

Wahrnehmung von Positionalität im Religionsunterricht. Effekte eines Ausbildungsmoduls zur Positionalitätsfähigkeit von Religionslehrkräften im Vorbereitungsdienst in Hamburg

Sarah Edel^a / Ulrich Riegel^b

^aLandesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen Hamburg; ^bUniversität Siegen

Kontakt: sarah.edel@li.hamburg.de / ulrich.riegel@uni-siegen.de

ORCID: [0009-0001-9666-5394](https://orcid.org/0009-0001-9666-5394) / [0000-0002-9423-9092](https://orcid.org/0000-0002-9423-9092)

eingereicht: 12.10.2025; überarbeitet: 05.01.2026; angenommen: 19.01.2026

Zusammenfassung: Die Studie untersucht die globalen Effekte eines Ausbildungsmoduls zur Förderung der Positionalitätsfähigkeit von Religionslehrkräften im Vorbereitungsdienst in Hamburg. Positionalität – verstanden als die Fähigkeit, die eigene religiöse Haltung im Unterricht transparent und reflektiert einzubringen – ist im religionspädagogischen Diskurs theoretisch und normativ weitgehend anerkannt, es fehlen bislang aber empirische Studien zu konkreten Maßnahmen, wie diese Kompetenz tatsächlich gefördert werden kann. Letzterem widmet sich die vorliegende Studie. Dazu wird ein Prä-Post-Design mit 104 Lehramtsanwärter:innen herangezogen, die ein dreiteiliges Online-Modul durchliefen. Das Online-Modul basiert auf dem Hamburger Positionalitätsmodell, das zur Auseinandersetzung mit Fragen der Zugehörigkeit, der Authentizität, der Repräsentation und der Dialogoffenheit anregt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einschätzung der Teilnehmenden gegenüber Positionalität einer Lehrperson im Religionsunterricht bereits vor dem Modul weitgehend dem Ideal des RUfa 2.0 entsprach: Sie befürworteten eine transparente, nicht-überwältigende Positionierung der Lehrkraft und lehnten indoktrinierende Ansätze ab. Darüber hinaus veränderte sich die Wahrnehmung dieser Positionalität deutlich: Während vor dem Modul eine dichotome Unterscheidung zwischen dem Zeigen und Vermeiden von Positionalität dominierte, differenzierten die Teilnehmenden danach zwischen sprachlichen, performativen und kritischen Ausdrucksformen. Dies deutet auf ein geschärftes Problembewusstsein und eine reflexivere Haltung hin. Die Studie liefert damit erste empirische Hinweise darauf, dass gezielte Ausbildungsmodule die Positionalitätsfähigkeit fördern können – insbesondere in pluralen Unterrichtssettings wie dem RUfa 2.0.

Schlagwörter: Positionalitätsfähigkeit, Vorbereitungsdienst, RUfa 2.0, Prä-Post-Design

Abstract: This study examines the effects of a training module designed to enhance the ability to take position of trainee religious education teachers in Hamburg. Positionality – understood as the ability to transparently and reflectively integrate one's own religious stance into teaching – is widely recognized in religious pedagogy at both theoretical and normative levels. However, empirical studies on concrete measures to effectively promote this competence are lacking. This study addresses that gap. Using a pre-post design, 104 trainee teachers completed a three-part online module. The module is based on the Hamburg Positionality Model, which encourages engagement with questions of belonging, authenticity, representation, and openness to dialogue. The results show that participants' attitudes toward positionality of teachers in religious education already largely aligned with the ideals of RUfa 2.0 before the module: They supported transparent, non-overwhelming positioning by teachers and rejected indoctrinating approaches. Furthermore, participants' perception of positionality changed significantly: While a dichotomous distinction between displaying and avoiding positionality dominated before the module, afterward, participants differentiated between linguistic, performative, and critical forms of expression. This suggests a heightened awareness of the phenomenon and a more reflective stance. The study thus provides initial empirical evidence that targeted training modules can foster positionality competence.

Keywords: ability to take position, initial teacher training, pre-post-design, RUfa 2.0

I. Einleitung

Die Debatte um die Konfessionalität der Religionslehrkraft wird in jüngerer Zeit vermehrt unter dem Stichwort der Positionalität geführt (Heimbrock, 2017; Lorenzen, 2023; Schwarz, Meyer & Rothangel, 2022; Zimmermann, Kraft, Reis, Roose & Schroeder, 2022). Im Kern dieser Debatte geht es um die Frage, ob und wie die Lehrperson im Religionsunterricht die eigene Position und/oder die Position der Konfession, die das Fach verantwortet, in den Unterricht einspielen soll und kann. In der deutschsprachigen Religionspädagogik scheint es weitgehender Konsens zu sein, dass Religionsunterricht positionell zu erteilen ist, weil der Unterrichtsgegenstand aufgrund seiner existentiellen Dimension nur aus einer „Teilnehmerperspektive“ (DBK, 2005, S. 34) oder „Ersten-Person-Perspektive“ (Schambeck, 2020, S. 36) heraus angemessen erteilt werden kann. So setzt z. B. auch die multi-theologische Fachdidaktik, die dem *Hamburger Religionsunterricht für alle 2.0* (RUfa 2.0) zugrunde liegt, die Positionalität der Lehrkräfte voraus (Bauer, 2019). Aber auch in Ländern, die eine dezidiert religionskundliche Tradition aufweisen, scheint das Bewusstsein für den bildungstheoretischen Eigenwert einer positionellen Auseinandersetzung mit Religionen und Weltanschauungen zu wachsen (Clarke & Woodhead, 2015; Pett, 2024) – ohne hier freilich an eine konkrete weltanschauliche Tradition rückgebunden zu sein.

Weniger Beachtung findet bislang die Frage, wie die Fähigkeit (angehender) Religionslehrkräfte, sich im Unterricht angemessen zu positionieren, gefördert werden kann. Hierzu gibt es zwar hinreichend viele deduktive Ableitungen aus Theorie und/oder Berufserfahrung, jedoch nur vereinzelte empirische Studien. Diese Forschungslücke adressiert der vorliegende Beitrag, indem er den globalen Effekt eines Ausbildungsmoduls zur Förderung der Positionalitätsfähigkeit Hamburger Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) untersucht. Dazu geben wir zuerst einen Überblick über die aktuelle religionspädagogische Diskussion um Positionalität und Positionalitätsfähigkeit (2.), beschreiben die Methode der Studie (3.) und die entsprechend gewonnenen Befunde (4.), um abschließend diese Befunde zu diskutieren (5.).

2. Positionalität und Positionalitätsfähigkeit im Religionsunterricht

In diesem Kapitel fassen wir den religionspädagogischen Stand der Diskussion um Positionalität (2.1) und die Entwicklung von Positionalitätsfähigkeit (2.2) zusammen, um auf dieser Grundlage die Forschungsfragen des vorliegenden Beitrags zu formulieren (2.3). Dabei liegt ein besonderer Fokus auf den Anforderungen des Hamburger RUfa 2.0.

2.1 Positionalität

Positionalität wird in dieser Debatte in der Regel als stabile Eigenschaft einer Person aufgefasst (Fabricius, 2022; Zimmermann, 2022). So definiert etwa der sog. *Koblenzer Konsent*: „Positionalität nennt man die spezifische, auch konfessionsbezogene Haltung innerhalb eines Fachdiskurses von Subjekten, Lerngegenständen und Institutionen zu einem Sachverhalt, der begründet werden kann, nicht zufällig ist und längerfristig zur Verfügung steht.“¹ Positionalität findet sich somit entweder eingeschrieben in bestimmte Objekte oder in der Kommunikation und Praxis handelnder Subjekte. Sie äußert sich in der Perspektive, die in diesen Objekten oder durch die Subjekte auf eine Thematik eingenommen wird. Unterrichtspraktisch bedeutet dies, dass Positionalität sowohl über die Inhalte bzw. Materialien als auch über die handelnden Personen ins Unterrichtsgeschehen eingespielt werden kann. In diesen Fällen bezeichnet Positionalität neben einer Personeneigenschaft auch eine erfolgte Positionierung im Unterrichtsgeschehen. Im Fall einer religiösen bzw. konfessionsbezogenen Position wird darüber hinaus angenommen, dass es sich bei dieser Positionalität um den Ausdruck eines Bekenntnisses handelt, in

¹ Der *Koblenzer Konsent* findet sich z. B. unter <https://www.ekd.de/koblenzer-konsent-88376.htm>, das Zitat stammt von der ersten Seite dieses Dokuments [abgerufen am 21.09.2025]. Eine gleichlautende Definition findet sich auch bei Zimmermann (2022).

das ein Objekt oder eine Person „existentiell verwickelt“ (DBK, 1996, S. 51) sei. Derartige Positionen stellen somit keinen neutralen Blick auf einen Sachverhalt dar, sondern bieten – zumindest potentiell – Sinn und Orientierung für das eigene Leben. Werden sie im Sinn eines Bekenntnisses vertreten, wird ihnen eine entsprechende Funktion zugesprochen. Dann sind derartige Positionen nicht beliebig verhandelbar, weil sie tief in die Identität der handelnden Person oder der Weltanschauung, die sie symbolisieren, verwoben sind (Astley, 2012). Schließlich setzen die meisten Verwendungen einer statisch gedachten Positionalität voraus, dass diese klar, markant und zweifelsfrei beschreibbar ist (Lorenzen, 2022, S. 33–34). Wer einen Standpunkt hat, steht für etwas, nicht irgendetwas.

Es finden sich aber auch Verwendungen von Positionalität, die stärker den situativen Prozess einer Positionierung im Blick haben (Fabricius, Riegel, Zimmermann & Totsche, 2022; Lorenzen, 2020). Sie verweisen auf den Sachverhalt, dass eine Position immer wieder neu verwirklicht werden muss, um überhaupt als solche wahrgenommen zu werden und zu wirken. So ist bereits der Gebrauch einer statischen Idee von Positionalität stets funktional auf das Einspielen derselben in den Religionsunterricht ausgerichtet. Im Unterricht stellt Positionalität somit notwendig einen relationalen, wenn nicht sogar einen interaktiven Sachverhalt dar. Man äußert sich stets im Kontext eines konfessionell normierten Bezugsrahmens (relationales Element) (Englert, 2015, S. 20) und es wird erwartet, dass zumindest die Lehrperson ihre eigene Position zu erkennen gibt (interaktives Element). Positionalität „erweist sich also zugleich als ein steter, prozesshafter Vollzug von Positionierungen.“ (Fabricius, 2022, S. 2) Auch in den verschiedenen Überlegungen zum sog. *Theologischen Gespräch* im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie wird ein prozessuales Verständnis der Positionierungen von Lehrperson und Schüler:innen wirksam, in dem sich vor allem die Komplexität des Austarierens zwischen Positionierung und Moderation als herausfordernd erweist (Freudenberger-Lötz, 2007). Darüber hinaus verweist Domsgen (2016, S. 99–101) darauf, dass eine religiöse Position in einem säkularen Umfeld stets neu auszuhandeln ist. Wer sich in so einem Umfeld verständlich machen will, kann den eigenen religiösen Standpunkt nicht einfach behaupten, sondern muss ihn eigens begründen – und zwar innerhalb der Verständnishorizonte des Gegenübers (vgl. für den jüdischen und den muslimischen Religionsunterricht: Krasnov (2022); Isik & Kamcili-Yildiz (2022)). Der Akt der Positionierung ist somit hochgradig kontextsensibel und insbesondere in einem zugleich säkularen wie religiös vielfältigen Umfeld komplex.

In beiden Lesarten des Phänomens gilt das Ideal einer „transparenten, reflektierten Positionalität“ (Schambeck & Schröder, 2023, S. 671). Grundlage dieser Überlegungen sind in der Regel die grundgesetzlichen Bestimmungen, dass der Religionsunterricht auf der einen Seite konfessionell gebunden ist (Art. 7(3) GG), auf der anderen Seite die Freiheit des Glaubens aber auch unverletzlich sei (Art. 4 GG). Durch diese Konstellation erfüllt die Lehrkraft im Religionsunterricht eine Doppelrolle: Auf der einen Seite ist sie zuständig dafür, konfessionell geprägte Inhalte in den Unterricht einzubringen, auf der anderen Seite soll sie die Auseinandersetzung mit diesen Standpunkten neutral moderieren (Merkel, 2022, S. 92–94). Es geht bei der Positionalität von Religionslehrkräften somit darum, Standpunkte hinsichtlich Religionen und Weltanschauungen auf eine Art und Weise in den Religionsunterricht einzuspielen, die die Schüler:innen nicht überwältigt, sondern zur Auseinandersetzung mit der eingespielten Position anregt und es ermöglicht, ein selbstbestimmtes Verhältnis zu dieser Position zu entwickeln. Folgt man dem sog. *Koblenzer Konsent*, gelingt das, wenn die Lehrkräfte im Unterricht die eigene Position zu erkennen geben (Transparenzgebot), unterschiedliche Positionen zulassen (Kontroversitätsgebot), anderen Positionen mit Respekt begegnen (Respektgebot) und Positionen als Bildungsangebot thematisieren (Orientierungsgebot) (Herbst & Zimmermann, 2024). Die Transparenz der eigenen Position stellt damit ein Grundmerkmal der Professionalität von Religionslehrkräften dar. Gleichzeitig gilt es als selbstverständlich, dass sich professionelle Religionslehrkräfte mit ihrer eigenen Religiosität und ihrem Verhältnis zur Konfession bzw. Religion, in deren Namen sie Religionsunterricht erteilen, auseinandersetzen (DBK, 1996, S. 50–51; EKD, 2010). Ein derart reflexives Verhältnis zur

eigenen Positionalität gilt als Voraussetzung, dass man im Unterricht nicht intuitiv aus dieser Positionalität heraus agiert, sondern sich dessen bewusst ist, für was man steht und wie man was davon bildsam ins Unterrichtsgeschehen einbringt.

Die Bedeutung einer transparenten, reflektierten Positionalität zeigt sich in besonderer Weise in den Formen des Religionsunterrichts, die qua Organisation nicht ausschließlich einer konkreten Konfession oder Religion zugewiesen werden können. So wird sie immer wieder für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eingefordert (Schröder & Woppowa, 2021, S. 46–48). Nochmals zugespitzt wird sie im Kontext des Hamburger RUfa 2.0 diskutiert, in dem verschiedene Konfessionen und Religionen gemeinsam ein konfessionell angelegtes Fach verantworten (Bauer, 2022), so dass die Lehrkräfte aus verschiedenen Religionen oder Konfessionen kommen. Im Gegensatz zum traditionellen Religionsunterricht sind in den RUfa 2.0 neben der evangelischen und der katholischen Kirche auch muslimische Religionsgemeinschaften, sowie die alevitische und die jüdische Gemeinde verantwortlich involviert. Zusätzlich sind der Buddhismus, der Hinduismus und das Bahaitum fester Bestandteil des Bildungsplans. Das Bildungsangebot des RUfa 2.0 erschließt sich in der Vielzahl der Positionen, die durch die Lernmedien, die Lernenden und die Lehrkräfte im Unterricht zur Geltung kommen (Bauer, 2019, S. 287–402). In diesem multireligiösen Setting ist die positionelle Verortung der Lehrperson nicht qua Fachbezeichnung offensichtlich und Transparenz muss in dieser Hinsicht erst aktiv hergestellt werden. Der RUfa 2.0 entspricht in dieser Hinsicht dem Bildungsprofil des herkömmlichen konfessionellen Religionsunterrichts, allerdings im Rahmen religiöser Pluralität. Die Lehrkraft ist dabei gefordert, ihre eigenen Standpunkte im Sinn einer „exemplarischen Positionalität“ (Bauer, 2022, S. 38) einzubringen, an der die Schüler:innen ermessen können, was es bedeutet, respektvoll und gesprächsbereit für den eigenen spirituellen Standpunkt einzustehen. Hierin liegt eine große Herausforderung für die Lehrkräfte (Mizdalski, 2024), die ein aufgeklärtes Verhältnis zu den eigenen spirituellen Wurzeln und zum kulturellen Gedächtnis der jeweiligen Religion bzw. Konfession ebenso voraussetzt wie zu den anderen religiösen Traditionen, die im Unterricht verhandelt werden (Aguicenoglu, Bauer & Edel, 2023). Der Bedarf an einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität scheint angesichts religiöser Vielfalt somit zu steigen.

2.2 Entwicklung von Positionalitätsfähigkeit

Es liegt auf der Hand, dass weder eine reflektierte Positionalität noch die Fähigkeit, diese in gleicher Weise authentisch und bildsam ins Unterrichtsgeschehen einzuspielen, bei angehenden Religionslehrkräften selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Die Forderung, die Positionalitätsfähigkeit der Studierenden und Referendar:innen zu fördern, gehört fest zum Kanon entsprechender Kompetenzerwartungen und Bildungsstandards. Exemplarisch sei auf die aktuelle Neubearbeitung des EKD-Textes 96 (2025) zur theologisch-religionspädagogischen Professionalität evangelischer Religionslehrer:innen verwiesen. Sie hebt zwar sehr stark auf die kognitive Komponente des Professionswissens ab, bindet dieses aber an die Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen. Explizit wird diese Reflexionsfähigkeit als Dreiklang von Theorie-, Struktur- und Selbstreflexion verstanden (ebd., S. 21–24). Bezeichnenderweise wird der Aspekt der Positionierung dann unter dem Stichwort der Selbstregulation verhandelt (ebd., S. 56–59), auch wenn eine reflektierte Positionalität sowohl als Aspekt des Fachwissens (ebd., S. 36), des fachdidaktischen Wissens (ebd., S. 38) und des Organisations- und Beratungswissens (ebd., S. 47) von Religionslehrkräften genannt wird. Im gesamten Dokument wird betont, dass die Ausbildung von Religionslehrpersonen alle drei Phasen von Studium, Referendariat und Fortbildung umfasst. Umso mehr fällt auf, dass im abschließenden Katalog konkreter Bildungsstandards die Kompetenz „Eigene Positionen zu theologischen und religiös relevanten Fragen entwickeln und in Unterrichtssituationen lernförderlich einbringen“ nur für die Phase des Berufseinstiegs/ der Fortbildungen aufgeführt wird (ebd., S. 62).

Diese Beobachtung korrespondiert mit dem Befund, dass bislang eher allgemeine Überlegungen vorliegen, wie sich eine reflektierte Positionalität ausbilden lässt. Zwar gibt es Konzepte wie das einer „spirituell-religionspädagogischen Kompetenz“ (Pirner, 2012) oder die begriffliche Unterscheidung zwischen „gelebter Religion“ und „gelehrter Religion“ (Dressler, 2009), die für ein entsprechendes Bildungsprogramm herangezogen werden könnten. Auch scheint es erfahrungsbezogene Ideen zu geben, an welchen Eckpunkten sich ein solches Programm orientieren könnte. So schlägt etwa Merkel (2022, S. 98) in Anlehnung an den alten EKD-Text 96 vor, dass ein solches Programm die Teilnehmer:innen befähigen müsste, (i) die eigene Position wahrzunehmen, (ii) bei der Unterrichtsvorbereitung das positionelle Potential der Sachverhalte zu erkennen und (iii) den „Grad der Alteritätszumutung zu reflektieren und lernwirksam anzupassen“ sowie die eigene Position soweit zu relativieren, dass sie die Schüler:innen nicht überwältigt. Schließlich rekonstruierte Lorenzen (2023, S. 489–491) jüngst zwei grundlegende Strategien innerhalb der religionspädagogischen Forschung zur Ausbildung von Positionalitätsfähigkeit. Die erste Strategie setzt bei den Kompetenzen der Religionslehrkräfte an. Sie begreift Positionalitätsfähigkeit als Aspekt der Fachlichkeit von Lehrkräften und denkt die Förderung derselben deshalb im Rahmen von Kompetenzentwicklung. Entsprechend seien die Bildungspläne der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung im Fach Religion daraufhin zu befragen, inwiefern sie die angehenden Religionslehrkräfte nicht nur theologisch qualifizieren, sondern die Studierenden auch dazu anhalten, die persönliche Bedeutung dieses Wissens zu klären. Als zweite Strategie wird vorgeschlagen, bei der religiösen Identität der Lehrpersonen anzusetzen. Demnach führe eine zunehmend ausbleibende religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde dazu, dass sich (angehende) Religionslehrkräfte immer weniger ihres eigenen Glaubens bewusst sind. Entsprechend gälte es in der ersten und zweiten Phase der Lehrkraftbildung Angebote zu schaffen, in denen Studierende gelebtem Glauben im kirchlichen Rahmen begegnen. Allerdings ist diese Begegnung nur bedingt Selbstzweck, sondern in der Regel Anlass, die eigene spirituelle Beheimatung zu bedenken. Bei allen diesen Überlegungen und Studien handelt es sich aber sämtlich um Ableitungen entweder aus der Theorie und/oder der eigenen Berufserfahrung und die Vorschläge sind eher genereller Natur, als dass sie detaillierte Programmatiken repräsentieren.

Auch empirische Studien, die sich der Entwicklung von Positionalität oder Positionalitätsfähigkeit widmen, gibt es nur vereinzelt.² So arbeitete Lorenzen (2020) unter Rückgriff auf ein interaktional angelegtes Positionalitätsverständnis von Hüttenhoff (2001) in ihrer Analyse von Interviews mit 14 jungen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 26 Jahren heraus, dass eine religiöse Positionierung dann stattfinden kann, wenn sich ein als religiös wahrgenommener, realer, sozialer oder virtueller Raum eröffnet („religiöse Verdichtung“), innerhalb dessen ein Sachverhalt die Aufmerksamkeit der Teilnehmer:innen erregt („verdichtetes Wirkzentrum“). Solche Konstellationen können Auseinandersetzungen stimulieren, in denen das religiöse Angebot mit dem eigenen Orientierungsrahmen abgeglichen wird („Passungsreaktion“). Ein wesentliches Moment dieser Auseinandersetzung ist das Empfinden, dass das religiöse Angebot einen Mehr- oder Eigenwert für den eigenen Orientierungsrahmen eröffnet („Halt im Leben“). Sollte sich ein solcher Mehr- oder Eigenwert auch außerhalb der konkreten Situation, in der er erfahren wurde, bewähren, kann es zu einer mehr oder weniger verbindlichen Integration dieser Perspektive in den eigenen Orientierungsrahmen kommen („sich positionieren“). Gustavsson (2020) zeigt in ihren Analysen von 21 jungen Erwachsenen zwischen 19 und 29 Jahren, dass solche Positionierungsprozesse weniger eine bewusste, kognitive Entscheidung darstellen, sondern vielschichtige Abwägungsprozesse voraussetzen, die stark durch die geteilten Meinungen des sozialen Umfelds geprägt sind und eines Raumes bedürften, in denen sich eine Person traut, sich auf sich selbst einzulassen („existential configuration“). Jüngst arbeitete Altmann (2023) mit

² Im Bereich des transparenten Einbringens der eigenen Positionalität in den Unterricht fällt die Bilanz besser aus, vor allem wegen zahlreicher Studien im Kontext der Kinder- und Jugendtheologie in der nationalen und der Studien zum sog. safe space in der internationalen Forschung.

Hilfe der Grounded Theory zentrale Momente heraus, die Studierende veranlassen, sich mit theologischen Fragen auseinanderzusetzen. Neben den erwartbaren Feldern, in denen sich Anstöße zu einer vertieften Beschäftigung mit Theologie ergeben (Begegnungen, Studium, Alltag und Schüler:innen), trifft sie vor allem auf drei Herausforderungen: die Klärung der eigenen Gottesbeziehung, die Rechtfertigung angesichts von Anfragen aus dem sozialen Umfeld und die Sorge, Schüler:innen nicht angemessen antworten zu können. Für angehende Religionslehrkräfte bedeuten alle drei Stimuli eine existentielle Herausforderung, sodass Altmann schließt, dass die Grundmotivation einer Auseinandersetzung Studierender mit theologischen Fragen ist, die eigene Identität zu klären und zu sichern (ebd., S. 145–226). Schließlich forderte Stodola (2023) in ihrer Masterarbeit zur Positionierungsbereitschaft von Theologiestudierenden die Teilnehmer:innen (N = 20) auf, zu beschreiben, wie sie in einem Unterrichtsgespräch über Homosexualität reagieren würden, in dem sich eine Schülerin als lesbisch outet und dieses Outing auf die – auch religiös begründete – Ablehnung von Mitschüler:innen stößt. In den Antworten entdeckt Stodola Beispiele für gelingende Positionierungsprozesse, findet aber auch Antworten mit allgemeinen Sollens-Ansprüchen („Ich finde an dieser Stelle muss man sich als Lehrkraft klar positionieren und eigene Stellung bezüglich der kirchlichen Lehre zu [sic!] beziehen.“ (ebd., S. 47)) oder Diagnosen, die einen didaktischen Fehler erkennen („Fehler im Ansatz, in der heutigen Zeit, [sic!] würde ich das Thema nicht behandeln.“ (ebd., S. 48)) oder die das Thema ins Allgemeine hinein ablenken („Ich würde sagen, dass ich im Dienst der Kirche stehe und die Sichtweisen grundsätzlich übernehme. Dennoch nehme ich Lara als Christin an, finde das Thema Sexualität nicht wichtig im Unterricht.“ (ebd., S. 49)). In der Summe ergeben diese Studien wichtige Hinweise, wo Programme zur Förderung der Positionalitätsfähigkeit (angehender) Religionslehrkräfte ansetzen und welche Schwerpunkte sie setzen können. Allerdings sind das erste, tentative Hinweise, die auf sehr kleinen Gelegenheitsstichproben beruhen und erst auf eine größere Gültigkeit getestet werden müssen.

Neben diesen wenigen Arbeiten zur Positionierung von (angehenden) Religionslehrkräften liegen wenige Studien zur Einschätzung der Positionalität von Lehrpersonen im Religionsunterricht vor. Erste einschlägige Items wurden in der sog. ReVikoR-Studie verwendet (Pohl-Patalong, Boll, Dittrich, Lüdtke & Richter, 2017). Demnach akzeptiert es die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen, wenn ihre Lehrkraft im Unterricht davon erzählt, dass sie an Gott glaubt, und lehnt es nahezu einstimmig ab, wenn sie die Lehrkraft von der eigenen Meinung überzeugen will (ebd., S. 273). Ähnliche Ergebnisse erbringt die Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in NRW, und zwar sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Lehrkräften, den Eltern und den Schulleitungen (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 139, S. 169, S. 215, S. 236).

Wegen der Bedeutung, die der Positionalitätsfähigkeit im RUfa 2.0 zukommt, wurde in Hamburg vor zwei Jahren ein zusätzliches Ausbildungsmodul für LiV entwickelt. Dazu wurde der Begriff der Positionalität auf vier Fragen zurückgeführt, an denen sich die vielfach geforderte Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen individueller Spiritualität und exemplarischer Vertretung im Religionsunterricht orientieren kann, nämlich den Fragen der Zugehörigkeit (Wo gehöre ich dazu?), der Authentizität (Was ist mir wichtig?), der Repräsentation (Was stelle ich für andere dar und was will ich zeigen?) und der Dialogoffenheit (Wie kann ich mich auf andere einlassen?) (Riegel, Edel & Delling, 2025). Diese vier Fragen beanspruchen nicht, das Phänomen der Positionalität erschöpfend zu erschließen, sondern spiegeln die besonderen Herausforderungen des Religionsunterrichts in Hamburg wider. Auf der Grundlage dieser vier Fragen wurde das sog. *Hamburger Positionalitätsmodell* entwickelt (Riegel, Edel & Delling, 2026), das wiederum den Ausgangspunkt für das hier zu beschreibende Ausbildungsmodul bildet. So entstanden drei Einheiten, die jeweils durch einen oder zwei Videoclips eingeleitet werden, in denen es um theologische Inhalte zu den verschiedenen Religionen geht, die im RUfa 2.0 angesprochen werden können, oder um den Dialog zwischen diesen Religionen. Zu jedem Clip werden Beobachtungsaufgaben und Rekapitulationsfragen gestellt, sowie Reflexionsaufgaben, in denen es um die persönliche Bedeutung der im Clip thematisierten Inhalte oder die Performance der

im Clip handelnden Personen geht. Die Reflexionsfragen orientierten sich dabei an den oben skizzierten Fragekomplexen, die für die verschiedenen Dimensionen von Positionalität im *Hamburger Positionalitätsmodell* stehen. Das gesamte Ausbildungsmodul ist online zugänglich, so dass die LiV die Aufgaben via Moodle-Plattform bearbeiten. Um miteinander über die Antworten ins Gespräch zu kommen, gibt es zum einen eine entsprechende Funktion in jeder Einheit, zum anderen die Gelegenheit, offene Fragen in begleitenden Seminarsitzungen zu diskutieren. Von der fragengeleiteten Auseinandersetzung der LiV mit den Clips innerhalb der drei Einheiten wird die Förderung der Positionalitätsfähigkeit der LiV erwartet, was u. a. bedeutet, dass sie ein differenziertes Verständnis von Positionalität entwickeln, ggf. ihre Einschätzung zu Positionalität ändern und sich in die Lage versetzen, ihren eigenen religiösen Standpunkt reflektiert und transparent in den RUfa 2.0 einzubringen.

2.3 Fragestellung

Auch dieses Ausbildungsmodul basiert auf einer deduktiven Ableitung aus theoretischen Überlegungen sowie auf Erfahrungen der Fachseminarleitungen in Hamburg. Ob und ggf. wie sich die Positionalitätsfähigkeit der LiV ändert, muss eigens überprüft werden. Dazu wurde eine eigene Begleitstudie aufgelegt. Für den vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf die globalen Effekte dieses Moduls hinsichtlich der Einschätzung der LiV zur Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht und den Strukturen ihrer Wahrnehmung. Tiefergehende Einblicke in die Art und Weise, wie die LiV mit den einzelnen Impulsen der drei Einheiten zur Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen individueller Religiosität und exemplarischer Vertretung im Religionsunterricht umgehen und was das für Lernangebote bedeutet, die Positionalitätsfähigkeit fördern wollen, werden in einer anderen Analyse rekonstruiert.

Mit der Frage nach der Einschätzung der Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht schließt dieser Beitrag an die Studien zum Religionsunterricht in Schleswig-Holstein (Pohl-Patalong et al., 2017) und NRW (Riegel & Zimmermann, 2022) an, in denen es um die Akzeptanz besagter Positionalität ging. Auch im Hamburger RUfa 2.0 ist es wegen seines multireligiösen Charakters notwendig, dass sich die LiV offen dafür zeigen, ihre eigenen Positionen respektvoll in den Unterricht einzuspielen. Wenn das oben skizzierte Ausbildungsmodul im Sinn seiner Anlage wirkt, müsste sich die Einschätzung dieser Positionalität durch die teilnehmenden LiV nach dem Durchlauf des Moduls verbessert haben. Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Studie lautet somit:

1. *Wie ändert sich die Einschätzung der LiV gegenüber der Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht durch die Bearbeitung des Ausbildungsmoduls?*

Weiterhin ist es ein Ziel des Ausbildungsmoduls, dass die LiV ein differenziertes Verständnis von Positionalität im Religionsunterricht entwickeln. Bezogen auf die Wahrnehmung von Positionalität, müsste diese nach dem Ausbildungsmodul eine andere Struktur aufweisen als davor. Damit lautet die zweite Forschungsfrage:

2. *Wie verändert sich die Wahrnehmung der LiV von Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht durch die Bearbeitung des Ausbildungsmoduls?*

3. Methode

Im folgenden Kapitel beschreiben wir das Design und die Stichprobe der Studie (3.1), das verwendete Messinstrument (3.2), das Treatment inklusive Datenerhebung (3.3) sowie die Auswertung der Daten (3.4).

3.1 Design und Stichprobe

Die Studie nutzt ein sog. Ein-Gruppen-Prä-Post-Design (Stein, 2019). Wie im klassischen Prä-Post-Design wird auch hier vor und nach einer Maßnahme ein Test durchgeführt, um etwaige Veränderungen feststellen zu können. Allerdings gibt es beim Ein-Gruppen-Design nur die Untersuchungs-

gruppe und keine Kontrollgruppe. Kausale Erklärungen, die die diagnostizierten Veränderungen der Maßnahme zuschreiben, können deshalb alleine aus dem Versuchsaufbau nicht abgeleitet werden, denn diese Veränderungen könnten z. B. auch durch Testeffekte entstanden sein.

Im vorliegenden Fall war ein Ein-Gruppen-Design angezeigt, weil die Daten im Rahmen des Hamburger Vorbereitungsdienstes mit Blick auf den RUfa 2.0 erhoben wurden. Anlass der Studie war die Einführung eines Ausbildungsmoduls zur Entwicklung der Positionalitätsfähigkeit der angehenden Religionslehrkräfte (s. o.). Mit dem Prä-Post-Design sollte überprüft werden, ob sich Veränderungen bei den LiV, die dieses Ausbildungsmodul durchlaufen haben, einstellen. In der Folge bilden alle teilnehmenden LiV die Untersuchungsgruppe. Eine Kontrollgruppe konnte nicht gezogen werden, weil diese aus angehenden Religionslehrkräften im Hamburger Vorbereitungsdienst bestehen müsste, die nicht an diesem Ausbildungsmodul teilgenommen hätten. Weil das Modul aber für alle LiV mit dem Fach Religion verpflichtend war, konnte es keine solchen Kandidat:innen geben. Die Grundgesamtheit der Studie besteht somit aus allen LiV mit dem Fach Religion im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2023/2024 und denjenigen LiV des ersten Halbjahres im Schuljahr 2024/2025.³

Aus dieser Grundgesamtheit wurden für die vorliegende Studie diejenigen ausgewählt, die das Instrument zur Positionalität im Religionsunterricht (Details s. u.) sowohl im Prä- als auch im Post-Test ausgefüllt haben und deren Daten mittels eines individuellen Codes gematcht werden konnten. Damit ergibt sich eine Stichprobengröße von $N = 104$. Von diesen LiV sind 79% weiblich und 21% männlich, was in etwa dem Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte an Hamburger Schulen entspricht (DeStatis, 2022). 72% der Teilnehmer:innen haben ihr Lehramtsstudium in Hamburg absolviert, 28% in einem anderen Bundesland. 62 LiV befanden sich bei der Bearbeitung des Ausbildungsmoduls im ersten Semester des Vorbereitungsdienstes, 19 im zweiten und 23 im dritten. Dieser Überhang der Erstsemester ist schlüssig, weil im Jahrgang 2024/25 nur noch die Erstsemester das Ausbildungsmodul durchlaufen haben. 76 Teilnehmer:innen gehören der Evangelischen Kirche an, 12 der Katholischen Kirche und 14 sind muslimischen Glaubens.⁴ Die beiden restlichen Teilnehmer:innen haben keine Angabe zu ihrer Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit gemacht. In den Kategorien von Stefan Hubers Zentralitätskala (Huber & Huber, 2012) erweist sich mit 65% die Mehrheit der LiV als religiös. 16% der Stichprobe können als hoch-religiös und 19 % als nicht religiös eingestuft werden.

3.2 Instrument

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, Veränderungen zu messen, nämlich durch Selbstauskunft oder durch Test (Riegel & Schweitzer, 2022, S. 112–116). Eine Selbstauskunft liegt dann vor, wenn man die LiV fragt, wie sie ihre Veränderungen bzgl. Einschätzung gegenüber bzw. Wahrnehmung von Positionalität beurteilen, während ein Test Items beinhaltet, für deren Beantwortung die Fähigkeit einer angemessenen Positionierung erforderlich ist. Wegen der dezidierten Subjektivität von Selbstauskünften haben wir uns in dieser Studie für ein Test-Szenario entschieden.

Als empirischer Indikator für die Entwicklung sowohl der Einschätzung als auch der Wahrnehmung von Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht wurde ein Instrument eingesetzt, das auf dem Verhalten von Lehrkräften im Religionsunterricht beruht, das durch die LiV auf seine Angemessenheit hin zu beurteilen ist. Dieses Test-Szenario entspricht dem Lernangebot des Ausbildungsmoduls. Das Instrument wurde in seiner Urform zum ersten Mal von Uta Pohl-Patalong in Schleswig-Holstein eingesetzt (Pohl-Patalong et al., 2017, S. 269–273) und dann für die Evaluation des konfessionell-

³ Die Konzentration auf die Erstsemester war angezeigt, weil die Zweit- und Drittsemester des ersten Halbjahres im Schuljahr 2024/2025 die Erst- und Zweitsemester des zweiten Halbjahres im Schuljahr 2023/24 bilden.

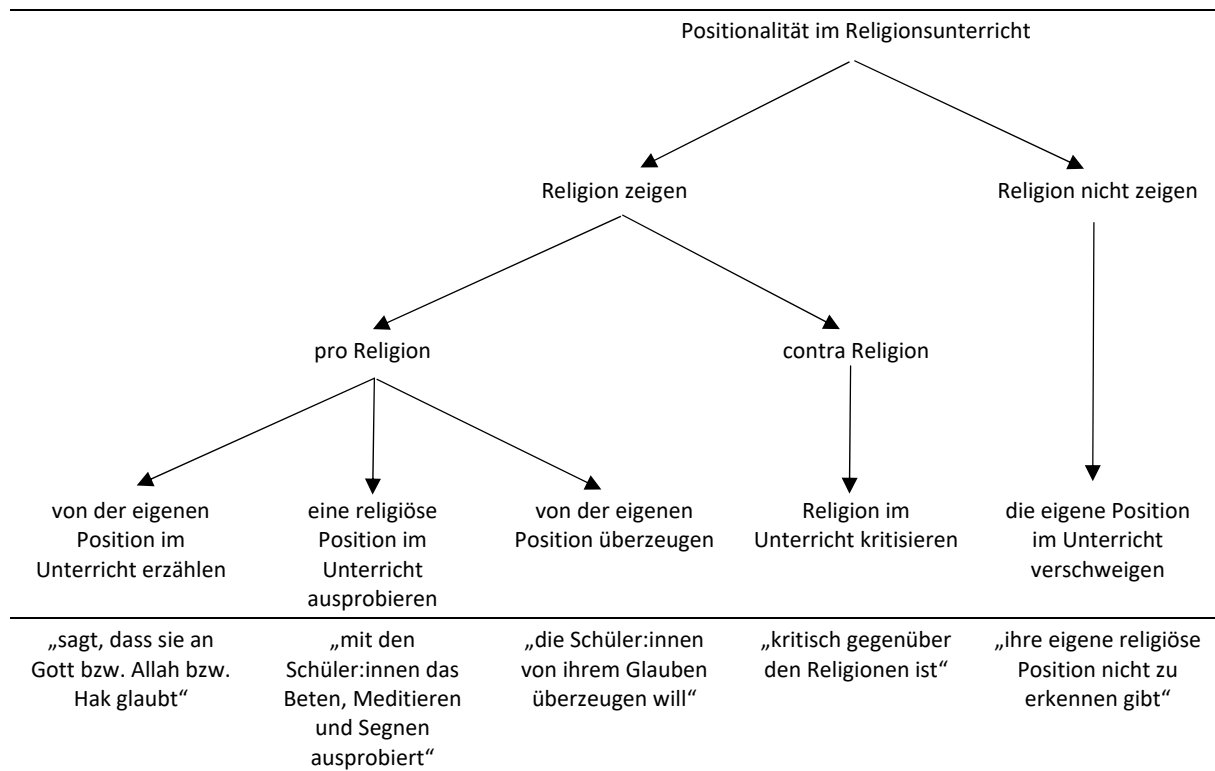
⁴ Die alevitischen Teilnehmer:innen wurden aus der Analyse genommen, weil sie zu wenige waren, um deren Anonymität zu garantieren. Jüdische Teilnehmer:innen gab es in den Kohorten, aus denen die Daten gezogen wurden, keine.

kooperativen Religionsunterrichts auf Lehrpersonen angepasst (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 139–140). Für die vorliegende Studie wurde es nochmals gründlich überarbeitet und konzeptuell geschärft.

Ausgangspunkt der Überarbeitung war die Überlegung, dass es unterschiedliche Formen gibt, Positionalität in den Religionsunterricht einzuspielen. Grundsätzlich kann man diese Positionalität zeigen oder nicht zeigen. Entscheidet man sich dafür, Positionalität zu zeigen, kann diese pro Religion ausfallen oder contra (etwa im Sinn von Religionskritik). Optiert eine Lehrperson pro Religion, hat sie wiederum die Möglichkeiten, von ihrer Position zu erzählen, diese Position performativ einzubringen oder aber die Schüler:innen von ihrer Position zu überzeugen. Letzteres widerspricht dem Hamburger Bildungsplan und entspricht auch nicht den grundgesetzlichen Regelungen, stellt aber dennoch eine mögliche Wirklichkeit des Religionsunterrichts dar (Riegel & Leven, 2016). Im Licht dieser Überlegungen ergibt sich der in Abbildung 1 dargestellte Entscheidungsbaum für Lehrkräfte im Religionsunterricht.

Abbildung 1:

Konzeptionelle Struktur von Positionalität im Religionsunterricht (inklusive Beispielitems)



Legende: In der letzten Zeile ist jeweils ein Beispielitem angeführt.

Herausfordernd erwies sich die Operationalisierung der performativen und der überwältigenden Position, weil sich Überwältigung im Religionsunterricht in der Regel in einem affirmativen Unterrichtsstil zeigt (Riegel & Leven, 2016), der Unterschied zu einem performativ angelegten Unterricht somit sehr feinsinnig ist. Den sprachlichen Marker zwischen beiden Konzepten stellen im vorliegenden Instrument die Verben „ausprobieren“ und „erproben“ dar, was eine relativ subtile Unterscheidung zu Formulierungen ist, die denselben Inhalt ohne tentativen Vorbehalt anbieten. Es könnte somit sein, dass die LiV keinen Unterschied zwischen beiden Positionen erkennen. Allerdings könnte man von (angehenden) Religionslehrkräften auch erwarten, dass sie die performative Option für den Religionsunterricht kennen und erkennen, zumal die Frage der Überwältigung eine Konstante dieser Diskussion um diese Option ist.

Für die Studie wurde jedes der fünf Konzepte (vgl. Abb. 1) durch drei Items operationalisiert, sodass das endgültige Instrument 15 Items enthält. Die kommunikative Validierung der Operationalisierung durch drei erfahrene Religionslehrpersonen und zwei Kolleg:innen aus der Scientific Community führte zu kleineren Nachschärfungen in den Formulierungen, nicht jedoch zu größeren Änderungen. Jedes Item stellt dabei die Fortsetzung des Anfangssatzes *„Für wie angemessen erachten Sie es, wenn die Lehrkraft im Religionsunterricht ...“* dar. Eingeleitet wurde das Instrument durch die Instruktion: *„Wenn es um den RUfa geht, wird immer wieder gefragt, ob und auf welche Art und Weise die Lehrkraft Religion in diesen Unterricht einspielen soll. Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Möglichkeiten, wie man das tun kann oder auch nicht. Beurteilen Sie bitte für jede Möglichkeit, für wie angemessen Sie diese im RUfa erachten“*. Als Antwortoptionen stand den LiV eine fünfstufige Skala („gar nicht angemessen“ – „eher nicht angemessen“ – „teils/teils“ – „eher angemessen“ – „sehr angemessen“) inklusive Residualoption („kann ich nicht beurteilen“) zur Verfügung.

3.3 Datenerhebung und Treatment

Im vorliegenden Prä-Post-Design war das beschriebene Instrument Teil eines umfangreicheren Fragebogens, der im Vorfeld und im Anschluss an das oben beschriebene Ausbildungsmodul zur Entwicklung von Positionalitätsfähigkeit im Vorbereitungsdienst der Stadt Hamburg online erhoben wurde. Da dieses Modul für alle LiV verpflichtend ist, gab es keine Möglichkeit, nicht am Ausbildungsmodul teilzunehmen. Die Teilnahme an Prä- und Post-Test war dagegen nicht verpflichtend. Außerdem wurde zu jedem Item eine Residualoption angeboten („keine Angabe“ oder „kann ich nicht beurteilen“), um die datenschutzrechtlichen Privilegien der LiV zu wahren. Dem Design entsprechend stellen die Divergenzen zwischen den Antworten auf den Prä- und auf den Post-Test mögliche Lerneffekte der LiV dar.

Als zentralen Stimulus möglicher Effekte durchliefen die Teilnehmer:innen das oben erwähnte Ausbildungsmodul. Es wurde zeitlich so abgestimmt, dass mögliche Diskussionsbedarfe in den regulären Seminarsitzungen des Vorbereitungsdienstes berücksichtigt werden konnten. Insgesamt umfasste das gesamte Design ein Semester des Hamburger Vorbereitungsdienstes, sodass der Prä-Test am Beginn dieses Semesters und der Post-Test an dessen Ende durchgeführt wurde.

3.4 Datenauswertung

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf mögliche Veränderungen in der Einschätzung der LiV gegenüber der Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht. Diese Frage kann mit herkömmlicher Deskriptiver Statistik (Mittelwert und Standardabweichung) und einem t-Test für unabhängige Stichproben hinreichend beantwortet werden. Die Interpretation der Mittelwerte, die auf einer 5er-Skala berechnet wurden, orientiert sich an den folgenden Abstufungen: $m > 4,2$ = starke Zustimmung; $4,2 \geq m > 3,5$ = Zustimmung; $3,3 \geq m \geq 2,5$ = ambivalente Einschätzung; $2,5 > m \geq 1,8$ = Ablehnung; $1,8 > m$ = starke Ablehnung. Eine zusätzliche Auswertung der Antworthäufigkeiten ist für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage nicht notwendig.

Die zweite Forschungsfrage nimmt mögliche Veränderungen in der Wahrnehmung der LiV von Positionalität von Lehrkräften im Religionsunterricht in den Blick. Es geht ihr somit um Wahrnehmungsmuster. Hierfür ist die explorative Faktoranalyse eine mögliche statistische Routine. Im vorliegenden Fall wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Um möglichst trennscharfe Muster herauszuarbeiten, werden Items, die auf zwei Faktoren laden und deren Ladungen sich nicht um mindestens 0,30 unterscheiden, aus der Analyse genommen. Die Faktorenanalyse wurde getrennt sowohl auf den Daten des Prä- und den Daten des Post-Tests durchgeführt.

Die statistischen Analysen erfolgten mit dem Softwarepaket STATA 14.

4. Empirische Befunde

Im Folgenden beantworten wir die beiden Forschungsfragen, um sowohl den Veränderungen in der Einschätzung der LiV gegenüber der Positionalität der Lehrkraft im Religionsunterricht auf die Spur zu kommen (4.1) als auch deren Wahrnehmung dieser Positionalität (4.2).

4.1 Veränderungen in der Einschätzung der Positionalität der Lehrkraft im Religionsunterricht

Die erste Forschungsfrage wird mittels Deskriptiver Statistik beantwortet. Die Befunde zum Prä-Test ergeben das Positionalitätsprofil einer Lehrkraft, die ihre eigene religiöse Haltung im Unterricht kenntlich macht, performative Ansätze integriert und drauf achtet, die Schüler:innen nicht zu überwältigen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1:

Deskriptive Statistik von Prä- und Post-Test zu Positionalität im RU und t-Test

Item	Prä-Test			Post-Test			Δ	T-Test p
	N	m	sd	N	m	sd		
sagt, dass sie an Gott/Allah/Hak glaubt.	104	4.21	0.84	60	4.37	0.74	0.16	n.s.
erkennen lässt, dass sie die Überzeugungen ihrer Religion vertritt.	104	3.80	0.95	57	3.96	0.94	0.17	n.s.
mit den Schüler:innen versucht, einen eigenen Psalm oder eine eigene Sure zu schreiben.	98	3.72	1.12	56	3.39	1.11	-0.33	n.s.
von ihren Erfahrungen mit Gott/Allah/Hak erzählt.	103	3.70	0.98	60	3.77	1.01	0.07	n.s.
mit den Schüler:innen das Sprechen in religiöser Sprache erprobt.	97	3.66	1.06	52	3.56	1.04	-0.10	n.s.
mit den Schüler:innen Beten, Meditieren und Segnen ausprobiert.	102	3.40	1.24	58	3.52	1.10	0.12	n.s.
betont, dass Glaube eigentlich heißt, etwas nicht zu wissen.	101	3.12	1.38	55	2.87	1.44	-0.25	n.s.
sich kritisch gegenüber den Religionen äußert.	104	2.99	1.23	60	3.02	1.13	0.03	n.s.
die Schüler:innen einlädt, den Gottesdienst/ das Freitagsgebet/Cem-Gottesdienst zu besuchen.	100	2.93	1.24	58	3.16	1.27	0.23	n.s.
ihre Erfahrungen mit Gott/Allah/Hak für sich behält.	102	2.85	0.98	58	2.97	0.92	0.11	n.s.
den Schüler:innen erzählt, dass sie eigentlich nicht glaubt.	98	2.62	1.23	57	2.68	1.20	0.06	n.s.
nichts über ihren Glauben erzählt, sondern ausschließlich moderiert.	103	2.36	1.14	58	2.36	1.13	0.00	n.s.
ihre eigene religiöse Position nicht zu erkennen gibt.	103	2.08	1.01	57	2.28	1.08	0.20	n.s.
die Schüler:innen auffordert, mit ihr zu beten.	104	1.65	0.89	60	1.68	0.85	0.03	n.s.
die Schüler:innen von ihrem Glauben überzeugen will.	104	1.13	0.48	61	1.11	0.45	-0.02	n.s.

Legende: Die Items sind geordnet nach Größe des Mittelwerts im Prä-Test. Die gestrichelten Linien markieren die Grenzen des Interpretationsschemas für die Mittelwerte. Sie orientieren sich an den Mittelwerten des Prä-Tests.

Der Blick ins Detail von Tabelle 1 ergibt, dass einem Item stark zugestimmt wird („sagt, dass sie an Gott/Allah/Hak glaubt“; $m = 4,21$). Nimmt man die anderen vier Items, die sich im zustimmenden Bereich der Skala befinden, hinzu, stehen die LiV im Prä-Test der Idee positiv gegenüber, dass die Lehrkraft im Religionsunterricht Überzeugungen thematisiert, und zwar sowohl ihre eigenen als auch diejenigen ihrer Religion bzw. Konfession. Zudem scheint es keinen Unterschied zu machen, ob diese Überzeugungen sprachlich oder durch den Umgang mit religiösen Vollzügen bzw. Ausdrucksformen thematisiert werden.

Am anderen Ende der Tabelle 1 werden zwei Items stark abgelehnt, die beide aus dem theoretischen Konzept der Überwältigung stammen („die Schüler:innen von ihrem Glauben überzeugen will“; $m = 1,13$ und „die Schüler:innen auffordert, mit ihr zu beten“; $m = 1,65$). Die beiden weiteren Items im ablehnenden Bereich der Skala stehen für ein neutrales Verhalten im Religionsunterricht hinsichtlich eigener Überzeugungen. Damit lehnen die LiV sowohl die Form von Positionalität ab, die gegen Art. 4 GG verstößt, als auch ein Verweigern positioneller Äußerungen im Religionsunterricht.

Im ambivalenten Antwortbereich finden sich die drei Items des theoretischen Konzepts einer religionskritischen Position sowie jeweils ein performatives („mit den Schüler:innen Beten, Meditieren und Segnen ausprobiert“), ein überwältigendes („die Schüler:innen einlädt, den Gottesdienst/ das Freitagsgebet/Cem-Gottesdienst zu besuchen“) und ein neutrales Item („ihre Erfahrungen mit Gott/Allah/Hak für sich behält“; vgl. Tab. 1). Berücksichtigt man die relativ hohen Standardabweichungen in diesem Bereich, haben sich die LiV zu diesen Items noch keine einheitliche Meinung gebildet, denn zustimmende Antworten stehen ablehnenden gegenüber.

Im Post-Test wird dieses Bild im Wesentlichen bestätigt, denn es ergeben sich nur kleinere Veränderungen im Antwortverhalten der LiV (vgl. Tab. 1). In kategorialer Hinsicht verschiebt sich lediglich die Zustimmung zum Item „mit den Schüler:innen versucht, einen eigenen Psalm oder eine eigene Sure zu schreiben“ im Prä-Test ($m = 3,72$) zu einer ambivalenten Einschätzung im Post-Test ($m = 3,39$). Alle anderen Veränderungen haben keine Auswirkung darauf, wie das jeweilige Item grundsätzlich eingeschätzt wird. Das gilt auch für die beiden weiteren Items mit vergleichsweise starker Veränderung („betont, dass Glaube eigentlich heißt, etwas nicht zu wissen.“; „die Schüler:innen einlädt, den Gottesdienst/ das Freitagsgebet/Cem-Gottesdienst zu besuchen.“), die trotz dieser Differenz zwischen Prä- und Post-Test im ambivalenten Bereich der Skala verbleiben. Zudem sind sämtliche Veränderungen statistisch nicht signifikant. Demnach bevorzugen die LiV auch im Post-Test eine Lehrkraft, die ihre eigene religiöse Haltung im Unterricht – auch mit Hilfe von Ansätzen, die aus dem Konzept des performativen Religionsunterrichts bekannt sind – artikuliert und dabei die religiöse Autonomie der Schüler:innen achtet.

4.2 Veränderungen in der Wahrnehmung der Positionalität einer Lehrkraft im Religionsunterricht

Die zweite Forschungsfrage wurde mittels zweier explorativer Faktorenanalysen (EFA) beantwortet. Dabei mündet die EFA auf den Daten des Prä-Tests in zwei Faktoren, wobei ein Item aus der Analyse genommen wurde, weil es keine hinreichende Trennschärfe zwischen beiden Faktoren aufgewiesen hat ($KMO = 0,65$; vgl. Tab. 2). Faktor 1 umfasst neun Items, die sämtlich davon ausgehen, dass sich eine Lehrperson im Religionsunterricht positioniert. Damit deckt dieser Faktor die drei theoretischen Konzepte „von der eigenen Position im Unterricht erzählen“, „eine religiöse Position im Unterricht ausprobieren“ und „von der eigenen Position überzeugen“ ab. Die Form und Angemessenheit der Art und Weise, wie sich eine Lehrkraft im Religionsunterricht positioniert, spielt für dieses Wahrnehmungsmuster also keine Rolle. Es geht einzig darum, dass eine Positionierung stattfindet. Dieser Faktor wird deshalb mit „Positionalität in den RU einbringen“ überschrieben.

Tabelle 2:
Faktoranalyse zu Positionalität im RU im Prätest

Item	Faktor 1	Faktor 2
Faktor 1: Positionalität in den RU einbringen		
mit den Schüler:innen versucht, einen eigenen Psalm oder eine eigene Sure zu schreiben.	0.65	
von ihren Erfahrungen mit Gott/Allah/Hak erzählt.	0.63	
mit den Schüler:innen das Sprechen in religiöser Sprache erprobt.	0.62	
sagt, dass sie an Gott/Allah/Hak glaubt.	0.60	
erkennen lässt, dass sie die Überzeugungen ihrer Religion vertritt.	0.58	
mit den Schüler:innen Beten, Meditieren und Segnen ausprobiert.	0.55	
die Schüler:innen einlädt, den Gottesdienst/das Freitagsgebet/Cem-Gottesdienst zu besuchen.	0.53	
die Schüler:innen auffordert, mit ihr zu beten.	0.45	
die Schüler:innen von ihrem Glauben überzeugen will.	0.33	
Faktor 2: Positionalität im RU vermeiden		
ihre eigene religiöse Position nicht zu erkennen gibt.		0.77
nichts über ihren Glauben erzählt, sondern ausschließlich moderiert.		0.70
ihre Erfahrungen mit Gott/Allah/Hak für sich behält.		0.65
den Schüler:innen erzählt, dass sie eigentlich nicht glaubt.		0.51
sich kritisch gegenüber den Religionen äußert.		0.33

Legende: N = 104; Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation; Ladungen kleiner |0,3| werden nicht angezeigt; Item 6 wurde aus der Analyse genommen, weil es auf beide Faktoren lädt; KMO = 0,65.

Auf den zweiten Faktor laden fünf Items aus den theoretischen Konzepten „Religion im Unterricht kritisieren“ und „die eigene Position im Unterricht verschweigen“. Geht man ins Detail, sind es die drei Items aus dem Konzept des Verschweigens, die diesen Faktor prägen. Sie weisen durchgängig nennenswerte Ladungen auf, die größer sind als 0,60. Die Ladungen der beiden kritischen Items sind deutlich geringer, die Ladung des zweiten kritischen Items sogar an der Grenze zur Belanglosigkeit. Für die Deutung des zweiten Faktors spielen die beiden Items aus dem kritischen Konzept deshalb keine Rolle. Dieser Faktor wird deshalb „Positionalität im RU vermeiden“ genannt.

Damit erweist sich die Wahrnehmung der LiV von Positionalität durch die Lehrkraft im Prä-Test als dichotom, wobei das Unterscheidungsmerkmal die Frage ist, ob eine Lehrkraft im Unterricht Position bezieht oder nicht. Im Post-Test ändert sich dieses Bild, denn hier orientieren sich die Wahrnehmungsmuster an der Art und Weise, wie Positionalität im Religionsunterricht gezeigt wird oder auch nicht. Die Perspektive der LiV verschiebt sich zwischen beiden Tests somit vom ob zum wie.

Die EFA zum Post-Test ergibt drei Faktoren, nachdem zwei Items wegen fehlender Trennschärfe aus der Analyse genommen wurden (KMO = 0,57; vgl. Tab. 3). Auf den ersten Faktor laden die drei Items aus dem neutralen Konzept positiv. Außerdem laden zwei Items aus dem Konzept, die eigene Position zu zeigen, negativ auf diesen Faktor. Das zentrale Thema dieses Faktors ist es also, die eigene Position im Religionsunterricht nicht zu zeigen. Des Weiteren geht es bei allen Items um die eigene religiöse Position, wobei der Bezug zu Religion durchgängig positiv ist: Man hat eine religiöse Position, die man entweder verheimlicht oder mitteilt. Und drittens scheint eine weitere gemeinsame Klammer der Items zu sein, dass es sich um einen Sprechakt handelt, der gezeigt wird oder eben nicht. Zumindest beinhalten drei Items entweder das Verb „erzählen“ oder das Verb „sagen“. Wenn im Folgenden dieser

Faktor „die eigene Position im RU (nicht) ausdrücken“ genannt wird, ist das der sprachlich etwas ungelenke Versuch, alle drei Bestimmungsmomente zu thematisieren.

Tabelle 3:

Faktoranalyse zu Positionalität im RU im Posttest

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1: die eigene Position im RU (nicht) ausdrücken			
ihre Erfahrungen mit Gott/Allah/Hak für sich behält.	0.74		
ihre eigene religiöse Position nicht zu erkennen gibt.	0.69		
nichts über ihren Glauben erzählt, sondern ausschließlich moderiert.	0.65		
von ihren Erfahrungen mit Gott/Allah/Hak erzählt.	-0.61		
sagt, dass sie an Gott/Allah/Hak glaubt.	-0.49		
Faktor 2: tradierte religiöse Praxis im RU thematisieren			
die Schüler:innen einlädt, den Gottesdienst/das Freitagsgebet/Cem-Gottesdienst zu besuchen.		0.70	
mit den Schüler:innen Beten, Meditieren und Segnen ausprobiert.		0.70	
die Schüler:innen auffordert, mit ihr zu beten.		0.69	
mit den Schüler:innen das Sprechen in religiöser Sprache erprobt.		0.64	
mit den Schüler:innen versucht, einen eigenen Psalm oder eine eigene Sure zu schreiben.		0.32	
Faktor 3: eine religionskritische Position im RU einnehmen			
den Schüler:innen erzählt, dass sie eigentlich nicht glaubt.	0.36		0.64
betont, dass Glaube eigentlich heißt, etwas nicht zu wissen.			0.54
sich kritisch gegenüber den Religionen äußert.			0.50

Legende: N = 104; Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation; Ladungen kleiner |0,3| werden nicht angezeigt; Item 7 und Item 15 wurden aus der Analyse genommen, weil sie auf zwei Faktoren laden; KMO = 0,57.

Den zweiten Faktor bilden sämtliche Items, in denen es um Formen religiöser Praxis im Religionsunterricht geht (vgl. Tab. 3). Alle genannten Vollzüge stehen für überlieferte Formen religiöser Praxis, wie sie in den einzelnen Traditionen üblich sind. Weiterhin halten sich die Items, die aus dem theoretischen Konzept einer performativen Praxis kommen, die Waage mit denjenigen, die aus dem theoretischen Konzept einer überwältigenden Praxis stammen. Wegen der in Tabelle 1 deutlich ausgedrückten Ablehnung jeglicher Form von Überwältigung gehen wir davon aus, dass sämtliche Aussagen in diesem Wahrnehmungsmuster von den LiV in einem performativen Sinn verstanden werden. Entsprechend wird dieser Faktor „tradierte religiöse Praxis im RU thematisieren“ genannt, welcher in der Wahrnehmung der LiV die zweite mögliche Form von Positionalität im Religionsunterricht darstellt.

Der dritte Faktor besteht aus den drei Items des theoretischen Konzepts einer religionskritischen Positionalität (vgl. Tab. 3). Ist diese Kritik im dritten Item explizit benannt, speist sie sich im ersten Item aus den Rollenerwartungen an eine Lehrperson im konfessionell verfassten Religionsunterricht und im zweiten aus der alltäglichen Verwendung dieser Aussage. Deshalb wird dieser Faktor mit „eine religionskritische Position im RU einnehmen“ überschrieben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die LiV nach dem Ausbildungsmodul ein differenziertes Mind-Set aufweisen als davor. An die Stelle einer dichotom angelegten Wahrnehmung, die zwischen Zeigen und Nicht-Zeigen unterscheidet, tritt ein Wahrnehmungsmuster, das zwischen

einem sprachlichen, einem performativen und einem kritischen Ausdruck von Positionalität unterscheidet.

5. Diskussion

Dieser Beitrag reagiert auf die religionspädagogische Forschungslücke evidenzbasierter Ansätze, wie die Positionalitätsefähigkeit angehender Religionslehrkräfte gefördert werden kann. Die Studie testet ein Ausbildungsmodul, das im Rahmen des RUfa 2.0 für den Hamburger Vorbereitungsdienst entwickelt wurde und sich am sog. *Hamburger Positionalitätsmodell* ausrichtet (Riegel et al., 2025, 2026). Dazu haben die LiV drei Einheiten online bearbeitet und ggf. in virtuellen Chats und/oder in Seminarsitzungen vertieft. Die Frage ist, inwiefern diese Auseinandersetzung sowohl ihre Einschätzung als auch ihre Wahrnehmung von Positionalität einer Lehrkraft im Religionsunterricht ändert.

Hinsichtlich der ersten Frage konnte gezeigt werden, dass die LiV bereits zu Beginn der Maßnahme eine Einschätzung von Positionalität im Religionsunterricht gezeigt haben, die zum Ideal des RUfa 2.0 passt. Sie befürworten, dass Lehrkräfte im Unterricht ihren Glauben an Gott, Allah bzw. Hak formulieren und Überzeugungen der Religion bzw. Konfession vertreten, der sie angehören. Ebenso werden alle Items, die auf eine Überwältigung der Schüler:innen abzielen, deutlich abgelehnt. Das durchschnittliche Mind-Set der LiV gegenüber Positionalität des Hamburger RUfa 2.0 passt somit zum gewünschten Profil – und zwar bereits vor der Maßnahme. In diesem Sinn ist auch die Beobachtung, dass sich durch das Ausbildungsmodul keine signifikanten Veränderungen ergeben, zu relativieren: Wo bereits am Beginn einer Maßnahme eine hohe Passung zum gewünschten Profil besteht, sind keine großen Anpassungen in Richtung dieses Profils notwendig. Man kann diskutieren, inwiefern dieser Befund durch soziale Erwünschtheit bedingt ist, schließlich dürften die LiV ein Gespür dafür haben, was im RUfa 2.0 verlangt wird. Allerdings dürfte es sich hierbei bestenfalls um ein grobes Gespür handeln, denn der Prä-Test wurde für die meisten der Befragten am Beginn der Ausbildung erhoben. Außerdem passt dieser Befund – bei aller Varianz im Detail (vgl. folgenden Absatz) – ins Bild entsprechender Studien aus Schleswig-Holstein und NRW. Damit dürfte ein allgemeines Dafürhalten, welche Positionalität im Religionsunterricht sozial erwünscht ist, die Einschätzung der LiV stärker prägen als die Vorgaben der Ausbildungsinstitution.

Gleicht man diesen Befund mit den Antworten der Lehrkräfte im Rahmen der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in NRW ab, liegen sie konsequent niedriger (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 169). So stimmen die dortigen Lehrpersonen dem Item „sagt, dass sie an Gott glaubt“ deutlich stärker zu ($m = 4,50$) als die LiV aus Hamburg ($m = 4,21$). Auch drei weitere Items, die zwischen beiden Studien vergleichbar sind, weisen eine Differenz in der Zustimmung von 0,3 auf. Lediglich beim Item „die SuS von ihrem Glauben überzeugen will“ ist die Differenz mit 0,8 größer, was auch bedeutet, dass die LiV eine Überwältigung der Schüler:innen sehr viel stärker ablehnen als ihre Kolleg:innen aus NRW. Über die Ursachen dieser Differenz kann spekuliert werden. So wurden in NRW alle Lehrpersonen befragt, die bereits regulär ihren Dienst versehen, während in Hamburg Personen aus dem Vorbereitungsdienst Gegenstand der Untersuchung sind. Die Unterschiede könnten somit entweder im Alter der Befragten liegen oder in deren Unterrichtsexpertise. Auch könnte man überlegen, inwiefern sozialstrukturelle Aspekte eine Rolle spielen, schließlich stellt Hamburg eine vergleichsweise geschlossene großstädtische Region dar, während NRW ein Konglomerat aus großstädtischen, städtischen und ländlichen Regionen ist. Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie wichtiger ist jedoch, dass beide Studien insgesamt dasselbe Bild zeigen, was darauf hinweist, dass heutige Religionslehrpersonen in vielfacher Hinsicht einen Spiegel ihrer Zeit darstellen. Religion scheint als persönliche Option wählbar zu sein, hat jedoch eine allgemeine Verbindlichkeit verloren, sodass es keinen Grund gibt, andere von den eigenen Ansichten überzeugen zu müssen (Taylor, 2007). Gleichzeitig scheinen es (angehende) Religionslehrkräfte als Teil ihrer Berufsrolle zu akzeptieren, dass

sie im Unterricht die eigene Position bzw. diejenige ihrer Religion bzw. Konfession einbringen. Dieser Befund steht in einer Spannung zur These einer Versachkundlichung des Religionsunterrichts, die in der Regel Englert zugeschrieben wird (Baumert, 2020, S. 193), und zumindest auf die Einstellungen von Lehrpersonen zu Positionalität im Religionsunterricht nicht zuzutreffen scheint. Allerdings leitet Englert seine These aus der von ihm beobachteten Praxis des Religionsunterrichts ab (Englert, 2013; vgl. auch Roose, 2022), während in der vorliegenden Studie Einschätzungen zu Positionalität im Religionsunterricht erhoben wurden. Hier wäre im vorliegenden Fall ein Blick in die Praxis des RUfa 2.0 notwendig, um zu prüfen, wie sich die positive Einstellung zu Positionalität im vorfindlichen Unterrichtsgeschehen niederschlägt. Dies gilt im RUfa 2.0 umso mehr, als sich Positionalität nicht nur im Beziehen eines eigenen Standpunkts ausdrückt, sondern auch im Beziehungsgeschehen dieses Standpunkts mit den verschiedenen Standpunkten, die durch das Thema und die Positionen der Schüler:innen in der Lerngruppe präsent sind. In dieser Hinsicht wurden bereits wichtige Einsichten berichtet (Asbrand, 2000; Knauth, 1996, S. 199; Knauth & Vieregge, 2019). Allerdings spiegeln diese das Geschehen entweder in einem interreligiösen Unterrichtsversuch oder im RUfa 1.0 wider, nicht das im RUfa 2.0. Hier besteht somit weiterer Forschungsbedarf.

Vor diesem Hintergrund verdienen die wenigen markanten Veränderungen zwischen Prä- und Post-Test besondere Aufmerksamkeit. Zuerst sei angemerkt, dass diese Veränderungen mit Vorsicht zu interpretieren sind, denn sie sind statistisch nicht signifikant. Weil die statistische Signifikanz aber auch von der Größe der Stichprobe abhängt (Unser & Riegel, 2022, S. 44–46), interpretieren wir Veränderungen, die größer als |0,20| ausfallen, als Indiz für die Wirkrichtung möglicher Effekte. Die größte Veränderung ergibt sich zur Aussage, dass die Lehrkraft „mit den Schüler:innen versucht, einen eigenen Psalm oder eine eigene Sure zu schreiben.“ In diesem Fall verringert sich der Mittelwert um 0,33, was angesichts des obigen Interpretationsschemas bedeutet, dass die LiV vor der Maßnahme diesem Item mehrheitlich zugestimmt haben, es nach der Maßnahme jedoch – im Durchschnitt! – ambivalent beurteilen bzw. sich der Anteil skeptischer Einschätzungen so vergrößert hat, dass der Mittelwert sich in den ambivalenten Bereich der Skala verschoben hat. Umgekehrt verschiebt sich die Einschätzung des Items „die Schüler:innen einlädt, den Gottesdienst/ das Freitagsgebet/Cem-Gottesdienst zu besuchen“ um 0,23 in Richtung Zustimmung, ohne sich jedoch aus dem ambivalenten Bereich der Skala hinauszubewegen. Damit finden sich im Post-Test alle Items, die sich im Sinn eines performativen Religionsunterrichts verstehen lassen, im ambivalenten Bereich der Skala. Die befragten LiV scheinen sich somit unsicher zu sein, inwiefern performative Elemente im RUfa 2.0 einen angemessenen Ausdruck von Positionalität darstellen. Bedenkt man die vielfältige Kritik, die am performativen Ansatz geäußert wurde (Domsgen, 2005), könnte man vorsichtig schließen, dass das Ausbildungsmodul das bereits im Vorfeld vorhandene Problembewusstsein der LiV weiter schärft. Ebenso könnte dieser Befund aber auch für eine Unsicherheit stehen, wie man den Anspruch des performativen Ansatzes im Unterricht angemessen realisiert. Dabei handelt es sich nicht nur um ein praktisches Problem, sondern ebenso um ein konzeptuelles. Schließlich wird die Diskussion um den performativen Ansatz hauptsächlich in der evangelischen und der katholischen Religionsdidaktik geführt (Dressler, 2015; Mendl, 2019). Dabei dominiert die Frage, ob und wie man Schüler:innen einlädt, sich probeweise auf Vollzüge der eigenen religiösen Tradition einzulassen. In einem inter-religiös angelegten Religionsunterricht, wie ihn der RUfa 2.0 darstellt, stellt sich diese Frage fundamental anders, denn die Einladung zum probeweisen Vollzug der Praxis einer religiösen Tradition bedeutet für einige Schüler:innen, sofern man nicht mit innerer Differenzierung nach Religionen arbeitet, sich auf die Vollzüge einer anderen religiösen Tradition einzulassen. Mendl (2019, S. 74–81) zieht hier im monokonfessionellen Setting eine klare rote Linie. Zieht man diese rote Linie konsequent in inter-religiöse Lernsettings ein, hat das den weitgehenden Verzicht auf jegliche performativen Elemente zur Folge.

Die zweite Frage bezog sich auf mögliche Veränderungen in der Wahrnehmung von Positionalität im Religionsunterricht, die durch das Ausbildungsmodul stimuliert sein könnten. Tatsächlich verändert

sich die Wahrnehmung der LiV markant. Vor dem Kurs unterscheiden sie relativ schlicht zwischen dem Einbringen und dem Vermeiden von Positionalität. Die Stabilität dieser Wahrnehmung wird u. a. dadurch unterlegt, dass auch die Items, die für eine Überwältigung der Schüler:innen stehen, zum Wahrnehmungsmuster des Einbringens gehören. Diese relativ schlichte, dichotome Wahrnehmung hat sich nach dem Ausbildungsmodul deutlich verändert. Zum einen ist das expliziteste Item aus dem theoretischen Konzept der Überwältigung nicht mehr Bestandteil eines der drei neuen Wahrnehmungsmuster, was bedeutet, dass die LiV den besonderen Charakter dieses Items in ihrem Blick auf Positionalität berücksichtigen. Als, gemessen am Mittelwert, absolutes *no go* im Religionsunterricht spielt es für die Einschätzung von Positionalität keine Rolle mehr. Dafür prägt die Art und Weise, wie Positionalität in den Unterricht eingespielt wird, den neuen Zugang zu diesem Phänomen, denn es wird zwischen einem sprachlichen, einem performativen und einem religionskritischen Zugang unterschieden. Es sei explizit darauf hingewiesen, dass eine Faktorenanalyse lediglich die Wahrnehmungsmuster, nicht jedoch deren Ausprägung in der Stichprobe identifiziert. Wenn also der erste Faktor durch die Items des Nicht-Zeigens von Positionalität geprägt ist, bedeutet das nicht, dass die LiV nach dem Modul befürworten, dass die Lehrkraft im Religionsunterricht ihre eigene Position verschweigt. Berücksichtigt man die Mittelwerte der einzelnen Items, die das jeweilige Muster prägen, werden der erste und dritte Faktor abgelehnt, während der zweite ambivalent eingestuft wird. Geändert hat sich also nicht die Einschätzung der Items (vgl. Post-Test in Tab. 1), sondern die Art und Weise, wie diese Items in der Wahrnehmung der LiV zusammenhängen. Letztere ist zum einen differenzierter geworden und hat zum zweiten ihren Fokus vom Ob zum Wie verschoben.

Alle diese Interpretationen stehen unter dem Vorbehalt, dass das Design der Studie nicht geeignet ist, eine kausale Beziehung zwischen dem Treatment und den Effekten zu begründen (Stein, 2019). Es gibt wegen des Arrangements des Ausbildungsmoduls zwar gute Gründe, die Effekte diesem Modul zuzuschreiben, denn das Thema der Positionalität ist in den anderen Sitzungen des Hamburger Vorbereitungsdienstes kein explizites Thema. Technisch ist es aber auch möglich, dass diese Effekte durch die Seminarsitzungen oder die Schulpraxis im Vorbereitungsdienst bedingt sind – oder durch einen weiteren Faktor, der nicht durch die Studie erfasst ist. Allerdings spielt es für das Ziel des Vorbereitungsdienstes keine Rolle, welche der Maßnahmen wie viel zum geschärften Problembewusstsein und zur veränderten Wahrnehmung von Positionalität der LiV beigetragen haben, denn dieser Dienst lebt gerade vom Zusammenspiel seiner verschiedenen an der Ausbildung beteiligten Instanzen (Schule, Seminar ...). Und hier scheint das untersuchte Ausbildungsmodul eine sinnvolle Ergänzung zu sein, wenn es nicht sogar erst die explizite Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität und mit Positionalität im Religionsunterricht stimuliert.

Weiterhin erlauben es die Befunde nicht zu ermessen, inwiefern die innere Ausrichtung des Ausbildungsmoduls am sog. *Hamburger Positionalitätsmodell* die gemessenen Effekte bedingt. Dafür wäre die Detail-Analyse der Auseinandersetzungen der LiV mit den einzelnen Aufgaben der drei Einheiten notwendig. Das ist jedoch Gegenstand einer eigenständigen Studie zur Förderung der Positionalitätsfähigkeit (angehender) Religionslehrkräfte. In dieser Studie ging es um globale Effekte. Sie deuten an, dass das in Hamburg entwickelte Ausbildungsmodul zumindest die Einschätzung und die Wahrnehmung von Positionalität im Religionsunterricht bei den LiV mit hoher Wahrscheinlichkeit stimuliert und fördert.

Beiträge der Autor:innen: Konzeptualisierung, S.E. und U.R.; Treatment: S.E.; Datenerhebung: S.E.; Datenanalyse, U.R.; Erstellung des Manuskripts: S.E. und U.R. Beide Autor:innen haben die veröffentlichte Version des Manuskripts gelesen und ihr zugestimmt.

Finanzierung: Dieser Beitrag beruht auf Untersuchungen, die keine externe Finanzierung erhielten.

Ethikerklärung: Die Studie wurde der dem Beauftragten für wissenschaftliche Genehmigungen am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung der Hamburger Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung vorgelegt und als datenschutzrechtlich unbedenklich eingestuft.

Erklärung zum Informed Consent: Von allen an der Studie beteiligten Personen wurde eine Einverständniserklärung eingeholt.

Erklärung zur Nutzung von generativer KI: In der hier vorliegenden Arbeit wurde LeChat von Mistral AI genutzt, um die für die statistischen Analysen notwendigen STATA-Codes zu formulieren.

Danksagung: Wir bedanken uns bei den LiV der oben genannten Jahrgänge dafür, dass sie sich bereitwillig auf das Ausbildungsmodul eingelassen und mehrheitlich auch am nicht verpflichtenden Prä- und Post-Test teilgenommen haben.

Erklärung von Interessenkonflikten: Die Autor:innen erklären, dass es keine Interessenkonflikte gibt.

Literatur

- Aguicenoglu, H., Bauer, J. & Edel, S. (2023). Multitheologische Aus- und Fortbildung für den Religionsunterricht für alle in Hamburg. In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert: Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 299–312). Evangelische Verlagsanstalt.
- Altmann, C. M. (2023). *Von der Verknüpfung eigenen Theologisierens mit der Leitung Theologischer Gespräche: Eine Grounded Theory Forschung mit hochschuldidaktischen Implikationen*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737015301>
- Asbrand, B. (2000). *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht: Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. IKO.
- Astley, J. (2012). Can we choose our beliefs? A philosophical question for religious education. In S. Parker, R. Freathy & L. J. Francis (Hg.), *Religious education and freedom of religion and belief* (S. 81–94). Peter Lang.
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle: Eine multitheologische Fachdidaktik*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037461-4>
- Bauer, J. (2022). Religionsunterricht für alle 2.0. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(3), 33–43. <https://doi.org/10.20377/rpb-238>
- Baumert, B. (2020). Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(2), 190–210. <https://doi.org/10.25364/10.28:2020.2.12>
- Clarke, C. & Woodhead, L. (2015). *A new settlement: Religion and belief in schools*. Westminster Faith Debates. <http://www.thetogetherschool.org/wp-content/uploads/2015/08/A-New-Settlement-for-Religion-and-Belief-in-schools.pdf>
- DeStatis (Hg.) (2022). *Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2021/2022: Statistischer Bericht*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100227005.xlsx?__blob=publicationFile&v=11
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts: Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

- Domsgen, M. (2005). Der performative Religionsunterricht—Eine religionsdidaktische Konzeption? *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 54, 31–49. <https://doi.org/10.20377/rpb-1164>
- Domsgen, M. (2016). Wenn Koordinaten sich verschieben: Zur Evangelizität der Religionspädagogik im mehrheitlich säkularen Kontext. *Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15(2), 92–103.
- Dressler, B. (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8(2), 115–127.
- Dressler, B. (2015). Art. Performativer Religionsunterricht, evangelisch. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Performativer_Religionsunterricht.100017
- Englert, R. (2013). Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In U. Riegel & K. Macha (Hg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 249–265). Waxmann.
- Englert, R. (2015). Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hg.), *Konfessionell—interreligiös—religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 20–31). Kohlhammer.
- Fabricius, S. (2022). Art. Positionalität, Lehrende. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitt_Lehrende.201013
- Fabricius, S., Riegel, U., Zimmermann, M. & Totsche, B. (2022). Between fight and theatrical performance: Conceptual metaphors of positionality in communication about cooperative religious education in Germany. *Religious Education*, 117(3), 207–220. <https://doi.org/10.1080/00344087.2022.2070375>
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern: Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Calwer.
- Gustavsson, C. (2020). Existential configurations: A way to conceptualise people's meaning-making. *British Journal of Religious Education*, 42(1), 25–35. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1556598>
- Heimbrock, H.-G. (2017). *Taking position: Empirical studies and theoretical reflections on religious education and worldview: Teachers views about their personal commitment in RE teaching*. Waxmann.
- Herbst, J.-H. & Zimmermann, M. (2024). Der Koblenzer und der Schwerter Konsent als Beispiele für (gelungene) Wissenschaftskommunikation? Ein tentativer Vergleich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(2), 171–191. <https://doi.org/10.23770/tw0357>
- Huber, S. & Huber, O. W. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*, 3(3), 710–724. <https://doi.org/10.3390/rel3030710>
- Hüttenhoff, M. (2001). *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem: Religionstheologische Studien*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Isik, T. & Kamcili-Yildiz, N. (2022). „Ist Schweinegelatine halal oder haram?“ – Islamische Religionslehrkräfte zwischen Vereindeutigung und Ambiguitätstoleranz. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 109–118). Calwer.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.) (2010). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz: Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung*. Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.) (2025). *Die theologisch-religionspädagogische Professionalität evangelischer Religionslehrer*innen*. Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, T. (1996). *Religionsunterricht und Dialog: Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung*. Waxmann.

- Knauth, T. & Vieregge, D. (2019). The role of the teacher in shaping religion-related dialog in the classroom: A multiple-case study in Hamburg and Duisburg, Germany. *Religion & Education*, 46(1), 59–80. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577710>
- Krasnov, M. (2022). Positionalität im jüdischen Religionsunterricht. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose, & S. Schroeder (Hg.), „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie (S. 119–130). Calwer.
- Lorenzen, S. (2020). Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038155-1>
- Lorenzen, S. (2022). Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), 32–48.
- Lorenzen, S. (2023). Positionalität von Religionslehrer:innen im Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG: Wie kann sie gefördert und begleitet werden? In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert: Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 481–491). Evangelische Verlagsanstalt.
- Mendl, H. (2019). Art. Performativer Religionsunterricht, katholisch. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Performativer Religionsunterricht katholisch.200631](https://doi.org/10.23768/wirelex.Performativer%20Religionsunterricht%20katholisch.200631)
- Merkel, R. (2022). Wie lernt man, transparent zu unterrichten? Reflexionen notwendiger Tarierungsanforderungen in der Ausbildung von Positionalität durch angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), 90–100.
- Mizdalski, F. (2024). Lernende und Lehrende im RUfa 2.0. *engagement*, 42(2), 161–167. <https://doi.org/10.13109/egmt.2024.42.2.161>
- Pett, S. (2024). *Developing a religion and worldviews approach in religious education in England: A handbook for curriculum writers*. RE Council of England and Wales. <https://religionseducationcouncil.org.uk/rec/wp-content/uploads/2024/04/24-25698-REC-Handbook-A4-DIGITAL-PAGES.pdf>
- Pirner, M. L. (2012). Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & T. Schlag (Hg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 107–125). Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Dittrich, T., Lüdtke, A. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II: Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033368-0>
- Riegel, U. & Leven, E.-M. (2016). How do German RE teachers deal with truth claims in a pluralist classroom setting? *Journal of Religious Education*, 64(2), 75–86. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0034-8>
- Riegel, U. & Schweitzer, F. (2022). Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht empirisch erforschen: Eine Bilanz zu vorfindlichen Designs, Methoden und Instrumenten. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(2), 107–120. <https://doi.org/10.20377/rpb-181>
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043135-5>
- Riegel, U., Edel, S. & Delling, S. (2025). Position taking in learning from religions and worldviews. In M. Ubani (Hg.), *Religion, learning, literacy. Theories and concepts for twenty-first century public education* (S. 291–307). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-96829-7_17
- Riegel, U., Edel, S. & Delling, S. (2026). Taking position as crucial aspect of religious and worldviews education in culturally plural society. In S. Poulter & Y. Matemba (Hg.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (2. edition). Springer (in press).

- Roose, H. (2022). Positionierung zwischen kinder- und jugendtheologischem Anspruch und alltäglicher Unterrichtspraxis: Empirische Beobachtungen zum „geschützten Raum“ im evangelischen Religionsunterricht. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 60–70). Calwer.
- Schambeck, M. (2020). Das Konzept eines positionell-religionspluralen Religionsunterrichts im Klassenverband: Ein Modell in der Debatte um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. In T. Knauth & W. Weiße (Hg.), *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht* (S. 31–50). Waxmann.
- Schambeck, M. & Schröder, B. (2023). Was bleibt zu tun? Aufgaben und Perspektiven einer Reform der Religionslehrer:innenbildung. In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder, & H. Schwier (Hg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert: Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 667–682). Evangelische Verlagsanstalt.
- Schröder, B., & Woppowa, J. (Hg.). (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht: Ein Handbuch*. Mohr Siebeck.
- Schwarz, S., Meyer, K. & Rothangel, M. (2022). „Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld“ & „Interreligiöses Lernen“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2).
- Stein, P. (2019). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 125–142). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_8
- Stodola, L. (2023). *Positionalität als Herausforderung im Religionsunterricht: Eine empirische Untersuchung zur Positionierungsbereitschaft von Theologiestudierenden*. Universitätsbibliothek Paderborn. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1838>
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674044289>
- Unser, A. & Riegel, U. (2022). *Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838558523>
- Zimmermann, M. (2022). Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie: Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 9–26). Calwer.
- Zimmermann, M., Kraft, F., Reis, O., Roose, H., & Schroeder, S. (2022). *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie*. Calwer.