

Position, Positionierungen und Positionalität im Religionsunterricht im Unterrichten über Religionen, denen man nicht angehört

Marion Keuchen, Juliane Ta Van und Mehmet H. Tuna¹

Position, Positioning, and Positionality in Religious Education when Teaching about Religions One Does Not Belong To

Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.120>

Licence: CC BY 4.0 International

Position, Positionierungen und Positionalität im Religionsunterricht im Unterrichten über Religionen, denen man nicht angehört

Marion Keuchen, Juliane Ta Van und Mehmet H. Tuna

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht anhand zweier Unterrichtsbeobachtungen, wie (Selbst- und Fremd-)Positionierungen im islamischen und evangelischen Religionsunterricht im Unterrichten „anderer“ Religionen erfolgen. Dabei sind insbesondere bei Themen, die als heikel wahrgenommen werden, Praktiken der pauschalisierenden Versachlichung und Distanzierung in Form von Rückgriffen auf vermeintlich neutrale Außenperspektiven sowie der Harmonisierung zu beobachten. Abschließend werden Implikationen sowohl für die schulische Praxis als auch für die Hochschuldidaktik formuliert.

Schlagwörter: Interreligiöses Lernen; Position; Harmonisierung; Islamischer Religionsunterricht; Evangelischer Religionsunterricht; Unterrichtsbeobachtung; Lehramtsstudium; Hochschuldidaktik

Position, Positioning, and Positionality in Religious Education when Teaching about Religions One Does Not Belong To

Abstract

Based on two classroom observations, this article examines how (self- and external) positioning occurs in islamic and protestant religious education when teaching about “other” religions. Particularly when it comes to topics that are perceived as sensitive, practices of generalised objectification and distancing can be observed in the form of recourse to supposedly neutral external perspectives and harmonisation. Finally, implications for both school practice and university didactics are formulated.

Keywords: Interreligious, Interfaith learning; Position; Harmonisation; Islamic religious education; Protestant religious education; Classroom observation; Teacher training; University pedagogy

1 Einleitung

Im Herbst 2023 fand in Bonn im Rahmen des DFG-Netzwerks *Über die Anderen unterrichten – Theologiedidaktische Forschungsimpulse zur Weiterentwicklung der interreligiösen Studienanteile in der Hochschullehre* die Fachtagung „Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht in der Schule als Herausforderung für die Lehrer:innenbildung“ gemeinsam mit evangelischen, katholischen und muslimischen Fach- und Seminarleitungen, Lehrer:innen sowie Mitgliedern des Netzwerks statt. Im Mittelpunkt der Diskussion standen die Fragen: Wie werden in den Religionsunterricht Religionen vermittelt, denen die Lehrperson nicht angehört? Was gelingt gut, über welche Aspekte gilt es in den Diskurs zu treten, und was gibt es zu beachten? Was gelingt nicht, und an welchen Stellen gibt es grundlegende Fragen oder Bedarfe?

Der Austausch verdeutlichte einerseits Anliegen der Lehrer:innen hinsichtlich interreligiöser Lernprozesse, wie etwa „mehr Toleranz“, „Zukunftsfähigkeit“ und „mehr Frieden“ bzw. „Verständnis füreinander“. Andererseits wurde aber auch deutlich, wie der Religionsunterricht in ihren Augen gestaltet werden sollte: als Raum, der von allen Beteiligten als „sicher“ wahrgenommen wird, in dem eigene Unsicherheiten, Perspektiven und Positionen zur Sprache kommen sollen. Mit den Worten der Lehrer:innen, ihre These: Der Unterricht soll den Lernenden einen „Safe Space“ bieten. Aus dieser Perspektive ist der Safe Space, wie er von Lehrpersonen im Gespräch beschrieben wurde, dadurch gekennzeichnet, dass es „kein Richtig und Falsch“ gibt. Und deshalb kann auch niemand ausgeschlossen werden, weil niemand „etwas Falsches“ sagen kann und niemand bewertet wird.

Zudem wurde die Bedeutung von persönlichen Erfahrungen und Begegnungen betont: „Exkursionen / Besuche“ und „authentische Ansprechpartner:innen“ ermöglichen eine lebendige Auseinandersetzung. Gleichzeitig zeigte sich, dass Unsicherheit und Angst vor Fehlern Lehrkräfte belasten können, wenn sie Religionen unterrichten, denen sie selbst nicht angehören. Dies kann bis zu der Tendenz führen, dass „aus Angst vor Fehlern“ manche Themen nicht unterrichtet werden, so die Lehrenden auf der Tagung. Somit zeigt sich, dass nicht nur die Lernenden einen Safe Space benötigen, sondern auch die Lehrenden Sicherheit brauchen, um ohne Angst gemeinsam mit Schüler:innen über andere lernen bzw. interreligiöse Lernprozesse gestalten zu können. Hier zeigt sich die von Jackson beschriebene Verwendung des Begriffs Safe Space in pädagogisch-didaktischen Konzepten als erwünschte Klassenzimmeratmosphäre (Jackson, 2014, 48, zitiert nach Hameister 2023, 16).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Artikel der Frage, wie Positionierungen im Unterrichtsgeschehen im Unterrichten über andere Religionen ermöglicht werden und stattfinden. Die Frage wird anhand der Analyse zweier Fallbeispiele (Unterrichtsbeobachtungen aus dem islamischen und evangelischen Religionsunterricht) explorativ entfaltet. Aufgezeigt werden dabei insbesondere, wie Positionierungen im Unterricht einen Raum erhalten. Dabei stehen die Erkundung von Praktiken, die Reflexion von Herausforderungen für die Hochschullehre bzw. die Ausbildung und Fortbildung von Lehrer:innen sowie die Sichtbarmachung unterschiedlicher Verständnisse und Zugänge im Zentrum. Dazu wurden die Fallbeispiele im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung mit Audioaufnahmen gewonnen. Es wurde ein explorativer und nicht repräsentativer Zugang zur Forschungsfrage und These der Lehrpersonen verfolgt. Ziel ist es, Impulse für künftige und systematische Forschung zu gewinnen. Den theoretischen Rahmen für die Analyse bildet der religionspädagogische Diskurs zu Position, Positionierung und Positionalität.

2 Position – Positionierung – Positionalität: Eine Begriffsklärung

Eine *Position* ist eine Verortungs-Bezeichnung eines Gegenstands oder einer Person(-engruppe) im Verhältnis zu Raum und Zeit. Eine Position gibt zunächst an, wo etwas im Raum liegt oder zu finden ist. Darüber hinaus können Menschen auch Positionen im Sinne von Ämtern oder im Sinne von Meinungen einnehmen, sie vertreten und auch wieder verlassen. Es gibt keine Nichtposition in einem Raum-Zeit-bezogenen Sprach-Kosmos. Positionen können gruppiert werden und formen dadurch neue Gebilde. Mit den Gebilden gehen auch Beziehungs- und Verhältnisbeschreibungen einher. Es bilden sich *wir* und *andere*, *Standorte* und *Standpunkte* immer in einem Verhältnis zu einem Ort, einer Meinung oder einem Sachverhalt.

Wenn eine Position zu einem Sachverhalt in einem bestimmten Kontext aktiv gesetzt wird, wird diese zu einer *Positionierung*. Positionierungen sind die Verarbeitungen von Positionen. Im unterrichtlichen Geschehen werden Lernende dazu aufgefordert, sich zu einem Sachverhalt eine begründete Position zu erarbeiten und diese – im Rahmen einer aktiven Positionierung – probenhalber zu vertreten. Positionierungen können damit ein Lernziel sein und mit bestimmten Haltungen verknüpft werden (Gaus, 2024).

Positionalität entsteht wiederum dann aus einer nicht mehr nur zufälligen, sondern längerfristig zur Verfügung stehenden Positionierung zu einem Sachverhalt. Steffi Fabricius pointiert: „Positionalität kann als ein Resultat relationalen in Beziehung Seins (sic) der Lehrperson betrachtet werden“ (Fabricius, 2022).

Im Religionsunterricht ist die Positionalität von Lehrpersonen aber auch die Positionierungsfähigkeit von Schüler:innen im besonderen Fokus. Die Beauftragung von Staat und Religionsgemeinschaft in den Bundesländern in Deutschland mit einer Organisation des Religionsunterrichts nach Artikel 7.3 Grundgesetz (GG) führt zu einer Positionalität der Lehrpersonen „dazwischen“. Fabricius bezeichnet diese konfessionelle Positionalität als äußere, da sie sich durch die Beauftragung der und Zugehörigkeit zu den Religionsgemeinschaften konstituiert (Fabricius, 2022). Positionalität für Lehrpersonen im Religionsunterricht umfasst, wenn man Bernd Schröder folgt, sowohl

„a) das Einbringen positionell-konfessioneller Inhalte, Medien, Zielsetzungen und/oder Methoden; b) das sachbezogene, kriteriengeleitete, als solches transparente Urteilen; c) das Einbringen (und Geltendmachen) der Lehrmeinungen bzw. theologisch begründeten Praktiken einer Konfessionskirche als ‚geltende Wahrheiten‘, [als auch] d) das Zum-Ausdruck-Bringen einer d.a) rollenkonformen bzw. d.b) persönlichen Einschätzung der Lehrkraft“ (Schröder, 2022, 156).

Insbesondere Punkt b) verweist auf eine individuell-religiöse Positionalität der Lehrperson, die sich vor allem in Praxisbezügen zeigt und mit Fabricius auch als „innere Positionalität“ beschrieben werden kann. In den Nachbarstaaten und in den Bundesländern in Deutschland, in denen der Religionsunterricht nicht nach Art. 7.3 GG organisiert ist, stellt sich die Frage nach der Positionalität der Lehrkräfte noch einmal anders: Sie sind entweder im Auftrag des Staates oder der Religionsgemeinschaft in der Schule tätig, das Verhältnis zwischen innerer und äußerer Positionalität bzw. zwischen einerseits individuell-religiöser und andererseits formaler Zugehörigkeit und Beauftragung gilt es dann dementsprechend zu justieren. Lehrkräfte sind dazu aufgefordert, im Religionsunterricht ihre eigene Positionalität und Perspektivität offen zu legen und erkennen zu lassen im Sinne des Transparenzgebots, wie es im Koblenzer Konsent heißt (EKD, 2025).

Neben den grundsätzlichen Überlegungen zu Positionen, Positionierungen und Positionalität in der Schule (Beutelsbacher Konsens) und im Religionsunterricht (Koblenzer

und Schwerter Konsent) gibt es in religionspädagogischen und -didaktischen Ansätzen weitere Differenzierungen.

Für die Kinder- und Jugendtheologie stellt Mirjam Zimmermann vier Schlüsselfragen zur Analyse des Unterrichtsgeschehens: „Wer bezieht Position? (Akteure)“; „Wozu bezieht man Position? (Gegenstand)“; „In welchem Kontext steht die Position? (Rahmenbedingungen)“ und „Wie wird Positionalität unterrichtet? (Didaktik)“ (Zimmermann, 2022, 17). Neben den Lehrpersonen wird so der Kontext für die Positionen, Positionierungen und die Positionalität wahrgenommen. Dabei ist mit Fabricius festzuhalten, dass es sich nicht um ein „existentielles statisches Konzept [handelt], sondern [um] ein resonierendes, prozesshaftes, indem dessen Konstruktion auf Basis des erfahrungsbezogenen Lebensverlaufs immer wieder aufs Neue geschieht“ (Fabricius, 2022, 6).

Den Zusammenhang zwischen Positionierungen und geschützten Räumen nimmt Hanna Roose auf. Dabei wird deutlich, dass geschützte Räume für Positionierungen in jüngeren Schulklassen aus der Sicht von *Lehrpersonen* als tendenziell nicht gegeben beschrieben werden. Lehrpersonen wählen deshalb Ausweichstrategien, z. B. biblische Geschichten, die jeweils einen sicheren Rahmen durch festgelegte Figuren und Handlungen vorgeben, oder klare Settings mit Gesprächsregeln. Bei älteren Jahrgängen nehmen die *Schüler:innen* den geschützten Raum als nicht gegeben wahr, weshalb die Schüler:innen als Ausweichstrategien ein kollektives Wir oder Beobachterpositionen zweiter Ordnung in ihren Äußerungen verwenden und klassenöffentliche Positionierungen verweigern. Sie interpretieren diese geschützten Räume selbst auch als Möglichkeit, Grenzen zu testen (Roose, 2022, 68). Gerade diese Grenzen sind es auch, die Tuba Isik und Naciye Kamcili-Yildiz für den islamischen Religionsunterricht diskutieren, wobei die Schüler:innen Positionierungen ihrer Lehrkräfte zu spannungsvollen Themen einfordern und in der Logik von Schröder sowohl d. a) als auch d. b) anvisieren (Isik/Kamcili-Yildiz, 2022, 111-118). Dabei sind besonders Themen herausfordernd, die mit Mehmet H. Tuna in einem vierfachen Themen-Kontext-Spannungsverhältnis liegen: „a) säkulare Themen im islamischen Kontext, b) islamische Themen im säkularen (österreichischen) Kontext, c) ungeklärte innerislamische Diskurse im Kontext islamischer und gesellschaftlicher Vielfalt sowie d) Islamisierung der Politik und Radikalisierung“ (Tuna, 2019, 218, zitiert nach Isik/Kamcili-Yildiz, 2022, 112).

Für Interreligiöses Lernen sind Positionen, Positionierungen und Positionalität ebenfalls zentral, weil diese zum einen explizites Ziel des Bildungsprozesses sind und zugleich Grundbedingungen beschreiben. Karlo Meyer verweist auf die Notwendigkeit für Lehrpersonen, sich der eigenen Positionierung bewusst zu sein. Er benennt drei Aspekte: ein Bewusstsein für die „Bedingtheit der eigenen Sicht“, Klarheit „über die Vielschichtigkeit des eigenen Urteilens in der Verhältnisbestimmung“ der eigenen Position zu anderen Religionen sowie eine Wahrnehmung für die Fluidität und Veränderbarkeit der Positionierungen (Meyer, 2019, 93-94). Diese drei Aspekte spiegeln Grundhaltungen für Lehrpersonen in interreligiösen Lernprozessen und sind gleichzeitig auch Zielhorizonte der Lernenden. Mit den vier Religionenerschließungsmodi, die interreligiöse Lernprozesse beschreiben, sind jeweils auch die Positionen der Lernenden zur Religion bzw. zu Menschen umrissen (Meyer, 2019, 203). Damit einher gehen Impulse und Perspektiven, die bisherige Positionen und Haltungen verändern können.

Dass dies nicht ganz komplikationslos ist, verdeutlicht Joachim Willems. Er erweitert den Diskurs um Positionalität und Positionierungen um die Beobachtung, dass Positionierungen sich auch als Selbst- und Fremdpositionierungen konstituieren, die in einem

gesamtgesellschaftlichen Kontext stehen. Insbesondere dann, wenn Menschen objektiviert und gruppiert und so zu Anderen gegenüber einer Gruppe werden, können Positionierungen auch problematisch werden. Positionierungen entstehen dann entweder durch ein Positioniert-Werden oder durch ein Positioniert-Sein (Willems, 2020, 153), zu dem sich die Schüler:innen in unterschiedlicher Weise verhalten können: Die einen sind durch ihre äußere konfessionelle Positionalität das Objekt, an dem die anderen lernen können. Diese erste Gruppe muss sich verhalten zu einem bestimmten Bild oder einem bestimmten Stereotyp, wohingegen die zweite Gruppe der im Klassenzimmer mehrheitlich vertretenen Religion an dieser ersten Gruppe ihre eigene Position und Haltung entwickelt. An dieser Stelle spiegelt sich ein gesellschaftlicher Aushandlungsprozess von Positionen und Handlungsspielräumen der Schüler:innen.

Zusammenfassend erscheinen Momente im Religionsunterricht, in denen Religionen unterrichtet werden, denen man nicht angehört, besonders in Hinblick auf Positionsbestimmungen für die Analyse interessant. Im Folgenden werden daher die Sequenzen untersucht zu:

- Selbst-/Fremdzuschreibung: Findet eine Selbst-/Fremdzuschreibung statt? Wie viele Personen werden umfasst? Wie findet die Positionierung statt?
- Positioniert-Sein: Positioniert sich die Lehrperson oder der/die Schüler:in? Ist es eine äußere (konfessionelle) Positionierung oder eine innere (individuell-religiöse) Positionierung?
- Positioniert-Werden: Werden die Lehrperson oder die Schüler:innen positioniert und von wem? Welche Bilder werden gezeichnet und von wem? Wie verhalten sich Schüler:innen und Lehrer:innen zu diesen Positionierungen?
- Religiöse Differenz: Markiert die Lehrperson oder markieren die beteiligten Schüler:innen religiöse Differenz? Wie wird religiöse Differenz dargestellt? Findet Positionierung entlang religiöser Differenzierungen statt? Welche Resonanz entsteht auf wahrgenommene religiöse Differenz?

3 Fallbeispiel 1: Islamischer Religionsunterricht

3.1 Einordnung des Fallbeispiels 1

Das im Folgenden dargelegte Fallbeispiel aus dem islamischen Religionsunterricht wurde am 09. Dezember 2024 im Rahmen einer kollegialen Hospitation in der 10. Schulstufe einer Höheren Technischen Bundeslehranstalt (Sekundarstufe II) in Tirol mit einem Audiogerät aufgezeichnet und transkribiert. An dem Unterricht nahmen vier Schüler und drei Schülerinnen teil.

Die Lehrperson beginnt den Unterricht mit der knappen Ankündigung, dass sie sich in der Stunde mit dem Palästina/Israel-Konflikt befassen werden und betont gleich zu Beginn, ihr sei wichtig: „*Was ist eure Meinung?*“. Sie erklärt zudem, dass sie „*ein paar Fragen stellen*“ und auch „*nach möglichen Lösungen fragen*“ werde.

Anschließend blendet die Lehrperson den Film „Was du über den Nahostkonflikt wissen musst“ von Terra X auf YouTube ein und weist darauf hin, dass die Unterlagen zu der Unterrichtseinheit auf der Cloud verfügbar sind. Während des Films haben die Schüler:innen ihre Laptops offen; einer spielt ein Online-Bikespiel, ein anderer hat zwischendurch Aufgaben und Unterlagen anderer Fächer geöffnet. Diese Fenster werden sofort ausgeblendet bzw. geschlossen, sobald sich die Lehrperson im Raum bewegt und ihnen

näherkommt. Während des Films zeigen die Schüler:innen weder Reaktionen noch stellen sie Fragen. Die Lehrperson unterbricht den Film an einer entsprechenden Stelle und geht kurz auf die Bedeutung des Zionismus, des Tempelbergs sowie auf die Erzählung von Abraham und Ismael bzw. Isaak in muslimischer und jüdischer Tradition ein.

Die Ansage der Lehrperson „Was ist eure Meinung?“ kann als eine Aufforderung bzw. Einladung verstanden werden, sich zu positionieren bzw. die eigenen Positionen im Plenum zu äußern. Im Folgenden wird die Umsetzung dieser Aufforderung im weiteren Unterrichtsverlauf vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 erarbeiteten Begriffe diskutiert.

3.2 Position, Positionierungen und Positionalität im Fallbeispiel 1

Die Lehrperson bildet im Anschluss an den Film von Terra X drei Arbeitsgruppen und verteilt Arbeitsaufträge bzw. Fragen, die die Schüler:innen zunächst in den Gruppen kurz erarbeiten und dann im Plenum erörtern sollen. Nach einer kurzen Gruppenphase eröffnet die Lehrperson die Plenumsdiskussion und fordert die Schüler:innen zu Positionierungen auf, greift jedoch immer wieder ein und schränkt durch dieses Eingreifen den Raum für die Äußerungen bzw. Positionierungen der Schüler:innen ein. So hebt die Lehrperson in der folgenden Szene zu Beginn der Plenumsdiskussion die Bedeutung Jerusalems für „uns Muslime“ hervor und stellt damit Zugehörigkeit und Bezug her. Gleichzeitig betont die Lehrperson jedoch: „Wir sollten das neutral betrachten“ und lenkt das Thema mit der anschließenden Frage nach der Gebetsrichtung zunächst einmal vom Konflikt weg.

LP: „Gut, weil es die Morgenstunde ist, haben wir wenig Kraft irgendetwas zu machen, aber versuchen wir es mal. Gut, S1 bitte.“ S1: „Ja?“ LP: „Es geht um Jerusalem, um diese Spannungen, die die dort haben. Es geht, um das so neutral zu betrachten. Also, was passiert dort? Zuerst einmal aber, fangen wir einmal, beantworten wir die Fragen. Oder halt, in die Richtung fangen wir an, bitte.“ S1: „(Qiblah)“. LP: „Für uns Muslime ist Jerusalem wichtig, weil, die erste Gebetsrichtung für uns war. S1: „(Als Qiblah)“. LP: „Also, dann wurde es aber geändert. Also waren die Muslime abhängig davon, jetzt haben sie eine eigene Gebetsrichtung – nämlich?“ S1: „Qiblah.“

Die Lehrperson hakt weiter nach, fragt, wohin sich Muslime beim Gebet heute wenden. Die Antwort: „Mekka“ wird knapp gegeben. Daraus entwickelt die Lehrperson den Gedanken, dass die neue Gebetsrichtung ein Symbol der Eigenständigkeit des Islam sei. Und fragt in die Runde.

LP: „Könnte es ein Symbol sein?“ S1: „Ja, weil wir jetzt eine eigene Gebetsrichtung haben.“ LP: „Religiöse Wichtigkeit ist da, aber nicht mehr so wie früher, weil die Muslime dann sich nach Richtung Kaaba wenden.“

Nach der Darlegung der Bedeutung Jerusalems und ihrer gleichzeitigen Relativierung, eröffnet die Lehrperson mit der Aufforderung „Vergleichen wir einmal, wieso sind die Religionen da ansässig und warum sind die Stätte für alle Religionen wichtig“ eine komparative Perspektive. Damit wiederum wird eine gewisse Distanz aufgebaut, die sich auch in der Sprechweise der Lehrperson und der Schüler:innen zeigt. Es ist nicht mehr die Rede von „uns“ oder „wir“, sondern von „für den Islam“, „für Juden“ und „für Christen“:

S2: „Für den Islam halt, erstens wegen der Al-Aqsa-Moschee, dann wegen Miradsch.“ LP: „Also für Muslime hat es schon Bedeutung. Gut, für Juden?“ S2: „Für Juden wegen dieser Mauer.“ LP: „Klagemauer, sagst du.“ S2: „Ja, Klagemauer.“ LP: „Aber, was symbolisiert diese Klagemauer?“ S2: „Überreste vom Tempel und Palast von David.“ LP: „Und Süleyman aleyhisselam. Ja, stimmt.“ S2: Und, die Christen halt, weil sie sagen, dass Jesus dort gekreuzigt und wieder auferstanden ist.“ LP: „Sehr gut, also es hat schon eine religiöse Bedeutung, wo wir dann auch immer wieder behaupten, das ist auch schon eine politische Frage, aber sie hat schon auch religiöse Ansätze, auch Bedeutungen in diesem Sinne.“

Als eine Schülerin doch noch ihre Meinung bzw. Position zu den Spannungen zu äußern beginnt, wird sie von der Lehrperson wie folgt unterbrochen:

S5: „Acht sind wir. Also ich glaube nicht, dass diese Spannungen aufgelöst werden, weil interreligiöser Dialog ist ja unter anderem respektieren und sich gegenseitig ausreden lassen, und so-“ LP: „Tschuldigung, wir haben da einen Punkt übersprungen, glaub ich. Sieben war ja für die anderen Herrschaften, Tschuldigung. Sieben, S3 und S4.“ (5sek) LP: „Dass die Religionen miteinander in Kontakt treten, und gegenseitig kennenlernen. Könnte es sein, dass das auch diesen Spannungen entgegenwirkt?“ (3sek) LP: „Was wissen die Muslime über Judentum, was wissen die Juden über Islam, wenn sie dann gegenseitig in Kontakt treten und miteinander reden, könnte es sein, dass dadurch auch dieses friedliche Zusammenleben gefördert wird.“ S4: „Es kann sein, aber ich glaube nicht, dass es so sein wird, weil die Juden und die, ich sag mal, die Palästinenser, die haben schon Spannungen, die seit 100 Jahren existieren. Und, wenn man keine äußeren Kräfte hat, wie zum Beispiel andere muslimische Staaten, die mit Juden sprechen, dann wird's wahrscheinlich nicht möglich sein-“ LP: „Wenn sie nicht reden, meinst du.“ S4: „Also, na wenn sie reden!“ LP: „Ja.“ S4: „Dann wird's wahrscheinlich möglich sein, und wenn sie nicht reden, dann wird's wahrscheinlich nicht möglich.“ LP: „Müssen die Staaten muslimisch sein oder mehrheitlich arabische Staaten, meinst du.“ S4: Ja, damit die Juden verstehen, wie das, vielleicht wie der Islam funktioniert.“ LP: „Also, du meinst, da braucht man schon von außen eine Kraft, die das organisiert. Jetzt, weil die beiden Seiten schon so weit gekommen sind, dass sie dann – unter Anführungszeichen – nicht mehr vernünftig denken können und gegenseitig dann auch Hass entsteht. So ungefähr?“ S4: „mhmh (bestätigend).“

Die Lehrperson greift hier die Meinungen/Positionierungen der Schüler:innen auf und fragt nach, formuliert sie mitunter auch um bzw. aus und bittet anschließend die Schüler:innen um eine Bestätigung dieser Reformulierungen – die gegebenenfalls einem Positioniert-Werden der Schüler:innen gleichkommen können, auch wenn die Lehrperson möglicherweise sich nur um genauere Klärung bemüht.

Anschließend kehrt die Lehrperson zur Gruppe der Schülerin zurück und erteilt das Wort an die Schülerin. Diese greift ihren Gedanken von vorhin erneut auf und darf ihn diesmal auch zu Ende formulieren:

S5: „Ja, wie gesagt, ich denke nicht, dass die Spannungen sich auflösen werden, weil interreligiöser Dialog ist ja, dass man sich respektiert und die Menschen ausreden lässt. Und ich glaube nicht, dass das passieren wird.“ LP: „Glaubst du nicht?“ S5: „Na, weil der Krieg geht ja schon seit Jahren. Also es ist ja nicht so von heute auf morgen passiert, und wenn sich die Menschen nicht – ich sag jetzt mal – respektieren; und das heißt ja, wenn man jemanden nicht respektiert, kann man ihn ja umbringen.“ LP: „mhm“. S5: „Ich glaub nicht, dass das passieren wird, also dass die Spannungen sich auflösen werden.“

Die Lehrperson nimmt den Faden auf, spricht von wechselseitigen Tötungen über 100 Jahre hinweg, „gegenseitige, gewisse Wut ist schon da“, und das zu überwinden ist nicht so einfach. S5 ergänzt: „Wenn wir an friedliches Zusammenleben denken, ist es so, ich würde mal sagen, dass jeder seine Religion ausleben kann, wie er will.“ Weiter im Gespräch mit den Schüler:innen fasst die Lehrperson zusammen: „Es geht nicht um Religion, sondern ums Land“ und fragt:

LP: „Zum Beispiel, es gibt auch viele Gruppierungen in Europa, auch wahrscheinlich hier, die sich für Palästina erklären und auch da unter Anführungszeichen ‚Judenhass‘ schüren. Die Frage ist natürlich, Hassen die Muslime Juden? Was würdet ihr sagen?“ (2sek) LP: „In der Früh ist es, immer wieder, ich muss euch immer wieder fordern, aber es nützt nichts. Bitte S2.“ S2: „Ich glaube nicht, dass die Muslime Juden-“ LP: „Deine persönliche Meinung?“ S2: „Meine persönliche Meinung ist, dass die Muslime die Juden nicht hassen“ (sehr leise, schüchtern, zurückhaltend). *Die Schulglocke läutet*

Das Beispiel der Schülerin S5 sowie die abschließende Bemerkung des Schülers S2 „Ich glaube nicht, dass die Muslime Juden hassen“ verdeutlichen, dass die Schüler:innen grundsätzlich bereit sind, eigene Meinungen und Positionierungen einzubringen. Diese

kommen jedoch nur eingeschränkt zur Geltung, da die Lehrperson durch wiederholte Unterbrechungen, zusammenfassende Umformulierungen und Überbetonungen wie „Du meinst ...“ oder „Deine persönliche Meinung?“ in den Gesprächsfluss eingreift. Dadurch entsteht der Eindruck, dass Äußerungen der Schüler:innen nicht für sich stehen dürfen, sondern erst durch die Rahmung und Bestätigung der Lehrperson „gültig“ werden, auch wenn die Lehrperson sich möglicherweise nur um Klärung bemüht. Gleichzeitig zeigt sich ein Spannungsverhältnis in der sprachlichen Gestaltung: Während mit Formulierungen wie „uns Muslime“ oder „wir“ zu Beginn Nähe und Zugehörigkeit signalisiert werden, geht die Lehrperson im Verlauf der Diskussion – insbesondere beim Blick auf den Konflikt – auf Distanz und spricht über „die Muslime“. Damit verändert sich die Perspektive von einer identitätsstiftenden Einbindung hin zu einer objektivierenden Außenbetrachtung, was den Schüler:innen einerseits eine gewisse Neutralität abverlangt, andererseits aber auch ihre Möglichkeiten zur authentischen und persönlichen Positionierung einschränken kann. Besonders deutlich wird dies daran, dass die Schüler:innen diese Sprachweise übernehmen und – ähnlich wie die Lehrperson – zunehmend von „den Muslimen“ sprechen, anstatt sich selbst in der Wir-Form („wir“, „uns“) zu verorten. Dadurch spiegelt sich in der Schülerrede die durch die Lehrperson gesetzte Distanzierung wider, was zeigt, dass das sprachliche Vorbild der Lehrperson maßgeblich die Art und Weise beeinflusst, wie die Lernenden sich selbst und ihre Positionen im Diskurs darstellen.

Ein ähnliches Muster lässt sich ebenso in der Auswahl und Verwendung des didaktischen Materials beobachten. Das Video von Terra X präsentiert die Thematik nicht aus einer muslimischen Binnenperspektive, sondern vor allem in Form einer historisch erklärenden Außenperspektive. Diese Perspektivierung wird von der Lehrperson im Unterrichtsgespräch aufgegriffen und fortgeführt, indem sie den Konflikt nicht als Teil einer gelebten muslimischen Erfahrung thematisiert, sondern in eine eher distanzierte, beobachtende Außenbetrachtung überführt. Dadurch wird der Konflikt nicht in erster Linie aus muslimischer Sicht dargelegt, sondern in einem versachlichenden und verallgemeinernden Rahmen präsentiert. Diese Verschiebung schafft einerseits die Möglichkeit, den Konflikt multiperspektivisch und sachlich zu betrachten, führt andererseits aber auch dazu, dass persönliche Bezüge und authentische Positionierungen der Schüler:innen in den Hintergrund treten.

Darin lässt sich eine bestimmte Form von „Safe Space“ erkennen – jedoch in erster Linie für die Lehrperson. Durch die Verlagerung auf distanzierte Außenperspektiven werden mögliche, mitunter heikle, Positionen, Positionierungen und Emotionen vermieden, sodass für die Lehrperson selbst ein sicherer Raum entsteht. Für die Schüler:innen hingegen entsteht gerade kein „Safe Space“ im Sinne eines angstfreien Raums, in dem sie ohne Sorge vor „falschen“ Äußerungen und Bewertungen ihre eigenen Sichtweisen und Positionen artikulieren können.

4 Fallbeispiel 2: Evangelischer Religionsunterricht

4.1 Einordnung des Fallbeispiels 2

Als zweites Fallbeispiel wurde im Rahmen unseres Projekts eine Doppelstunde von evangelischem Religionsunterricht in einer integrierten Gesamtschule in Hessen am 22. Januar 2025 in einer Klasse 10 akustisch aufgezeichnet.² Am Unterricht nahmen acht Schülerinnen (S1-8) und sieben Schüler (S9-15) verschiedener Religionen und Weltanschauungen teil.

Die Stunde ist in den Themenblock „Sterben, Tod und Auferstehung in den Religionen“ eingebettet. Die Auseinandersetzung mit muslimischen Positionen liegt der Doppelstunde zugrunde. In der Stunde wird von der evangelischen Lehrperson ein selbst erstelltes Arbeitsblatt „Islamische Bestattung“³ mit dem Unterpunkt „Auferstehung“ mit der Klasse gemeinsam gelesen:

„Zu den Glaubensgrundsätzen des Islam gehört die Auferstehung der Toten am Jüngsten Tag zum Weltgericht, wo das Buch der Handlungen vorgelegt wird und Zeugen gehört werden. Jeder Einzelne muss für seine Handlungen Rechenschaft ablegen und kann sich nicht auf Privilegien oder Fürsprecher berufen. Soweit für Böses nicht durch Umkehr Vergebung erlangt wurde, wird es bestraft. Gutes wird belohnt und um ein Vielfaches gesegnet. Alles Unrecht wird ausgeglichen. Wer auch nur ein Körnchen Gutes tut, der wird es sehen, und wer auch nur ein Körnchen Böses tut, der wird es sehen (Sura 99:7-8). Es gibt verschiedene Ansichten darüber, ob die Auferstehung leiblich oder geistig stattfindet.“

4.2 Position, Positionierungen und Positionalität im Fallbeispiel 2

Im Unterrichtsverlauf wird über das Textverständnis gesprochen:

LP: „Ja, wenn man jetzt was getan hat, was nicht so gut war, was hat man dann noch für eine Chance? [...] Man bittet ...“ – S9: „Um Vergebung.“

Die Lehrperson formuliert zum gemeinsam gelesenen Text in eigenen Worten eine Frage aus der Perspektive „des Islams“, wie die verallgemeinernde Überschrift des Textblatts lautet. Sie nimmt als Christin eine Außenperspektive ein und umschreibt die muslimische Perspektive mit dem unpersönlichen generischen Pronomen „man“.

Die kurze Sequenz ist charakteristisch für die Stunde und zeigt, dass der Redeanteil der Schüler:innen in fast allen Unterrichtsphasen außerordentlich kurz ist. Die Lehrperson fordert die Schüler:innen zu kurzen Antworten in Ein- oder Zwei-Wort-Sätzen auf, in dem sie Satzergänzungen erfragt. In solchen Kurz-Antworten und Satzergänzungen wird den Schüler:innen die Möglichkeit genommen, (andere?) Positionen (hier des Islams) zu referieren und in eigenen Worten zu wiederholen.

Im weiteren Unterrichtsgespräch vergleicht die Lehrperson die muslimische Position zur Auferstehung mit ihrer eigenen, die sie unreflektiert als allgemein „christliche“ Position auffasst, und möchte ihr eigenes Verständnis noch einmal absichern, in dem sie eine muslimische Schülerin als „Expertin“ für die muslimische Religion befragt:

LP: „Ne. Also das ist doch unserem Verständnis nicht unähnlich. Ne, also dass man nicht immer nur die eine Chance hat, sondern ich meine, das ist ja schon sprichwörtlich. Jeder hat eine zweite Chance verdient. Wenn vor den Menschen, dann doch erst recht auch vor Gott. Ne. Also ich muss es aber natürlich auch ernst nehmen und umkehren. [...] Was ich jetzt interessant fand [...], möchte ich dich mal fragen. *[wendet sich zu S1.]* Ich habe immer gedacht, im Islam ist es auf jeden Fall in irgendeiner Form eine leibliche Auferstehung. Hier in dem Buch stand jetzt äh, da gibt es unterschiedliche Ansichten, ob die Auferstehung leiblich oder geistig ist. öh Nun bist du keine Theologin, aber hast du da ne Meinung zu? [...]“ – S1: „Also es gibt mehr starke Überlieferungen, dass das es halt seelisch ist und es gibt aber auch Überlieferung ähm, also es gibt Meinungsverschiedenheiten, aber das eine ist halt stärker, das eine andere schwächer. Also man glaubt halt so und“ – LP: „Okay. Also das war für mich ein bisschen neu, ich habe, ich habe tatsächlich gedacht, dass es im Judentum und im Islam immer so ne leibliche Auferstehung gibt. [...]“

Die Lehrperson formuliert ihre Frage aus ihrer persönlichen christlichen Binnenperspektive und verallgemeinert diese sprachlich: „unser Verständnis“. Weiter hebt sie hervor, dass die muslimische Schülerin S1 keine Theologin sei, und fragt, ob sie (trotzdem?) eine Meinung zu Positionen zur Auferstehung in ihrer Religion habe. Die Lehrperson schreibt hier muslimischen Theolog:innen und eben keiner Schülerin die Fähigkeit zur Reproduk-

tion normativer (korrekter) Aussagen als Positionierungen zu. Zugleich sieht die Lehrperson in der muslimischen Schülerin eine Expertin für ihre Religion und bittet sie um ihre eigene Position als Muslima („deine Meinung“). Die Schülerin kann sich dem persönlichen Positioniert-Werden an dieser Stelle nicht entziehen. Sie distanziert sich von dem Positioniert-Werden durch die Lehrperson dadurch, dass sie sich nicht auf der angesprochen persönlichen Ebene positioniert, sondern mit dem Hinweis antwortet, dass es im Islam verschiedene Auslegungslinien unterschiedlicher Stärke gebe. Sie benutzt das unpersönliche Pronomen „man“ und versachlicht dadurch die Wiedergabe der Position. Anders als die Lehrperson verallgemeinert die Schülerin nicht. Die Lehrperson richtet im weiteren Unterrichtsverlauf den Fokus auf ihre eigene protestantische Religion:

LP: „[...] Ne, also dass man da in irgendeiner Form verkörperlicht ist. Ne, also das heißt, da sind ziemliche Ähnlichkeiten. Jetzt werde ich noch mal ganz kurz konkreter. Wie sieht denn das im protestantischen, also hauptsächlich im protestantischen Verständnis aus mit diesem Gutes und Schlechtes Tun? [Pause] Denkt mal an Martin Luther und den Ablassstreit.“

Es fällt auf, dass die Lehrperson „ziemliche Ähnlichkeiten“ zwischen dem Verständnis verschiedener Religionen feststellt. Bei ihrer Nachfrage zur protestantischen Position fordert sie die Schüler:innen dazu auf, die protestantische Religion aus historischer Perspektive zu betrachten und historische Lehrmeinungen und Positionen zu erinnern. Bernd Schröder beschreibt als Charakteristika von Positionalität der Lehrpersonen, dass diese auf Lehrmeinungen fußen können und als geltende Wahrheiten in den Unterricht eingebracht werden (vgl. Schröder 2022 Punkt c). Es stellt sich die Frage, ob dieser Aspekt hier erkennbar ist: Die Lehrperson lässt die protestantische Lehrmeinung zur Auferstehung von den Schüler:innen referieren. Es ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob sie diese im weiteren Verlauf als geltende Wahrheit herausstellt, wenn sie als Lehrperson sagt: „wenn wir dann wahrhaft an seine [Gottes M.K.] Vergebung und Gnade glauben“. Die Lehrperson benutzt hier das inklusive „wir“, das auf verschiedenen Ebenen verstanden werden kann: als Vereinnahmung der religiös und weltanschaulich heterogenen Lerngruppe oder als Hinweis auf die Bezugsreligion des evangelischen Religionsunterrichts, der aber faktisch hier nicht als solcher erteilt wird.

LP: „Ja, also von selbst ist vielleicht noch ein bisschen zu erläutern, was muss man tun? Nicht die guten Werke sind, sondern ... S10.“ – S10: „Also man muss an Gott glauben.“ – Lehrperson: „Richtig, man muss wahrhaft glauben. Und das ist ja ähnlich hier wie diese Frage mit der Umkehr. Ne. Also wir Menschen sind gar nicht fähig, nur Gutes zu tun, und Gott weiß das und ist uns gnädig, weil er uns liebt. [...] Ne. Wenn wir dann wahrhaft an seine Vergebung und seine Gnade glauben, dann kommen auch die guten Werke als Früchte dieses wahrhaften Glaubens und nicht als Strategie, um in den Himmel zu kommen. Also da ist jetzt tatsächlich mal so ein relativ großer Unterschied, wie das ist mit dem Gutes und Schlechtes Tun und der Bewertung. [...]“

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrperson eigene Bewertungen der religiösen Auffassungen einbringt und ihr am Aufzeigen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen gelegen ist („relativ großer Unterschied“).

Im weiteren Verlauf der Stunde zeigt die muslimische Schülerin Whiteboard-Bilder von kalligrafierten Suren und Gebeten mit deutschen Übersetzungen aus einem Wikipedia-Artikel. Die Lehrperson distanziert sich in ihrer Äußerung von dem inklusiven, christlich verstandenen „wir“ und differenziert zu Beginn: „Das kennen mindestens die Evangelischen unter uns.“ Interessant ist hier, dass die Lehrperson eine binnenchristliche Differenzierung erst in der Abgrenzung zum Islam vornimmt. Am Ende ihrer Äußerung positioniert sie sich wieder und äußert, dass die Überlieferung nicht die gleiche Stellung „bei uns habe“:

LP: „Das ist dieses mit der Überlieferung. Das kennen mindestens die Evangelischen unter uns in der Form nicht, dass das so eine Gleichstellung hat. Dass Gelehrte etwas überliefern, zum Beispiel jetzt eben über den Propheten. Und dass das gleichberechtigt, an gleicher Stelle, wie die Aussagen im Koran sind. Also, bei den Evangelischen ist es ja so, allein die Schrift ist ausschlaggebend. Und da gibt es dieses, logisch gibt es Leute, die Schrift auslegen. Aber das hat bei uns nicht die gleiche Stellung, wie das, was in der Bibel steht. Deswegen ist das nochmal wichtig. Da ist es nicht, also es wird sehr nachgeprüft, wie authentisch die Überlieferung ist, von wem die ist. Da gibt es Menschen, deren Überlieferung mehr zählt als andere oder die häufiger gemacht wurde als eine andere Überlieferung. Und das ist dann aber gleichbedeutend mit der Aussage oder mit den Texten, die im Koran stehen. So kann man das, glaube ich, sagen.“

Ohne aufgefordert worden zu sein, differenziert die muslimische Schülerin die Äußerungen der Lehrperson und führt die muslimische Position an, dass Überlieferung und der Koran im Islam nicht die gleiche Stellung besitzen. Die Schülerin äußert die Position in der distanzierten Sprachwahl „Muslime“:

S1: „Also es ist jetzt nicht so ganz gleich, aber es ist halt natürlich sicherer, was im Koran steht. Weil das wurde ja von Menschen erzählt. Und deswegen sehen halt Muslime das, was im Koran steht, als sicherer und benutzen es.“

Die Lehrperson greift die Positionierung der Schülerin auf und ordnet sie in ihre zuvor gemachte Hierarchisierung ein, dass die Überlieferung von Gelehrten eine höhere Stellung im Islam als im Protestantismus hat:

LP: „Gut, das ist natürlich richtig. Aber das andere hat eine, sagen wir, wichtige Bedeutung, die gleich nach der Schrift kommt. Kann man es so dann sagen?“ – S1: „Ja.“

Die Schülerin S1 bejaht die Frage der Lehrperson kurz. Ein weiterer Austausch von Positionierungen entsteht nicht. Auffällig ist, dass die Schülerin nur unpersönliche und versachlichende Formulierungen benutzt und sich nicht aus einer persönlichen Binnenperspektive positioniert. Sie verweigert eine klassenöffentliche Positionierung (vgl. Roose, 2022, 68).

In die letzte Unterrichtsphase hat die Lehrperson das Audio einer rezitierten Sure mitgebracht.

LP: „Gut. Okay. Wie sich das anhört, habe ich euch tatsächlich auch nochmal mitgebracht. [...] Ich war mir erst nicht sicher, ob das okay ist. [...] Aber da ich mal mit einer Gruppe auch in der Moschee war und da unser Mensch, der uns da durchgeführt hat, uns das auch vorgetragen hat. [...] Zumal das auf Wikipedia auch ganz öffentlich gemacht wird. [...]“ *[Ton-Einspielung auf Arabisch]*

Die Unsicherheit der Lehrperson ist hier deutlich zu spüren und wird von ihr selbst artikuliert. Die Lehrperson rekurriert daher auf eine individuell erlebte Situation in einer Moschee und auf „Wikipedia“ als Beleg dafür, dass sie das Audio in ihrem Unterricht öffentlich zur Anhörung bringen darf.

LP: „Also, da habt ihr mal einen Eindruck gekriegt. Wollen wir mal kurz sammeln, wie hat das auf euch gewirkt?“ – S13: „Also ich war ja schon erwachsen in der Türkei und das hört man ja auch immer von den Moscheen, das hat sich genauso ähnlich angehört. [...]“

Der Schüler S13 ortet die muslimische Rezitation sofort in die Urlaubsregion Türkei ein. Der Islam und rezitierte Suren sind für ihn mit der Türkei verbunden.

LP: „Ja, also eine ganz bestimmte Form des Rezitierens, damit das auch wirkt. Wobei das wird nicht gerufen. Also aber für uns, die wir jetzt kein Arabisch können, klingt das ähnlich. [...] Es ist nicht der Gebetsruf, aber es klingt so, das hat das, denke ich, wer in der Türkei im Urlaub war, hat das vielleicht auch mindestens diese Gebetsrufe schon mal wahrgenommen. Also an einer bestimmten Form. Und eben mindestens für den Vorbeter ist wichtig, dass es eben auch immer auf Arabisch ist. Wenn die Menschen selber beten, das wusste ich auch nicht. Also wer so im Stillen betet, kann das auch in seiner Sprache tun. [...]“

Auch die Lehrperson greift die entfernte Urlaubsregion Türkei auf und verortet dadurch die muslimische Glaubenspraxis außerhalb von Deutschland in entfernte Regionen. Weitere Wirkungen der rezipierten Sure auf die Schüler:innen werden nicht gesammelt. Weder von der muslimischen Schülerin aus der Binnenperspektive, die auf einen „Wikipedia“-Artikel zurückgreift, noch von der Lehrperson aus der Außenperspektive werden rezipierte Suren als gelebte Glaubenspraxis in Deutschland in die Stunde eingebracht.

Unsicherheiten auf Seiten der Lehrperson werden in der Doppelstunde beim Unterrichten über Religionen, denen man selbst nicht angehört, von ihr selbst artikuliert („ich war mir erst nicht sicher, ob das okay ist“) – gerade bei der Präsentation von muslimischen Praktiken. Die Lehrperson versucht einen „Safe Space“ für sich herzustellen, indem sie die anwesende muslimische Schülerin als Expertin befragt und sie dadurch zum Positionieren auffordert. Die Lehrperson positioniert sich während der Stunde an vielen Stellen zu ihrer eigenen protestantischen Religion als individuelle Wahrheit für sich und setzt diese mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zum Islam in Beziehung. Individuelle Positionierungen der islamischen Schülerin treten in der Stunde nicht in gleicher Weise auf: Positionierungen kommen von der Schülerin selbst nur an ganz wenigen Stellen und auffallend abwägend in der Doppelstunde zum Vorschein. Ein weiterer Austausch mit Positionierungen entsteht daher nicht. Dies kann daran liegen, dass sich nur die Lehrperson auffallend positioniert und sie von einer zum Teil aufscheinenden distanzierteren Perspektive („die Evangelischen unter uns“) unmittelbar in die Wiedergabe ihrer eigenen konfessionellen evangelischen Perspektive wechselt und diese betont und in einen wertenden Bezug zur anderen Religion setzt. Dieser Befund benennt noch deutlicher ein Problem, wenn man die angeführte Spannung betrachtet: Im Machtgefälle des evangelischen Religionsunterrichts wechselt die Lehrperson zwischen distanzierter Perspektive und eigener, als „christliche“ verallgemeinerte Perspektive, von der aus Wertungen der islamischen vorgenommen werden.

5 Implikationen für ein Unterrichten über „andere“ Religionen

Betrachtet man das *erste Fallbeispiel* vor dem Hintergrund der im Abschnitt 2 dargelegten Konzepte von Position, Positionalität und Positionierung, so lassen sich folgende Erkenntnisse festhalten:

Der Unterricht beginnt mit einer konfessionellen, identitäts- und bezugsstiftenden Verortung, die sich in der Sprechweise der Lehrperson durch Formulierungen wie „uns Muslime“ und „wir“ manifestiert. Im weiteren Verlauf vollzieht die Lehrperson jedoch einen Wechsel von einer Binnenperspektive hin zu einer distanzierteren Außenperspektive, indem sie auf das Video von Terra X zurückgreift. Die Lehrperson verzichtet dabei vollständig auf eigene konfessionelle und persönliche Positionierungen. Religiöse Positionierungen seitens der beteiligten Glaubensgemeinschaften werden nicht thematisiert, vielmehr spricht die Lehrperson zunehmend in distanzierter Weise über „die Muslime“.

Diese Verschiebung lässt sich mit Blick auf Positionalität als ein Wechsel des Bezugsrahmens beschreiben: Die adressierende Binnenperspektive, die relationale Nähe erzeugt, wird durch eine neutral-sachliche Außen- bzw. Beobachterperspektive ersetzt. In der Logik von Positionierung führt dies dazu, dass die Schüler:innen nicht primär Gelegenheiten des Sich-Positionierens erhalten, sondern – mit Joachim Willems – einem „Positioniert-werden“ bzw. „Positioniert-sein“ unterliegen (Willems, 2020, 153). Diese Beobachtung korrespondiert mit der Feststellung Rudolf Englerts, dem zufolge im konfessi-

onellen Religionsunterricht vermehrt Lernprozesse stattfinden, „in denen eine sachkundlich-religionswissenschaftlich geprägte Annäherung vorherrscht (insbesondere, wenn es um ‚andere Religionen‘ geht)“ (Englert, 2014, 371). In dieser Konstellation nehmen sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrperson eine Beobachterposition zweiter Ordnung ein (Roose, 2022, 68).

Aus dieser Rahmung resultiert die paradoxe Situation, dass Positionierung zwar von der Lehrperson gefordert wird, in der konkreten Unterrichtsstruktur aber nicht stattfinden kann: Weder konfessionelle Positionen (der Lehrperson oder aus den Traditionen) noch persönliche Positionen der Schüler:innen werden als diskursfähig und diskutierbar markiert. Zugleich fehlt durch das wiederholte eingreifende Handeln der Lehrperson ein „Safe Space“, verstanden als eine besondere Klassenatmosphäre, in der sich die Schüler:innen sicher und frei von Bewertungen wie „falsch“ und „richtig“ äußern können (vgl. Jackson, 2014).

Ein Grund für das Verhalten der Lehrperson, die gezielte Versachlichung und das Einnehmen einer Beobachterposition, kann u. a. darin liegen, dass das Thema von der Lehrperson selbst als zu brisant erlebt wird und sie deshalb auf Schutzstrategien zurückgreift (vgl. Tuna, 2020; 2025; Herbst, 2022) und damit für sich selbst einen „Safe Space“ schafft, nicht aber für die Schüler:innen. Safe Space kann, wie sich im *ersten Fallbeispiel* zeigt, zur Absicherung der Lehrperson dienen, indem konflikthafte, politisch aufgeladene oder potenziell polarisierende Positionierungen versachlicht, umgelenkt oder vermieden werden. Für die Schüler:innen entsteht dadurch jedoch kein angstfreier Raum für eigene Positionierungen, sondern vielmehr eine Situation des Positioniert-Werdens, in der persönliche, religiöse oder lebensweltlich verankerte Perspektiven nur eingeschränkt artikulierbar sind. Ihnen werden somit implizit Verhaltens- und Deutungsmuster nahegelegt, die gesellschaftlich vorgeprägt sind oder als gesellschaftlich korrekt angesehen werden.

Anders agiert die Lehrperson im *zweiten Fallbeispiel*. Konfessionelle, identitäts- und bezugsstiftende Verortungen der Lehrperson werden in Formulierungen wie „wir“ und „uns“ im gesamten Stundenverlauf deutlich, obwohl im Unterricht – anders als im ersten Fallbeispiel des IRUs – religiös heterogene Schüler:innen (mindestens christliche/muslimische) teilnehmen. In diesen Sequenzen zu ihrer eigenen christlichen Religion agiert die Lehrperson aus der Binnenperspektive deutlich sicher in einem von ihr als „Safe Space“ empfundenen Unterrichtsraum. Unsicher wird sie, als sie über den Islam unterrichtet. Das Heranziehen von Quellen, die sie als authentisch einschätzt, verschafft der Lehrperson Sicherheit in der Präsentation der anderen Religion im Unterrichtsgeschehen. Wahrheit und Richtigkeit verknüpft die Lehrerin mit ausgewählten muslimischen Binnenperspektiven. Beim Hinzuziehen von vermeintlichen Quellen geht es um die Erwartung, dass jeweils *die* Position *der* Religion referiert wird. Durch den Bezug zur muslimischen Schülerin als Expertin wird deren Position einerseits aufgewertet. Dies ist aber auf der anderen Seite mit den Problemen einer möglichen Überforderung der Schülerin und einer identitären – ungefragten – Zuschreibung verbunden. Zudem werden die Äußerungen der Schülerin ent-individualisiert. Das Heranziehen christlicher, protestantischer Quellen geschieht auffallend anders: Die christlichen Quellen werden von der Lehrperson konkretisiert und theologisch fundiert. Die christliche Positionalität der Lehrperson fußt hier auf Lehrmeinungen (Schröder, 2022, 156). Durch die unterschiedliche Qualität der Quellen wird eine ungewollte Hierarchisierung von Quellen und dadurch zusätzliche asymmetrische Machtverhältnisse in das Unterrichtsgeschehen eingebracht (Willems, 2020) und reproduziert, die diese zugleich religiös codieren und stabilisieren.

Inkludierende Formulierungen der Lehrperson durchziehen den Unterricht und einzelne distanzierende und versachlichende Formulierungen von Schüler:innen werden von der Lehrperson inkludierend aufgelöst und vereinnahmt. Ein Herauslösen aus dieser Vereinnahmung geschieht auf Seiten der Schüler:innen zum einen durch Nichtpositionierung und Rückzug. Klassenöffentliche Positionierungen werden im gesamten Unterrichtsgeschehen verweigert (Roose, 2022, 68). Zum anderen werden Äußerungen von differenzierten Betrachtungsweisen innerhalb der „anderen“ Religion sichtbar. Hier geschieht als Ausweichstrategie von individuellen Positionierungen eine Differenzierung und Objektivierung von Aussagen (vgl. Roose, 2022, 68). Eine kriteriengeleitete Urteilsbildung (Schröder, 2022, 2b) und darauf aufbauend eine Positionierung findet daher auch in dieser Unterrichtsstunde nicht statt bzw. kann nicht stattfinden. Auch im zweiten Beispiel fehlt ein „Safe Space“, in dem sich die Schüler:innen frei von Vereinnahmungen oder einem Positioniert-Werden (Willems, 2020, 153) der Lehrperson äußern können (Jackson, 2014). Die hohen Redeanteile der Lehrperson im Gegensatz zu denen der Schüler:innen zeigen zusätzliche Asymmetrien in der Stunde, die Positionierungen von Schüler:innen behindern.

Neben der auffallenden Nichtpositionierung von Schüler:innen fällt in vielen Sequenzen in der Stunde die Tendenz der Lehrperson zur Harmonisierung auf („Also das ist doch unserem Verständnis nicht unähnlich“). Wie im islamischen Religionsunterricht vermeidet die Lehrperson dadurch die Thematisierung von interreligiösen Konfliktlinien. Für das offene Benennen von heiklen Themen fehlt anscheinend ein „Safe Space“ sowohl auf Seiten der Lehrperson als auch auf Seiten der Schüler:innen.

6 Über „andere“ Religionen unterrichten lernen: Implikationen für die Hochschule

Die vorgelegten Fallbeispiele zeigen, dass zwischen theoretischen Unterrichtskonzepten und ihrer Umsetzung in der Praxis eine deutliche Diskrepanz bestehen kann. Die Verfolgung eines vergleichenden Ansatzes in den dargelegten Fallbeispielen führt im Unterricht einerseits zu einem Reden „über“, was sich insbesondere dadurch kennzeichnet, dass in Bezug auf die eigene Religion und Tradition mitunter eine versachlichende und differenzierende Beobachter:innenposition eingenommen wird und in dessen Folge Positionierungen vermieden werden. Andererseits werden durch die explizite Positionierung der Lehrperson zu ihrer eigenen Religion im zweiten Fallbeispiel Hierarchisierungen und Machtverhältnisse in den Unterricht eingebracht, die ebenfalls zu einer Vermeidung von Positionierungen auf Schüler:innenseite führen.

Für die Ausbildung angehender Lehrpersonen könnte das bedeuten, dass der Vergleich systematisch eingeübt und zugleich auf mögliche unerwünschte Tendenzen, wie etwa ein versachlichtes pauschalisierendes Reden über die anderen Religionen – mitunter auch Reden „über“ die eigene Religion –, aufmerksam gemacht wird. Des Weiteren muss auf Inkludierungen, Harmonisierungen und Vereinnahmungen aufmerksam gemacht werden. Auf diesen Grundlagen müssen Konzepte interreligiösen Lernens im Hochschulkontext betrachtet werden.

Das Narrativ eines „Safe Space“ (siehe oben), das Lehrpersonen u. a. als Grundlage für Interreligiöses Lernen wahrnehmen, führt dabei zu einem Vermeiden unangenehmer Themen. So stellt sich die Frage, wie insbesondere heikle Themen bzw. Positionierungen im Unterricht diskursfähig markiert werden können, so dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen ihre eigenen Positionen einbringen und reflektieren können. Für

die Hochschule bedeutet dies, dass das Narrativ „Safe Space“ kritisch mit angehenden Lehrpersonen zu bearbeiten ist. Besonders angesichts der Tatsache, dass in der Literatur und Schulbuchlandschaft heikle Themen, wie der Israel-Palästina-Konflikt, Antisemitismus und Rassismus, im Kontext interreligiösen Lernens kaum bearbeitet werden, braucht es eine hochschuldidaktische Auseinandersetzung. Der Bedarf zeigt sich besonders in den im Artikel analysierten Fallbeispielen. Angehende Lehrpersonen benötigen Wissen, Kompetenzen und Sicherheit im Umgang mit heiklen Themen. Anhand von authentischen Fallbeispielen aus der Praxis können Studierende Herausforderungen und Chancen im Unterrichten dieser Themen wahrnehmen, reflektieren und Handlungsoptionen entwickeln. Darüber hinaus können Unterrichtsanalysen zur evidenzbasierten Theoriebildung eines Unterrichtens über „andere“ Religionen einen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

- Englert, Rudolf (2014), Warum konfessioneller Religionsunterricht?, in: Katechetische Blätter 139 (2014), 368-375.
- Fabricius, Steffi (2022), Positionalität, Lehrende, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitt_Lehrende.201013 [PDF vom Februar 2022].
- Gaus, Edeltraud (2024), Haltung, Lehrende, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, <https://doi.org/10.23768/wirelex.400032> [PDF vom März 2024].
- Hameister, Ilka Maria (2023), Das Klassenzimmer als Safe- oder Brave Space? Zur Ausarbeitung von Inszenierungsidealen für den (Politik-)Unterricht, in: Girnus, Luisa/Panreck, Isabelle-Christine/Partetzke, Marc (Hg.), Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven, Wiesbaden, 13-27.
- Häusler, Ulrike/Schluß, Dominik (2025), Neutral bleiben oder Partei ergreifen: Wie können, sollen, dürfen, müssen Lehrkräfte sich positionieren? Beutelsbacher Konsens und Koblenzer Konsent, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin & Brandenburg 2/2025, 29-31.
- Herbst, Jan-Hendrik (2022), Kontroverse Themen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven, in: Theo-Web 21 (2022/2), 352-369, doi: 10.23770/tw0266.
- Jackson, Robert (2014), Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education, Strasbourg.
- Meyer, Karlo (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen.
- Roose, Hanna (2022), Positionierung zwischen kinder- und jugendtheologischem Anspruch und alltäglicher Unterrichtspraxis. Empirische Beobachtungen zum „geschützten Raum“ im evangelischen Religionsunterricht, in: Zimmermann, Mirjam/Kraft, Friedhelm/Reis, Oliver/Roose, Hanna/Schroeder, Susanne (Hg.), Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie, Bd. 5. „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart, 60-70.
- Schröder, Bernd (2022), Religion unterrichten. Praktische Theologie konkret, Band 6, Göttingen.
- Simojoki, Henrik/Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Clauß Peter (2022), Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Religionspädagogische Klärungen und Anregungen für interreligiöses und religionskooperatives Lernen, in:

- Khorchide, Mouhanad/Lindner, Konstantin/Roggenkamp, Antje/Sajak, Clauß Peter/Simojoki, Henrik (Hg.), *Religiöse Bildung kooperativ*, Bd. 1. Stereotype – Vorurteile – Ressentiments: Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen, 225-238.
- Tuba Işık/Naciye Kamcili-Yildiz: „Ist Schweinegelatine halal oder haram?“ – Islamische Religionslehrkräfte zwischen Vereindeutigung und Ambiguitätstoleranz, in: Zimmermann, Mirjam/Kraft, Friedhelm/Reis, Oliver/Roose, Hanna/Schroeder, Susanne (Hg.), *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie*, Bd. 5. „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart, 109-118.
- Tuna, Mehmet. H. (2025), „Positionelle Kontroversität im islamischen Religionsunterricht“, in: *Religionspädagogische Beiträge*, 1–16. doi: 10.20377/rpb-1947
- Tuna, M. H. (2020), *Islamic Religious Education in Contemporary Austrian Society: Muslim Teachers Dealing with Controversial Contemporary Topics*, in: *Religions*, 11/8, 392, doi: 10.3390/rel11080392.
- Willems, Joachim (2020), *Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othering im christlichen Religionsunterricht*, in: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 35. *Judentum und Islam unterrichten*, Göttingen, 149-161.
- Zimmermann, Mirjam (2022), *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie: Exemplarische Streiflichter, Definitionsvorschlag, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform*. in: Zimmermann, Mirjam/Kraft, Friedhelm/Reis, Oliver/Roose, Hanna/Schroeder, Susanne (Hg.), *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie*, Bd. 5. „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart, 9-26.

Dr. Marion Keuchen ist Professorin für Didaktik der Evangelischen Religionslehre mit besonderer Berücksichtigung von Inklusion an der Universität Paderborn und arbeitet insbesondere zu einer inklusiven Fach- und Mediendidaktik für den Religionsunterricht.

Dr. Juliane Ta Van ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut in Münster und arbeitet insbesondere zu einer differenzsensiblen Religionspädagogik.

Mehmet H. Tuna, PhD ist Assistenzprofessor für Islamische Fachdidaktik an der Universität Innsbruck und arbeitet insbesondere zur religiösen Pluralität und Kontroversität.

¹ Der Beitrag wurde von allen Autor:innen in gleicher Weise erarbeitet; die Reihenfolge der Nennung folgt der alphabetischen Ordnung.

² Ein großer Dank geht an Silke Hagemann und das kirchliche Schulumt in Darmstadt, das den Unterrichtsbesuch ermöglicht hat. Der anonymisierten Lehrperson und der Klasse ist für ihre Bereitschaft zu danken, die Doppelstunde aufzeichnen zu dürfen.

³ Auf dem Arbeitsblatt sind außer zur Bildquelle (Getty Images) keine Quellenangaben zu finden.