirklich sehr gut, dass wir immer Quellen von beiden Religionen betrachtet haben. Also es gab immer ein Oberthema, für ein oder zwei Seminarstunden und man hat dann immer sowohl die Bibel als auch den Korantext zu einem bestimmten Thema betrachtet. Und das war immer sehr gut.“ (Interview: 3)
	Relevanz des Seminars	Die Relevanz des Seminars oder der Vorlesung wird durch die Rahmenbedingungen deutlich. Die Veranstaltung/ das Modul ist notwendig für den Studienabschluss.	„Also ich hatte im Bachelor sehr viel Kontakt zu anderen religiösen Veranstaltungen an der Uni. Im Modulhandbuch von unserem Studiengang Islamische Religionslehre, ist auch darin verankert, dass wir eine Modulveranstaltung aus der katholischen oder der evangelischen Fakultät besuchen müssen.“ (Interview: 4)
	Mangelhafte Qualität der Lernangebote	Die Veranstaltung trug weder zu einer adäquaten Vorbereitung auf die Praxis des Lehrerberufs bei noch zu der Förderung des interreligiösen Dialogs.	„Leider muss ich sagen, dass ich eher unzufrieden bin was die Vorbereitung angeht. Fachlich würde ich sagen, hat mich mein Studium noch nicht auf, ich nenne mal das Beispiel eines Leistungskurses, vorbereiten können.“ (Interview: 3)
	Irrelevanz des Seminars	Durch die curricularen Rahmenbedingungen erscheint die Lehrveranstaltung als irrelevant und für die berufliche Zukunft nicht notwendig.	„Allerdings konnte ich in all diesen Kursen keine Prüfungsleistung ablegen, weshalb die Kurse leider für mich rausgefallen sind, da ich eben eine Prüfungsleistung ablegen musste für das Modul.“ (Interview: 2)
	Defizitäre Auswahl an Lernangeboten	Aufgrund einer mangelhaften Auswahl an Lernangeboten zum interreligiösen Dialog, wird Studierenden der Zugang zu diesen Veranstaltungen erschwert, teilweise auch unmöglich gemacht.	„Also in meinem Studium hat eigentlich eine andere Religion eine sehr geringe Rolle gespielt, bis gar keine eigentlich eher gesagt. Ich habe mich jetzt gar nicht bewusst dagegen entschieden, sondern es wurden natürlich einige wenige Kurse angeboten, die aber häufig nicht in meinen Stundenplan gepasst haben oder mit anderen Kursen kollidiert sind.“ (Interview: 2)

Lehrveranstaltungsplanung	Methodenvielfalt	Innerhalb der Veranstaltung wurden verschiedene Methoden genutzt, um den interreligiösen Dialog zu fördern. / Es gab verschiedene Veranstaltungsformen.	„Wir haben viele verschiedene Methoden genutzt aber immer in Rückbezug auf die Ursprungsquellen.“ (Interview: 3)
	Dialog an fremdreligiösen Orten	Innerhalb der Veranstaltungen wird der Dialog an fremdreligiösen Orten ermöglicht und gefördert.	„Oder auch andersrum, was jetzt zum Beispiel dieses Semester bei uns wahrscheinlich anstehen wird, dass man eine muslimische Begräbnisstätte anschaut und das auch interreligiös und dann darüber redet.“ (Interview: 4)
	Förderung des Dialogs	Der interreligiöse Dialog wird durch und in der Veranstaltung gefördert.	„Eine sehr, sehr gute Erfahrung hatte ich, und zwar war das ein Seminar, das angeboten wurde, und zwar in Kooperation mit dem katholischen Seminar. Das war „Frauen in Bibel und Koran“. Das war ein interreligiöses Seminar. Ich habe unheimlich viel mitgenommen, das war auch eines der besten Seminare, die ich im Religionsstudium besucht habe.“ (Interview: 3)
	Instruktive Lehre	In der Veranstaltung liegt der Fokus auf der Instruktion, die Studierenden sollen *über* Religionen lernen, nicht *mit* ihnen.	„(…), weil es häufig sehr frontal, sehr Vorlesungsähnlich aufgebaut ist, was ziemlich schade ist, was ja eigentlich auch nicht dem Sinn eines Seminars entspricht.“ (Interview: 1)
	Exklusivistische Lehre	Der Inhalt der Veranstaltung legt seinen Fokus auf eine Religion, nicht auf die Vielfalt der Religionen.	„Also meines Erachtens nach wurde inhaltlich der christliche, katholische Glaube am ehesten berücksichtigt, eben weil er auch von katholischen Dozenten stattgefunden hat.“ (Interview: 2)

Tabelle 6: Schema zur Bestimmung der Kategorien der Kategorien der Lehr- und Lernerfahrung auf der Mikroebene

	Bezeichnung	**Erklärung**	**Ankerbeispiel**
Auftreten der Lehrperson	Interesse am Fremden fördernd	Der Lehrperson ist es wichtig, das Interesse am Fremden zu fördern und den Dialog, den Perspektivwechsel und die Begegnung zu ermöglichen.	„Und ich glaube was das Persönliche angeht, ich bin mir jetzt auch nicht zu 100% sicher, aber grade was so die Formulierungen der Dozenten anging, finde ich, dass es für sie wichtig war, dass wir diese Theorieansätze tatsächlich auch aus der Perspektive der anderen Religion mal anschauen.“ (Interview: 4)

	Offene und tolerante Lehrperson	Die Lehrperson ist offen und respektvoll dem Fremden gegenüber. Studierende haben bei ihnen die Möglichkeit kritische Fragen zu stellen und ihren Standpunkt zu vertreten.	„Also es wurde die Möglichkeit gegeben, dass beide Seiten sich kritisch zu beiden Religionen äußern können und das war eben sehr, sehr schön auch dass man gemeinsam diskutieren konnte und dass es auch keiner persönlich genommen hat, wenn man eben Fragen hatte oder Sachen hinterfragt hat.“ (Interview: 3)
	Authentische Lehrperson	Die Lehrperson vertritt die eigene religiöse Haltung authentisch. / Die Einstellung der Lehrperson ist authentisch.	„Ja, den religiösen Hintergrund der Dozenten, der passte zu der jeweiligen Religion, die in dem Seminar behandelt wurde, in den beiden Fällen war es der Islam.“ (Interview: 1)
	Dominate Lehrperson	Die Lehrperson stellt sich selbst und seine Religion in den Fokus der Veranstaltung.	„Negativ – was mir jetzt so negativ in Erinnerung blieb war vielleicht, ich weiß nicht, die Dozenten. Also das Seminar wurde, also wir hatten drei Dozenten, einen katholischen Dozenten, einen evangelischen Dozenten und die muslimische Dozentin. Geführt wurde das Seminar aber hauptsächlich immer nur vom katholischen Dozenten.“ (Interview: 4)
Umgang mit Kommiliton*innen	Interesse	Die Studierenden zeigen Interesse untereinander. Sie wenden sich einander interessiert zu und gehen selbstständig in den Austausch.	„Also wir hatten nie irgendwie Probleme untereinander, sondern das war wirklich ‚so und so ist es bei uns, wie ist es bei euch‘ oder ‚ich hätte da eine Frage zu soundsowas‘ also es gab überhaupt keine Probleme und es gab auch keine Abgrenzung.“ (Interview: 4)
	Offenheit	Die Studierenden sind offen gegenüber ihren Kommilitonen und deren Meinungen, Haltungen und Einstellungen.	„Das war uns auch sehr wichtig und das haben wir auch, ohne es bewusst zu thematisieren, von Anfang an eingeführt, dass man seine Meinung sagen kann, ohne sich direkt angegriffen zu fühlen und das hat auch sehr gut geklappt.“ (Interview: 3)
	Desinteresse	Die Studierenden sind ihren fremdreligiösen Kommilitonen nicht abgeneigt, zeigen jedoch auch kein aktives Interesse.	„Weil ich beispielsweise mit meinen Unifreunden, die eben katholische Theologie studieren zusammensaß und von anderen nichts groß mitbekommen habe oder auch nicht in den Austausch getreten bin.“ (Interview: 2)
	Ablehnung	Die Studierenden lehnen den interreligiösen Dialog mit ihren	„Aber wir haben auch einige Studierende, die wirklich sehr darauf beharren, dass es eigentlich keinen Sinn macht,

		Kommilitonen ab. Sie sehen keine Notwendigkeit in einem Austausch mit ihnen, sehen ihn eher als überflüssig an.	einen interreligiösen Dialog zu führen, da sie der Meinung sind, dass der Islam die einzig wahre Religion ist und dementsprechend es keinen Sinn macht und es eigentlich auch nicht in Frage kommt, dass man mit den anderen redet oder über solche Fragen diskutiert weil es vergeudete Zeit wäre.“ (Interview: 4)