

# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**19. Jahrgang 2020, Heft 1**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“  
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-  
theologischen Studien“**

Reis, O., Hillebrand, M., Mauritz, G., Wittke, A. & Kamcili-Yildiz, N. (2020).  
Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität.  
*Theo-Web*, 19(1), 249– 266.

<https://doi.org/10.23770/tw0132>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# Mindsets guter Lehre in Beziehung zu den Mindsets religiöser Pluralität

von

Oliver Reis, Miriam Hillebrand, Gerrit Mauritz,  
Annika Wittke & Naciye Kamcili-Yildiz

## Abstract

*Aufbauend auf der Untersuchung von Mauritz, Hillebrand, Reis, Wittke und Kamcili-Yildiz (2020), die die Mindsets religiöser Pluralität als Präkonzept der Lehrenden fremdreligiöser Lehrveranstaltungen in der islamischen Religionslehrerbildung untersucht haben, wird im Folgenden noch immer auf der Ebene der Mindsets das Zusammenspiel mit den Mindsets zu guter interreligiöser Lehre untersucht. Die Untersuchungsfrage ist, ob sich hier kongruente Muster identifizieren lassen oder ob schon auf der Ebene der Mindsets die beiden Präkonzepte eigenen Logiken folgen. Methodisch werden die bei Mauritz et al. erhobenen und ausgewerteten Interviewdaten noch einmal inhaltsanalytisch mit Blick auf mögliche Mindsets guter Lehre bearbeitet. Die dabei mithilfe von MAXQDA erhobenen Kategorien lassen sich durchaus als Mindsets rekonstruieren, die zu den Mindsets religiöser Pluralität in Beziehung stehen. Auf der Individuumsebene lassen sich ebenfalls Muster erkennen, wie sich die Mindsetprofile zueinander verhalten.*

*Based on the investigations of Mauritz, Hillebrand, Reis, Wittke and Kamcili-Yildiz (2020), who examined the mindsets of religious plurality as pre-conceptions of the classes on foreign religions in the Islamic religious teacher education, the interaction with mindsets about good interreligious teaching will be explored on the level of mindsets. The question of elaboration is, whether there are congruent patterns that can be identified or if each pre-conception follows its own logic on the level of mindsets. Methodically, the collected and evaluated interview data from Mauritz a.o. are again dealt with from an analytical point of view regarding the content of possible mindsets of good teaching. The data which were gathered with the help of MAXQDA have the potential to be reconstructed as mindsets that correlate with the mindsets of religious plurality. Patterns can also be found on the level of the individual, in terms of how the profiles of mindsets are interrelated.*

*Schlagwörter: Hochschuldidaktik, Lehrtyp, Interreligiöser Dialog, Mindset guter Lehre, Handlungsvorstellungen*

*Keywords: university didactics, type of teaching, interreligious dialogue, mindset of good teaching, concepts of action*

## 1 Einleitung

Das Projekt „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien“ untersucht insgesamt das Wirkungsgefüge von curricularen Rahmenbedingungen, den individuellen Überzeugungen der Lehrenden zur interreligiösen Pluralität und der konkreten Lehre. Daraus haben sich vier Teilprojekte ergeben, die unterschiedliche Bezüge in diesem Wirkungsgefüge untersuchen. Dieser Beitrag stellt das Bindeglied zwischen der Untersuchung der Mindsets der interreligiösen Pluralität (Mauritz, Hillebrand, Reis, Wittke & Kamcili-Yildiz, 2020) und der der konkreten Lehre dar (Reis, Wittke, Mauritz, Hillebrand & Kamcili-Yildiz, 2020). Es wird nun innerhalb der Mindsets, also auf der Ebene der überindividuellen Denkfiguren und deren Adaptationen in den persönlichen Überzeugungssystemen, das Mindset der guten interreligiösen Lehre ausdifferenziert. Dieser Schritt erscheint uns produktiv, da zum einen vorliegende hochschuldidaktische Studien nahelegen, dass bei individuellen Lehrenden

Lehre wesentlich durch Präkonzepte der guten Lehre und nicht nur durch die Fachgegenstände bestimmt wird (s.u.). Zum anderen stellen die von uns befragten Lehrenden selber einen Zusammenhang zwischen ihren Überzeugungen zum Gegenstand und wie sie damit in der Lehre umgehen wollen her, den wir nun explorieren. Wir gehen deshalb von einer Dreiecksbeziehung zwischen den Mindsets religiöser Pluralität, den möglicherweise sich zeigenden Mindsets (interreligiöser) guter Lehre und dem Lehrhandeln selbst aus. Wir behaupten in diesem Dreieck keine Kausalität in eine Richtung, sondern verstehen alle drei Größen als Rahmungen, die – einschließlich des Gesamtrahmens der curricularen Ordnung – aufeinander wirken.

## 2 Bedeutung von Mindsets als handlungsleitende Präkonzepte

Das hier zu untersuchende Wirkungsverhältnis von Mindsets auf Lehre, bzw. von Lehrgegenständen auf die Lehre ist selbst ein Gegenstand in fach- und hochschuldidaktischer Forschung. Wir wollen zunächst diese Annahme aus verschiedenen Perspektiven plausibilisieren, bevor wir die eigentliche Untersuchung darstellen. Caroline Trautwein (2013) erkennt auch für die Hochschuldidaktik: „[B]eschäftigt man sich damit, was Lehrende kompetent macht, d.h. was sie zu erfolgreichem Lehrhandeln befähigt, stößt man immer wieder auf die Bedeutung individueller Annahmen über Lehren und Lernen“ (S. 2), die wie Filter in weitere Konzepte konsistente Unterscheidungen eintragen und so vertraute und positiv markierte Wissensstrukturen bilden (S. 4). Spezifisch an diesen individuellen Annahmen, im weiteren Verlauf dem hochschuldidaktischen Diskurs entsprechend *Beliefs* genannt, ist noch, dass sie anders als Einstellungen auf Praktiken bezogen sind. Und weil die Beliefs die Form von impliziten Wissensstrukturen haben, die sich in der Lehre als Praktiken zeigen, geht die Forschung davon aus, dass die Beliefs zu Lehre „das Lehrhandeln beeinflussen“ (Trautwein, 2013, S. 8). Richardson konnte in diesem Zusammenhang drei Quellen (Wegener & Nückles, 2011, S. 177) für diese individuellen Beliefs von guter Lehre identifizieren:

- die persönliche Erfahrung als Lehrende/r,
- eine formale Ausbildung zum Lehren und
- die eigene Biographie als Lernende/r.

Diese individuellen Beliefs selbst sind immer auf offizielles oder öffentliches Wissen bezogen, von dem sie sich abgrenzen, das sie aber auch aufnehmen (Trautwein, 2013, S. 6), sodass die individuellen Beliefs aus Sicht der Hochschuldidaktik selbst auf einen überindividuellen Rahmen verweisen, den wir in diesem Projekt mit den Mindsets guter Lehre identifizieren. Für die interreligiöse Situation hat dieses Verhältnis Şenol Yağdı (2018, S. 65) in seinem Beitrag zur pluralitätsfähigen Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik verdeutlicht, indem der Umgang mit religiöser Pluralität in der religionspädagogischen Praxis der Schule für die Lehrenden dort eine beständige Einstellung auf neue Situationen, unterschiedliche Vorstellungen und religiöse Stile in der Lebenswelt der Schüler\*innen bedeutet. Es ist anzunehmen, dass eine ähnliche didaktische Situation auch für die Lehre an der Hochschule zutrifft, was dazu führen kann, dass das selbstreflexive Verhältnis zu impliziten, diskursiven Mustern führt (Yağdı, 2018, S.64), die sich in den Erfahrungen und den interreligiösen Vorannahmen zu Mindsets verdichten. Dass die islamischen Religionslehrkräfte diesen von Yağdı geforderten selbst-reflexiven und diskurskritischen Habitus nicht automatisch besitzen und erst in Lehre bilden müssten, dort aber vielleicht nur bedingt erwerben können, könnte mit diesen faktischen Mindsets der Hochschullehrenden zur Lehre selbst zusammenhängen.

Mindsets verstehen wir – in Konsistenz zum Beitrag von Mauritz et al. – als überindividuelle, in sich konsistente, stark kognitive Präkonzepte, die auf bestimmte Praktiken bezogen (z.B. Dialog, Teilnahme an fremden Praktiken, ...) und handlungsleitend sind, sofern die Lehrenden sie in ihre Überzeugungen integrieren. Die obigen Beliefs sind insofern die inkorporierten Mindsets (unsere Profile), die das Handeln einer konkreten Person prägen – was auch dem Habitus-Begriff bei Yağdı nahekommmt.

Wir haben die Interviews mit solchen Lehrenden geführt, die eine eigene interreligiöse Biographie besitzen, mit den Mindsets religiöser Pluralität in Lehre Erfahrungen machen und diese vielleicht mit hochschuldidaktischen Vorstellungen guter Lehre in Beziehung setzen. Von daher ist davon auszugehen, dass sich individuelle Beliefs/Profile zu guter interreligiöser Lehre in Relation zu allgemeinen impliziten Diskursen guter Lehre (Mindsets) ausbilden, die auf die Lehre wirken.

Nun zur Plausibilisierung des Zusammenhangs zwischen den Mindsets/Profilen guter interreligiöser Lehre und den Mindsets/Profilen religiöser Pluralität: Dass sich die eigene Vorstellung über religiöse Pluralität auf die persönliche Vorstellung guter Lehre auswirkt, zeigte im Grunde schon die Studie von Stein, Ceylan und Zimmer (2017, S. 60–62). Dass sich das Verständnis von Lehrenden eines Unterrichtsgegenstandes auf die pädagogische Intention auswirkt, ist aber auch Gegenstand der fachdidaktischen Forschung von Reis (2008, S. 17). Mit dem Begriff des Lernformats belegt er diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Das Lernformat ist das Modell eines zielgerichteten und geschlossenen Interaktionsmusters, das eine Phasierung von Öffnung und Schließung beschreibt. Insofern ist es die Tiefenstruktur der 2.Ebene unterhalb der konkreten methodisch-medialen Ebene, es entwickelt seine spezifische Phasenstruktur aus einem bestimmten Anliegen heraus. Was für ein Format einem konkreten Lernweg zugrunde liegt, entscheidet sich meist im Zusammenspiel von Thema und den Annahmen über die Schülergruppe. Gerade wenn man das Thema in seiner Mehrperspektivität auffächert, wird gut sichtbar, dass konkrete Lernwege ein oder auch mehrere Verständnisse nebeneinander realisiert und dafür ein passendes Format wählen, das sie für die Zielgruppe attraktiv halten“ (Reis, 2016, S.51).

Ganz konkret in Bezug auf den interreligiösen Dialog entwickeln Reis und Potthast (2017, S. 95–96) die Lernformate „Abschottung von Unwahrheit“, „Kontrollierte Perspektivöffnung“, „Wissensaneignung fremder Religion(en)“, „Reflektiertes Eintauchen“, „Um Wahrheit ringen“ und „Tolerierende Neutralisierung“, die sich Modellierungen entsprechender interreligiöser Beziehungsformen (Exklusivismus, Inklusivismus, Inkommensurabilität, Komparative Theologie und Pluralismus) verstehen lassen. Schon diese Lernformate stellen eher kontextualisierte Formen interreligiösen Lernens dar, die ein bestimmtes didaktisches Anliegen operationalisieren und sind deshalb keine individuelle Überzeugung (Reis, 2016, S. 54), sondern eher so etwas wie die überindividuellen Mindsets, die sich aber im Folgenden anders herausbilden werden, weil wir bei der Untersuchung die Mindsets religiöser Pluralität – und nicht die gängigen Modelle – als Bezugsgegenstand vorliegen haben. Von daher ist zu erwarten, dass sich die Formatierungen auch anders ergeben werden. Die individuellen Profile, die sich aus den konkreten Interviewäußerungen im Rahmen der Mindsets bilden werden, sind dementsprechend aber auch kontextuelle „Moment“-Theologien: inhaltlich geprägte Überzeugungen, die in diesem Augenblick formatiert generiert werden. Das bedeutet, dass auch unsere Studie nur eine Momentaufnahme der Profile der Lehrenden ist. Dabei sind einige Profile homogener auf die Mindsets bezogen als andere, die verschiedene Mindsets für unterschiedliche Kontexte kombinieren, so dass sich auch Cluster von Mindsetkombinationen als Rahmungen für die individuellen Vorstellungen zeigen könnten. Inhomogene Profile in der Referenz auf verschiedene Mindsets sind entsprechend auch nicht an sich problematisch. Es zeigt sich zunächst nur, dass

die interviewten Personen unterschiedlich flexibel bzw. ad-hoc in vergleichbaren Frage-Situationen auf diesen Kontext reagieren.

### **3 Zusammenhang**

#### **3.1 Methode für Datenerhebung**

Die methodische Anlage der *Datenerhebung* durch die Experteninterviews mit den Lehrenden in den fremdreligiösen Lehrveranstaltungen in der islamischen Religionslehrerbildung an den Standorten der Universitäten Münster, Hamburg, Tübingen, Erlangen-Nürnberg und Osnabrück, der *Dokumentation* mit dem Transkriptionsprogramm nach dem Standard von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) sowie der inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (2015) erfolgt analog zu der Darstellung der Forschungsmethode bei Mauritz et al. (vgl. dort Abschnitt 2.1). Durch die Auswertung der in den Transkripten sich zeigenden Texteinheiten zu Lehresituationen entstand aber zugleich ein neuer Untersuchungsfokus an Transkriptstellen, die in der ersten Auswertung für die Mindsets/Profile religiöser Pluralität nur wenig codiert werden konnten.

#### **3.2 Methode für Datenauswertung**

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Lehre entwickelten wir ein neues Kodierschema für die Aussagen der Lehrenden zu den Vorstellungen von Lehre. Die erneute Kodierung verlief in einem Dreischritt. Als erstes entwickelten wir über Kembers Lehrkonzeptionen (1997, S. 258) eine *deduktive* Dreiteilung von Kategorien, die der Ausdifferenzierungslogik von Kember folgen, dass nämlich die Pole der instruierenden Wissensvermittlung und der selbstständigen Wissenskonstruktion in produktiven Umwelten über die Vorstellung einer ko-konstruktiven Wissensproduktion vermittelt werden. Bezieht man diese drei zentralen Momente der Skala auf den Gegenstand der interreligiösen Lehre, dann macht es Sinn, diese drei Grade als Kategorien so zu bestimmen: *instruktive Wissensvermittlung*, *konstruktiver Dialog* und *Begegnungslernen*. Mit den ersten weiteren induktiven Untersuchungen der Transkripte wurden zweitens zwei weitere Kategorien ausdifferenziert: die der *Positionierung* und der selbstentdeckenden *Konstruktion* der Studierenden, die auf dem gleichen Pol wie das Begegnungslernen liegen, aber doch stärker die Wissenskonstitution als die Praktiken wie beim Begegnungslernen in den Fokus rücken. Anhand der fünf Kategorien kodierten wir drittens die Interviews mithilfe der Software MAXQDA. Die starke Ladung auf diesen Kategorien legt es nahe, die Kategorien als basale *Lehrtypen der Mindsets* guter Lehre zu verstehen und die korrelativen Vernetzungen der Kategorien zu spezifischen Kategorien/Mindsets-Bündel als *Cluster zu bündeln*, die aber immer noch als überindividuelle Muster verstanden werden, die ein/e konkrete Lehrende/r dann als *Profil* übernimmt.

#### **3.3 Dokumentation Ergebnisse**

##### **3.3.1 Dokumentation der Typen von Mindsets guter interreligiöser Lehre**

Im Folgenden werden die fünf Typen von Lehr-Mindsets erläutert und mit Beispielen aus den Interviews gestützt. In diesem Abschnitt wird nur auf die reine Form der Typen von Lehr-Mindsets eingegangen. Im Laufe der Arbeit stellte sich heraus, dass bei den Lehrpersonen kaum reine Formen zu finden sind. Es handelt sich meist um Konglomerate, welche später mithilfe der Optionen vorgestellt werden.

Bei Typ eins ist die *Instruktion* als vorrangige Lehridee zu beschreiben. Als aktive Lehrende/r vermittelt er/sie jenes Wissen, welches ausgewählt wurde, an die komplementär aufnehmenden Studierenden. Verdeutlicht werden kann dies an folgendem Ankerbeispiel:

„Im Bereich des Christentums würde ich mir sehr stark wünschen, dass gelernt und vermittelt würde, dass das Judentum nicht gleichzusetzen ist mit der Vorläuferreligion des Christentums“ (Interview: 4).

Die befragte Person äußert sich über Inhalte, die sie gerne vermittelt wüsste. Dadurch macht sie eigene Interessen innerhalb der Lehraufgabe stark und setzt einen Fokus auf die Vermittlung dieses Wissens. Dieser Typ von Lehr-Mindset ist wissensbasiert und findet Ähnlichkeiten zu der *absolutistischen* Überzeugung von Wegner und Nückles (2011, S. 175).

Typ zwei eines Lehr-Mindsets legt das Hauptaugenmerk auf die *Konstruktion* bzw. das Selbsterkennen der Studierenden. Dieses ist geprägt von einer offenen Lehrhaltung, so werden bei diesem Typ die Ergebnisse nicht vorgeschrieben, sondern in einem Prozess entdeckt:

„Ich lasse die das dann entdecken, was die entdecken müssen. Ich halte keinen Vortrag drüber“ (Interview: 2).

Die Lehrenden füllen nicht den Lernraum, sondern sind eher Ermöglichende: Sie geben den Studierenden großen Spielraum, aktiv zu werden und ermöglichen ihnen mehr Freiheit im Erlangen von Wissen, ähnlich zur *relativistischen* Überzeugung bei Wegner und Nückles (2011, S.175).

Typ drei des Lehr-Mindsets ist geprägt von einer *dialogischen Haltung*. Die Lehrenden sehen es hier als ihre Aufgabe an, dialogische Lernräume zu eröffnen. Sie legen zunächst großen Wert auf räumliche Gestaltung und die Atmosphäre in diesen Räumlichkeiten. Sie möchten Sicherheit bieten und einen Raum schaffen, der zum Entfalten der eigenen Meinung einlädt. Dabei legen sie ihren Fokus auf das Diskutieren. Dieses Lehr-Mindset verdeutlicht sich an folgendem Zitat:

„Aber ich sehe die Sache ein bisschen über die Theologie hinaus, dass diejenigen die später Lehrämter oder Pfarrer oder Priester oder Imame sein werden, sollten die Chance haben unverbindlich in einem lockeren Klima und Atmosphäre miteinander auszutauschen“ (Interview: 1).

Aufgrund der zukünftigen Situation benennt die befragte Person, dass Diskussionen entscheidend sind. Als Grundlage für diese Diskussionen wird die Atmosphäre gesehen. Die befragte Person sieht eine entspannte Atmosphäre als unbedingt notwendig für einen erfolgreichen Lernfortschritt. Dadurch zeigt sich die Verbindung von den äußeren produktiven Umständen mit einer Interaktionsstruktur als Voraussetzung für die Diskussion.

Das vierte Lehr-Mindset ist ebenfalls geprägt von *Austausch und Begegnung*, jedoch lagert es diese bevorzugt auf Exkursionen aus, um eine ganzheitliche Begegnung zu gewährleisten. Es betont die Kraft und Bedeutsamkeit der Erfahrung an andersreligiösen Orten und charakterisiert diese entscheidend für die Lehre:

„Ich bin aber für eine Begegnung außerhalb der Seminarräume. Ich bin der Meinung, in Seminarräumen ist das Wissenschaftliche, Akademische wichtig. Und in anderen Räumen das Menschliche“ (Interview: 1).

Diese Aussage zeigt, wie sehr das Lehr-Mindset von dem Erlebnis des fremdreligiösen Ortes geprägt ist und den kognitiven Wissenserwerb in den Hintergrund treten lässt.

Im Kontrast zum Standort Universität bewirkt die Begegnung eine neue Erfahrung im fremden Raum, die die Seminarräume nicht bieten können.

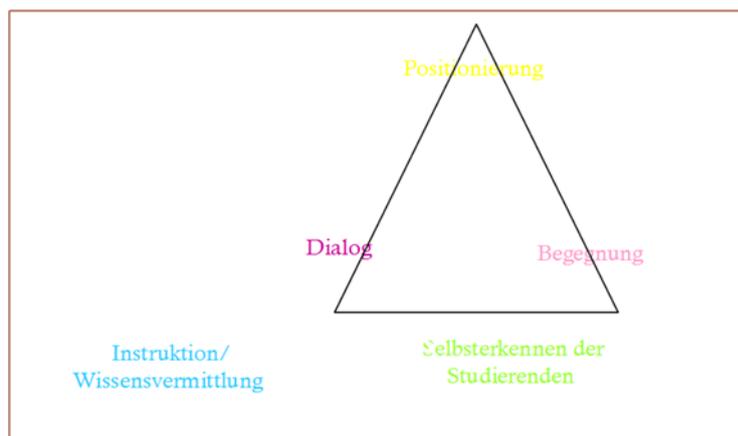
Das fünfte Lehr-Mindset fordert die Studierenden zur *Positionierung* auf. Die Stellungnahme der Studierenden ist hier entscheidend. Um zu verdeutlichen, was genau mit dem Lehr-Mindset verbunden ist, dieses Ankerbeispiel:

„Also, in dem Moment, wo ich mal sag: Ihr müsst euch mal selber positionieren. ‚Ich bin so und so‘. Also ich habe shāfi‘itisch angefangen, aber bin nun malekitisch zuhause. Müssen Sie auch einfach mal schauen“ (Interview: 7).

Die Lehrkraft erwartet aus diesem Mindset heraus von ihren Studierenden eine Einordnung und eine verbale Äußerung bezüglich der eigenen Position. Diese Aufforderung stellt einen hohen Anspruch an die Studierenden, da sie eine sehr persönliche und reflektierte Auseinandersetzung fordert. Die Lehrkraft möchte damit vermeiden, dass Studierende in der Masse untergehen und zugleich fördern, dass sie sich über die eigene Haltung bewusstwerden. Denn erst wer sich mit seiner eigenen Position auseinandergesetzt hat, kann auf andere Positionen zugehen und von bzw. über sie lernen. Dieses Lehr-Mindset fordert die Studierenden so auch auf, sich vom Mainstream an Überzeugungen abzusetzen.

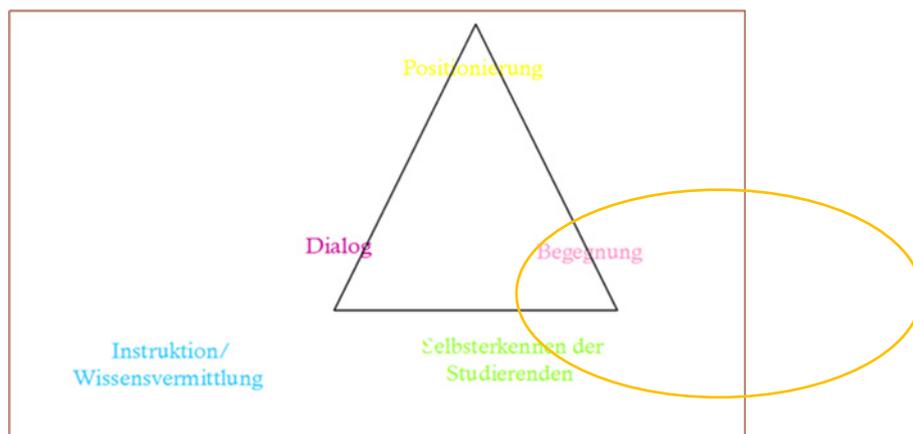
### 3.3.2 Dokumentation der in Optionen gebündelten Mindsets

Bei der Auswertung der codierten Transkripte mit dem Portrait-Instrument von MAXQDA fiel auf, dass die Kategorien/Lehr-Mindsets topographisch zugeordnet werden können. Die Instruktion steht oft basal, sie muss zuerst erfolgen, um eine Wissensgrundlage zu schaffen damit andere Lehr-Mindsets anschlussfähig sind. Andere Formen wie die Positionierung oder die Begegnung sind voraussetzungsvoll, da sie eine gewisse Grundkenntnis erfordern. Der Dialog verbindet verschiedene Kategorien. Das Selbsterkennen der Studierenden wird abgrenzend vom Vortrag eingesetzt, wie eine andere konkurrierende oder zumindest alternative Zugangsform. Wir haben die Kategorien/Lehr-Mindsets deshalb zunächst in dem folgenden Modell topographisch geordnet. Die Anordnung ergibt sich aus Vorannahmen bezüglich der Beziehungen der Kategorien, die wir während dieser Forschungsphase angenommen haben.



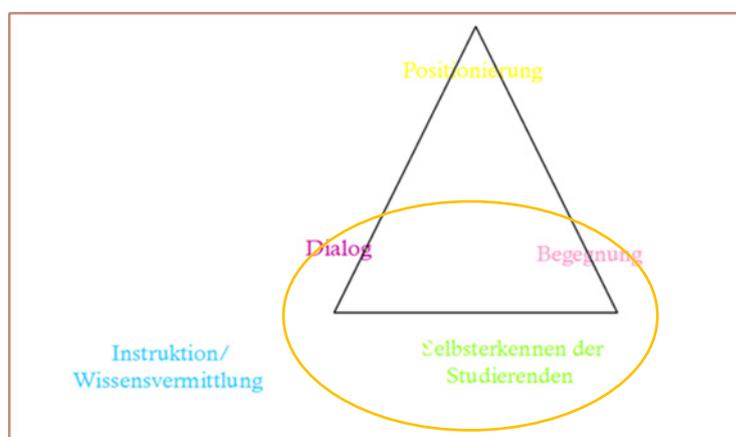
**Abb.1:** Topographisches Modell der Lehr-Mindsets

Aus dem dargestellten Modell haben wir drei Optionen abgeleitet, wie sich, mit Blick auf die Mindsets religiöser Pluralität und die Lehr-Mindsets im Material, spezifische, signifikante, korrelative Cluster von Lehr-Mindsets bilden könnten.



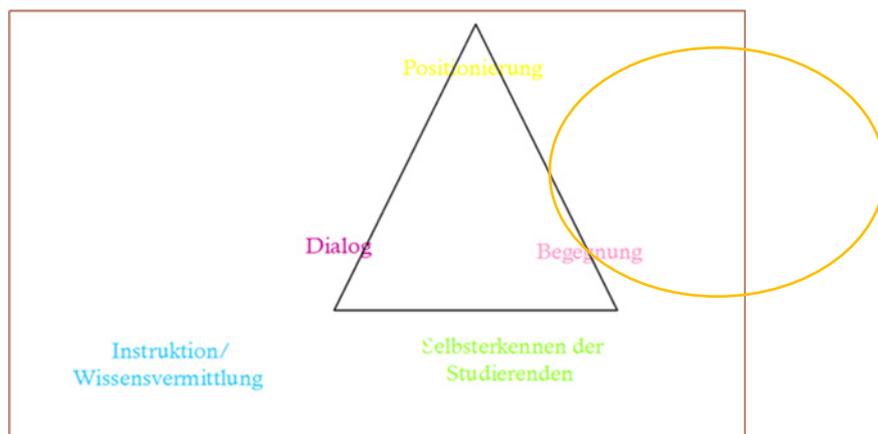
**Abb. 2:** Option 1 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Dialog, Begegnung und Selbsterkennen

Die erste Hypothese, auch als Option 1 bezeichnet, zeigt eine Verknüpfung von Selbsterkennen der Studierenden und dem Dialog und Begegnung (auf Abb. 2 durch den orangefarbenen Kreis hervorgehoben). Diese Verbindung ergibt sich aus einer Übertragung desjenigen Clusters, welches Mauritz et al. als das erste Cluster mit einem großen Anteil an gelben „emotional neutralen/gesellschaftlich konformen“ Segmenten und einem vergleichsweise hohen grünen „emotional involvierten“ Anteil herausgearbeitet haben. Die Übertragung aus dem gelb-grünen Cluster zu Option 1 lässt sich so erklären, dass Konstruktion im Zusammenhang mit Dialog im Bereich des gelben Feldes einzuordnen ist, da es dem Anspruch eines interreligiösen Seminars entspricht, dialogisch zu lehren. Die Begegnung in diesem Zusammenhang geht noch eine Ebene tiefer und verknüpft den Dialog an der Universität im Seminarraum mit den aktiven Besuchen und Auseinandersetzungen mit fremdreligiösen Orten. Auf dieser Grundlage konnten wir Option 1 in das gelb-grüne Cluster verorten.



**Abb. 3:** Option 2 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Instruktion und Dialog

Hypothese 2, oder auch Option 2 genannt, zeigt eine Verbindung der Instruktion mit dem Dialog – auf Abb. 3 orange markiert. Diese Option würde gewählt werden, wenn Lehrende das von Mauritz et al. beschriebene dominant gelbe Cluster mit dem „emotional neutralen/gesellschaftlich konformen“ Mindset im Zentrum auch direkt auf die Lehre beziehen würden. Die Lehrkräfte verbinden dann Instruktion mit dem Dialog und schaffen so Lehrsituationen, die nicht zwangsläufig eine hohe persönliche Involviertheit der beteiligten Personen im öffentlichen Raum fordert. Die Lernenden könnten sich durchaus nach der Wissensvermittlung an einem Dialog – hier in einem flachen Verständnis als eher additiven Austausch über Positionen – mit ihren Kommiliton/innen beteiligen, ohne persönlich und z.B. differenzorientiert in die Thematik involviert zu sein.



**Abb. 4:** Option 3 als Konglomerat der Lehr-Mindsets Dialog, Begegnung und Positionierung

Dies ist bei der dritten Hypothese, bei Option 3, anders. Hier verbinden sich Positionierung, Dialog und Begegnung – in Abbildung 4 orange markiert. Diese Verbindung ist durchaus realistisch, wenn man die hohe Wertschätzung des Begegnungslernens und des differenzorientierten Dialoges in der Debatte um das interreligiöse Lernen verfolgt (Pemsel-Maier, 2018, S. 241–247). Diese Option orientiert sich an dem gelb-grünen Cluster der religiösen Pluralität, betont ein hohes Maß an Reflexion und fremdorientierter Auseinandersetzung mit den anderen Religionen. Auf die Wissensbasis zu Religionssystemen kann verzichtet werden, wichtiger ist die dialogische Begegnung, die sich der positionierenden Differenzen der Akteure bewusst ist.

Zu dem gelb-roten Cluster religiöser Pluralität bilden wir keine Option, weil wir nicht davon ausgehen, dass die Lehrenden die Studierenden aus der Lehrveranstaltung exkludieren und Angehörige anderer Religionen direkt und offen marginalisieren werden. Wir gehen davon aus, dass sich dieses Cluster eher in die Option 2 überführt, weil hier in den neutralen wissensorientierten Praktiken des interaktionalen Gleichflusses gravierende Differenzen ausgehalten werden.

### 3.3.3 Dokumentation der individuellen Lehr-Profile

Die Darstellung auf Abbildung 5 zeigt die elf Profilportraits der interviewten Dozierenden, eingefärbt in den Farben der Lehr-Mindsets: blau steht für die *Instruktion*, grün für das *Selbsterkennen der Studierenden*, lila für den *Dialog*, pink für die *Begegnung* und gelb markiert die geforderte *Positionierung*. Die gezeigten Profilportraits wurden von MAXQDA mit dem entsprechenden Instrument über die Kodierung erstellt.



**Abb. 5:** Mit MAXQDA erzeugte Lehrprofile

Anhand der Analyse der vorliegenden Profile lassen sich grundsätzliche Aussagen treffen.

- Das vorherrschende Lehr-Mindset ist die *Instruktion*. Diese Information zeigt sich in der deutlich hervortretenden blauen Färbung innerhalb der Portraits. 116 Antworten der Interviewten konnten diesem Lehr-Mindset zugeordnet werden.
- Insgesamt herrscht eine hohe Heterogenität in den Verteilungen der Lehr-Mindsets. Lediglich ein Profil legt den größten Wert auf den Dialog als Lehrform – erkennbar an der vorwiegenden lila Färbung des Portraits.
- Eine weitere Auffälligkeit ist die selten auftretende Positionierung. Lediglich in fünf von elf Interviews wurde dieses Lehr-Mindset entdeckt.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Rückschlüsse für die in 3.3.2 erstellten Hypothesen ziehen, welche Cluster empirisch zu finden sind: **Option 1**, die Verknüpfung von *Selbsterkennen der Studierenden* mit dem *Dialog* und der *Begegnung*, kann aufgrund der Profilportraits der guten Lehre nicht in dieser Konstellation bestätigt werden. Stattdessen kann für **Option 1** ein alternatives Cluster 1 festgestellt werden, das nur aus *Begegnung* und *Dialog* besteht. Die **zweite Option**, die dem gelben Cluster zugeordnet werden konnte, kann bestätigt werden. Hier zeigt sich ein signifikantes Cluster 2 zur interreligiösen Lehre. Die *Instruktion*, welche am häufigsten als Lehr-Mindset auftritt, steht in Relation zum *Dialog*. **Option 3**, bestehend aus *Dialog*, *Begegnung* und *Positionierung*, war in dieser Konstellation ebenfalls nicht aufzufinden. Aufgrund der sehr selten auftretenden *Positionierung* als Lehr-Mindset fällt diese aus der Verbindung heraus. Aus dem empirischen Material zeigt sich aber noch ein viertes stabiles

Cluster 3 aus Konstruktion und Instruktion. Insgesamt lassen sich die Hypothesen folgendermaßen in Cluster der Lehr-Mindsets überführen:

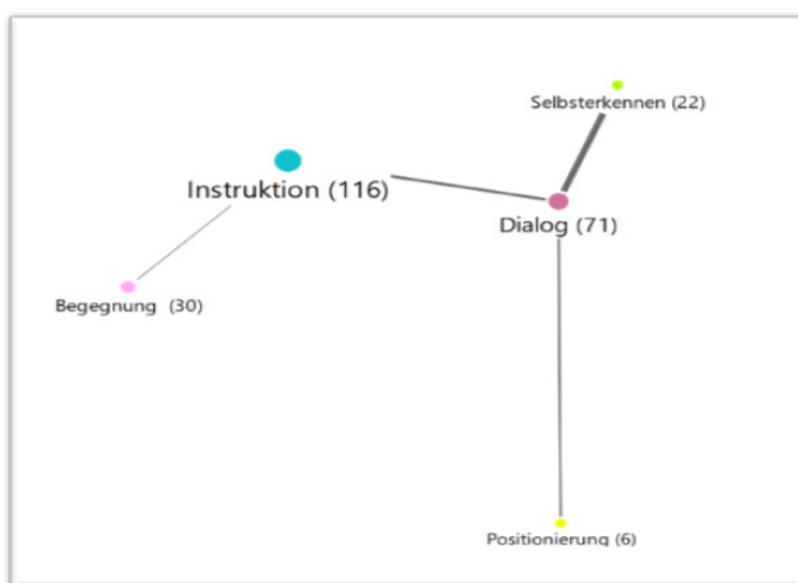
**Tab. 1:** Abgleich von hypothetischen Optionen und empirischen Clustern

Option	Cluster
Option 1	Cluster 1: Begegnung & Dialog
Option 2	Cluster 2: Instruktion & Dialog
Option 3	Cluster 3: Konstruktion & Instruktion

Verdichtet werden diese Ergebnisse in der Darstellung der Codelandkarte (Abb. 6). Diese bildet signifikante, korrelative Nähen der Kategorien innerhalb der Interviews ab (Mauritz et al. 3.3):

- Neben der Dominanz der Instruktion fällt vor allem die Relevanz und Position des *Dialogs* auf. Er stellt das korrelative Zentrum zwischen *Positionierung*, *Selbsterkennen der Studierenden* und der *Instruktion* dar. Dies bedeutet, dass alle drei Lehr-Mindsets zwangsläufig an den Typ des *Dialogs* gekoppelt sind.
- Eine ebenfalls feste Verbindung bilden die *Begegnung* und die *Instruktion*. Dabei findet die *Instruktion* zu Beginn und anschließend die *Begegnung* statt, jedoch ohne vorhergehende *Dialogpraxis*. Hier spiegelt sich ein Effekt, wie er sich auch in den Curricula zeigt, dass Wissen die Voraussetzung von *Begegnung* ist – hier fehlen multimodale Übergänge (Kamcili-Yildiz, 2020), die *Begegnungen* aber eher in asymmetrischen Situationen der Führungen stattfinden und dass *Dialog* und *Begegnung* zwei unterschiedliche inkommensurable interreligiöse Zielformen im interreligiösen Lernen sind.
- Ohne instruktive Wissensvermittlung findet keine Lehre an fremdreligiösen Orten statt.

*Dialog* und *Instruktion* bilden in dieser Darstellung den Dreh- und Angelpunkt der Lehre. Ohne diese beiden Lehr-Mindsets kann so etwas wie eine *Positionierung* nicht erreicht werden. Somit geschieht diese nur aus der konstruktiven Praxis heraus.



**Abb. 6:** Darstellung der Codelandkarte

### 3.4 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden stellen wir die Interpretation unserer Ergebnisse vor, zunächst mithilfe eines breiten Vergleichs aller Mindsets der Dozierenden, anschließend anhand zweier Fallbeispiele.

#### 3.4.1 Interpretation der Ergebnisse in exemplarischer Breite

Wir versuchten heraus zu finden, welcher Zusammenhang zwischen dem persönlichen Mindset zur religiösen Pluralität und dem Mindset der guten Lehre zu erkennen ist. Bei dem Vergleich aller Interviewten (Abb. 7 und 8) erstellten wir die These, dass es eine Zuordnung von dem Mindset/Cluster zur religiösen Pluralität (Mindset 1) zum Mindset/Cluster der guten Lehre (Mindset 2) gibt. Wir kommen nun zu folgenden Ergebnissen:

- Die These, dass die Lehrenden ihr Profil bei Mindset 1 entlang der oben beschriebenen Ableitungsregeln in ihr Profil bei Mindset 2 überführen, hat sich nicht erfüllt. Gleichzeitig zeigt die Clusterbildung der Lehr-Mindsets, dass ein grundlegender Zusammenhang besteht, der sich aber individuell ausgestaltet.
- So sind Option 1 und 3 entscheidend eingeschränkt worden, sodass sich die individuellen Spitzen in dem Profil zur religiösen Pluralität abgeschliffen haben. Wenn aber überhaupt zur Positionierung aufgefordert werden will, was eine zentrale Anforderung für einen komplexen Lernprozess im Rahmen der KMK-Anforderungen darstellt (s. Mauritz et al.), dann kommt diese Kategorie/dieses Lehr-Mindset nur dann vor, wenn das Profil zur religiösen Pluralität auch rote Elemente erhält. Dies kann als domestizierender Effekt der Lehrsituation gedacht werden, aber vielleicht ist die Bereitschaft zu kontextuell klar situierten Extremen, die zur Differenzsetzung führt, auch eine wesentliche Voraussetzung, um in der Lehre die Studierenden zur Positionierung aufzufordern.
- Es herrscht ein starker Zug zu Option 2, das dem emotionsgedämpften und eher distanzierten gelben Cluster 2 entspricht.

Diese Ergebnisse weisen auf einen Mainstreamingprozess hin, der sich schon in den Mindsets zur religiösen Pluralität zeigte, sich aber in der Kopplung mit der Lehraufgabe noch verstärkt.

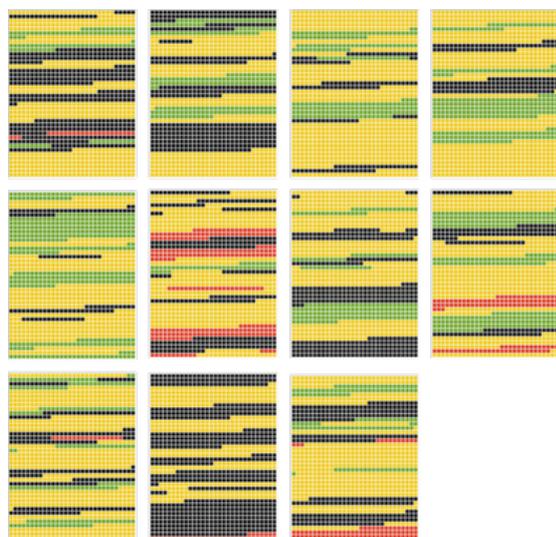


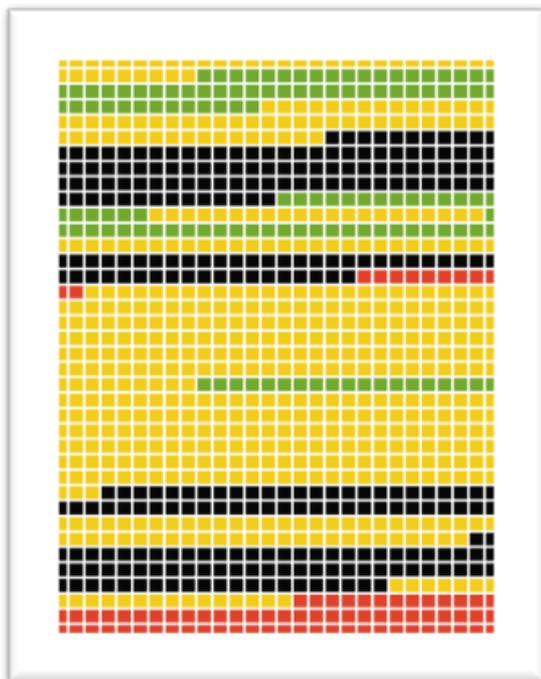
Abb. 7: Mindsets religiöser Pluralität (Mindset 1)



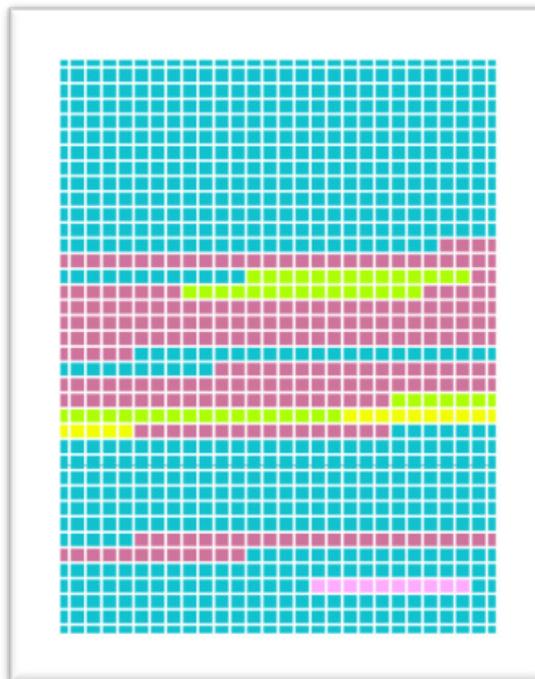
Abb. 8: Mindsets guter Lehre (Mindset 2)

### 3.4.2 Interpretation der Ergebnisse in exemplarischer Tiefe

Um die Wirkung von Mindset 1 auf 2 bei gleichzeitiger individueller Form deutlicher nachzuzeichnen, arbeiten wir im Folgenden exemplarisch an den Profilen zweier Dozierenden zunächst die weitgehende Konsistenz zwischen Mindset 1 und 2 heraus, dann im zweiten Schritt, wie sich trotz der Konsistenz bei zwei Personen (mit formal gleichem Mindset 1 und 2) individuelle Färbungen ergeben.



**Abb. 9:** Mindset religiöser Pluralität  
Lehrperson 1.



**Abb. 10:** Mindset guter Lehre  
Lehrperson 1.

Begonnen wird an dieser Stelle mit der Untersuchung des Beispiels der Person 1 und ihrem Mindset 1 (Abb. 9). Person 1 zeigt durch ihre Aussagen eine emotionale Involviertheit und die eigene Bereitschaft für eine Veränderung im Mindset religiöser Pluralität (Abb.5). Zitate konnten der Kategorie *theologische und persönliche Dialogmotivation* zugeordnet werden und weisen auf eine eigene Betroffenheit der Thematik hin. Die Einordnung ist anhand der grünen Abschnitte in dem Profilportrait zu dem Mindset religiöser Pluralität erfolgt. Die grüne Codierung Perspektivwechsel steht zum Beispiel hinter dem folgenden Ankerbeispiel:

„Und wenn man das alleine nicht kann, weil die Brille einfach nicht dazu reicht, dann braucht man ein paar andere Leute dazu“ (Interview: 2).

Die rote Färbung ergibt sich primär durch die Verwendung der Kategorie *Ablehnung fremder theologischer Konzepte* innerhalb des dritten Typen der negativ emotionalen und ablehnenden Haltung. Person 1 kombiniert also alle drei Typen von Mindset 1, was die Zuordnung zu Cluster 2 in Mindset 1 ergibt.

In dem Profilportrait zur guten Lehre (Abb.10), ist gut zu erkennen, dass bei Person 1 die Kategorien Instruktion und Dialog am häufigsten zu finden sind. Dies entspricht Option 2, d.h. Cluster 2 im Mindset 2. Somit bewahrheitet sich bei Beispielperson 1 unsere zu Beginn formulierte These, dass eine Zuordnung von den Clustern des Mindsets religiöser Pluralität zu den Clustern des Mindsets guter Lehre besteht.

Diese abstrakte Vernetzung und in diesem Zusammenhang die Kohärenz der beiden Profilportraits bei Person 1 lässt sich auch an den Äußerungen selbst verdeutlichen, wie im folgenden Zitat:

„Ich lasse die das dann entdecken, was die entdecken müssen. Ich halte keinen Vortrag drüber“ (Interview: 2).

In beiden Aussagesätzen erkennt man die Kategorie des *Dialogs* wieder. Zum einen in dem ersten Satz, „Ich lasse die das dann entdecken, was die entdecken müssen.“, welcher die Kategorie *Selbsterkenntnis im Anderen* im Rahmen des Mindsets zur religiösen Pluralität repräsentiert, als auch in dem zweiten Satz, „Ich halte keinen Vortrag drüber“ welcher für den *Dialog* in dem Mindset guter Lehre steht. Dies ist ebenso in dem nächsten Zitat der Fall:

„(das ist schon immer meine Vorgehensweise gewesen,) die Leute es unter sich diskutieren zu lassen, auch kontrovers diskutieren zu lassen, auch lautstark wohlmöglich diskutieren zu lassen. Selber jetzt nicht direkt Stellung zu beziehen“ (Interview: 2).

Auch hier ist in beiden Satzteilen der von Person 1 gewünschte Dialog unter ihren Studierenden zu erkennen. Der Aussageteil „(...) auch lautstark womöglich diskutieren zu lassen. Selber jetzt nicht direkt Stellung zu beziehen.“ ist durch die Kategorie *Dialog in Begegnung* geprägt. Der Aussageteil „(das ist schon immer meine Vorgehensweise gewesen,) die Leute unter sich diskutieren zu lassen, auch kontrovers diskutieren zu lassen, (...)“ ist durch die Kategorie *Dialog* des Mindsets guter Lehre geprägt.

Person 1 nimmt sich selbst zurück und legt den Fokus auf die Studentinnen und Studenten. Das nächste Zitat stellt eine Vernetzung zwischen dem Lehr-Mindset *Instruktion* und dem Mindset religiöser Pluralität her, indem die Instruktion mit dem Inhalt der religiösen Pluralität gefüllt wird:

„Also jetzt biblische Texte, wo also eindeutig Parallelen sind, wo ich großen Wert drauflege, auch auf die Unterschiede. Wo setzt die Geschichte ihren Schwerpunkt drauf in dem Fall und in dem Fall und warum?“ (Interview: 2)

Aus dieser Aussage ergeben sich die Kategorien *Wahrnehmung von Unterschieden* und *Instruktion*. Person 1 möchte die Studierenden über die Unterschiede instruieren, ihnen eine Wissensgrundlage zu der religiösen Pluralität mit an die Hand geben.

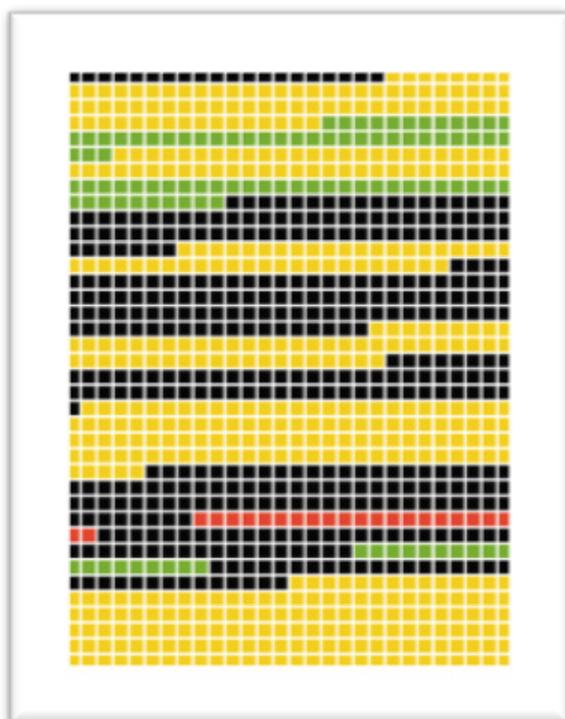
Dass die Kohärenz zwischen den Mindsets nicht vollkommen ist, zeigt das nächste Zitat:

„[Z]usätzlich zu den Informationen, die man ja so schon die ganze Zeit mitkriegt. Muss man natürlich jetzt auch nochmal drüber nachdenken, wie, müsste man viel mehr Erfahrung mit einbeziehen, viel mehr praktische Erfahrungen mit einbeziehen. Denke ich mal. Vor allen Dingen was ja machbar ist, ich denke jetzt nicht an Meditation oder so was, das gehört an die Uni nicht in absehbarer Zeit. Aber Begegnungserfahrung. Ortswechsel, Besuche in religiösen Zentren jetzt“ (Interview: 2).

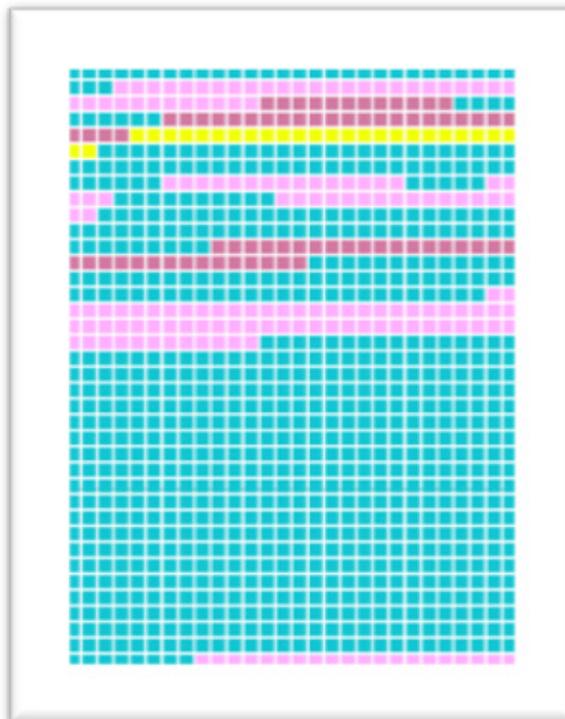
Aus diesem Zitat sind die Kategorien *Instruktion* und *Begegnung* hervorgegangen. Hier ist ein gewisser Widerspruch zu dem bis hierher vorherrschenden Lehr-Mindset der *Instruktion* zu erkennen. Das Zitat spiegelt einen Fokus auf praktische Erfahrung und Ortswechsel, als auch Begegnungserfahrungen und einzubeziehende Erfahrungen. Dies erweist sich als konträr zum instruktiven Lehr-Mindset, welches aus den zum Zitatbeginn genannten Informationen hervorgeht. Das Begegnungslernen an fremdreligiösen Orten wurde zuvor nicht benannt, vordergründig wurde die Instruktion als primäres Merkmal deutlich. Solche Differenzen sind interessant, weil sie Wechsel in

der Orientierung des Mindsets zeigen, die offenbar durch den Fragekontext ausgelöst werden. Sie zeigen damit aber auch Dynamisierungstendenzen der Mindset-Orientierung für die Lehre an, wenn ähnliche kontextuellen Momente auftreten dürften.

Um für den zweiten Schritt die individuelle Färbung deutlicher zu machen, analysieren wir noch eine zweite Person, die zwar formal gesehen über die gleichen Mindsets 1 und 2 verfügt, aber sich im Detail in der Profilierung von Person 1 abhebt.



**Abb.11:** Mindset religiöser Pluralität von Lehrperson 2.



**Abb. 12:** Mindset guter Lehre von Lehrperson 2.

Auch bei Person 2 wird mithilfe von Zitaten der Äußerungen die Entstehung der Profilportraits dargestellt und erklärt. Zunächst eine Äußerung zum Mindset religiöser Pluralität:

„Deswegen mach ich die Exkursion auch absichtlich mit anderen Theologien zusammen. Dann ist dieser Austausch viel größer, als wenn ich das nur theoretisch weitergebe“ (Interview: 5).

Die Äußerung wurde von uns als *Dialog in Begegnung* und *Verankerung in fremdreligiöser Praxis* codiert. Das bedeutet in diesem Fall, dass Person 2 bereit für eine eigene Veränderung ist. Sie macht deutlich, dass ein Austausch zwischen den Theologien wertvoll und ertragreich ist und sie persönlich betrifft. Das nächste Zitat ist in den Typ 2 der Mindsets zur religiösen Pluralität einzuordnen:

„Weil ich glaube, dass ich diese Sensibilisierung habe. Wir sind Muslime und wir haben unsere Regeln, unsere Wertvorstellungen und Normvorstellungen, aber das sind Christen und die haben auch ihre Regeln und Werte- und Normvorstellungen“ (Interview: 5).

Der *emotional neutrale* und *gesellschaftlich konforme* Typ ist hier gut zu erkennen. Person 2 trifft vergleichende Aussagen, ohne emotionale Involviertheit. Wie schon bei Person 1 sieht man auch bei Person 2, dass diese Kategorie überwiegt. Jedoch sind bei Person 2 weniger rote Kodierungen zu finden als bei Person 1. Dennoch ist auch bei

Person 2, nach der Kombination beider Typen, das Cluster 2 der Mindsets zur religiösen Pluralität zu erkennen (großer gelber Anteil und ungefähr gleichviele grüne wie rote Typenanteile).

Das in Abb. 12 dargestellte Profilportrait zur guten Lehre verdeutlicht, dass hier – ähnlich wie bei Person 1 – der Fokus auf der *Instruktion* liegt: bei Person 1 überwiegend in Kombination mit dem *Dialog*, hier bei Person 2 mit der *Begegnung*.

„[...]“, dass ich sehr viel den theoretischen Inhalt vermittele und immer praxisbezogen mache“ (Interview: 5).

Da wir zuvor mithilfe der Codelandkarte festgestellt haben, dass sich die *Begegnung direkt* aus der *Instruktion* ergibt, liegt der Fokus auch in diesem Mindset auf dem Lehr-Mindset *Instruktion* (mit der *Begegnung* irgendwann außerhalb des Seminarraums) und dem Lehr-Mindset *Dialog*.

Mit Blick auf die individualisierende Profilierung zeigt sich bei Person 2 noch ein weiterer wichtiger Effekt, der sich aus der Kategorie der Ablehnung fremder theologischer Konzepte in Mindset 1 ergibt:

„Aus meiner Sicht schade, dass sich die Trinitätslehre durchgesetzt hat, das wäre noch eine andere interessante Art gewesen, wenn sich die andere Theologie durchgesetzt. Aber die Studierenden müssen merken: Oh, die anderen Theologien haben auch Meinungsverschiedenheiten gehabt, aber die sind daraus gewachsen und bei diesem Diskurs zwischen Kairo und Vatikan Rom, da haben die dann quasi auch diskutiert und, die sind aber auch zu keiner Lösung gekommen, zu keinem Nenner. Und das muss man ja auch gar nicht, aber man muss trotzdem sachlich und fachlich darüber reden und dafür finde ich dieses Wissen enorm wichtig“ (Interview: 5).

Im direkten Vergleich der Profilportraits beider Mindsets von Person 2 wird deutlich, dass die (emotionale) *Ablehnung fremder theologischer Konzepte* in dem Mindset zur religiösen Pluralität in demselben Abschnitt zu erkennen ist wie die (sachkundliche) *Instruktion* in dem Mindset zur guten Lehre. Was auf den ersten Blick wie eine Inkonsistenz wirkt, erweist sich auf den zweiten Blick als Mainstreaming-Effekt, da hier die persönliche Ablehnung mit Blick auf Lehre im Cluster 2, *emotional neutral/ gesellschaftlich konform* gefasst wird.

## 4 Auswertung

Beginnend mit der Auswertung der beiden Beispielpersonen kann folgendes Fazit gezogen werden: Auf den ersten Blick wirken beide Personen unter dem Aspekt des Mindsets religiöser Pluralität als auch des Lehr-Mindsets gleichartig. Bei beiden Personen bildet der *emotional neutrale* und *gesellschaftliche konforme* Typ die Basis des Mindsets religiöser Pluralität. Bei Person 1 bildet die Kategorie *Erneute Affirmation des Eigenen* die Basis für diesen Typ, bei Person 2 ist es die Kategorie *Begegnungslernen* und *Dialog in Begegnung*. Beide Personen weisen zusätzlich Typ 1 auf, das bedeutet, sie sind emotional involviert und bereit für eigene Veränderung. Person 1 zeigt dies bevorzugt durch die Kategorien *Einschlüpfen in die andere Perspektive*, sowie *Theologische Dialogmotivation*, Person 2 hingegen durch die Verwendung der Kategorien *Aneignung* und *Inbesitznahme*, sowie *Verankerung in fremdreligiöser Praxis*.

Der Fokus der Perspektivübernahme bei Person 1 und der Fokus der Offenheit für fremde Religion in Begegnung bei Person 2 ist relevant für die Ausformung der Lehraufgabe. Denn auch wenn bei beiden *Instruktion* und *Dialog* von Cluster 2 dominieren, unterscheiden sich die beiden Personen auch hier: Person 1 wählt das *innertheologisch*

*Eigene* als Ausgangspunkt für das Eigene; im Gegensatz dazu Person 2 die *Instruktion* über das *religionskundlich gefasste Andere*. Dementsprechend sind die Mindset-Profile der Beispielpersonen ähnlich, strukturell aber verschieden!

Wie wirkt es sich dann in Lehre von Person 2 aus, wenn keine Exkursion geplant ist und die religionskundliche Instruktion nicht durch Begegnung begrenzt wird? Welche Folgen hat es, wenn Person 1 nicht durch fremde Perspektiven herausgefordert wird, sondern stattdessen zu innertheologischen Instruktionen aufgefordert wird? Es ist also zu vermuten, dass die konkrete Lehre trotz der Mainstreaming-Effekt auf das Cluster 2 bei den Lehr-Mindsets hin eigene Strukturen entfalten wird, Instruktion und Dialog zu konstituieren (Abb. 7 und 8). Und vermutlich wird in dem dann beobachtbaren Geflecht an Profilen der Lehrenden in beiden Mindsets, den Interessen der Studierenden und den konkreten Lehrbindungen weiter besser verstehbar, wieso die fremdreligiöse Lehre trotz sehr anregender und herausfordernder Mindsets religiöser Pluralität die Lehre wenig Wirkung auf die fremdreligiöse Haltung erzielt. Dies genauer auszuarbeiten, ist der Auftrag für den Beitrag von Reis et al. (2020).

Dass dieses differenzschwache Mainstreaming auf Cluster 2 der guten interreligiösen Lehre genau nicht die von Yağdı geforderte Habitusausbildung fördert, konnte in diesem Beitrag verdeutlicht werden. Dabei sind nach Henrik Simojoki (2019) Lehrkräfte durch die religiöse Pluralisierung der Lebenswelten aufgefordert, im Alltagsunterricht aller Fächer produktiv auf religiöse Differenz eingehen zu können. Deshalb sollten Universitäten „Religion als Heterogenitätsdimension stärker in die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung [zu] integrieren.“ (Simojoki, 2019, S. 30). Doch nicht nur Simojoki (2019, S. 29) weist darauf hin, dass in seiner Untersuchung die Lehrkräfte fachliche Defizite im Blick auf den Islam und das Christentum angeben, auch Uta Pohl-Patalong (2017, S. 181–182) verweist alarmierend auf die Anzahl der Lehrer, welche zwar Religion unterrichten, jedoch keine adäquate religionspädagogische Ausbildung absolviert haben und sich gerade angesichts der religiösen Pluralität schwertun, produktive Handlungsmuster zu finden. Dementsprechend wichtig ist eine adäquate Ausbildung für Fach- und auch fachfremde Lehrkräfte. Sie müssen lernen, religiöse Pluralität wahrzunehmen, einschätzen zu können, Stellung zu beziehen und zu reagieren. Ihnen diese Kompetenzen zu ermöglichen, ist Aufgabe der Universität. Die Hochschulen mit ihren Rahmensetzungen und die Lehrenden sind hier gefragt, darauf zu achten, dass die geforderten und die mitgebrachten Lehr-Mindsets Instruktion und Dialog neu gewichten und sich insgesamt differenzstark ausrichten, ohne dass dafür „NO-GOs“ des roten Mindsets religiöser Pluralität (s. Abschn. 5.4 bei Mauritz et al., 2020) die Lehre dominieren dürfen.

## Literaturverzeichnis

Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. In L. Malmberg (Hrsg.), *Learning and Instruction. Volume 7* (S. 255–275). Amsterdam: Elsevier Ltd.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pemsel-Maier, S. (2018). Komparative Theologie als theoretische Fundierung interreligiösen Lernens? Wissenschaftstheoretische und religionstheologische Klärungen. In H. J. Riedl & A.-H. Ourghi (Hrsg.), *Interreligiöse Annäherung. Beiträge zur Theologie und Didaktik des interreligiösen Dialogs* (S. 229–251). Berlin: Peter Lang.
- Pohl-Patalong, U. (2017). How teachers deal with religious plurality in denominational Religious Education. A research project in the northernmost state of Germany. In R. Boschki, M. Meyer-Blanck & F. Schweitzer (Hrsg.), *Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik* (S. 177–192). Münster: Waxmann Verlag.
- Reis, O. (2008). Gott der Schöpfer im Religionsunterricht? Wenn der Gebrauch der Rede zum Gegenstand wird. *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, 2, S.15–21.
- Reis, O. (2016). „Öffnen kann ja jeder!“ – von der hohen Kunst des Schließens beim Theologisieren mit Kindern. In H. Roose & E. Schwarz (Hrsg.), *Jahrbuch für Kindertheologie; Band 15. Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen* (S. 44–56). Stuttgart: Calwer Verlag.
- Reis, O. & Potthast, F. (2017). Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religiöse Pluralität* (S. 89–105). Babenhausen: LUSA.
- Simojoki, H. & Kühn, J. (2019). Religionssensible Bildung in der inklusiven Schule. Grundsätzliche Überlegungen und empirische Konkretisierung am Beispiel beruflicher Bildung von Geflüchteten. In H. Lindner & M. Tautz (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband* (S.19–34). Berlin: LIT Verlag.
- Stein, M., Ceylan, R. & Zimmer, V. (2017). Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland. *Hikma, Vol.8*, S. 48–63.
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *ZFHE, Jg. 8(Nr.3)*, S. 1–14.
- Yağdı, Ş. (2018). Pluralitätsfähige Habitusbildung in der islamischen Religionspädagogik. Eine kritische religionspädagogische Diskussion. *ÖRF*, 26(1), S. 61–69.
- Wegner, E. & Nückles, M. (2011). Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. *ZFHE Jg.6(Nr.3)*, S. 171–188.

*Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn*

*Miriam Hillebrand, Wissenschaftliche Hilfskraft in der AIWG-Projektwerkstatt „Islam und religiöse Vielfalt“*

*Gerrit Mauritz, Wissenschaftliche Hilfskraft am Seminar für Islamische Theologie an der Universität Paderborn*

*Annika Wittke, Wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie an der Universität Paderborn*

*Naciye Kamcili-Yildiz, Islamische Religionspädagogin am Seminar für Islamische Theologie an der Universität Paderborn*