

Repräsentation der ‚anderen‘ Religion in Lehrbüchern
christlicher und islamischer Religionsdidaktik und
interreligiöse Kooperationen

Naciye Kamcili-Yildiz / Joachim Willems

Representation of the “other” Religion in Textbooks for
Christian and Islamic Religious Education Teacher Training
and in Interfaith Cooperation

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.2026.1.122>

Licence: CC BY 4.0 International

Repräsentation der ‚anderen‘ Religion in Lehrbüchern christlicher und islamischer Religionsdidaktik und interreligiöse Kooperationen

Naciye Kamcili-Yildiz/Joachim Willems

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie die jeweils ‚andere‘ Religion in christlich- und islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern repräsentiert wird und welche Orientierungsrahmen für interreligiöse Kooperationen in Schule und Hochschule damit verbunden sind. Auf der Grundlage einer rekonstruktiven Lehrbuchanalyse nach der dokumentarischen Methode werden implizite Normalitätsannahmen, Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie Macht- und Mehrheitsverhältnisse herausgearbeitet. Abschließend werden Konsequenzen für eine machtsensible interreligiöse Lehrkräftebildung in Schule und Hochschule diskutiert.

Schlagwörter: Lehrbuch, Religiöser Pluralismus, Lehrerbildung, Machtstruktur, Asymmetrie

Representation of the “other” Religion in Textbooks for Christian and Islamic Religious Education Teacher Training and in Interfaith Cooperation

Abstract

This article examines how the “other” religion is represented in academic Christian and Islamic religious education textbooks and what frameworks for interreligious cooperation in schools and universities are associated with this. Based on a reconstructive analysis of textbooks for university students, implicit assumptions of normality, self-attributions and attributions by others, as well as power and majority-minority relationships are identified. Finally, the consequences for power-sensitive interreligious teacher training in schools and universities are discussed.

Keywords: textbook analysis; religious plurality; teacher training; power asymmetries

1 Fragestellung und Forschungsmethode

Seit mittlerweile etwa drei Jahrzehnten etabliert sich das interreligiöse Lernen als ein wesentliches Aufgabenfeld des schulischen Religionsunterrichts und der wissenschaftlichen Religionspädagogik (die erste Monographie zum Thema und mit dem Titel „Interreligiöses Lernen“ stammt aus dem Jahr 1995; vgl. Leimgruber, 1995). Während die Menge der publizierten Literatur zu einer interreligiösen Didaktik für die Schule seitdem nahezu ins Unüberschaubare gewachsen ist, zeigen sich unter anderem zwei Desiderate: Zum einen wird von den akademischen Religionspädagogiken weiterhin kaum systematisch berücksichtigt, dass ‚(andere) Religion‘ im interreligiösen Lernen nicht nur ein Unterrichtsgegenstand ist, sondern zugleich eine Differenzdimension, die über vielfältige Selbst- und Fremdzuschreibungen zum gesellschaftlichen Ordnungsinstrument wird, mit dem Gruppen konstituiert und auch hierarchisierend zueinander positioniert werden (Willems, 2017). Zum anderen fehlen Untersuchungen zur Lehrkräftebildung, die die im Prozess der interreligiösen Professionalisierung während des Studiums vermittelten Inhalte und die damit verbundenen Bilder und Vorstellungen von ‚anderen‘ Religionen in den Blick nehmen. Der vorliegende Beitrag will zur Bearbeitung dieser Desiderate einen Beitrag leisten, indem christlich- und islamisch-religionspädagogische Lehrbücher als Quellen¹ daraufhin analysiert werden, welche Vorstellungen von der jeweils anderen Religion und von interreligiösen Beziehungen den Texten zugrunde liegen, welche Normalitätssetzungen und Normalitätserwartungen in interreligiös-pädagogischen Diskursen wirksam werden und welche Selbst- und Fremdzuschreibungen das Feld professioneller Tätigkeit als Religionslehrkraft damit vorstrukturieren. Auf diese Weise werden im Folgenden die für interreligiöse Lehrkräftebildung relevanten Diskurse rekonstruiert, und es wird diskutiert, welche religionspädagogischen Konsequenzen sich aus den entsprechenden Strukturen christlich- und islamisch-religionspädagogischer Diskurse ergeben müssten.

Im Sinne rekonstruktiver Sozialforschung wird dabei vorausgesetzt, dass akademisch arbeitende Religionspädagog:innen einer konfessionellen oder religiösen Tradition aufgrund ähnlicher Erfahrungen sowie durch die Partizipation an bestimmten Diskursen gemeinsame Vorverständnisse teilen. Diese können sich graduell von jenen der Kolleginnen und Kollegen anderer religiöser Traditionen unterscheiden und müssen im Kommunikationsprozess nicht expliziert werden, sondern werden vorausgesetzt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2014, 288). Die Verfasser:innen von Lehrbüchern bewegen sich daher in einem sozialen Kontext verbindender (konjunktiver) Erfahrungen, in dem auf der einen Seite bestimmte „Kontextkonstruktionen, Selbstverständlichkeitserwartungen und Zuschreibungspraktiken“ (Willems, 2018, 116) geteilt werden. Auf der anderen Seite ist die spezifische Art dieser Kontextkonstruktionen *in* der konkreten Textfassung eines Lehrbuches und *durch* sie dokumentiert. Rekonstruiert man die jeweilige Art von Kontextkonstruktion, wie sie in den Lehrbüchern aus der christlichen Religionspädagogik einerseits und denen aus der islamischen Religionspädagogik andererseits dokumentiert ist, so wird es möglich, potenzielle Spannungsfelder interreligiöser Kooperation im Lehramtsstudium und im Religionsunterricht herauszuarbeiten. Diese Spannungsfelder werden relevant, wenn sich Vorverständnisse, Assoziationen zu bestimmten Begriffen und wechselseitige Erwartungen aneinander systematisch unterscheiden. Wie zu zeigen sein wird, unterscheiden sich die zu rekonstruierenden Erfahrungsräume und die jeweiligen Fachdiskurse der christlichen und der islamischen Religionspädagogik unter anderem mit Blick auf das jeweils handlungsleitende Verständnis von Religion, Theologie, Religionsdidaktik, Dialog, Pluralität und Gesellschaft.

Bei der Analyse der Lehrbücher verfahren wir so, dass zunächst auf dem Wege einer formulierenden Interpretation der immanente Sinngehalt erhoben wird. Dazu untersuchen wir, welche interreligiös relevanten Themen jeweils auf welche Weise innerhalb des in den Texten gegebenen (Orientierungs-)Rahmens angesprochen werden (vgl. Bohnsack, 2010, 135). In einem zweiten Schritt, dem der reflektierenden Interpretation, werden die Rahmungen rekonstruiert und expliziert, innerhalb derer die Teilthemen interreligiös relevanter Textpassagen behandelt werden (Bohnsack, 2010, 135). Erkennbar werden solche Rahmungen vor allem durch Vergleiche: zum einen gedankenexperimentelle Vergleiche, bei denen die in einer Quelle dokumentierten Rahmungen dadurch erhoben und beschrieben werden, dass sie anderen, prinzipiell möglichen Rahmungen gegenübergestellt werden; zum anderen durch empirische Vergleiche, indem unterschiedliche Fälle miteinander verglichen und dabei die verschiedenen Rahmungen zum Vorschein gebracht werden (Bohnsack, 2010, 137). Auf dem Wege der Abstraktion können dann, zunächst getrennt innerhalb der Text-Korpora der christlichen Religionspädagogik einerseits und der islamischen Religionspädagogik andererseits, die unterschiedlichen Rahmungen der thematisierten Inhalte unter Oberbegriffen zusammengefasst und systematisiert werden. Dies ermöglicht schließlich den Vergleich der beiden unterschiedlichen Lehrbuch-Diskurse. Auf Grundlage dieses Vergleichs lassen sich Konsequenzen für die Weiterentwicklung kooperativer Formen religiöser Bildung in Schule und Hochschule ziehen.

2 ‚Islam‘ in christlich-religionspädagogischen Lehrbüchern

In den acht untersuchten Lehrbüchern² begegnet der Suchbegriff „Islam“ (und damit auch Komposita und Adjektive wie „islamisch“) insgesamt 450 mal, der Suchbegriff „muslim“ (also auch „muslimisch“, „Muslim/-in“ etc.) 289 mal, „Moschee“ 44 mal, „Mohammed“ oder „Muhammad“ neunmal³, „Koran“ 43 mal, je zweimal „Imam“ und „Hodscha“.

Die über die Suche nach den genannten Begriffen identifizierten Textstellen, in denen ‚Islam‘ thematisiert wird, wurden dahingehend analysiert, in welchen Rahmungen das Thema jeweils behandelt wird. Dabei konnten fünf Kontexte identifiziert werden.

Erstens erscheinen Islam, islamischer Religionsunterricht (z.B. Heger, 2021, 144; ähnlich Lindner, 2021, 374) und islamische Religionspädagogik (z.B. Gojny/Lenhard/Zimmermann, 2022, 18 und 39-40) in den Lehrbüchern als selbstverständlicher Teil einer religiösen Pluralität in Deutschland, über die in mehreren Werken anhand von Angaben zur Religionsstatistik informiert wird (z.B. Meyer, 2023, 136; Schröder, 2021, 27). Die Selbstverständlichkeit der Präsenz von ‚Islam‘ im christlich-religionspädagogischen Diskurs zeigt sich besonders deutlich schon in der Konzeption von Bernd Schröders „Religionspädagogik“ (Schröder, 2021), in der sich die interreligiösen Vergleiche (Judentum, Christentum, Islam) durch das ganze Werk ziehen. Auch wenn interreligiöse Feiern und Gebetsräume in der Schule oder islamische sowie interreligiöse Schulseelsorge erwähnt werden, werden diese als (relative) Normalität vorausgesetzt, wodurch zugleich Normalität hergestellt wird (so in Gojny/Lenhard/Zimmermann, 2022, 303-304; Günther/Möller/Zankel, 2024, Rückseite Karte 12; Kaupp, 2021, 495; Schröder, 2021, 482, 499-500, 505, 511).

Allerdings erscheint die Selbstverständlichkeit des Islam im religionspädagogischen Diskurs nicht immer ungebrochen: So könnte der Verweis auf die Ähnlichkeit des islamischen Religionsunterrichts mit im christlichen Kontext überwundenen kerygmatischen Konzeptionen (Langenhorst, 2021, 129-130) einerseits so verstanden werden, dass damit die Existenz des islamischen Religionsunterrichts ‚normalisiert‘ wird. Andererseits wird

dabei suggeriert, dass islamische Religionspädagogik erst dadurch ‚normal‘ wird, dass sie sich im Laufe ihrer Entwicklung und Professionalisierung an ein christliches Vorbild angleicht (vgl. mit ähnlicher doppelter Wirkung auch den Verweis auf das „Memorieren und Rezitieren an Koranschulen“, das einem Theologisieren im Religionsunterricht gegenübergestellt wird, wie es von „Teile[n] der sich etablierenden islamischen Religionsdidaktik“ rezipiert werde, bei Roose, 2023, 51). Explizit benennt auch Schröder islamische (und jüdische) Desiderate, die gerade erst zu bearbeiten begonnen würden: „In anderen Religionen hat sich eine solche disziplinär verfasste Reflexionstradition noch kaum beziehungsweise erst sehr viel später entwickelt – auch wenn Erziehung und Sozialisation in der Praxis etwa von Judentum und Islam seit jeher eine außerordentlich große Rolle spiel(t)en.“ (Schröder 2021, 225; ähnlich wird eine ‚Normalität‘, die erst noch ‚im Werden‘ ist, bei Schröder 2021, 46 beschrieben). Die damit verbundene Frage nach legitimer bleibender Differenz im Zuge der Etablierung islamischer Religionspädagogik und islamischen Religionsunterrichts thematisiert Thomas Schlag, wenn er fragt, „ob und in welchem Sinn in anderen Religionen, selbst wenn etwa von einer jüdischen oder islamischen Theologie in jüngster Zeit verstärkt die Rede ist, von einer wechselseitigen Anknüpfungsfähigkeit der unterschiedlichen Theologieverständnisse ausgegangen werden kann“ (Schlag, 2021, 236).

Zweitens wird in den Lehrbüchern die Zuschreibung problematisiert, etwas oder jemand sei ‚islamisch‘ oder ‚muslimisch‘, und es wird darauf hingewiesen, dass eine entsprechende Kategorisierung wenig oder gar nichts über die so Bezeichneten aussage (vgl. z.B. Meyer, 2023, 135; Schwendemann/Hagen /Rausch /Ziegler, 2023, 8; Käbisch/Woppowa, 2023, 290; König, 2021, 19). Überlegungen, die sich auf die Machtverhältnisse und Dominanzstrukturen beziehen, innerhalb derer solche Zuschreibungen wie die, muslimisch zu sein, vorgenommen werden, finden sich interessanterweise nur einmal im (auch nur weiteren) Kontext des interreligiösen Lernens (Herbst, 2023, 164).

Drittens wird ‚Islam‘ mit Blick auf konflikthafte Beziehungen zwischen Muslim:innen und nicht-muslimischen Menschen thematisiert. Dabei steht ‚der Islam‘ einmal auf der Seite von ‚Tätern‘ (Kontext ‚Extremismus und Terrorismus‘; Meyer, 2023, 145; Gojny/Lenhard/Zimmermann, 2022, 111), einmal auf der von ‚Opfern‘ (Thematisierung von „Islamophobie“ bei Pirner, 2023, 150; Meyer, 2023, 69 und Schweitzer, 2021, 166; „antimuslimische[m] Rassismus“; bei Gojny/Lenhard/Zimmermann, 2022, 299; „Islamfeindlichkeit“; bei Naurath, 2023, 225 und Schwendemann/Hagen/Rausch et al., 2023, 7; „Antiislamismus“ bei Schröder 2021, 195), und häufiger werden diese beiden Seiten im selben Atemzug erwähnt (z.B. islamistisch motivierte Terroranschläge und „rassistische Übergriffe auf muslimische Frauen“ bei Lehner-Hartmann, 2023, 169; Antisemitismus, der „überproportional häufig“ von „muslimische[n] Personen“ ausgehe, und „islamophobe Ressentiments“ bei Nord/Kiesel, 2023, 193-194).

Viertens werden in den Lehrbüchern muslimische Schüler:innen thematisiert und charakterisiert. Verwiesen wird dabei auf ihre im Vergleich zu nicht-muslimischen Schüler:innen höhere religiöse Intensität (größere Bedeutung des „Gottesglauben[s]“ für die „Jugendlichen aus den islamisch geprägten Ländern“ bei Lindner, 2021, 238; ähnlich Langenhorst, 2021, 158) oder auf die Benachteiligung, die sie erfahren (können) (Gojny/Lenhard/Zimmermann, 2022, 261; Grümme, 2021, 55). Das Motiv der höheren religiösen Intensität kann dabei mit einer unterschwelligeren Wertung verbunden sein. Wenn es heißt, dass muslimische Jugendliche „ihren Glauben offensiver als christliche [leben], und doch leben christliche, muslimische und konfessionslose Jugendliche neben- und

miteinander“ (Kalbheim, 2021, 74), dann impliziert das „doch“ (man könnte als Synonym auch ‚trotzdem‘ schreiben) die fehlende Selbstverständlichkeit des Nebeneinander- und Zusammenlebens. Es liegt nahe, als Grund für diese potenzielle Störung des Zusammenlebens die genannte ‚offensive‘ Art zu sehen, mit der muslimische Jugendliche ihren Glauben leben, denn defensives Verhalten wird in der Regel nicht für eine Konflikursache gehalten. Ein ähnliches Bild zeichnet Riegel, der einerseits die Besonderheit der muslimischen Kinder und Jugendlichen hervorhebt („Tatsächlich erweisen sich muslimische Schüler:innen in ihren Glaubenshaltungen als eher traditionell und am richtigen Vollzug von religiösen Vorschriften orientiert“; Riegel, 2021, 157-158), andererseits die Gemeinsamkeiten mit den „nicht-muslimischen Altersgenossen“ betont („Allerdings stehen die meisten von ihnen dieser Gesellschaft positiv gegenüber und erachten den eigenen Glauben ebenso als Privatsache wie die meisten ihrer nicht-muslimischen Altersgenossen“; Riegel, 2021, 158). Dabei entdramatisiert die Betonung der Gemeinsamkeiten quasi die muslimische Teilgruppe, auch den Befund einer „eher traditionell[en]“ Glaubenshaltung und einer Orientierung „am richtigen Vollzug von religiösen Vorschriften“. Gerade damit (speziell durch die Verbindung mit „Allerdings“) wird aber zugleich die Vorstellung einer potenziellen Bedrohung durch muslimische Religiosität präsent gehalten: *Obwohl* sie eher traditionell sind, stehen sie der Gesellschaft nicht negativ gegenüber und versuchen diese nicht im Sinne ihrer Religion zu prägen.

Fünftens begegnet ‚Islam‘ in den Lehrbüchern, wenig verwunderlich, im Kontext interreligiösen Lernens. Mit Blick auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für interreligiöse Kooperation in der Schule sind insbesondere Überlegungen dazu interessant, wie Islam im christlichen Religionsunterricht thematisiert und (re)präsentiert werden kann. In diesem Kontext beschäftigen sich Tanja Gojny, Hartmut Lenhard und Mirjam Zimmermann mit der problematischen Praxis, „Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten ihrer jeweils unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und konfessionellen Prägungen ins Gespräch zu bringen“ (Gojny/Lenhard/Zimmermann, 2022, 252). Burkhard Porzelt und Eva Stögbauer-Elsner bieten dazu als „Goldene Regel“ die „Wiedererkennungsmaxime“ an, derzufolge sich Darstellungen nicht-christlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht daran orientieren müssten, „wie bspw. Juden ihr Judentum oder Muslime ihren Islam selbst verstehen sowie leben“ (Porzelt/Stögbauer-Elsner, 2021, 220). Diese Maxime impliziert einen Anspruch christlicher Religionspädagogik an sich selbst und zugleich ein Selbstbild: Religionspädagogik ist demnach eine Disziplin, die ihre eigene (hier: christliche) Positionalität im interreligiösen Kontakt relativiert und zurücknimmt. Offen bleibt dabei allerdings, wer genau nach welchen Kriterien darüber urteilen können und dürfen soll, in welchen Darstellungen er oder sie sich wiedererkennt, und wie diese Wiedererkennbarkeit praktisch individuell und strukturell sichergestellt werden könnte.

3 ‚Christentum‘ in islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern

In den drei untersuchten islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern kommen die Suchbegriffe „Christentum“ insgesamt 93 mal, „Christ“ 80 mal, „christlich“ 80 mal, „Kirche“ 117 mal, „kirchlich“ 28 mal, „Jesus“ oder „Christus“ 32 mal, „Bibel, Altes bzw. neues Testament“ 60 mal, „Maria“ 27 mal, „katholisch“ 104 mal, „evangelisch“ 69 mal und „orthodox“ 86 mal vor.

Zunächst gilt festzuhalten, dass alle drei Lehrbücher eine deutliche Grundtendenz aufzeigen, das Christentum als notwendigen Dialog- und Vergleichspartner des islamischen

Religionsunterrichts zu begreifen. Zugleich profilieren sich die Lehrbücher in unterschiedlichen Akzenten, die in sechs Punkten zusammengefasst werden können.

Erstens zeigt sich das Christentum als theologisch-dialogischer Partner. Alle drei Publikationen betonen eine enge heilsgeschichtliche Verbundenheit von Islam und Christentum sowie dessen Anerkennung als frühere Offenbarungsreligion. Diese Anerkennung erfolgt jedoch nicht im Sinne einer symmetrischen Herkunft aus einer „gemeinsamen Wurzel“, sondern innerhalb eines genealogisch strukturierten Offenbarungsverständnisses, in dem der Koran als „Aktualisierung aller vorhergehenden Schriften“ verstanden wird (Isik/Kamcili-Yildiz, 2023, 207).

Bibel, Psalmen und Tora werden damit ausdrücklich als göttliche Offenbarungen bezeugt, zugleich aber in ein Verhältnis heilsgeschichtlicher Überbietung und Vollendung gesetzt. Die häufige Bezugnahme auf koranische Verse zur gemeinsamen Abraham-Tradition (vgl. exemplarisch Schröter, 2020, 71; Tabaalite, 2022, 800) markiert daher weniger eine theologische Gleichrangigkeit als vielmehr eine anerkennende, zugleich differenzierende Verhältnisbestimmung. Auch werden für diese Differenzsetzung Belege aus der islamischen Geschichte herangezogen, in denen respektvolle und kooperative Beziehungen zwischen Muslim:innen und Christ:innen exemplarisch sichtbar werden (Erzählung vom Mönch Bahira, der als Erster die Prophetenschaft Muhammads erkennt, Schröter, 2020, 69; Muhammads Brief an den König von Abessinien und an den byzantinischen Kaiser, Tabaalite, 2022, 805-807; Hinweis auf Muhammads Vertrag mit den Christen von Nağrān, der ihnen Schutz zusicherte und ihre Gottesdienste garantierte, Agbaria, 2022, 692).

In den Lehrbüchern werden historische Bezüge auf frühe Begegnungen zwischen Muslim:innen und Christ:innen als positive Referenzen herangezogen. Genannt werden insbesondere Schutzverhältnisse, Verträge sowie wechselseitige Anerkennung christlicher Gemeinschaften durch den Propheten Muhammad. Diese Darstellungen werden mit der Forderung verbunden, dass der islamische Religionsunterricht religiöse Pluralität nicht nur thematisieren, sondern als genuin islamisches Prinzip sichtbar machen sollte. ZekirijaSejdini betont, der islamische Religionsunterricht müsse religiöse Pluralitätsfähigkeit „nicht nur zum Ausgangspunkt, sondern auch zur Zielsetzung“ machen (Sejdini, 2022, 87). Jörg Imran Schröter spricht davon, diese Fähigkeit „nicht neu zu entwickeln, sondern als genuin islamisch aufzudecken und zu bestärken“ (Schröter, 2020, 69). In der reflektierenden Interpretation zeigt sich, dass diese historischen Referenzen nicht primär als erinnerungskulturelle Narrative fungieren, sondern als normativ aufgeladene Begründungsfiguren. Die frühe Anerkennung christlicher Gemeinschaften wird dabei als islamisch legitimierte Praxis rekonstruiert, aus der gegenwartsbezogene Orientierungen für das Zusammenleben in religiöser Pluralität abgeleitet werden. Pluralitätsfähigkeit erscheint so nicht als Ergebnis moderner Aushandlungsprozesse oder externer normativer Anforderungen, sondern als im Ursprung des Islam angelegte und theologisch begründete Haltung. Die historischen Episoden fungieren damit als Maßstab für gegenwärtige interreligiöse Beziehungen, ohne dass dieser Maßstab explizit als solcher benannt werden müsste.

Zweitens geht es in allen drei Lehrbüchern um interreligiöses Lernen und interreligiöse Kooperation. In diesem Kontext wird das Christentum als strukturell in den Curricula des islamischen Religionsunterrichts verankerter Unterrichtsinhalt vorgestellt. Dabei dient die Auseinandersetzung mit dem Christentum auch der Klärung einer eigenen islamischen Position (z.B. in Isik/Kamcili-Yildiz, 2023, 209–211 und 219–225), um davon ausgehend in „die unvoreingenommene Begegnung mit dem Fremden“ eintreten zu können

(Schröter, 2020, 60), denn die Schüler:innen sollen befähigt werden, „bestehende Differenzen nicht nur als Konfliktpotenzial wahrzunehmen“, sondern auch die „Entdeckung, Artikulation und Präsentation von Gemeinsamkeiten“ zu fördern (Cavis, 2022, 830). Wie interreligiöses Lernen schulisch konkretisiert werden kann, beschreibt Katja Boehme im von Schröter herausgegebenen Sammelband anhand des von ihr entwickelten Ansatzes eines fächerkooperierenden Begegnungslernens (Boehme, 2020, 40–56). Dass mit Boehme eine katholische Religionspädagogin dieses Kapitel in einem Lehrbuch für „Islam-Didaktik“ verfasst, ist Ausdruck interreligiöser Kooperation, allerdings macht Boehme ihre Rolle als Mitglied einer anderen Religion nicht zum Thema und bezieht sich ausschließlich auf christliche Autor:innen. Damit wird in einem islamisch-religionspädagogischen Lehrbuch quasi aus christlicher Theologie und Religionspädagogik heraus ein Rahmen für interreligiöse Begegnungen entwickelt, in dem sich dann Kooperation und Begegnung entfalten sollen. Achte man dabei „auf eine Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘“, dann, so Boehme, „werden unvermeidbare Asymmetrien kaum Grund für Diskriminierungen bieten“ (Boehme, 2020, 49).

Demgegenüber problematisieren Fatima Cavis und Schröter genau solche Asymmetrien: Cavis kritisiert gemeinsam verantwortete Feiern, wenn diese „gänzlich von der christlichen Lehrerschaft organisiert [werden] und die Religionslehrer*innen anderer Glaubensrichtungen lediglich eingeladen sind, einen Part im Programm zu übernehmen“. Denn dies hinterlasse bei ihnen das Gefühl, „von ihren Kolleg*innen bevormundet zu werden“ (Cavis, 2022, 833–834). Schröter macht darauf aufmerksam, dass die Erwartung an islamische Religionslehrkräfte, immer bereit für alle Formen von Kooperationen zu sein, zu „Überwältigungen und zu Überforderungen“ führen könnten (Schröter, 2020, 59).

Drittens wird Christentum im Kontext von Schriftverständnis und hermeneutischer Sensibilität thematisiert. Ömer Özsoy und Schröter markieren es mit Blick auf die Unterschiede zwischen historisch-kritischer Bibelauslegung und klassischer Koranexegese als Problem, wenn von Muslim:innen erwartet wird, dass auch sie „ihre heilige Schrift historisch-kritisch lesen sollen“ (Özsoy, 2020, 143). Özsoy und Schröter warnen davor, „hermeneutische Verfahren unreflektiert zu übertragen“ (ebd., 144). Die Bibel sei ein methodisch anders zu erschließender Text, dessen wissenschaftliche Erforschung ein Modell für die differenzierte Auslegung des Korans sein kann, ohne die islamische Tradition der Koranexegese zu unterlaufen. Tuba Isik und Naciye Kamcili-Yildiz (2023) beziehen solche Überlegungen auf den islamischen Religionsunterricht und verstehen die Bibel als eine Ressource für interreligiöse Lernprozesse, wenn sie in den Unterrichts Anregungen dazu einladen, biblische und koranische Texte gemeinsam zu lesen und die je eigene Glaubenspraxis zu reflektieren (ebd., 220).

Viertens werden in den Lehrwerken Figuren und Erzählungen thematisiert, die Islam und Christentum bzw. Koran und Bibel gemeinsam sind und die als Bezugspunkte für eine identitätsklärende Auseinandersetzung mit dem Christentum genutzt werden (so Maryam/Maria in Isik/Kamcili-Yildiz 2023, 219–225; zu Prophetengeschichten von Adam, Abraham/Ibrahim, Mose/Musa und Jesus/Isa jeweils biblisch und koranisch: Polat, 2020, 216–224). Dabei arbeiten Isik und Kamcili-Yildiz am Beispiel katholischer Mariologie sowohl gemeinsame Glaubensüberzeugungen und unverzichtbare Differenzen zwischen Islam und Katholizismus heraus als auch konfessionelle Unterschiede innerhalb des Christentums. Polat betont, dass die biblischen Überlieferungen zum Teil „mit den islamischen Vorstellungen über die Persönlichkeit und Moralität eines Propheten nicht zu vereinbaren sind“, diese Einsicht jedoch nicht trennen soll, sondern „den Lernenden helfen, den

Eigenwert der eigenen Tradition zu erkennen und zugleich die religiöse Erfahrung der anderen zu achten“ (Polat, 2020, 227). Dies gilt insbesondere bei der Gestalt Jesu/Isa, da das christliche Verständnis Jesu als Sohn Gottes „mit dem koranischen Verständnis nicht zu vereinbaren ist“ (Polat, 2020, 219).

Fünftens befassen sich die Lehrbücher mit Kirche und kirchlichen Strukturen als Lern- und Diskursorte. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff ‚Kirche‘ mehrere Aspekte umfasst, die im islamischen Kontext mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet werden: Kirche ist 1. theologisch die ‚Gemeinschaft der Heiligen‘ (dem würde islamisch am ehesten der Begriff ‚umma‘ entsprechen), 2. ein Gebäude für den Gottesdienst (ähnlich der Moschee), 3. eine (Orts-)Gemeinde oder andere Form zeitlich und räumlich definierter christlicher Gemeinschaft (im Islam würde dem die Gemeinschaft in einer Moschee-Gemeinde oder eine Gruppe für bestimmte Personen entsprechen) oder 4. eine Institution wie eine evangelische Landeskirche oder die Evangelische Kirche in Deutschland bzw. die römisch-katholische Kirche und ihre Bistümer (bei allen Unterschieden am ehesten vergleichbar mit islamischen Verbänden) (Willems, 2016, 146f.). In den Lehrbüchern werden gezielt die zweite und die vierte Bedeutung aufgegriffen. Auffällig ist dabei, dass die theologisch grundlegende Bedeutung von Kirche als *ecclesia*, also als Glaubensgemeinschaft der ‚Heraus-‘ (*ek*) und ‚Zusammengerufenen‘, kaum thematisiert wird. Christentum erscheint an dieser Stelle nicht primär aus seinem theologischen Selbstverständnis heraus, sondern in solchen Bedeutungsdimensionen von Kirche, die lebensweltlich sichtbar, vergleichbar und didaktisch anschlussfähig sind. Kirche wird zum einen als konkreter Lernort relevant, etwa im Rahmen ästhetischen Lernens, wenn muslimische Schüler:innen „Informationen über die architektonischen Besonderheiten oder Innenraumgestaltung“ einer Kirche erhalten (Polat, 2020, 213; ähnlich Boehme, 2020, 48). Die Wahl dieses Zugangs legt nahe, dass Kirche hier vor allem als exemplarischer Ort der Erschließung des Christentums als ‚anderer‘ Religion fungiert, denn Schröter weitet diese Perspektive aus und beschreibt Kirche zugleich als Begegnungsraum und als potenziell irritierenden Erfahrungsort, wobei schon „das Betreten eines Kirchenraums [...] als problematische Grenzüberschreitung“ wahrgenommen werden könne, „bei der Musliminnen und Muslime das Gefühl haben können, eine Sünde zu begehen“ (Schröter, 2020, 73). Dieses Empfinden kann sich beim Anblick von Kreuzen oder gar eines Kruzifixes mit dem Corpus Christi verstärken, „wenn einem von Kind auf beigebracht wurde, dass man sich von Gott kein Abbild machen darf und Jesus genauso wie Muhammad ein respektabler Prophet und Gesandter Gottes ist“ (ebd.). Damit wird zugleich deutlich, dass die im Vergleich zu Moschee und umma nahegelegte Parallelisierung von Kirche als Lernort didaktisch nicht spannungsfrei ist, sondern mit Erfahrungen von Fremdheit, Irritation und möglicher Überforderung verbunden sein kann. Für die muslimische Lehrkraft, die eine liturgische Gastfreundschaft in der Kirche begleitet, gilt es daher, die Lernenden vorzubereiten und „möglichst viel Verständnis und Respekt zu wecken; nota bene unter der [...] Prämisse, dass es eben nicht zu Vermischungen der bestehenden Differenzen kommt, sondern nur um das Kennenlernen und eine wechselseitige Akzeptanz darin geht“ (ebd.). Die wiederholt betonte Zielperspektive von Verständnis und Respekt erscheint vor diesem Hintergrund weniger als vorausgesetzte Grundlage interreligiösen Lernens, sondern vielmehr als normativer Umgangsversuch mit den beschriebenen Spannungen zwischen Nähe, Differenz und Fremdheit.

Zum anderen weist Schröter auf die gesellschaftlich-rechtliche Dimension von Kirche als Institution hin. Ausgehend von der christlichen Färbung des Artikel 7.3 GG wird der

islamische Religionsunterricht in diesem Rahmen verortet und die normativ aufgeladene Aufgabe an die Muslim:innen formuliert, die freiheitliche Gesellschaftsordnung wertzuschätzen und im Unterricht zu lernen, „wie man als Muslimin bzw. Muslim in Frieden und Toleranz gegenüber anderen Glaubensüberzeugungen und Weltanschauungen zu leben hat“ (Schröter, 2020, 14). Zum rechtlichen Rahmen gehört die „Anpassungsfähigkeit des Religionsverfassungsrechts, auf Religionsgemeinschaften zu reagieren, die keine kirchenidentischen Strukturen aufweisen“ (Isik/Kamcili-Yildiz, 2023, 14; ähnlich Schröter, 2020, 16). Die Anpassungsfähigkeit des Religionsverfassungsrechts eröffnet dem islamischen Religionsunterricht neue Möglichkeiten der institutionellen Anerkennung, macht aber zugleich die Unterschiede zwischen kirchlich verfassten und muslimischen Organisationsformen sichtbar, die eine herausfordernde Beziehung für beide Seiten darstellt (Schröter, 2020, 14).

Ein *sechster* Kontext, in dem Christentum thematisiert wird, ist der gesellschaftliche und schulische Kontext Deutschlands. Die analysierten Lehrbücher zeichnen übereinstimmend ein Bild des Christentums als Dialogpartner sowie als historisch prägende Mehrheitsreligion. In dieser Perspektive erscheint die Kirche in Deutschland zugleich als institutionelles Modell, an das sich der Islam anzugleichen habe, um in die gewachsenen staatskirchenrechtlichen Strukturen integriert werden zu können. Veronika Stein, Zimmermann und Rauf Ceylan zeigen in den herangezogenen empirischen Studien eine differenzierte religiöse und weltanschauliche Landschaft in muslimisch und christlich geprägten Familien in Deutschland und arbeiten heraus, dass die „Wichtigkeit der Religion in erster Linie an der religiös-kulturellen Zugehörigkeit“ festzumachen ist (ebd. in Aslan, 2022, 246). Ein strukturelles Ungleichgewicht in der religiösen Sozialisation zeigt sich darin, dass „die religiöse Kindererziehung im Islam [...] zumindest in Deutschland – wieder im Vergleich zum Christentum – weit weniger institutionell und also weit mehr allein auf die Familie und die Familienerziehung angewiesen“ sei (Biesinger/Kerner/Klosinski et al., 2005, 158 zitiert nach Zimmer/Stein/Ceylan, 2022, 250).

4 Vergleich der christlich-religionspädagogischen und der islamisch-religionspädagogischen Lehrbücher

Die folgenden Ausführungen bündeln die Ergebnisse der reflektierenden Interpretation in einem komparativen Analyseschritt. Während die vorangehenden Kapitel die jeweiligen Diskurse christlich- und islamisch-religionspädagogischer Lehrbücher zunächst getrennt rekonstruiert haben, werden diese nun systematisch aufeinander bezogen. Ziel ist es, über den Vergleich hinweg unterschiedliche Orientierungsrahmen sichtbar zu machen, innerhalb derer Theologie, religiöse Pluralität und Didaktik jeweils gerahmt werden.

Die drei folgenden Vergleichsdimensionen sind dabei nicht als additive Themenfelder zu verstehen, sondern als analytische Zugriffspunkte auf unterschiedliche, miteinander verschränkte Ebenen der Orientierung. Sie markieren zugleich zentrale Strukturmomente, entlang derer sich asymmetrische Verhältnisbestimmungen sowie Macht- und Mehrheitsverhältnisse zwischen christlicher und islamischer Religionspädagogik rekonstruieren lassen.

1. Bedeutung von Theologie

Im Vergleich der untersuchten christlich- und islamisch-religionspädagogischen Lehrbücher wird deutlich, dass beide Diskurse die jeweils andere Religion grundsätzlich anerkennen und zumindest punktuell theologisch-dialogisch rahmen. Auf islamischer Seite

stellen Lehrbücher das Christentum als dem Islam vorausgegangene Offenbarungsreligion heraus und betonen so ihre Verbundenheit. Positive Beispiele aus der islamischen Geschichte sowie Personen in beiden Religionen dienen als normative Bezugspunkte für interreligiöse Koexistenz. Damit rahmen die islamisch-religionspädagogischen Lehrbücher das Christentum insgesamt positiv als theologisch anschlussfähige, gottgewollte Offenbarungsreligion, selbst wenn klare Differenzen zum Teil unbearbeitet bestehen bleiben.

In den christlich-religionspädagogischen Lehrbüchern fehlen dagegen explizite *religionstheologische Verhältnisbestimmungen* weitestgehend (Ausnahme: Gojny/Lenhard/Zimmermann, 2022, 251). Eine gewisse Anerkennung des Islam wird eher stillschweigend vorausgesetzt, sein Offenbarungscharakter nicht diskutiert, und islamisch-theologische oder komparativ-theologische Themen werden ebenfalls nicht inhaltlich diskutiert, um sie didaktisch zu erschließen. Angesichts der Überlegungen zur (Re-)Präsentation von Muslim:innen und Islam kann man davon ausgehen, dass damit gerechnet wird, auf diesem Wege auch islamische (religiöse und theologische) Inhalte in den (christlichen) Religionsunterricht einzuspielen. Explizit thematisieren die christlich-religionspädagogischen Lehrbücher den Islam aber vor allem als gesellschaftliches Phänomen im Kontext einer religiös pluralen Gesellschaft.

Ein ähnlicher Befund ergibt sich mit Blick auf die *Inhalte* des Religionsunterrichts: Die islamisch-religionspädagogischen Lehrbücher legen einen Akzent auf interreligiös-theologische Fragen vor allem durch die Thematisierung von gemeinsamen Figuren und Erzählungen in Koran und Bibel (Ibrahim/Abraham, Musa/Mose, Maryam/Maria, Isa/Jesus). In den christlich-religionspädagogischen Lehrbüchern werden dagegen zwar vereinzelt theologische Themen (Gott; vgl. Langenhorst, 2021, 157-158) und auch gemeinsame Figuren (Jesus Christus)⁴ im Zusammenhang mit dem Islam genannt, die damit verbundenen interreligiös theologisch bedeutsamen Fragen dann aber nicht als solche bearbeitet. So wird die Existenz von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Christentum und Islam mit Blick auf Gott und Jesus Christus nur erwähnt, aber nicht einmal aus christlicher Perspektive (geschweige denn aus islamischer) ausgeführt, worin genau diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen würden und wie damit umgegangen werden könnte. Dezidiert theologische Reflexionen dieser Inhalte, die deren Bedeutung für Gläubige der einen und/oder der anderen Religion im Kontext ihrer Glaubenslehren und Überlieferungen klären und vertiefen helfen würden, sind – so der Eindruck – im Interreligiösen zumindest in den Lehrbüchern eher peripher.⁵

2. Pluralität in Gesellschaft und Schule

Sowohl in den christlich-religionspädagogischen als auch in den islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern erscheint die jeweils andere Religion als in Gesellschaft, Schule und Unterricht selbstverständlich präsent, und interreligiöse Kooperation und Dialog gelten als wichtig, um ein gutes Miteinander zu gestalten. Allerdings unterscheiden sich die Bilder von Pluralität im Detail deutlich.

In den islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern wird ‚dem‘ Islam tendenziell ein Christentum gegenübergestellt, das als in sich homogen präsentiert wird. Differenzen innerhalb des Christentums werden weitgehend ausgeblendet (Ausnahme: katholische Mariologie), sowohl mit Blick auf Konfessionen, zu denen auch orthodoxe oder freikirchliche Kirchen gehören, als auch mit Blick darauf, wie sich Kirchenmitglieder je individuell zum und im christlichen Glauben positionieren. In ähnlicher Weise werden auch innerislamische Differenzen wie unterschiedliche islamische Rechtsschulen, ethnische

Prägungen oder Frömmigkeitsstile zwar punktuell genannt, aber selten als eigene Lernchancen systematisch bearbeitet. Durch die Fokussierung auf ‚Islam und Christentum‘ gerät aus dem Blick, dass zur pluralen gesellschaftlichen Wirklichkeit auch quantitativ bedeutsame nicht-religiöse (sowie weitere nicht-muslimische und nicht-christliche) Bevölkerungsteile gehören. Dies birgt die Gefahr, dass interreligiöses Lernen an einer Lebenswirklichkeit der Schüler:innen vorbeigeht, in der das Christentum (auch bei nominellen Kirchenmitgliedern) immer weniger eine sichtbare Rolle spielt.

Analog zu den Vereinheitlichungstendenzen in den islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern fällt in den christlich-religionspädagogischen Lehrbüchern auf, dass unterschiedliche Konfessionen und Rechtsschulen sowie ethnisch-kulturelle Prägungen in den beiden Religionen allenfalls am Rande thematisiert werden, wie etwa, dass das Christentum als Religion von Migrant:innen innerhalb und außerhalb der beiden in Deutschland großen Kirchen überhaupt nicht als relevantes Thema erkannt wird. Dabei liegen diesen vergleichbaren Effekten unterschiedliche diskursive Logiken zugrunde. Während die Vereinheitlichung in islamisch-religionspädagogischen Texten wesentlich aus einer starken Selbstreferentialität und einer identitätsklärenden Differenzsetzung im Horizont binärer Religionsverhältnisse hervorgeht, entsteht sie in christlich-religionspädagogischen Lehrbüchern eher aus einer impliziten Mehrheitsposition heraus, in der interne Differenzen nicht als klärungsbedürftig erscheinen. Zwar gibt es zahlreiche Hinweise auf die interne Heterogenität von religiösen Traditionen und darauf, dass man über Individuen noch nichts weiß, wenn man deren Religionszugehörigkeit kennt. Aber diese Überlegungen finden sich meist auf der Ebene abstrakter, allgemeiner Überlegungen; sie werden selten konkretisiert, und es werden wenig Konsequenzen formuliert, die sich daraus ergeben. So entstehen in den Lehrbüchern jenseits der teilweise differenzierten Überlegungen zu Fragen der Repräsentation von Islam bestimmte Bilder, die der Wahrnehmung von Individualität und interner Heterogenität zuwiderlaufen: Muslimische Schüler:innen erscheinen als in besonderem Maße religiös und dabei als „eher traditionell und am richtigen Vollzug von religiösen Vorschriften orientiert“ (Riegel, 2021, 157-158), als tendenziell von Benachteiligung und Ausgrenzung betroffen, aber auch, über weitere auf den Islam bezogene Assoziationsfelder, als potenziell störend oder sogar bedrohlich. Damit wird an dieser Stelle in der Praxis akademischer Religionspädagogik die von Porzelt und Stögbauer-Elsner formulierte „Wiedererkennungsmaxime“ (Porzelt/ Stögbauer-Elsner, 2021, 220) unterlaufen und der damit verbundene eigene Anspruch verfehlt. Der Islam und die islamische Religionspädagogik bzw. der islamische Religionsunterricht werden zwar als etwas selbstverständlich Akzeptiertes dargestellt, aber sie werden dabei eben auch immer wieder implizit an einem christlichen oder post-christlichen Maß gemessen, das sie erst noch erreichen müssen, um ‚Normalität‘ zu werden. Machtasymmetrien, die das Verhältnis zwischen einer christlichen Mehrheitskultur und einer muslimischen Minderheit in Deutschland prägen (und die in der Wahrnehmung einiger islamisch-religionspädagogischer Texte auch für den Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität in der Schule und für das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht bedeutsam sind), bleiben in den christlich-religionspädagogischen Lehrbüchern weitgehend ausgeblendet (Ausnahme: Herbst, 2023) bzw. werden in den islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern eher als persönliche Herausforderung, nicht als strukturelle Ungleichheit bearbeitet.

In der vergleichenden Perspektive wird damit sichtbar, dass Vorstellungen von religiöser Pluralität in beiden Diskursen von Macht- und Mehrheitsverhältnissen durchzogen sind, diese jedoch unterschiedlich gerahmt werden: Während christlich-

religionspädagogische Lehrbücher strukturelle Asymmetrien weitgehend ausblenden und den Islam implizit an einem christlich oder postchristlich geprägten Normalitätsmaß messen, werden entsprechende Ungleichheiten in islamisch-religionspädagogischen Lehrbüchern zwar wahrgenommen, jedoch überwiegend individualisiert und nicht als strukturelle Bedingung religiöser Bildung reflektiert.

3. Didaktischer Rahmen

Neben den theologischen Bezugnahmen zeigt der Vergleich der Lehrbücher, dass didaktische Überlegungen ein zentrales Feld der Rahmung bilden. Beide Diskurse verstehen den interreligiösen Vergleich nicht nur als Gegenstand, sondern als didaktisches Prinzip, unterscheiden sich jedoch deutlich in der Tiefe, Zielrichtung und Selbstverständlichkeit der Einbindung. Auf islamischer Seite wird das Christentum systematisch als didaktischer Referenzpunkt in den Curricula des islamischen Religionsunterrichts verankert. Die Verfasser:innen entwerfen dialogische Lernarrangements mit regelhaften Kooperationsmöglichkeiten, in denen Schüler:innen ihre eigene Glaubenspraxis im Vergleich mit dem Christentum setzen. Hierfür werden biblisch-koranische Schnittstellen genutzt, um gemeinsame Erzährräume und unterschiedliche Deutungen sichtbar zu machen.

Die christlich-religionspädagogischen Lehrbücher betonen ebenfalls die Bedeutung interreligiöser Lernprozesse, beschreiben sie jedoch nicht im selben Maße als konstitutives Element des Religionsunterrichts. Didaktisch bleibt der Islam eher ein Themenfeld unter mehreren, eingebettet in die breitere Perspektive pluralitätsfähiger Religionsdidaktik. Diese Beobachtung korrespondiert mit rekonstruktiven Befunden zur interreligiösen Kooperation, nach denen der Gegenstand ‚Islam‘ die didaktische Konzeption christlicher Lehre nur begrenzt strukturiert, während religiöse Differenz vor allem dort wirksam wird, wo sie professionelle Rollen asymmetrisch ordnet (vgl. Brandstetter/Reis/Wenig et al., 2021). Diese Rahmung wirft zugleich auch die grundsätzliche Frage nach der Eigenständigkeit einer Hochschuldidaktik des Unterrichtens über andere Religionen auf. Während sich auf islamisch-religionspädagogischer Seite der Bezug auf das Christentum didaktisch und curricular deutlich strukturierend auswirkt, entsteht auf christlich-religionspädagogischer Seite der Eindruck, dass der Gegenstand ‚Islam‘ die didaktische Konzeption der Lehre vergleichsweise wenig prägt und eher in bestehende pluralitätsdidaktische Konzepte integriert wird (vgl. Reis/Saß/Borchert, 2022). Dass dies möglicherweise islamische Religionslehrkräfte, aber auch muslimische Schüler:innen überfordern kann, wird nur am Rande thematisiert.

5 Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

(Angehende) Lehrkräfte benötigen für interreligiöse Kooperation in den Schulen und zwischen den Religionsunterrichten Wissen und Sensibilität für die Bedingungsfelder, in denen solche Kooperationen geschehen. Grundlegend ist dafür die Wahrnehmung der im Vergleich der christlich-religionspädagogischen und der islamisch-religionspädagogischen Lehrbücher beschriebenen Asymmetrien: Asymmetrien ergeben sich mit Blick auf Erwartungen, Prioritätensetzungen, Einflussmöglichkeiten und die jeweiligen Bilder von der je eigenen und der je anderen Religion. So zeigen die Lehrbücher, dass nur von muslimischer Seite das Ungleichgewicht bei der Organisation von schulischen Feiern durch christliche Lehrkräfte problematisiert wird, zu denen muslimische Lehrkräfte lediglich eingeladen werden. Eine explizite Thematisierung dieses Problems lässt sich in den analysierten christlich-religionspädagogischen Lehrbüchern bislang kaum finden und

scheint auch in der schulischen Praxis des christlichen Religionsunterrichts als eigenständige Problemlage nicht reflektiert zu werden. In der akademischen Religionspädagogik zeichnet sich hingegen in jüngerer Zeit ein erster Diskurs ab, insbesondere im Kontext der Zusammenarbeit von christlichen und islamischen Religionspädagog:innen (Kamcili-Yildiz/Kubik, 2026). Auch mit Blick auf den Unterricht besteht offensichtlich für die muslimische Seite ein höherer Druck zu kooperieren und die andere Religion, hier also das Christentum, zu thematisieren. Dies kann mit einem impliziten Rechtfertigungszwang erklärt werden, der sich auch auf die eigene Schriftauslegung (historisch-kritisch oder nicht?) und die eigene Didaktik erstreckt (wie weit auf dem Weg zum ‚christlich‘ geprägten Standard?). Ebenso können die muslimischen Schüler:innen unter einem Rechtfertigungsdruck stehen, wenn ihre (intensive) Religiosität auf die beschriebene Art und Weise zum Thema wird. Angesichts der Konsequenzen, die diese Asymmetrien sowohl für interreligiöses Lernen als auch erst recht für interreligiöse Kooperationen haben, dürfte es sich für die religionspädagogische Praxis an Universitäten und Schulen als Problem erweisen, dass solche Aspekte in den Lehrbüchern nicht nur nicht zur Ermöglichung von Reflexion thematisiert werden, sondern dass die Lehrbücher Orientierungsrahmen bereitstellen, die Erwartungen, Normalitätsannahmen und Positionierungen im Feld interreligiöser Kooperation auf eine Art und Weise strukturieren, die die Kooperation gerade erschweren und belasten kann.

Bei der Kooperation der Religionsunterrichte können sich darüber hinaus aufgrund unterschiedlicher Erwartungen sowie unterschiedlicher didaktischer und theologischer Ausrichtungen Asymmetrien ergeben, wie sie in den untersuchten Lehrbüchern dokumentiert sind: Geht es im Religionsunterricht beispielsweise um Jesus/Isa, so scheint dies im Lichte der Lehrbuch-Analyse ein eher für islamischen als für christlichen Religionsunterricht naheliegendes Thema zu sein. Im Christentum ist Jesus als der Christus von zentraler Bedeutung, damit aber im christlichen Religionsunterricht auch eher ein Thema im monoreligiös-christlichen Horizont, weniger ein Thema des interreligiösen Lernens, das – diesen Eindruck erwecken zumindest die Lehrbücher – im christlichen Religionsunterricht stärker als im islamischen Religionsunterricht an gesellschaftlichen Fragen religiöser Pluralität als an theologischen Fragen ausgerichtet ist. Durch den für den Islam konstitutiven Bezug auf Personen und Erzählungen im Schnittfeld von Bibel und Koran ergibt sich eine weitere Asymmetrie, da christliche Theologie und christlicher Glaube nicht konstitutiv auf den Islam bezogen sind. Wird dennoch Jesus/Isa interreligiös-kooperativ thematisiert, so zeigen sich weitere Unterschiede mit Blick auf die jeweiligen Hermeneutiken, mit denen Bibel und Koran ausgelegt werden.

Auch die Lerngruppen kooperierender Religionsunterrichte unterscheiden sich nicht nur mit Blick auf die jeweilige Religionszugehörigkeit: Während am islamischen Religionsunterricht in der Regel ausschließlich muslimische Schüler:innen teilnehmen, die sich einer christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft gegenüber sehen, rechnen die christlich-religionspädagogischen Lehrbücher mit religiös-weltanschaulich heterogenen Lerngruppen im christlichen Religionsunterricht und erwarten tendenziell hochreligiöse und hochverbundene, traditionell orientierte muslimische Kooperationspartner:innen. Asymmetrisch sind dann möglicherweise die Voraussetzungen der Lerngruppen, aber auch die Bilder, die beide Seiten von sich selbst und den jeweils Anderen haben.

Vor diesem Hintergrund sollte im Lehramtsstudium auf interreligiöse Kooperation nicht nur dadurch vorbereitet werden, dass die Studierenden religionswissenschaftlich oder komparativ-theologisch etwas über die jeweils anderen Religionen lernen und sich

mit der herkömmlichen, konsensorientierten Didaktik interreligiösen Lernens vertraut machen. Vielmehr sollte es auch darum gehen, Asymmetrien wie die genannten wahrzunehmen und damit umgehen zu lernen. Dazu gehört zum einen, sich jeweils eigene theologische und religionspädagogische Positionen und Erwartungen bewusst zu machen, um diese dann im Gespräch mit der kooperierenden Seite abgleichen zu können. Zum anderen ist es wichtig, dabei die jeweiligen Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse und die ungleichen Ausgangsbedingungen zu reflektieren.⁶ Lernprozesse ‚auf Augenhöhe‘ werden dabei auf beiden Seiten als ein Ideal betrachtet und sowohl vorausgesetzt als auch angestrebt. In der Realität aber können interreligiöse Lernprozesse angesichts des beschriebenen Bedingungsfeldes kaum ‚symmetrisch‘ im Sinne von Boehme (2020, 49) sein. Dies gilt es zu erkennen und anzuerkennen, um *innerhalb* dieses spannungsreichen Bedingungsfeldes Umgangsformen *mit* diesem Bedingungsfeld zu finden, die für den jeweiligen Kontext möglichst angemessen und für beide Seiten annehmbar sind und die eine didaktische Balance zwischen wechselseitiger Öffnung und Überforderung entwickeln.

Literaturverzeichnis

1. Quellen (analysierte Lehrbücher mit Angabe der aus Sammelbänden zitierten Kapitel)

- Agbaria, Ayman K. (2022), Islamische Erziehung zum religiösen Pluralismus, in: Aslan, Ednan (Hg.), Handbuch Islamische Religionspädagogik (Band 1), Göttingen, 701-710.
- Aslan, Ednan (2022, Hg.), Handbuch Islamische Religionspädagogik (Band 1), Göttingen.
- Aslan, Ednan (2022, Hg.), Handbuch Islamische Religionspädagogik (Band 2), Göttingen.
- Boehme, Katja (2020), Islamischer Religionsunterricht im fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen, in: Schröter, Jörg Imran (Hg.), Islamdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, 40-57.
- Cavis, Fatima (2022), Interreligiöses und interkulturelles Lernen im islamischen Religionsunterricht, in: Aslan, Ednan (Hg.), Handbuch Islamische Religionspädagogik (Band 1), Göttingen, 823-840.
- Gojny, Tanja/Lenhard, Hartmut/Zimmermann, Mirjam (2022, Hg.), Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen.
- Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (2023, Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart.
- Grümme, Bernhard (2021), Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses, in: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 51-56.
- Günther, Niklas/Möller, Annika/Zankel, Sönke (2024, Hg.), Religionsdidaktik konkret. 7 x 7 Fragen zur Praxis des Religionsunterrichts, Göttingen.
- Heger, Johannes (2021), Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, in: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 144-150.
- Herbst, Jan-Hendrik (2023), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart, 159-170.
- Isik, Tuba/Kamcili-Yildiz, Naciye (2023, Hg.), Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium und Unterricht. Paderborn.

- Kalbheim, Boris (2021), Soziokulturelle und -religiöse Kontexte, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 65-76.
- Kaup, Angela (2021), Religionsunterricht und Schulpastoral/Schulseelsorge, in: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 489-495.
- Käbisch, David/Woppowa, Jan (2023), Religionsdidaktik für Religionslose, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart, 284-297.
- König, Klaus (2021), Religion und Bildung im Religionsunterricht: religionspädagogische Grundlagen, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 15-27.
- Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (2021, Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart.
- Langenhorst, Georg (2021), Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 127-136.
- Langenhorst, Georg (2021), Gottesfrage, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 157-166.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2023), Gender- und diversitätsorientiert in einer digitalen Welt unterwegs?, in: Nord, Ilona/Petzke, Judith (Hg.), Religionsdidaktik diversitätsorientiert und digital. Praxishandbuch, Berlin, 163-175.
- Lindner, Konstantin (2021), Ethik und Werte, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 235-246.
- Lindner, Konstantin (2021), Religionslehrer/in, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 370-380.
- Meyer, Karlo (2023), Diversität und Chancen digitaler Formate beim interreligiösen Lernen, in: Nord, Ilona/Petzke, Judith (Hg.), Religionsdidaktik diversitätsorientiert und digital. Praxishandbuch, Berlin, 135-147.
- Meyer, Karlo (2023), Interreligiöses Lernen, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart, 58-72.
- Naurath, Elisabeth (2023), Emotionsorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart, 225-239.
- Nord, Ilona/Kiesel, Doron (2023), Antisemitismuskritische Bildung in digitaler Kultur, in: Nord, Ilona/Petzke, Judith (Hg.), Religionsdidaktik diversitätsorientiert und digital. Praxishandbuch, Berlin, 189-201.
- Nord, Ilona/Petzke, Judith (2023, Hg.), Religionsdidaktik diversitätsorientiert und digital: Praxishandbuch, Berlin.
- Özsoy, Ömer (2020), Diskussion, in: Schröter, Jörg Imran (Hg.), Islamdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, 140-148.
- Pirner, Manfred L. (2023), Digitalitätsethische und diversitätssensible Bildung im Horizont einer menschenrechtsorientierten Religionspädagogik, in: Nord, Ilona/Petzke, Judith (Hg.), Religionsdidaktik diversitätsorientiert und digital. Praxishandbuch, Berlin, 148-162.
- Polat, Mizrap (2020), Prophetengeschichten als „Lehr- und Lernstoff“, in: Schröter, Jörg Imran (Hg.), Islamdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, 210-229.

- Porzelt, Burkhard/Stögbauer-Elsner, Eva (2021), Religionen, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 214-226.
- Riegel, Ulrich (2021), Wissen über unterrichtsbezogene Einstellungen und Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen, in: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 153-162.
- Roose, Hanna (2023), Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen 2.0, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart, 45-57.
- Schlag, Thomas (2021), Kinder- und Jugendtheologie, in: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 232-238.
- Schröder, Bernd (2021, Hg.), Religionspädagogik, Tübingen.
- Schröter, Jörg Imran (2020), Exkurs I, Zur Frage des gemeinsamen Feierns und Betens an der Schule, in: Schröter, Jörg Imran (Hg.), Islamdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, 58-76.
- Schröter, Jörg Imran (2020), Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland, in: Schröter, Jörg Imran (Hg.), Islamdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, 12-39.
- Schröter, Jörg Imran (Hg.) (2020), Islamdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- Schweitzer, Friedrich, Effekte von Religionsunterricht, in: Kropač, Ulrich/ Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 163-169.
- Schwendemann, Wilhelm/Hagen, Katrin/Rausch, Jürgen/Ziegler, Andrea (2023, Hg.), Einführung in die Religionsdidaktik. Mit Tipps für einen gelingenden Religionsunterricht, Stuttgart.
- Sejdini, Zekirija (2022), Anthropologische Grundlagen islamischer Bildungsvorstellungen und ihre Implikationen für die islamische Religionspädagogik, in: Aslan, Ednan (Hg.), Handbuch Islamische Religionspädagogik (Band 1), Göttingen, 83-109.
- Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkard (2021, Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn.
- Tabaalite, Driss (2022), Der Islam im Dialog: Ein Streifzug durch die islamische Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Relevanz des Dialogs, in: Aslan, Ednan (Hg.), Handbuch Islamische Religionspädagogik (Band 1), Göttingen, 799-821.
- Zimmer, Margit/Stein, Veronika/Ceylan, Rauf (2022), Islamische Erziehung und Säkularisierung: Herausforderungen für muslimische Familien und den islamischen Religionsunterricht in Deutschland, in: Aslan, Ednan (Hg.), Handbuch Islamische Religionspädagogik (Band 1), Göttingen, 241-263.

2. Weitere Literatur

- Biesinger, Albert/Kerner, Hans-Jürgen/Klosinski, Gunther/Schweitzer, Friedrich (2005), Forschungsprojekt »Religiosität und Familie«. Wirkungen religiöser Erziehung in der Familie aus religionspädagogischer, kinder- und jugendpsychiatrischer sowie kriminologischer Sicht, in: Biesinger, Albert/Kerner, Hans-Jürgen/Klosinski, Gunther/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – praktische Perspektiven, Weinheim, 154–159.
- Bohnsack, Ralf (2010), Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. überarb. Aufl. Opladen.

- Brandstetter, Bettina/Reis, Oliver/Wenig, Eva/Yagdi, Senol (2021), Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften, in: Pädagogische Horizonte 4 (1), 23-37.
- Kamcili-Yildiz, Naciye/Kubik, Andreas (2026), „Interreligiöse“ Weihnachtsfeiern: macht-kritisch gegengelesen, in: Kamcili-Yildiz, Naciye/Konz, Britta/Willems, Joachim (Hg.), Religiöse Diversität intersektional. Herausforderungen für die Lehrkräftebildung, Berlin, 159-177.
- Leimgruber, Stephan (1995), Interreligiöses lernen, München.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009), Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=132> [Zugriff: 27.01.2026].
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014), Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München.
- Reis, Oliver/Saß, Katharina/Borchert, Marius (2022). „Hmh, sehr sehr spannend.“ – Zum Umgang mit differenzstarken Positionierungen in der Hochschullehre, in: Theo-Web, 21 (2), 271-293, <https://doi.org/10.23770/tw0262> [Zugriff: 29.01.2026]
- Willems, Joachim (2016), Muslimische Jugendliche und ihre Erfahrungen mit 'Kirche' – Empirische Ergebnisse und Ansatzpunkte für jugendtheologische Gespräche, in: Schlag, Thomas/Roebben, Bert (Hg.), „Jedes Mal in der Kirche kam ich zum Nachdenken“. Jugendliche und Kirche (Jahrbuch für Jugendtheologie, Band 4), Stuttgart, 145–159.
- Willems, Joachim (2017), The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts, in: International Journal of Practical Theology Volume 21, Issue 2/ 2017, 194–214.
- Willems, Joachim (2018), Interreligiöse Begegnungssituationen in der Schule. Sequenzanalysen im theoretischen Rahmen der dokumentarischen Methode, in: Bücken, Nicola/ Roggenkamp, Antje/ Schreiner, Peter (Hg.), Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch. Einblicke in heterogene Bildungsorte, Berlin, 115–130.

Prof. Dr. Naciye Kamcili-Yildiz ist Juniorprofessorin für islamische Religionspädagogik und ihre Didaktik am Paderborner Institut für Islamische Theologie (PIIT). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die Professionalisierung von islamischen Religionslehrkräften und das interreligiöse Lernen.

Prof. Dr. Dr. Joachim Willems ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Dort beschäftigt er sich unter anderem mit Fragen einer Dominanz- und Diskriminierungskritischen Religionspädagogik.

¹ Ausgewählt wurden für die Analyse christlich-religionspädagogische und islamisch-religionspädagogische Lehrbücher, die in den letzten fünf Jahren, also zwischen 2021 und 2025, erschienen sind. Als Lehrbücher gelten Übersichtsdarstellungen mit einem einführenden Charakter. Dazu zählen sowohl monographische Werke, die über den Charakter eines Lehrbuchs hinaus die Disziplin umfassend auch für ein multidisziplinäres Fachpublikum darstellen (z.B. Schröder, 2021), als auch Bände mit unterschiedlichen Verfasserinnen und Verfassern, die übersichtsartige Kapitel zu Einzelfragen beinhalten (z.B. Kropač/Riegel, 2021). Als aktuell wurden auch Neuauflagen älterer Bücher berücksichtigt, wenn sie im genannten Zeitraum in überarbeiteter Form erschienen sind.

² Da es um die Darstellung in christlich-religionspädagogischen Werken geht, werden die vereinzelt Kapitel zum islamischen und jüdischen Religionsunterricht sowie zu religionskundlichem Unterricht nicht berücksichtigt.

³ Nicht gezählt wurde hier der Name als Eigenname von anderen Personen als dem für den Islam zentralen Propheten bzw. Gesandten Muhammad.

⁴ Porzelt & Stögbauer-Elsner in Stögbauer-Elsner u.a. 2021, 179 sprechen von Jesus Christus, die arabisch-koranische Form des Namens wird nicht erwähnt.

⁵ In den Lehrplänen für evangelischen und katholischen Religionsunterricht dagegen spielen die oben genannten biblischen Figuren ebenfalls eine Rolle. Gerade Abraham erscheint im interreligiösen Kontext als zentral, wie schon der Begriff der „abrahamitischen Religionen“ deutlich macht (zum Beispiel im Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen von 2009, 21).

⁶ Dazu gehört unter anderem die Zahl der der Religionslehrkräfte und der jeweils angebotenen Religionsstunden, aber auch die unterschiedliche gesellschaftliche Position der beiden Religionen.