

THEO-WEB

21. Jahrgang 2022, Heft 2

Thema: „Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld“ & „Interreligiöses Lernen“

Kamcili-Yildiz, Naciye & Dobras, Mariana (2022). Über die anderen unterrichten: Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der christlichen Religionslehrer*innenbildung. *Theo-Web*, 21 (2), 222-245

<https://doi.org/10.23770/tw0260>



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.

Über die anderen unterrichten: Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der christlichen Religionslehrer*innenbildung

von

Naciye Kamcili-Yildiz & Mariana Dobras

Abstract

*Der Beitrag setzt sich mit Mindsets religiöser Pluralität in der christlichen Religionslehrer*innenbildung auseinander. In dem Forschungsprojekt wurden die Überzeugungen und Haltungen von Lehrenden in der evangelischen und katholischen Religionslehrer*innenbildung in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen untersucht. Auf diese Weise konnten drei generalisierbare Mindsets religiöser Pluralität abgeleitet werden, die sich bei den interviewten Lehrenden wiederfinden lassen. Die Untersuchung zeigt erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit religiöser Pluralität in der islamischen und christlichen Religionslehrer*innenbildung an der Hochschule.*

The article deals with mindsets of religious plurality in Christian religious teacher education. In this research project, the beliefs and attitudes of teachers in Protestant and Catholic religious teacher education in Lower Saxony and North Rhine-Westphalia were investigated. In this way, three generalisable mindsets of religious plurality, which can be found among the interviewed teachers, could be derived. The study shows the first similarities and differences in dealing with religious plurality in Islamic and Christian teacher education at universities.

*Schlagwörter: Interreligiöses Lernen, Religionslehrer*innenbildung, Religionsunterricht, Hochschule*

Keywords: interreligious learning, religious teacher education, religious education, university

1 Einleitung

Die Beschäftigung mit „anderen Religionen“ gehört seit langem zu den Inhalten des schulischen Religionsunterrichts sowie der universitären Religionslehrer*innenbildung. Innerhalb der christlichen Religionspädagogiken haben sich in den letzten Jahrzehnten – schon wegen der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft – Konzeptionen entwickelt, wie das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht umgesetzt werden kann. In der Hochschuldidaktik gibt es dagegen bislang nur wenige Ansätze, wie Lehrkräfte ausgebildet werden müssen, damit sie – wie von schulischen Lehrplänen gefordert – neben inhaltlichen Aspekten wie etwa Menschenbild oder Gottesverständnis in anderen Religionen auch die Bedeutung von Achtung, Respekt und Toleranz gegenüber Anders-

oder Nichtgläubigen für ein friedliches Zusammenleben in der Schulpraxis umsetzen können.

In einer von der *Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft* (AIWG) geförderten Projektwerkstatt konnte für den islamischen Religionsunterricht gezeigt werden, dass die Mindsets der Lehrenden in interreligiösen Lehrveranstaltungen und die Praktiken in der Hochschullehre stark von der Instruktion religionskundlichen Wissens und einem formalen, auf Gemeinsamkeiten bezogenen Dialog ausgehen. Sie erreichen selten eine differenzsensible Positionierung, die Arbeit an Haltungen oder einen Perspektivwechsel, der die fremde Religion zum Lernort macht (vgl. Mauritz, Hillebrand, Reis, & Kamcili-Yildiz 2020, S. 230-248). Diese Ergebnisse überraschen, da es - neben der Vermittlung von Grundwissen - ebenso als gängiges Ziel der Lehre gilt, Studierende auf einen Religionsunterricht vorzubereiten, der von den Lehrkräften differenzstarke Praktiken und eine eigene religiöse Positionierung erfordert. Bei den Mindsets der religiösen Pluralität konnten drei Mindsets herausgestellt werden, die ihre Annahmen, Haltungen und Methoden beeinflussen.

Um herausarbeiten zu können, ob es sich dabei um islamspezifische Zugänge handelt, wurde im Folgeprojekt die Perspektive auf die christliche Religionslehrer*innenausbildung erweitert und die Mindsets von insgesamt acht Lehrenden der interreligiösen Module an evangelischen und katholischen Instituten an jeweils drei Hochschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen analysiert. Das Ziel bestand darin, implizite und explizite Wissensbestände, Vorannahmen, Überzeugungen und Handlungsstrategien der Lehrenden offen zu legen, die wiederum in Mindsets transformiert und dargestellt werden. Daraus wurden Erkenntnisse über den gegenwärtigen Zustand im Umgang mit religiöser Pluralität in der christlichen Religionslehrer*innenausbildung gewonnen und diese den bereits abgeleiteten Mindsets des letzten Projekts gegenübergestellt.

2 Datenerhebung und -auswertung

Um im Fortsetzungsprojekt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden die Prozesse der Datenerhebung und Datenauswertung geringfügig modifiziert.¹⁾

Zu Beginn des Projektes wurde zunächst der Fragenkatalog aus der Projektwerkstatt im Hinblick auf die veränderte Adressatengruppe und die gewonnenen Erkenntnisse überarbeitet. So wurde zum Beispiel die Frage „Gibt es aus ihrer Sicht unüberwindbare Gegensätze zwischen dem Islam und anderen Religionen?“ nun zu „Gibt es aus ihrer Sicht unüberwindbare Gegensätze zwischen dem Christentum und anderen Religionen?“.

1)

Aus diesem Grund werden einige Entscheidungen oder Prozesse nicht ausführlich beschrieben, wenn sie bereits im Artikel von Mauritz et al. (2020, S. 231-236) dargestellt wurden.

Zudem wurden weitere Fragen zu neuen Subkategorien gebildet, die im ersten Durchgang noch nicht in der Forscher*innenperspektive waren. So bestand der Fragebogen aus folgenden Kategorien:

1. *Curricularer Rahmen*

2. *Persönliche Einstellung/Haltung*

3. *Lehre*

3.1 *Lehrkultur*

3.2 *Studierendenperspektive*

3.3 *Einheit und Vielfalt in der Lehre*

4. *Perspektive für den Rahmen*

Durch diese Sortierung fällt auf, dass der Fragenkatalog mehr als Haltungen und Einstellungen zum interreligiösen Dialog abdeckt.

Beispielhafte Fragen zu der *persönlichen Einstellung/Haltung*, die das Mindset interreligiöser Pluralität zu Tage fördern sollten, sind etwa:

- *Beschreiben Sie bitte die Haltung, mit der Sie auf andere Religionen zugehen!*
- *Welche Gründe sprechen für das Vorkommen anderer Religionen im Studium der ev./kath. Religionslehre? Gibt es Ihrer Ansicht nach auch theologische Gründe?*

Ergänzte Fragen zu Einstellungen und Haltung zum interreligiösen Dialog sind folgende:

- *Welche Erfahrungen haben Sie im interreligiösen Dialog?*
- *Haben Sie auch religiös motivierte Konflikte erlebt? Inwieweit haben dabei die interreligiöse Wahrheitsfrage und interreligiöse Geltungsansprüche eine Rolle gespielt?*

Fragen zu *Einheit und Vielfalt in der Lehre* waren u.a.:

- *Welche Rolle spielen in ihrer Veranstaltung interreligiöse Dialoge?*
- *Bilden Sie in Ihren Seminaren auch die Pluralität in der anderen Religion ab?*

Da das Forscher*innenteam an Universitäten in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen tätig ist, wurden die Seminarangebote an evangelischen und katholischen Instituten an Hochschulen in beiden Bundesländern gesichtet. Im Anschluss wurde Kontakt mit den Dozierenden aufgenommen, die interreligiöse Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2020/21 oder Sommersemester 2021 angeboten haben. Um eine Kontinuität zu gewährleisten, wurden acht Expert*inneninterviews von Naciye Kamcili-Yildiz via Zoom durchgeführt. Als Expert*innen verstehen wir Lehrende der christlichen Religionslehrer*innenausbildung, die entsprechende Lehrangebote konzipieren und durchführen. In dieser Rolle besitzen sie eine bedeutende Eigenverantwortung im

Bereich der interreligiösen Lehre, sodass sie Vorstellungen und Erfahrungen in der praktischen Durchführung haben und zudem fachliche Expertise mitbringen. Die Expert*inneninterviews wurden mit Lehrenden aus den Universitäten Köln, Wuppertal, Dortmund, Osnabrück, Göttingen und Oldenburg durchgeführt, die sich freiwillig dazu bereit erklärt haben.²⁾ Von diesen gehören fünf der evangelischen und zwei der katholischen Konfession an. Zudem wurde an einer Universität eine muslimische Dozierende interviewt, die mit einer christlichen Dozierenden zusammen eine Lehrveranstaltung im Team-Teaching anbietet. Ferner wurden an diesen Hochschulen auch Studierende befragt, die an den interreligiösen Veranstaltungen teilgenommen haben. Die Ergebnisse werden im Folgenden nicht betrachtet und werden zu einem späteren Zeitpunkt analysiert.

Die Interviews wurden auditiv aufgezeichnet und transkribiert, um einen inhaltlichen Verlust möglichst zu vermeiden. Bei der Transkription wurde, dem Vorgängerprojekt entsprechend, der Standard von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) verwendet, damit der Fokus auf dem Inhalt des Gesagten liegt, sodass Analyse- und Kategorisierungsprozesse daran anschließen können.

Analog zum vorherigen Projekt orientierte sich die Datenauswertung an der theoriegeleiteten Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Expert*inneninterviews verfolgten das Ziel, die bewussten und unbewussten Haltungen, Überzeugungen und Methoden zu religiöser Pluralität sichtbar zu machen, um daraus wiederum die Mindsets ableiten zu können. Aufgrund dieses Forschungsansatzes bildete das gesamte gewonnene Datenmaterial zu den Lehrenden die Materialstichprobe. Dabei konnte jedoch das bereits entwickelte Kategoriensystem der letzten Forschung genutzt werden. Dieses im Zusammenhang mit der linearen Interviewführung und dem „gemeinsam geteilte[n] institutionell-organisatorische[n] Kontext der Expert*innen“ (Mauritz et al., 2020, S. 233) garantiert die Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews.

3 Codierung der Interviews

Für die Auswertung und damit Codierung wurde das Kategoriensystem der letzten Forschung grundgelegt. Dieses weist eine Struktur bestehend aus Grundkategorien, Hauptkategorien und Subkategorien auf. Die Hauptkategorien unterteilen die Grundkategorien und werden selbst wiederum durch die Subkategorien ausdifferenziert. Zu diesem System wurde eine Kategorientabelle mit Definition und einem konkreten Ankerbeispiel aus dem Datenmaterial entwickelt, die nun genutzt werden konnte. Für jede Kategorie wurde zunächst ein Ankerbeispiel aus den neuen Interviews gesucht, sodass die weitere Gültigkeit der Kategorien überprüft und das Material bereits erkundet

2)

Die Vorteile von Expert*inneninterviews werden in dem Artikel zum letzten Projekt (Mauritz et al., 2020, S. 231-232.) ausführlich erläutert.

werden konnte. Aus diesem Prozess ging hervor, dass die Kategorien zwar weiterhin genutzt werden konnten, aber auch ergänzende Kategorien nötig waren, zumal auch der jetzige Fragebogen umfangreicher als im ersten Durchgang war. Die Bildung der Kategorien erfolgte im vorangegangenen Projekt sowohl auf induktive als auch auf deduktive Weise. Um Mindsets zu religiöser Pluralität bei den Lehrenden sichtbar zu machen, wurden alle Expert*inneninterviews nach dem Standard von Mayring (2015) im Sinne der Kontingenzanalyse ausgewertet. Für die Bewertung wurde ein normatives Gerüst gebraucht, wie und mit welchen Zielen interreligiöser Dialog in der Hochschulbildung geführt werden sollte. Dieses normative Gerüst haben wir zum einen aus den Kompetenzerwartungen zum Inhaltsfeld „Andere Religionen“ der Kernlehrpläne für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht für die Sekundarstufe I in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018a; 2018b) und Nordrhein-Westfalen entwickelt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011a; 2011b). Zum anderen haben wir uns an den Grundhaltungen der Komparativen Theologie (Von Stosch, 2012, S. 134–168) orientiert. Das Grundgerüst wurde parallel zum Codierungsprozess weiterentwickelt, da durch die fortschreitenden Erfahrungen der Codierenden und dem parallel wachsenden Datenmaterial Aussagen auffielen, die keiner bereits existierenden Kategorie zugeschrieben werden konnten. Auf diese Weise verdichtete sich das System während der Auswertung zunehmend.

Das Kategoriensystem besaß bereits die zwei Grundkategorien *Präkonzepte* und *Methoden*. Diese wurden beibehalten, geringfügig angepasst beziehungsweise erweitert. Um die bestehenden Kategorien genauer zu definieren, wurden sowohl Subkategorien, aber auch gänzlich neue Hauptkategorien ergänzt. In der Grundkategorie *Präkonzepte* kam zu den bestehenden Hauptkategorien *Lernmöglichkeiten*, *Verortung des Individuums in Tradition und Kollektiv*, *Religionstheologische Modelle*, *Haltung im Dialog* und *Dialogmotivation* die Kategorie *Ordnung der Religionen/Selbstverankerungen* hinzu. Zudem wurden bei den Religionstheologischen Modellen die Subkategorien *Komparative Theologie* und *Exklusivismus* ergänzt. Zu den Hauptkategorien *Umgang mit Differenz*, *Muster des Dialogs* und *Verhältnis des Eigenen zum Fremden*, die zu den Methoden gehören, wurde die Hauptkategorie *Religionstheologische Modelle* hinzugefügt.

Das Kategoriensystem konnte mithilfe der Software MAXQDA für die Codierung erstellt werden, welches ein Werkzeug der qualitativen Daten- und Textanalyse darstellt.

Damit aus den Beobachtungen Mindsets gewonnen werden können, wurde neben der Codierung auch eine Hierarchisierung vorgenommen. Die Kategorien wurden dabei auf einer Skala von positiv über neutral zu negativ bewertet. Eine positive Wertung bedeutet, dass die Kategorie nach unseren normativen Vorstellungen produktiv zum Gelingen des interreligiösen Dialoges beiträgt, sofern sie eine Nähe zu den Grundhaltungen der Komparativen Theologie bzw. den Kompetenzerwartungen der schulischen Curricula aufweist. Eine Kategorie mit negativer Wertung bewirkt hingegen den gegenteiligen

Effekt. Die Kategorie *Neuinterpretation* unter *Lernmöglichkeiten* wird dabei beispielsweise als positiv gewertet, während *Zurückweisung/Negierung* in diesem Zusammenhang als negativ interpretiert wird. Diese Skala wurde von der vergangenen Forschung übernommen, sodass lediglich die neuen Kategorien in das vorliegende System eingepflegt werden mussten. Durch farbliche Markierung konnte die Hierarchisierung in die Software überführt werden. Die Kategorien der Präkonzepte und Methoden sowie ihre Wertung sind in der folgenden Abbildung zu sehen.

Codesystem	Transkript_D1	Transkript_D2	Transkript_D3	Transkript_D4	Transkript_D5	Transkript_D6	Transkript_D7	Transkript_D8	SUMME
Präkonzepte/ Überzeugungssysteme									0
Ordnung der Religionen/ Selbstverankerung									0
alle expliziten religiösen Formen									2
Weltreligionen									7
intra-religiöse Vielfalt in den abrahamitischen Religionen									16
abrahamitische Religionen									39
jüdisch-christliches Geschwisterverhältnis									2
Intrakonfessionelle Vielfalt									13
Eigene Konfession									16
Lernmöglichkeiten									0
Richtigstellung des Eigenen									6
Neuinterpretation									5
Rückbesinnung und Wiedergewinnung									16
Aneignung und Inbestiznahme									8
Intensivierung									8
Erneute Affirmation des Eigenen									9
Zurückweisung/Negierung									4
Verortung des Individuums in Tradition und Kollektiv									0
Religion als kollektive Größe									16
Religion als Selbstkollektivierung religiöser Minderheiten									1
Entziehen der Kollektivierung									13
Traditionsverbundenheit									16
Religionstheologische Modelle									0
Komparative Theologie									8
Pluralismus									0
Inklusiver Pluralismus									4
Inklusivismus									1
Exklusivismus									3
Haltung im Dialog									0
Empathie									10
Wertschätzende Offenheit									35
Neugierde									12
Vorsichtige Neugierde									1
Dialogmotivation									0
Theologische Dialogmotivation									11
Persönliche Dialogmotivation									19
Berufliche Dialogmotivation									19
Historische Dialogmotivation									10
Gesellschaftlich verantwortete Dialogmotivation									29
Methoden									0
Religionstheologische Modelle									1
Komparative Theologie									8
Pluralismus									4
Inklusiver Pluralismus									1
Inklusivismus									4
Exklusivismus									3
Umgang mit Differenz									0
Kommensurabilitätsunterstellungen/ Konstruktiver Umgang mit Unt									29
Wahrnehmung von Unterschieden									43
Implizite Abwertung über Unterschiede									5
Zurückweisung fremder theologischer Konzepte									0
Explizite Abwertung über Unterschiede									0
Muster des Dialogs									0
Dialog des Lebens									6
Verankerung in fremdreligiöser Praxis									4
Begegnungslernen an fremdreligiösen Orten									12
Dialog in Begegnung									39
Dialogtechniken									25
Verhältnis des Eigenen zum Fremden									0
Einschlüpfen in die andere Perspektive									5
(Erkenntnis durch) Selbstreflexion im Anderen									19
Perspektivwechsel									20
Vermittlung religionskundl. Wissens (über das Eigene und Fremde)									25
Σ SUMME	88	78	88	114	68	57	59	60	612

Abb.1: Hierarchisiertes Kategoriensystem zu religiöser Pluralität mit den jeweiligen Beobachtungen pro Interview der Lehrenden sowie insgesamt

In der Abbildung tritt das System aus Grund-, Haupt- und Subkategorien hervor. Die Einfärbungen entsprechen der Hierarchisierung, sodass eine grüne Färbung einer positiven Wertung, eine gelbe Färbung einer neutralen Wertung und eine rote Färbung einer negativen Wertung entsprechen. Schwarz gekennzeichnet sind die Kategorien, die im Hinblick auf das Gelingen des interreligiösen Dialogs nicht hierarchisiert werden

konnten und damit für die Bildung der Mindsets irrelevant sind. Jede Spalte stellt ein Expert*inneninterview dar, wobei die Häufigkeiten der codierten Kategorien pro individuellem Interview sowie für eine Kategorie allein als auch im gesamten Datenmaterial abgelesen werden können. Zur Visualisierung dieser Häufigkeiten nutzt die Software Quadrate, deren Größe auch die Häufigkeit visualisiert. Beispielsweise versucht die Grundkategorie *Präkonzepte* die Konzepte zu identifizieren, auf die die befragten Expert*innen in ihren Denkmustern zurückgreifen, sodass dazu die Hauptkategorie *Lernmöglichkeiten* zählt. Damit sind die Lernmöglichkeiten gemeint, die die Individuen dem interreligiösen Dialog zuschreiben. Beschreibt eine der Personen in ihrem Interview zum Beispiel eine Erfahrung, in der sie durch den interreligiösen Dialog falsch verstandene Aspekte ihrer eigenen Theologie durch den Kontakt mit der anderen richtigstellen konnte und auf diese Weise dazugelernt hat, würde dies unter der Kategorie *Richtigstellen des Eigenen* kodiert werden, die sich unter der Grundkategorie *Lernmöglichkeiten* in der Hauptkategorie *Präkonzepte* einordnet. Da diese Situation das Gelingen des interreligiösen Dialogs positiv bewertet, ist sie grün kodiert und befindet sich damit an der Spitze der Skala dieser Hauptkategorie, da die anderen Subkategorien das Gelingen abnehmend weniger positiv bewerten.

Insgesamt ergab die Auswertung der Daten 612 Beobachtungen zu den Präkonzepten und Methoden, die zur Bildung der Mindsets religiöser Pluralität genutzt werden konnten.

4 Mindsets religiöser Pluralität im interreligiösen Dialog

Der Fokus dieser Analyse liegt auf der Bestimmung der Mindsets religiöser Pluralität, die „das Verständnis steuern, wie die Verbindung zwischen den Religionen zu denken ist“ (Mauritz et al., 2020, S. 231). Damit beeinflussen sie die Dozierenden der interreligiösen Lehre sowohl bewusst als auch unbewusst, denn in ihnen sind Haltungen, Vorannahmen und Vorgehensweisen gelagert. In der letzten Forschung wurden Mindsets als „überindividuelle, vorgelagerte, emotional aufgeladene, zunächst abstrakte Denkformen [definiert], die von einzelnen Individuen übernommen werden können. Wenn sich Individuen an Mindsets orientieren, kann es durchaus sein, dass in Kontexten mit unklaren Rollenanforderungen unterschiedliche Mindsets hybridisiert werden oder [sich] je nach Handlungsaufgabe an unterschiedlichen Mindsets orientiert wird.“ (ebd., 2020, S. 231)

In dieser Definition wird die Möglichkeit angesprochen, dass Mindsets in hybridisierter Form auftreten können. Bei den drei Mindsets, die in der letzten Forschung generalisiert werden konnten, handelt es sich um solche rekombinierten Formen. Zunächst wurden dafür drei Typen von Mindsets entwickelt, die Idealformen entsprechen, das heißt

theoretische Konstrukte bilden, die wir so in der Realität nicht in ihrer reinen Form finden können. Die real auftretenden Formen entsprechen aber nicht diesen idealtypischen Mindsets, die Individuen bedienen sich im Gegensatz dazu der verschiedenen idealisierten Mindsets, sodass sich für jeden ein individuell zusammengesetztes Mindset ergibt. Werden diese individuellen Mindsets jedoch miteinander verglichen, werden Gemeinsamkeiten deutlich, sodass sich die auftretenden Formen in Clustern gruppieren lassen. Dabei konnten in der letzten Forschung genau drei Cluster gebildet werden, aus denen wiederum die drei finalen generalisierten Mindsets gebildet werden konnten. Diese Schritte sollten in der aktuellen Forschung wiederholt werden.

Zur Bildung der idealtypischen Mindsets werden die zuvor hierarchisierten Kategorien genutzt. So lassen sich drei verschiedene Typen bilden, die unterschiedlich stark zum Gelingen des interreligiösen Dialogs beitragen. Die codierten Aussagen können auf diese Weise den idealtypischen Mindsets zugewiesen werden. Der bisherige Arbeitsprozess verdeutlichte, dass das hierarchisierte Kategoriensystem weiterhin angewendet werden konnte, sodass die idealisierten Mindsettypen nach einer geringfügigen Anpassung genutzt werden konnten. Aus diesem Grund wurden die gewählten Titel für diese Typen übernommen, sodass zusätzlich die Vergleichbarkeit gesichert ist. Die Idealtypen entstehen mithilfe der Hierarchisierung, indem alle Kategorien, die ausschließlich positiv gewertet sind, den ersten Typen bilden, neutrale Kategorien den zweiten Typen und negative Kategorien den dritten Typen. Diese Wertung wird innerhalb des Programms durch eine Farbgebung gekennzeichnet, die im Sinne der Hierarchisierung einem Ampelsystem entspricht. Negative Kategorien sind dementsprechend rot eingefärbt, neutrale Kategorien gelb und positive Kategorien grün. Durch diese Färbung lässt sich die Wertung direkt ablesen und die Aussagen können damit einem Idealtyp zugeordnet werden.

4.1 Idealtypen religiöser Pluralität

4.1.1 Typ 1: Emotional involviert und bereit für eigene Veränderung

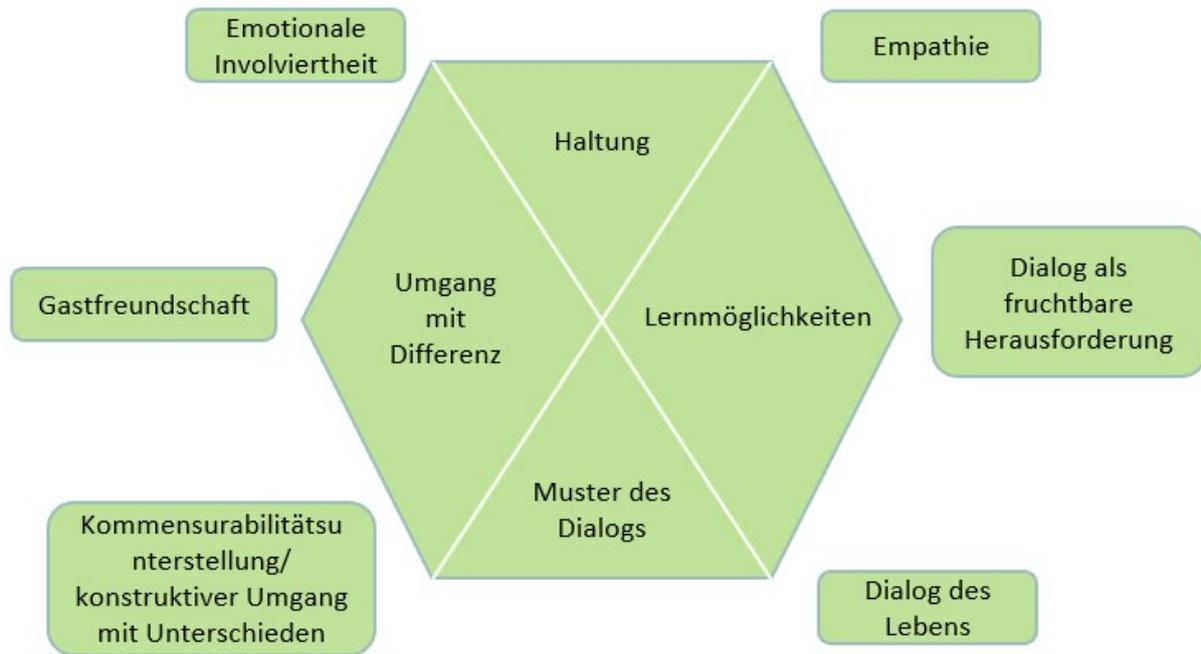


Abb.2: Eigenschaften Typ 1

Der erste beziehungsweise grüne Typ ist „emotional involviert und bereit für eigene Veränderung“. Für diesen ist die persönliche Anteilnahme an interreligiösen Thematiken beziehungsweise fremder Religionspraxis charakterisierend. In solchen Situationen beweist er sich durch Sensibilität und Empathie.

„[...] was es auch mit mir selbst macht, wie es mich emotional, existenziell auch berührt, das noch einmal aus einer Metaebene zu reflektieren. So das sind für mich ganz wichtige Gründe, interreligiös heranzugehen.“ (Interview D4)

Dazu tritt das Individuum nicht nur in seiner akademischen Rolle in einen interreligiösen Dialog, sondern auch in seinem privaten Leben.

„Ja genau. Also neben meiner Religion, ich bin christlich, spreche ich auch viel über die Religion meiner Freunde, wie schon erwähnt sind sie häufig muslimisch. Also ich habe wirklich eigentlich nur christliche beziehungsweise nur muslimische Freunde und darüber wird sehr, sehr viel gesprochen. Ich merke aber auch, dass man versucht in Argumentationen mit seiner Religion zu argumentieren und ja, Wie siehst du das?“ und „Wie wird darauf so bei deiner Religion geschaut?“ und ja.“ (Interview S8)

Dieser Typ öffnet sich demnach emotional und bietet damit eine gewisse Verletzlichkeit, aber auch die Bereitschaft, die eigenen Annahmen durch den interreligiösen Dialog zu überdenken. Dieses Überdenken schließt auch die Möglichkeit ein, die eigenen Annahmen zu überarbeiten. Auf diese Weise können auch die Denktraditionen oder Wissensbestände anderer Religionen in die eigene Religion überführt und übernommen werden. Dafür ist ein vertiefter Perspektivwechsel voraussetzend, das Individuum versucht die „Sprache“ des anderen zu verstehen und zu lernen.

„Aber es geht drum auch zu, wenn jemand anders sagt: Hallo!?, dann zuzuhören und zu sagen: Warum ist das denn so? Warum verletzt dich das? Wie kann ich umlernen?“ (Interview D1)

Unterschiede werden dabei auf eine konstruktive Art und Weise behandelt, indem sie Möglichkeiten offenbaren, die eigenen Annahmen zu überdenken. Durch diese Herangehensweise ist die Auseinandersetzung mit anderen Religionen für diesen Typ eine fruchtbare Herausforderung, die Lernmöglichkeiten und somit den Gewinn von theologischen Erkenntnissen offeriert. Diese Lernmöglichkeiten haben eine große Bedeutung für das Individuum.

„[...] Aber darüber hinaus, also, wenn ich jetzt auch nochmal aus der protestantischen- oder aus dem protestantischen Denken her überlege, dann sind all diese unterschiedlichen Phänomene, also religiösen Phänomene sage ich mal, in ihrer Vielfalt auch ein Teil der christlichen Religionsgeschichte oder Kulturgeschichte. Das ist nicht ohne das zu denken. Und insofern, also müsste spätestens da gesagt werden, ist es unsere Aufgabe uns eben in Anbetracht dessen, im Spiegel dessen, eben zu diskutieren und das heißt im Endeffekt auch das sogenannte Andere zu- kennenzulernen, zu diskutieren, um sich selbst kennenzulernen.“ (Interview D7)

Der eigene Glaube kann auf diese Weise neu reflektiert und interpretiert werden.

„Und insofern, also müsste spätestens da gesagt werden, ist es unsere Aufgabe, uns eben in Anbetracht dessen, im Spiegel dessen, eben zu diskutieren und das heißt im Endeffekt auch das sogenannte Andere zu- kennenzulernen, zu diskutieren, um sich selbst kennenzulernen.“ (Interview D7)

4.1.2 Typ 2: Emotional neutral und gesellschaftlich konform

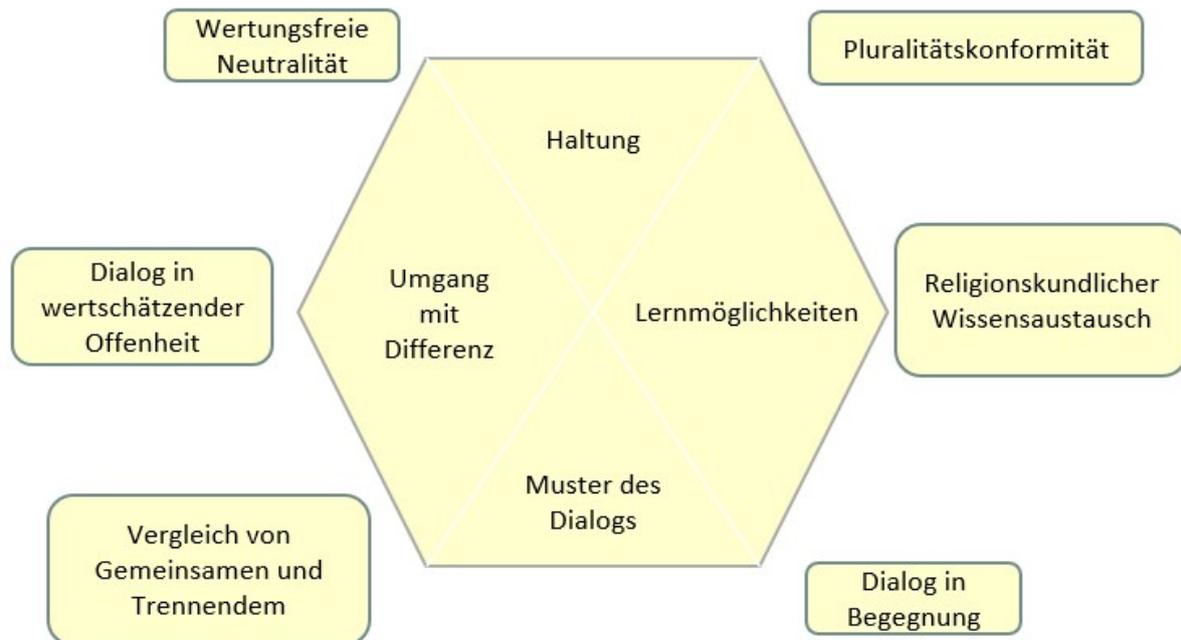


Abb. 3: Eigenschaften Typ 2

Der gelbe Typ begegnet dem interreligiösen Dialog ebenfalls wertschätzend, aber mit einer geringeren emotionalen Involviertheit. Er zeigt nicht die gleiche Verletzlichkeit wie der grüne Typ, worin der maßgebliche Unterschied zwischen den beiden liegt. Der gelbe Typ wird als „emotional neutral und gesellschaftlich konform“ bezeichnet. Darin wird bereits ausgedrückt, dass dieser Typ die Notwendigkeit für den Dialog in der gesellschaftlichen Situation sieht.

„Also von daher ist es auch eine Aufgabe von Demokratiebildung, wobei wir als Lehrerinnen und Lehrer ja dazu verpflichtend sind, sozusagen einen Beitrag zu leisten zu Religionsfreiheit, zu demokratischem Zusammenleben.“ (Interview D1)

Dieser Typ setzt es sich zum Ziel, der kollektiven Forderung der Gesellschaft nachzukommen und damit respektvoll und tolerant im interreligiösen Dialog aufzutreten, sodass er sich durch eine Pluralitätskonformität auszeichnet. Zu diesen gesellschaftlichen Gründen können auch historisch-theologische gehören.

„Ich persönlich kann das nicht nachvollziehen, ich halte es für absolut notwendig, dass Christen, die dann auch doch eben das Christentum unterrichten oder als Pfarrer vermitteln und leben sollen und dass sie über die Wurzeln orientiert sind, ja, das sind das Judentum ist die Wurzel des Christentums und ich finde, das hat schon historische Begründung, dass man sich darüber informieren sollte.“ (Interview D2)

Dabei liegt der Fokus aber nicht darauf, durch die Auseinandersetzung mit anderen Religionen die eigene Religion zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu interpretieren, sondern gegen Vorurteile gegenüber dem Fremden vorzugehen.

„Also, also das gilt eben auch für, auf der theoretischen Ebene würde ich sagen: Je weniger man weiß, umso größer sind die Vorurteile. Also daher ist es sehr wichtig, dass

man einfach darüber Bescheid weiß.“ (Interview D8)

Grundlegend sind dafür der Austausch und Gewinn von Wissen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen im interreligiösen Dialog herausgestellt werden, damit sie auf einer Metaebene miteinander verglichen werden können. So sollen theologische Inhalte der eigenen und anderer Religionen kritisch hinterfragt und wissenschaftlich diskutiert werden.

„Und darüber sind wir dann ins Gespräch gekommen. Was ist denn jetzt eigentlich typisch christlich und jüdisch? Wo ist denn da ein Unterschied? Gibt es den Unterschied? Und wo ist der festzumachen?“ (Interview D4)

Dazu sucht dieser Typ den Dialog in Auseinandersetzung mit Menschen, Gegenständen oder Orten anderer Religionen.

„Ich finde es läuft gut, dass es eben Kooperation zwischen den Instituten gibt, dass diese auch gewünscht sind, gefördert werden also im Endeffekt und sowohl auf Ebene der Studierenden als auch auf der wissenschaftlichen Ebene und auch inhaltlich wird eben gemeinsam zu dem Thema geforscht, also wie es sich mit den Beziehungen zueinander verhält. Also quasi Menschen oder Personen, die unterschiedlichen Religionen oder Konfessionen angehören, arbeiten miteinander zu dem Thema der Begegnung zwischen den Religionen, Konfessionen und so weiter.“ (Interview D7)

Da das gesellschaftliche Wohl im Fokus steht, empfindet es dieser Typ als Voraussetzung im interreligiösen Dialog wertschätzend und offen aufzutreten. Die Dialogpartner*innen sollen aber nicht verletzt beziehungsweise ihnen soll nicht zu nahegetreten werden. Trotzdem ist die Haltung dieses Typs geprägt durch Neugierde im Sinne von Wissensbegierde mehr über das Fremde zu erfahren. Diese Neugierde bleibt aber der Vorsicht unterworfen, um den*die Dialogpartner*in und die eigene religiöse Identität zu beschützen. Fremdes wird mit der Wahrung einer gewissen Distanz kennengelernt.

„Ja, wie ich vorhin schon sagte, ich bin sehr neugierig einfach und ich fände es schon, wenn sich mal ein Rahmen mal ergebe, in dem man sich einfach offen und zugewandt austauschen könnte. Aber so im Alltag ist das natürlich eher schwierig. Ja, also ich bin im Prinzip sehr neugierig. Ich habe ganz viele Fragen und würde mich freuen, wenn es einen Kontext gäbe, in dem ich die stellen dürfte, [...]“ (Interview S5)

Trotzdem bietet der interreligiöse Dialog für diesen Typen Lernmöglichkeiten. Die vor allem darin liegen, dass durch den religionskundlichen Wissensaustausch die eigenen Überzeugungen in Abgrenzung zum anderen bestärkt und weiterhin betont werden.

„Natürlich entdecke ich ja auch im Anderen oder durch das Andere ja auch oder wieder stärker meine Religion und erkenne vielleicht erst, wie ich bestimmte Sachen sehe.“ (Interview D6)

4.1.3 Typ 3: Negativ emotional und abwehrend

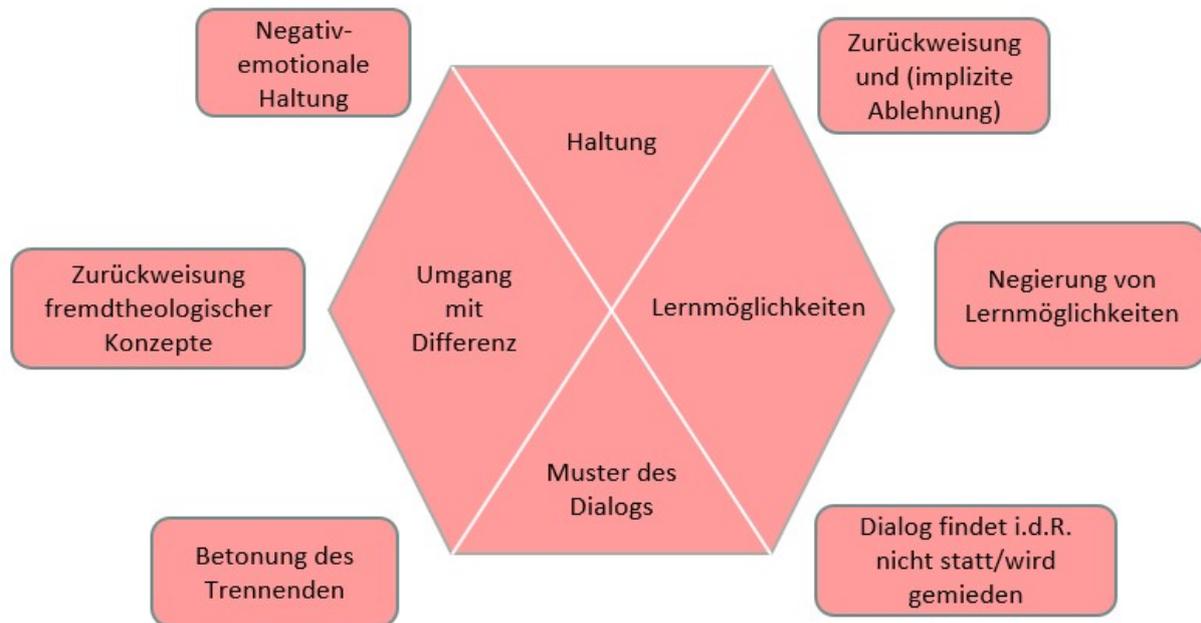


Abb. 4: Eigenschaften Typ 3

Solche Lernmöglichkeiten, die im interreligiösen Dialog wie oben skizziert erkannt werden, lehnt der dritte, der rote Typ hingegen ab. Er wird als „negativ emotional und abwehrend“ beschrieben. Er begegnet anderen Religionen abweisend und lehnt einen Erkenntnisgewinn oder ein Umdenken in der eigenen Religion, initiiert durch den interreligiösen Dialog, ab. Zusätzlich können Kritik, Vorurteile und negative Ressentiments in Bezug auf den Glauben der Anderen mitschwingen.

„Wobei das, aber das ist ja noch nicht mal unbedingt eine Wahrheitsfrage. Ja, weil ich diese sogenannten christlichen Menschen, die Vorbehalte haben, sind oft gar nicht christlich, das ist oft gar nicht, dass sie dieses Bekenntnis tragen oder laut äußern würden.“ (Interview D2)

Zunächst muss festgehalten werden, dass im Datenmaterial keine explizit negativ-emotionalen Haltungen gefunden werden konnten. Dem roten Typen konnten sich – ähnlich wie im ersten Projekt – dennoch Aussagen zuordnen lassen, da implizite Abwertungen über Unterschiede auftreten. Das Fremde bleibt für die interviewte Person präsent und weist gewissermaßen einen negativen Beigeschmack auf.

Es kann nicht sein, dass Toleranz und gegenseitiger Akzeptanz und Dialog usw. nur dann möglich ist, wenn man vom eigenen Abstrich macht, ja, das ist nicht nur, das ist nicht notwendig. (I: Und.) Das sollten sie schon begreifen, und eben runterkommen von der Idee ja, es ist alles so wie in der katholischen Kirche. (Interview D2)

Einerseits werden diese impliziten Äußerungen sehr offen und ehrlich zugegebenen, aber

in die Vergangenheit verbannt. Sie werden als vergangene Haltung kritisiert, die im Gegensatz zur heutigen Haltung der interviewten Person steht. Darin zeichnet sich eine absichtliche Redestrategie ab.

„Wahrscheinlich waren das auch Missverständnisse, die da noch eine Rolle gespielt haben, aber das kann ich jetzt nach so vielen Jahren gar nicht mehr auflösen, das muss '83 gewesen sein.“ (Interview D3)

Implizite Abwertungen über Unterschiede treten in den Aussagen der befragten Expert*innen aber auch unbewusst auf. Die Begründung dafür könnte vielleicht darin liegen, dass sich die Befragten im Interview, das einem Gespräch ähnelte, unvorsichtig verhalten haben oder sich dabei viele Ad-hoc-Bildungen ergeben haben.

„[...] wie man das auch generell in der Schule oft sagt, in der Grundschule erst mal Beheimatung, am Ende guckt man so ein bisschen, was machen Muslime und so. Weil da gibt es ja doch ganz viele von, in der Gesellschaft (lacht) und dann geht es dann eben weiter in der weiterführenden Schule, [...]“ (Interview D3)

4.2 Validierung der Idealtypen

Wie beschrieben handelt es sich bei diesen Typen allerdings um Idealformen. Die Realformen ergeben sich in einem weiteren Schritt der Analyse. Dafür wurde zunächst geprüft, inwiefern die Kategorien, aus denen sich die Mindsettypen jeweils zusammensetzten, im Datenmaterial überhaupt in einem Zusammenhang stehen. Das Visualisierungs-Tool³⁾ *Codelandkarte* der Software MAXQDA konnte dazu genutzt werden.

3)

Ausführliche Erklärungen zu den Visualisierungen und dem System dahinter finden sich in dem Manual zur Software (Verbi, 2020, S. 367-408).

4.3 Realformen der Mindsets religiöser Pluralität

Diese Rekombinationsformen können auch durch ein weiteres Visualisierungs-Tool der Software MAXQDA gewonnen werden. Dazu dienen die sogenannten Dokumenten-Portraits, die die individuellen Profile der Befragten repräsentieren, indem alle codierten Aussagen eines Expert*inneninterviews in einem Rechteck dargestellt werden, das durch Kacheln aufgefüllt wird. Diese Kacheln weisen die Einfärbung der Codierung auf, die sie repräsentieren. So wird das Auftreten und die Verteilung der idealisierten Mindsettypen in den individuellen Profilen ersichtlich. Die Reihenfolge der Kacheln entspricht dabei der Reihenfolge der Aussagen im Interview. Die Verteilung der Kacheln stellt jedoch die relativen Anteile der codierten Aussagen dar, nicht ihre absoluten Anteile. Bestünde ein Profil beispielsweise zu zwei Dritteln aus gelben und zu einem Drittel aus grünen Aussagen, würde damit nicht gezeigt, dass 66 gelbe Aussagen und 33 grüne Aussagen auftreten. Stattdessen wird damit die relative Verteilung von 66 % der Aussagen des zweiten und 33 % der Aussagen des ersten Mindsets innerhalb dieses Profils verdeutlicht. In der folgenden Abbildung sind die Profile der befragten Lehrenden zu sehen, die aus den codierten Segmenten der Präkonzepte und Methoden erstellt wurden.

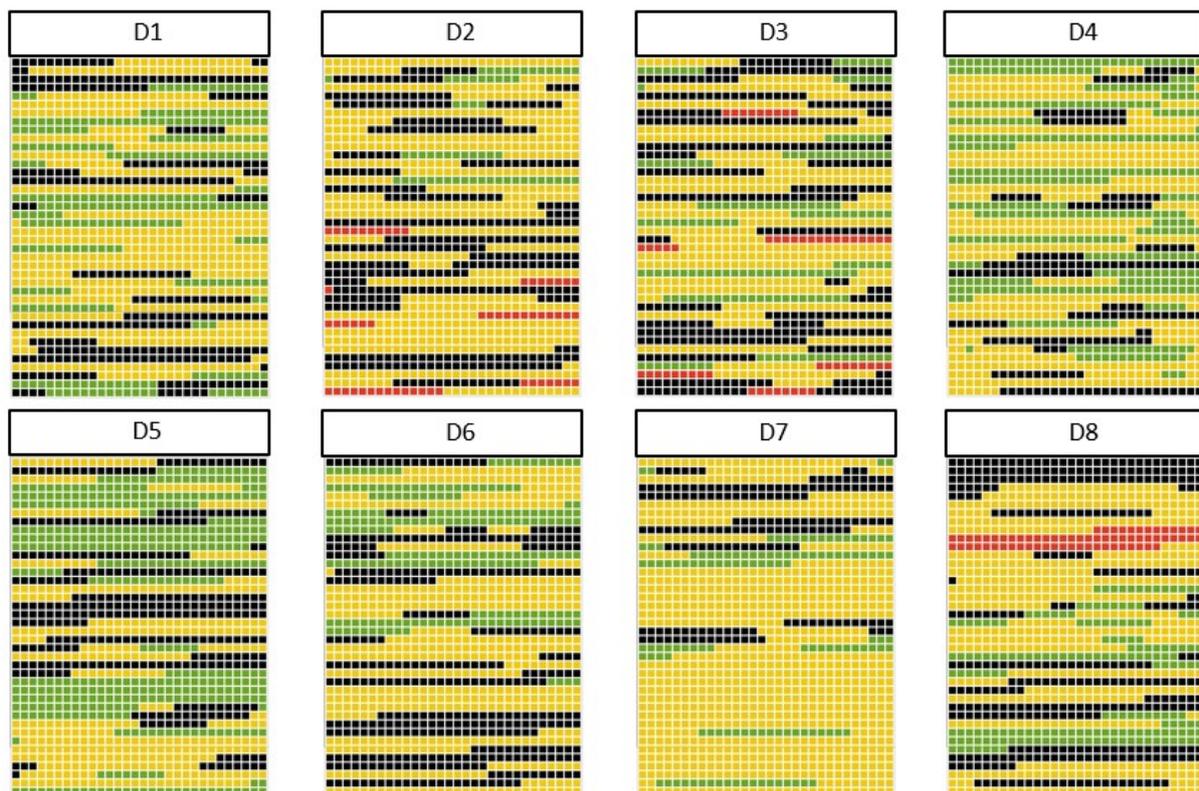


Abb. 6: Profile der Lehrenden zu religiöser Pluralität in chronologischer Abfolge der Aussagen mit Einfärbung der hierarchisierten Codes

Durch diese Übersicht lassen sich die Profile der Befragten im Hinblick auf das Auftreten und Vorkommen der Mindsets miteinander vergleichen. Auf diese Weise fallen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Profilen auf, sodass sie nach

diesem Kriterium in Clustern sortiert werden können. Dabei bilden sich wie in der vorangegangenen Forschung drei Cluster heraus.

Das erste zeichnet sich durch einen ausgeglichenen Anteil aus grünen und gelben Segmenten sowie durch das Fehlen von roten Codierungen aus (D1, D4, D5). Die Individuen, denen diese Profile zugeordnet werden können, weisen damit sowohl das emotional involvierte als auch das gesellschaftlich neutrale Mindset in ihren Aussagen auf. Sie bedienen sich beider Idealformen und bilden daraus ihr eigenes rekombiniertes Mindset. Das zweite Cluster weist einen dominanten Anteil an Segmenten auf, die dem gesellschaftlich neutralen Mindset zugewiesen werden können. Dazu zeigen sie einen geringeren Anteil an grünen Aussagen und ebenfalls keine roten Segmente (D6, D7). Die Individuen, die in diesem Cluster vertreten sind, bedienen sich damit vorrangig am gesellschaftlich neutralen Mindset, aber zeitweise auch am emotional involvierten. Auch im dritten Cluster besteht eine Dominanz des gelben Mindsets, dabei treten grüne und rote Segmente aber zu gleichen Teilen auf (D2, D3, D8). Bei diesen Individuen tritt damit ebenfalls vor allem das gesellschaftlich neutrale Mindset zum Vorschein, in einigen Situationen übernehmen die Individuen aber auch das emotional involvierte oder das negativ emotionale Mindset

5 Auffälligkeiten und Erkenntnisse

5.1 Dominanz des gesellschaftlich konformen Mindsets

Neben dem gesellschaftlich neutralen Mindset greifen die Lehrenden immer mindestens auf eins der anderen beiden zurück. Alle Individuen zeigen Rekombinationsformen auf, sie bedienen sich verschiedener Mindsets. Dafür verantwortlich sind die verschiedenen Fragen, die verschiedene Kontexte abbilden. Demnach scheinen die jeweiligen Umstände zu beeinflussen, welches Mindset die Individuen wählen. Denkbar wäre etwa, dass sie einige Situationen emotional stärker betreffen als andere. Im vorausgegangenen Projekt wurden die Profile dahingehend interpretiert, dass sie „eher die Potentiale auf[zeigen], in denen sich die Aussagen der Interviewten bewegen können.“ (Mauritz et. al, 2020, S. 244). Demnach zeigen die Profile, welche Mindsets im Möglichenbereich der jeweiligen Individuen liegen.

Die Verteilungen in den Clustern zeigen auch, dass sich alle Lehrenden vor allem des emotional neutralen und gesellschaftlich neutralen Mindsets bedienen. Diese Beobachtung legt nahe, dass es den Lehrenden der christlichen Religionslehrer*innenbildung besonders wichtig ist, sich an die gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen. Sie stehen den Herausforderungen einer pluralen multireligiösen Gesellschaft gegenüber, die sich immer weiter differenziert und von Toleranz und einem friedvollen Miteinander geprägt sein soll. Das Abbild dieser Gesellschaft findet sich im Schulunterricht sowie in der Lehre der Hochschule wieder.

Aus dieser Perspektive betrachtet möchten die Lehrenden zu seinem Gelingen beitragen, das für das produktive Zusammenleben in einer multireligiösen Gesellschaft nötig ist. In den Interviews entsteht der Eindruck, dass die Dozierenden die Pluralitätskonformität für das Erfüllen ihrer beruflichen Rolle als notwendig erachten. Die Befürwortung des interreligiösen Dialogs und der tolerante, aber auch vorsichtige Umgang wird damit zu einem Bestandteil der Professionalisierung der Lehrenden. Daraus folgt, dass die Dominanz des gesellschaftlich konformen Mindsets durch die Professionalität der Lehrenden verstärkt, beziehungsweise durch diese herausgefordert wird. Ihre persönliche Meinung gegenüber interreligiöser Pluralität bleibt jedoch dahinter verborgen.

Einen weiteren Hinweis auf den Wunsch nach Pluralitätskonformität zeigt die Konzentration der Lehrenden auf sogenannte abrahamitische Religionen. Nachdem sich diese auffällig zeigte, wurde die Kategorie *Ordnung der Religionen* hinzugefügt, welche in alle expliziten Formen, *Weltreligionen, intrareligiöse Vielfalt in den abrahamitischen Religionen, abrahamitische Religionen, jüdisch-christliches Geschwisterverhältnis, Intrakonfessionelle Vielfalt* und *eigene Konfession* ausdifferenziert wird. Dabei zeigt sich deutlich die Fokussierung der Lehrenden auf die islamische, jüdische und christliche Religion, wenn sie über interreligiösen Dialog sprechen.

5.2 Implizite Abwertungen

Auffällig ist in den Profilen der durchgängig geringe Anteil an roten Segmenten, also Aussagen, die dem emotional negativ und abwehrendem Mindset zugeschrieben werden können. Darin zeigt sich auch der stärkste Unterschied zu den Ergebnissen der letzten Forschung, in deren drittem Cluster der rote Anteil überwog.

Das dritte Cluster dieser Forschung entspricht eher dem zweiten Cluster des vorangegangenen Projektes⁴⁾ Verantwortlich für den geringen Teil an roten Segmenten in diesen Interviews ist die Gegebenheit, dass ausschließlich implizite Abwertungen bei *Umgang mit Differenz* und einige wenige Zurückweisungen unter *Lernmöglichkeiten* als „rote“ Codierungen auftreten. Die anderen Kategorien, die im vorangegangenen Projekt mit rot markiert wurden und damit dem emotional negativen Mindset zugeordnet wurden, konnten in dem Datenmaterial nicht codiert beziehungsweise passende Aussagen nicht aufgefunden werden. Im Vorgängerprojekt tauchten als Vorurteile gegenüber anderen Religionen die *Zurückweisung* (4 x) in der Subkategorie *Lernmöglichkeiten* und *Abwertung anderer fremder theologischer Konzepte* (9 x) in der Subkategorie *Umgang mit der Differenz* auf. Rein quantitativ betrachtet waren damit Vor-Urteile in etwa 4 % aller Mindsets zu finden (Kamcili-Yildiz & Reis, 2022).

4)

Konkretere Untersuchungen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich in Reis und Hasenberg (2022).

Die hier anzutreffenden impliziten Abwertungen zeigen Ablehnungen und Vorurteile der Individuen gegenüber anderen Religionen auf, die aber nicht offen zugegeben werden. Sie sind in Aussagen versteckt, die andere Intentionen verfolgen als Abwertungen auszudrücken.

„Es kann nicht sein, dass Toleranz und gegenseitiger Akzeptanz und Dialog usw. nur dann möglich ist, wenn man vom eigenen Abstrich macht, ja, das ist nicht nur das ist nicht notwendig. (I: Und.) Das sollten sie [die katholischen Studierenden] schon begreifen, und eben runterkommen von der Idee ja, es ist alles so wie in der katholischen Kirche.“ (Interview D2)

Die (evangelische) Person drückt in diesem Zitat keine explizite Ablehnung gegenüber dem Katholizismus aus, stellt die katholischen Studierenden aber als eine Gruppe heraus, der sie negative Eigenschaften wie etwa die Übertragung eigener konfessioneller Strukturen auf andere Konfessionen oder Religionen zuschreibt. Darin äußern sich Vorurteile gegen die Studierenden dieser Konfession.

Bei den Lehrenden konnten insgesamt neun solcher implizierten Aussagen gefunden werden, von denen wiederum fünf die eigene Haltung der interviewten Person betreffen. Der implizite Charakter dieser Abwertungen könnte auf eine disziplinierte Professionalität der Lehrenden hindeuten, bei der eine Abwertung religiöser Pluralität einem Verhalten gleichkäme, das ihrer beruflichen Position nicht angemessen wäre. Ihre berufliche Ausbildung würde somit eine explizite Ablehnung oder Kritik verhindern, sodass dies nur implizit möglich ist. Eine solche implizite Äußerung der eigenen Haltung könnte dann durch Unvorsichtigkeit oder Ad-hoc-Bildungen im Gespräch begründet werden. Es treten jedoch auch implizite Abwertungen auf, bei denen die Abwertung offen zugegeben, aber als vergangene Haltung dargestellt wird. Die Ablehnung wird in die Vergangenheit verbannt und in Gegensatz zur heutigen Überzeugung der/s Lehrenden gestellt. Darin äußert sich eine bewusst eingesetzte Redestrategie, die aber zumindest auf ein ehemaliges Zurückgreifen auf das rote Mindset hinweist. Eine solche Redestrategie könnte aber genauso auf eine Professionalisierung der Lehrenden hinweisen.

5.3 Professionalisierung

Eine Professionalisierung wird nicht nur den ausschließlich impliziten Abwertungen im Datenmaterial nahegelegt. Während des Codierungsprozesses fiel auf, dass die Lehrenden in ihren Aussagen selten auf eine direkte Weise ihre eigene Meinung oder subjektiven Wahrnehmungen äußern. Darin unterscheiden sich die aktuellen Interviews stark von denen, die mit Lehrenden der islamischen Religionslehrer*innenbildung geführt wurden. Aus diesen Beobachtungen entstand die Hypothese, dass die befragten Lehrenden durch ihre berufliche Stellung daran gewöhnt sind beziehungsweise dafür ausgebildet wurden, bestimmte Strategien in ihrer Rede anzuwenden, die vermeiden

sollen, dass ihnen das negativ emotionale Mindset zugerechnet werden kann.

Aufgrund dieser Theorie wurde die Grundkategorie Redestrategien entwickelt. Induktiv wurden aus dem Datenmaterial verschiedene Redestrategien abgeleitet, die in den Aussagen der Lehrenden zu erkennen waren. Dazu zählen *Ad-hoc-Bildungen*, *Additive Fachbegriffe*, *Fachsprache*, *Professionelle Paradoxie*, *Studierendenorientierung*, *Implizite Abwertung (über Unterschiede)* sowie *Historische Verortung*. Die ersten drei Subkategorien bilden eine Abstufung in der Kohärenz der Struktur des Ausdrucks. Wird Fachsprache genutzt, handelt es sich um eine durchgearbeitete, strukturierte Sprache, die eine klare Argumentationsstruktur sowie gezielt eingesetzte fachterminologische Begriffe aufzeigt.

„Und durch den habe ich auch das Konzept der interreligiösen Begegnung bei dem Ethnologen Theo Sundermeier, das kennen Sie ja bestimmt, das Buch. Da geht es ja um die Konvivenz am Ende, dass man miteinander leben lernt, und auch eben die Rezeption und Weiterführung von „Nostra aetate“ bei Jaques Dupuis, das habe ich ja eben genannt, den Autor.“ (Interview D3)

Unter Additive Fachbegriffe wird der teilweise Gebrauch von geordneten Mustern und Fachbegriffen verstanden. Die Person bemüht sich noch um eine Struktur, kann sich aber nicht widerspruchsfrei ausdrücken.

„Also dass man sozusagen die intersektionale Verknüpfung, dass man. Also für mich ist interreligiöses Lernen nicht: Wir setzen uns zusammen und erzählen uns jetzt nur, wie glauben Christen an Gott, wie glauben Juden an Gott, wie glauben Muslime an Gott. Sondern zu versuchen, das schon auch in Lebenszusammenhänge, in Lebensgeschichte, in deutsche sozusagen Schulumgebung und da ein Sensibilisierungsprozess.“ (Interview D1)

Solche Widersprüche treten in der letzten Stufe der Ad-hoc-Bildungen besonders auf. Die Person verliert hier Kontrolle über das, was sie ausdrückt. Der Redefluss kommt zum Stocken, da fachliche Theorien angewendet werden, die aber nicht vorher strukturiert wurden.

„Ja, ja. (...) Ja ich stocke gerade, weil es sind so viele Gedanken bei mir da. Durchaus, das kann natürlich aufgrund der begrenzten Zeit nur erfolgen, wenn anderes gestrichen wird, und hier stocke ich deshalb, weil ich durchaus sehe, wie wichtig auch die theologische Reflexion im eigenen Haus wichtig für unsere Studierenden ist. Und dann ist die- überlege ich gerade, welche Möglichkeiten es da gäbe, das zu bieten, und dennoch diese kulturelle und religiöse Pluralität mit hineinzunehmen“ (Interview D4)

Die weiteren Redestrategien betrachten nicht die Struktur, sondern den Inhalt des Gesagten. Professionelle Paradoxie soll dabei ausdrücken, dass die Person einerseits zwar auf die Wichtigkeit einer professionellen Strategie verweist, andererseits diese in der Praxis jedoch (aufgrund struktureller Gegebenheiten) nicht durchführt.

„Ja, da kann man natürlich als Fakultät vielleicht nochmal den das eigene, die eigene Prägung hineingeben ja, es gibt ja die Diskussion zum Beispiel um Andachtsräume, Beträume. Für 5-mal am Tag beten, dreimal am Tag beten und so weiter. Aber es gibt ja da eben auch schon die Friktionen zu diesem Thema. Ich weiß auch nicht, ob das ein Thema ist, was die sogenannte Mehrheitsstudierendenschaft interessiert, die Säkulare. Keine Ahnung also, das finde ich schwierig.“ (Interview D2)

Die Studierendenorientierung und die Historische Verortung beschreiben jeweils eine inhaltliche Fokussierung beziehungsweise Verschiebung. Unter Verwendung dieser Strategien begründet die Person ihre Position beispielsweise mit den Zielen der Studierenden, obwohl danach nicht gefragt wurde.

„I: (...) Und ob es da möglicherweise auch aus ihrer Perspektive theologische Gründe dafür gibt?

B: (...) Aber die theologischen Gründe sind, dass Religion ja für viele Schülerinnen und Schüler auch was Bedeutsames ist, was sie nicht einfach sozusagen so an der Schulpforte abgeben und dann sind sie neutral und dann gehen sie wieder nach Hause und werden wieder religiös.“ (Interview D1)

Als Implizite Abwertung (über Unterschiede) wurden Aussagen codiert, die zwar implizite Abwertungen enthalten, aber nicht die eigene Meinung der Befragten wiedergeben. Stattdessen werden hier die Haltungen anderer ausgedrückt.

„Zum Beispiel kann man ja sagen, dass dieser Karma-Gedanke dazu führt, dass eigentlich weniger Motivation da ist für die Armenfürsorge, weil man ja sagt, ja ok, dass der arm ist und bittelt, das hängt eben mit seinen Vorleben zusammen und das muss er halt jetzt als Karma sozusagen „abbüßen“. Das hilft ihm jetzt nicht, wenn ich ihm da heraushelfe aus der Situation. Das einzelne Leben ist dadurch natürlich weniger wertvoll, wenn ich so eine Vorstellung habe. Das hat Konsequenzen. Und darum ging es dann eher, dass es diese- auf diese Konsequenzen hinzuweisen“ (Interview D3)

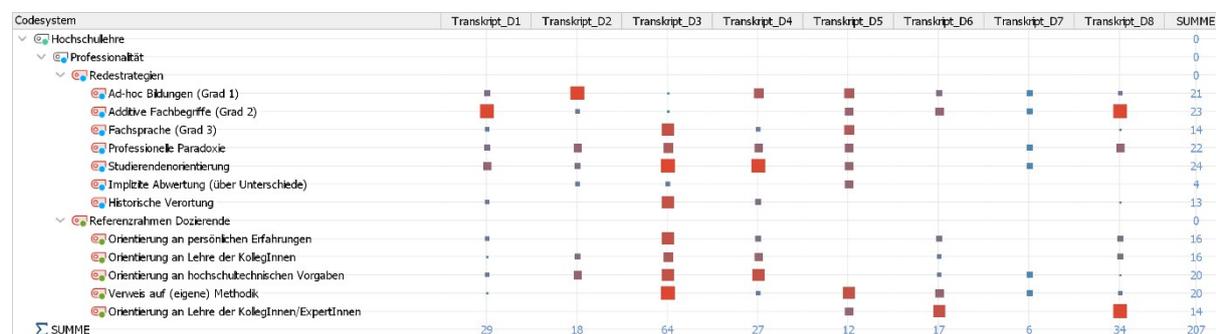


Abb. 7: Code-Matrix-Browser zu den Kategorien der Professionalität der Lehrenden

Abbildung 7 ist ein sogenannter Code-Matrix-Browser zur Professionalität der Lehrenden, der die absolute Häufigkeit der Segmente anzeigt, die zu diesen Kategorien codiert wurden. In der Grafik ist demnach beispielsweise zu sehen, dass in dem zweiten Expert*inneninterview 18 Kodierungen zu den aufgelisteten Subkategorien gemacht

werden konnten. Auffällig ist bei diesem Interview, dass es die Mehrheit der 21 Ad-hoc-Bildungen aufzeigt. Es ist aber auch zu entnehmen, dass alle anderen Interviews solche aufweisen. Bei der Auswertung der Grafik wird anhand der Zahlen deutlich, dass die Aussagen der Lehrenden inhaltlich oft an den Studierenden orientiert sind oder auch professionelle Paradoxie aufzeigen. In ihrer Struktur zeigen die Aussagen dabei häufig den Grad der additiven Fachbegriffe und auch von Ad-hoc-Bildungen auf.

Neben den Strategien der Rede fiel außerdem auf, dass sich die Lehrenden in ihren Antworten oft an bestimmten Instanzen orientieren, obwohl nach diesen nicht gefragt ist. Die Lehrenden zeigen damit einen gewissen Referenzrahmen auf, auf den sie sich beziehen. Sie weichen auf diese Instanzen aus, um ihre eigene persönliche Meinung nicht preisgeben zu müssen, aber trotzdem eine die vermutete Erwartung des Fragenden ausfüllende Antwort geben zu können. In diesen Aussagen können die subjektiven Überzeugungen trotzdem enthalten sein, sie werden durch die gewählte Instanz gerechtfertigt. Dieses Ausweichen konnte als Kategorie mit verschiedenen Subkategorien herausgebildet werden, da die Lehrenden gleiche Referenzrahmen aufzeigen. Die Referenzrahmen scheinen damit ein universelles Mittel der Rechtfertigung darzustellen, dessen sich die Lehrenden bedienen, um die Richtigkeit ihrer Aussagen zu versichern. Aus diesem Grund wurde diese Kategorie der Professionalisierung zugeordnet. Zu den Instanzen, an denen sich die Lehrenden orientieren, zählen *persönliche Erfahrungen*, *Lehre der Kolleg*innen*, *hochschultechnische Vorgaben*, *(eigene) Methodik* sowie *Lehre der Expert*innen*.

In der Abbildung lassen sich auch die absoluten Häufigkeiten dieser Codierungen ablesen. Darin wird deutlich, dass alle Lehrenden die Referenzrahmen nutzen. Dadurch wird die Theorie gestützt, dass die Referenzrahmen ein Werkzeug darstellen, das auf Professionalisierung hinweist. Der Bezug auf die Instanzen kommt einer objektiven Rechtfertigung gleich. Unterstützt wird diese Beobachtung dadurch, dass die Person, die am wenigsten in der Lehre tätig ist, im Gegensatz zu den anderen kaum Referenzrahmen aufzeigt. Zwischen den verschiedenen Referenzrahmen selbst gibt es nur geringfügige Unterschiede, sie werden alle beinahe zu gleichen Teilen verwendet.

Diese Mittel der Professionalisierung erschweren jedoch das Analysieren der persönlichen Meinungen und Haltungen der Lehrenden, da sie sich hinter ihrer Professionalität gewissermaßen zu verstecken scheinen.

6 Resümee und Ausblick

Diese Forschung bestätigt das Ergebnis des letzten Projekts zur islamischen Religionslehrer*innenbildung, dass auch in der evangelischen und katholischen „der Faktor religiöse Pluralität und interreligiöser Dialog einen Einfluss auf die [...] Religionslehrer*innenbildung hat.“ (Mauritz, 2020, S. 246). Die Konzentration der

Lehrenden auf die sogenannten abrahamitischen Religionen zeigen, in welchem Rahmen Lehrende der christlichen Religionslehrer*innenausbildung interreligiösen Dialog denken. Bestätigt hat sich auch die Dominanz des gesellschaftlich konformen Mindsets bei den Lehrenden. In diesen Feststellungen finden sich Gemeinsamkeiten zwischen der islamischen und der christlichen Hochschullehre. Allerdings bestehen auch Unterschiede in den aufgestellten Clustern der Mindsets, da die Dominanz des „gelben“ Mindsets in der neuen Forschung insgesamt noch größer ist. Keines der Profile der christlichen Lehrenden ließ sich dem dritten Cluster der vorangegangenen Forschung zuordnen, da kaum Segmente aufzufinden sind, die dem emotional abwehrenden Mindset zugeordnet werden können.

Welche Gründe die Dominanz des gelben Mindsets und das Fehlen abwehrender Aussagen haben, können durch diese Forschung aber nur vermutet werden. Möglich scheint eine Professionalisierung christlicher Lehrender, die für die islamischen Lehrenden so noch nicht besteht. Die islamische Theologie bzw. Religionspädagogik hat als junge Wissenschaftsdisziplin mit einer maximal zehnjährigen Erfahrung und ??? verfügt über einen sich entwickelnden institutionellen Bezugsrahmen sowie Wissenschaftler*innen, deren beruflichen Sozialisationen und Karrierestrukturen von hiesigen Berufsbiographien unterscheiden (Engelhardt, 2017). Die hohe Professionalisierung von christlichen Lehrenden hat allerdings zur Folge, dass sie ihre eigenen Meinungen und Haltungen nicht offenbaren, sondern solche, die ihrer beruflichen Professionalität entsprechen. Ihre wirklichen individuellen Überzeugungen könnten dabei in genau solchen Situationen zum Vorschein kommen, in denen sie „überrumpelt“ sind und ad hoc formulieren, sodass ihre Professionalität bröckelt.

Literaturverzeichnis

- Engelhardt, J.-F. (2017). *Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem. Ausdifferenzierung und Selbstkonzeption einer neuen Wissenschaftsdisziplin*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kamcili-Yildiz, N. & Reis, O. (2022). „Wenn es dann trinitarisch wird, dann ist bei mir eine Vollbremsung“ – interreligiöse Hochschullehre ein Lernort gegen Stereotype?. In M. Khorchide, K. Lindner, A. Roggenkamp, C. P. Sajak & H. Simojoki (Hrsg.), *Stereotypen - Vorurteile - Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 125-143). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mauritz, G., Hillebrand, M., Reis, O. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). *Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung*. *Theo-Web* 19(1), S. 230-248.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*.

Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011a). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011b). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. Düsseldorf.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018a). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion*. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018b). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Katholische Religion*. Hannover.
- Reis, O., Hasenberg, C. (2022). Mindsets guter Lehre und ihre Verknüpfung mit Mindsets religiöser Pluralität. *Theo-Web*, 22 (im Erscheinen).
- Verbi (2021). MAXQDA 2020 Manual – Visualisieren (Visual Tools). URL: <https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX2020-Online-Manual-Complete-DE.pdf> [Zugriff 30.11.2021].
- Von Stosch, K. (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn/Wien [u.a.]: Schöningh.

Dr. Naciye Kamcili-Yildiz, Islamische Religionspädagogin am Paderborner Institut für Islamische Theologie an der Universität Paderborn

Mariana Dobras, Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn