

Nadire Mustafi (Hauptautorin)

Pädagogische Hochschule St. Gallen und Universität Freiburg i. Ü., Schweiz

Rehan Neziri (Co-Autor)

Imam und Religionslehrperson in Kreuzlingen, Thurgau, Schweiz

Kompetenzorientierter islamischer Religionsunterricht in der öffentlichen Schule

Der Lehrplan im Kanton Thurgau zwischen curricularer Konzeption und gesellschaftlicher Rezeption

Abstract

Mit dem Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau liegt erstmals ein eigenständiges Curriculum dieser Art in der Schweiz vor. Der Artikel untersucht, welche Chancen und Herausforderungen sich für Unterrichtspraxis, Lehrpersonen und schulische Institutionen aus der kompetenzorientierten Konzeption ergeben und wie verschiedene gesellschaftliche Akteur:innen den Lehrplan bewerten. Methodisch erfolgt eine Triangulation: Zum einen wird der Lehrplan vergleichend mit Curricula aus der Schweiz, Deutschland und Österreich analysiert. Zum anderen werden Stellungnahmen muslimischer Gemeinden, kirchlicher Institutionen, staatlicher Stellen und Lehrpersonen qualitativ ausgewertet. Diese doppelte Perspektive ermöglicht ein differenziertes Verständnis curricularer Innovation und ihrer Rezeption und liefert zugleich wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung des islamischen Religionsunterrichts im schweizerischen Kontext.

The new curriculum for Islamic religious education in the Canton of Thurgau is the first of its kind in Switzerland. This article explores the opportunities and challenges that its competency-based design poses for teaching practice, teachers, and school institutions, and how various societal actors assess it. A triangulated methodology is applied: first, the curriculum is analyzed in comparison with existing curricula from Switzerland, Germany, and Austria; second, statements from Muslim communities, church institutions, state authorities, and teachers are qualitatively examined. This dual perspective provides a nuanced picture of curricular innovation and its reception, offering impulses for the further development of Islamic religious education in the Swiss context.

Keywords: Islamischer Religionsunterricht in der Schweiz; Lehrplan 21; Kompetenzorientierung; Curriculumanalyse; Rezeption
Islamic Religious Education in Switzerland; Curriculum 21; competence orientation; curriculum analysis; reception

Nadire Mustafi (corresponding author), St. Gallen University of Teacher Education and University of Fribourg, Switzerland
e-mail: Nadire.Mustafi@phsg.ch

Rehan Neziri (author), Imam and Religious Education teacher, Thurgau, Switzerland
e-mail: nrehan@bluewin.ch

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits re-use, adaptation, distribution, and reproduction in any medium, provided proper credit is given.

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Mit dem Schuljahr 2024/25 liegt im Kanton Thurgau erstmals ein eigenständiger Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (IRU) vor. Er wurde von der Projektgruppe Islamischer Religionsunterricht im Kanton Thurgau erarbeitet, in der Fachpersonen aus Pädagogik, Theologie und Schulpraxis sowie Vertreter:innen muslimischer Gemeinschaften zusammenwirkten (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024). Die Autor:innen dieses Beitrags waren selbst an der Entwicklung des Lehrplans beteiligt. Die folgende Analyse erfolgt daher in reflektierter Auseinandersetzung mit dieser Doppelrolle und unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Transparenz- und Reflexivitätskriterien.

Die Erarbeitung eines eigenständigen Lehrplans reagiert auf eine strukturelle Leerstelle im schweizerischen Bildungssystem. Während konfessioneller Religionsunterricht christlicher Prägung seit Langem curricular geregelt und institutionell abgesichert ist, blieb islamischer Religionsunterricht in der Schweiz bislang rechtlich, organisatorisch und didaktisch uneinheitlich verankert (Schmid et al., 2023, 6–7). Muslimische Kinder hatten keinen systematisch curricularisierten Zugang zu konfessionellem Unterricht, der an die Steuerungslogik öffentlicher Schule anschließt. Vielmehr waren es freiwillige Angebote (Loretan, 2025, 14–15). Der Thurgauer Lehrplan stellt vor diesem Hintergrund einen Versuch dar, islamische Religionsbildung in eine schulische Ordnung einzubetten, die durch kantonale Schulhoheit, staatliche Neutralitätsansprüche und kompetenzorientierte Steuerung geprägt ist.

In seiner Konzeption orientiert sich der Lehrplan an bestehenden Modellen islamischen Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum, insbesondere am Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Diese Orientierung ist nicht als Übernahme, sondern als Bezugnahme im Sinne curricularer Adaption zu verstehen. Strukturprinzipien, Kompetenzlogiken und didaktische Leitideen wurden auf die Bedingungen des schweizerischen Bildungssystems übertragen, insbesondere auf die Architektur des Lehrplans 21 als verbindlichen Referenzrahmen der obligatorischen Schule (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021). Zugleich wurden kantonale Rahmenbedingungen sowie die schulische Verortung des islamischen Religionsunterrichts am Lernort Schule berücksichtigt (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 9–12). Der entstandene Lehrplan ist damit als eigenständiges Curriculum zu lesen, das internationale religionspädagogische Diskurse aufnimmt, jedoch primär in der Logik des Schweizer Schulsystems operiert.

Religionspädagogisch ist der Lehrplan im Paradigma der Kompetenzorientierung verankert, das seit den 2000er-Jahren die curriculare Steuerung schulischer Bildung in der Schweiz, Deutschland und Österreich prägt (Jackson, 2019). Kompetenzorientierung zielt im Kontext religiöser Bildung nicht allein auf Wissenszuwachs, sondern auf die Entwicklung von Deutungs-, Urteils- und Dialogfähigkeit in pluralen gesellschaftlichen Kontexten. Der Thurgauer Lehrplan greift dieses Verständnis auf und strukturiert den Unterricht in sechs Kompetenzbereiche: *Mensch und Glaube, Welt und Verantwortung, Koran und islamische Quellen, Muhammad und die Gesandten Gottes, Gesellschaft und Geschichte* sowie *Religionen und Weltanschauungen* (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 14–15). So verbindet er konfessionelle Profilbildung mit schulischer Anschlussfähigkeit und öffnet islamische Religionsbildung zugleich für gesellschaftliche und interreligiöse Perspektiven.

Über seine didaktische Konzeption hinaus ist der Lehrplan Teil öffentlicher Aushandlungsprozesse über Religion im Raum Schule. Befürworter:innen sehen in ihm einen Beitrag zur Gleichstellung religiöser Bildungsangebote und zur institutionellen Normalisierung islamischer Religionsbildung. Kritische Stimmen hingegen thematisieren Fragen staatlicher Neutralität, Integration und möglicher Segregation (Loretan, 2025, 53–95). Diese divergierenden Bewertungen verweisen darauf, dass die Einführung des IRU nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschafts- und bildungspolitische Dimension besitzt. Dabei ist

zwischen der gesellschaftlichen Akzeptanz eines Curriculums und seiner didaktischen Wirksamkeit klar zu unterscheiden: Während erstere im öffentlichen Diskurs ausgehandelt wird, entscheidet sich letztere in der konkreten Umsetzung schulischer Lerngelegenheiten.

Vor diesem Hintergrund richtet sich die leitende Forschungsfrage dieses Beitrags auf die Chancen und Herausforderungen, die mit der Einführung des ersten eigenständigen Lehrplans für islamischen Religionsunterricht in der Schweiz verbunden sind. Methodisch wird diese Frage durch eine Triangulation bearbeitet: einerseits durch eine curriculumanalytische Rekonstruktion der didaktischen und kompetenztheoretischen Anlage des Lehrplans, andererseits durch eine Analyse seiner gesellschaftlichen und fachlichen Rezeption. Der Lehrplan wird damit sowohl als pädagogisches Steuerungsinstrument als auch als Ausdruck gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse über Religion, Bildung und Zugehörigkeit in der Schweiz untersucht.

Der Beitrag versteht sich dabei nicht nur als Analyse eines kantonalen Curriculums, sondern als religionspädagogische Reflexion eines grundlegenden Spannungsfeldes konfessioneller Bildung im öffentlichen Raum. Am Beispiel des Thurgauer Lehrplans wird sichtbar, wie theologische Traditionen unter den Bedingungen staatlicher Schule, kompetenzorientierter Steuerung und gesellschaftlicher Pluralität curricular übersetzt und öffentlich ausgehandelt werden. Die Verbindung von Curriculumanalyse und Rezeptionsanalyse erlaubt es, didaktische Normsetzungen und gesellschaftliche Erwartungshorizonte nicht isoliert, sondern in ihrem wechselseitigen Bedingungsgefüge zu rekonstruieren. Der Lehrplan fungiert als exemplarischer Fall, an dem sich allgemeine Herausforderungen islamischer Religionspädagogik im schweizerischen Bildungskontext analytisch verdichten lassen.

2 Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Die Einführung des Lehrplans für islamischen Religionsunterricht (IRU) im Kanton Thurgau markiert einen bildungshistorisch relevanten Schritt, da erstmals in der Schweiz ein eigenständiges, kompetenzorientiertes Curriculum für dieses Fach vorliegt (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024). Um die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen analytisch fundiert erfassen zu können, bedarf es eines theoretischen Rahmens, der zwei Perspektiven systematisch miteinander verschränkt: Erstens die didaktischen und religionspädagogischen Grundlagen der Kompetenzorientierung und zweitens die curriculare sowie institutionelle Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts im schweizerischen Kontext, ergänzt durch vergleichende Bezüge zu Deutschland und Österreich. Beide Perspektiven sind notwendig, um den Lehrplan nicht nur als bildungspolitisches Dokument, sondern als religionspädagogisch begründete curriculare Setzung im öffentlichen Bildungssystem zu verstehen. Für den schweizerischen Kontext ist darüber hinaus ordnungstheoretisch zu klären, wie konfessioneller Religionsunterricht im Raum öffentlicher Schule verortet wird. Loretan weist darauf hin, dass religiöse Bildungsangebote im staatlichen Schulwesen nicht als kirchliche Binnenangelegenheiten zu verstehen sind, sondern dem öffentlich verantworteten Bildungsauftrag zuzurechnen sind (2009, 149–150). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, konfessionellen Religionsunterricht sowohl religionspädagogisch als auch rechtlich und institutionell transparent zu begründen und in schulische Strukturen einzubetten.

2.1 Kompetenzorientierung als religionspädagogisches Leitparadigma

In der allgemeinen Erziehungswissenschaft bezeichnet Kompetenzorientierung den Übergang von einer inputorientierten Steuerung schulischer Bildung – etwa über Stoffkataloge oder Lernziele – hin zu einer

outputorientierten Beschreibung dessen, was Lernende am Ende von Lernprozessen tatsächlich können sollen. Prägend ist hierfür der Kompetenzbegriff von Weinert (2001), der Kompetenzen als erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die durch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften ergänzt werden. Auf dieser Grundlage forderten Klieme et al. (2003) die Einführung verbindlicher Bildungsstandards, um schulische Qualität vergleichbar und überprüfbar zu machen. In der Schweiz wurde dieser Ansatz mit dem Lehrplan 21 umgesetzt, der Kompetenzen als zentrales Steuerungsinstrument schulischer Bildung etabliert und fachliche, personale, soziale sowie methodische Dimensionen systematisch miteinander verbindet.

Religionspädagogisch wurde die Kompetenzorientierung seit den frühen 2000er-Jahren intensiv rezipiert und weiterentwickelt. Dabei wird religiöse Bildung nicht auf den Erwerb deklarativen Wissens reduziert, sondern als mehrdimensionale Befähigung verstanden. Hemel beschreibt religiöse Kompetenz als ein mehrdimensionales Konstrukt, das kognitive, affektive, handlungsbezogene und reflexive Aspekte religiösen Lernens umfasst (Hemel, 1988, 674–675; Işık & Kamcili-Yildiz, 2018, 39–40). Dieses religionspädagogische Kompetenzverständnis ist anschlussfähig an religionssoziologische Modelle religiöser Orientierung, insbesondere an das von Glock entwickelte Mehrdimensionalitätsmodell, das religiöse Praxis, religiöse Erfahrung, religiöse Überzeugungen, religiöses Wissen sowie die Konsequenzen religiöser Orientierung unterscheidet (Glock, 1962, 98–99). Religiöse Kompetenz umfasst in diesem Verständnis insbesondere Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit sowie dialogische Kommunikationsfähigkeit. Der Thurgauer Lehrplan folgt damit keinem rein allgemeinen Kompetenzverständnis im Sinne Weinerts und auch keinem ausschließlich inhaltsorientierten theologischen Modell. Vielmehr liegt ihm ein religionspädagogisch transformiertes Kompetenzverständnis zugrunde, das sich an Hemels mehrdimensionalem Konzept religiöser Kompetenz orientiert. Urteils-, Deutungs- und Dialogfähigkeit fungieren dabei nicht als isolierte Einzelkompetenzen, sondern als integrative Achsen, über die theologische Inhalte schulisch erschlossen, reflektiert und in Beziehung zur Lebenswelt der Lernenden gesetzt werden. Diese Perspektive wurde in der deutschsprachigen Religionspädagogik weiter differenziert und mit Blick auf die Öffentlichkeit religiöser Bildung profiliert. Schlag hebt hervor, dass religiöse Bildung im öffentlichen Raum keine Monopolstellung beanspruchen darf. Vielmehr ist sie von Beginn an als öffentliches Korrespondenz- und Resonanzgeschehen auf Verantwortlichkeit gegenüber den Mitkommunizierenden sowie auf unhintergehbare Pluralitäts-offenheit hin angelegt. Nur unter diesen Bedingungen kann religiöse Bildung ihren öffentlichen Anspruch aufrechterhalten (Schlag, 2015, 327–328). Jackson ergänzt, dass Religionsunterricht in pluralen Gesellschaften zur sozialen Kohäsion beitragen kann, sofern er nicht normativ-indoktrinierend, sondern reflexiv und kontextsensibel gestaltet ist (2019, 228–231).

Für die islamische Religionspädagogik wurden diese Debatten insbesondere durch Aslan aufgegriffen (2009, 9–10; 2022, 10–11, 24–26, 44–46). In seinen Arbeiten versteht Aslan theologische Inhalte nicht als unhinterfragte Normen, sondern als Gegenstände schulischer Bildung, die didaktisch erschlossen und reflexiv bearbeitet werden sollen, wodurch Anschlussmöglichkeiten an kompetenzorientierte Bildungsansätze eröffnet werden, ohne theologische Inhalte zu relativieren. Sejdini (2016) fordert vor diesem Hintergrund eine Neuverortung islamischer Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext, die sowohl der religiösen Binnenperspektive als auch den Anforderungen öffentlicher Schule gerecht wird. Zugleich verweisen empirische Studien darauf, dass kompetenzorientierte Curricula ihre Wirksamkeit nur dann entfalten, wenn Lehrpersonen entsprechend professionalisiert sind und Curricula in geeignete didaktische Rahmenbedingungen eingebettet werden (Abdel-Rahman, 2024, 96–98). Kompetenzorientierung ist kein Selbstzweck, sondern ein anspruchsvolles didaktisches Steuerungsmodell, dessen Umsetzung voraussetzungsreich ist.

2.2 Curriculare Entwicklungen des islamischen Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum

Die curriculare Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts vollzog sich im deutschsprachigen Raum unter unterschiedlichen rechtlichen und institutionellen Bedingungen. In der Schweiz ist die religionspädagogische Landschaft durch kantonale Schulhoheit, konfessionelle Angebote der Landeskirchen und religionskundliche Fächer geprägt. Während christliche Religionsunterrichte schrittweise an die Logik kompetenzorientierter Curricula angepasst wurden, bestand für den islamischen Religionsunterricht lange Zeit ein institutionelles Vakuum. Das Schweizerische Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG) stellt fest, dass IRU-Angebote überwiegend als lokale Pilotprojekte existierten (Schmid et al., 2023, 119). Der Thurgauer Lehrplan ist vor diesem Hintergrund als Reaktion auf ein strukturelles Defizit zu verstehen. Quellenkritisch ist jedoch zu beachten, dass die SZIG-Studie den Lehrplan selbst noch nicht berücksichtigt konnte; ihre Befunde markieren den Problemhorizont, nicht die Qualität des vorliegenden Curriculums.

In Österreich ist islamischer Religionsunterricht seit 1982 als ordentliches Unterrichtsfach etabliert. Die Lehrpläne der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) wurden 2011 kompetenzorientiert überarbeitet (Pötz, 2018; Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, 2021). Forschungen zeigen, dass diese Reform zwar die Anschlussfähigkeit an staatliche Bildungsstandards erhöhte, zugleich aber Spannungen zwischen innerislamischer Pluralität und staatlichen Steuerungslogiken sichtbar machte (Yağdı, 2023, 9–10). In Deutschland erfolgte die Einführung des IRU seit den 2000er-Jahren in mehreren Bundesländern. Baden-Württemberg nimmt hierbei eine besondere Stellung ein, da dort vergleichsweise früh ein umfassender Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in der Grundschule entwickelt wurde (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Dieser zeichnet sich durch eine klare Kompetenzstruktur aus, ist jedoch in der Fachdiskussion auch kritisch bewertet worden, etwa hinsichtlich der Reichweite und Überprüfbarkeit einzelner Kompetenzerwartungen (Abdel-Rahman, 2022). Die Bezugnahme des Thurgauer Lehrplans auf Baden-Württemberg ist daher nicht als normative Setzung, sondern als pragmatische Orientierung an einem erprobten, zugleich kritisch reflektierten Modell zu verstehen, das im schweizerischen Kontext eigenständig weiterentwickelt wurde.

2.3 Implikationen des Forschungsstands für den Thurgauer IRU-Lehrplan

Aus dem dargestellten Forschungsstand lassen sich drei zentrale Bezugspunkte für die Analyse des Thurgauer Lehrplans ableiten. Erstens erweist sich Kompetenzorientierung als zentrale didaktische Leitkategorie, die schulische Anschlussfähigkeit und curriculare Transparenz ermöglicht. Gleichzeitig macht die Forschung deutlich, dass Kompetenzmodelle nur dann wirksam werden, wenn sie durch Professionalisierung der Lehrpersonen und geeignete Formen der Leistungsrückmeldung flankiert werden (Weinert, 2001; Klieme et al., 2003; Abdel-Rahman, 2022).

Zweitens rückt die Frage religiöser Identitätsbildung unter Bedingungen schulischer Pluralität in den Fokus. Religionspädagogische Forschung weist darauf hin, dass konfessionelle Profilbildung und der Umgang mit religiöser Pluralität nicht als Gegensätze zu verstehen sind. Schreiner und Schweitzer zeigen, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht darauf zielt, konfessionelle Verschiedenheit nicht aufzuheben, sondern als „versöhnte Verschiedenheit“ zu gestalten und konfessionelle Profile im Miteinander zu erhalten (2014, 167–169). Für den islamischen Religionsunterricht lässt sich daraus ableiten, religiöse Selbstverortung zu ermöglichen, ohne diese von gesellschaftlicher Dialogfähigkeit zu trennen.

Drittens zeigt der Forschungsstand, dass curriculare Innovationen im Bereich religiöser Bildung stets gesellschaftlich gerahmt und politisch aufgeladen sind. Öffentliche Rezeption, institutionelle Akzeptanz und mediale Diskurse beeinflussen maßgeblich, wie Curricula wahrgenommen und implementiert werden

(Schlag, 2013; Jackson, 2019; Schmid et al., 2023). Dabei ist strikt zwischen gesellschaftlicher Akzeptanz und didaktischer Wirksamkeit zu unterscheiden: Während erstere im öffentlichen Diskurs ausgehandelt wird, entscheidet sich letztere in der konkreten Unterrichtspraxis. Kompetenzorientierung ist in diesem Zusammenhang nicht als Reduktion theologischer Inhalte auf überprüfbare Lernleistungen zu verstehen. Sie fungiert vielmehr als didaktisches Ordnungsprinzip, das religiöse Traditionen für schulische Lernprozesse zugänglich macht, ohne deren theologische Tiefendimension aufzulösen. Religiöse Wahrheit entzieht sich einer kompetenzlogischen Verfügbarkeit, während religiöse Lernprozesse sehr wohl kompetenzorientiert gestaltet werden können.

Genau an dieser Schnittstelle setzt der vorliegende Beitrag an. Durch die Kombination einer curriculumanalytischen Rekonstruktion mit einer Analyse der fachlichen und gesellschaftlichen Rezeption wird sichtbar, welche Chancen und Herausforderungen mit der Einführung des ersten eigenständigen Lehrplans für islamischen Religionsunterricht in der Schweiz verbunden sind.

3 Methodik

3.1 *Triangulation als Forschungsdesign*

Der vorliegende Beitrag folgt einem qualitativen, triangulativen Forschungsdesign, das unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand systematisch miteinander verschränkt. Triangulation wird dabei nicht primär als Validierungsstrategie im Sinne eines Nachweises verstanden, sondern als Erkenntnisstrategie, die durch die bewusste Kombination verschiedener Datenquellen und Analysezugänge eine vertiefte Erschließung komplexer Phänomene ermöglicht (Flick, 1992, 179–181, 193–195; 2014, 520). Gerade bei Fragestellungen, die curriculare, didaktische und gesellschaftliche Dimensionen religiöser Bildung zugleich betreffen, erweist sich ein multiperspektivisches Vorgehen als besonders geeignet.

Konkret verbindet das Forschungsdesign zwei analytische Zugänge. Einerseits wird der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau mittels Curriculumanalyse auf seine intendierte normative und didaktische Struktur hin untersucht. Andererseits wird die gesellschaftliche und fachliche Rezeption des Lehrplans durch eine qualitative Analyse schriftlicher Stellungnahmen rekonstruiert. Diese Verschränkung ermöglicht es, sowohl die im Curriculum angelegten Zielsetzungen als auch deren Deutung und Bewertung durch relevante Akteur:innen in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund methodologischer Arbeiten, die hervorheben, dass triangulative Designs für die Analyse komplexer Prozesse von besonderer Bedeutung sind (Mejeh et al., 2023; Molina-Azorín & Fetters, 2020), werden Bildungsprozesse im vorliegenden Beitrag als solche komplexen Prozesse verstanden, die durch gesellschaftliche Rahmungen, normative Setzungen und multiple Perspektiven geprägt sind; auf dieser Grundlage wird der islamische Religionsunterricht in der Schweiz als ein Forschungsfeld mit vergleichbarer methodologischer Komplexität konzeptualisiert.

Das triangulative Vorgehen trägt somit wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfrage bei, da es erlaubt, Chancen und Herausforderungen des Lehrplans nicht allein aus seiner Textlogik abzuleiten, sondern diese in Relation zu seiner öffentlichen und fachlichen Resonanz zu setzen.

3.2 *Curriculumanalyse*

Im ersten Analyseschritt wurde der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau einer qualitativen Dokumentenanalyse unterzogen (Hopmann & Riquarts, 1995). Ziel der Curriculumanalyse ist es, jene Strukturprinzipien, Kompetenzlogiken und didaktischen Leitideen sichtbar zu machen, die für das pädagogische Selbstverständnis eines Unterrichtsfaches konstitutiv sind. Der Fokus lag daher zunächst auf dem Aufbau des Lehrplans, seiner zyklischen Struktur sowie der internen Logik der Kompetenzbereiche.

Darauf aufbauend wurde untersucht, wie Kompetenzorientierung im Lehrplan konkret operationalisiert wird. Analysiert wurde insbesondere, in welcher Weise theologische Inhalte in schulisch anschlussfähige Lern- und Handlungserwartungen übersetzt werden, welche didaktischen Prinzipien – etwa Lebensweltbezug, Dialogorientierung oder Subjektorientierung – leitend sind und wie diese mit den Vorgaben des Lehrplans 21 korrespondieren. Ergänzend erfolgte eine vergleichende Einordnung des Thurgauer Lehrplans in Relation zu ausgewählten Referenzcurricula, namentlich dem Lehrplan 21, den konfessionellen Lehrplänen der evangelischen und katholischen Landeskirchen im Kanton Thurgau (2021), dem Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg sowie dem Lehrplan der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021; Evangelische Landeskirche Thurgau & Römisch-katholische Landeskirche Thurgau, 2021; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016; Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, 2021). Diese Vergleichsperspektive dient nicht der normativen Bewertung, sondern der Profilbestimmung des Thurgauer Lehrplans im Spannungsfeld zwischen schulischer Steuerungslogik und konfessioneller Religionspädagogik.

3.3 *Rezeptionsanalyse*

Die zweite methodische Perspektive bildet eine qualitative Inhaltsanalyse schriftlicher Stellungnahmen, die im Rahmen der Konsultation zum Thurgauer IRU-Lehrplan eingereicht wurden. In die Analyse gingen zehn Stellungnahmen ein, die ein breites Spektrum relevanter Akteur:innen abbilden, darunter muslimische Gemeinden und Verbände, Lehrpersonen, Vertreter:innen christlicher Kirchen, staatliche Stellen sowie religionspädagogische Fachpersonen. Diese Dokumente werden als Ausdruck der gesellschaftlichen und fachlichen Rezeption des Lehrplans verstanden.

Für die vorliegende Fragestellung ist diese Perspektive insofern zentral, als sich curriculare Innovationen nicht allein über ihre intendierte Struktur erschließen lassen, sondern maßgeblich auch über die Erwartungen, Deutungen und Vorbehalte derjenigen, die an ihrer Umsetzung beteiligt sind oder diese öffentlich bewerten. Dabei wird bewusst zwischen gesellschaftlicher Akzeptanz und didaktischer Wirksamkeit unterschieden. Während erstere in Stellungnahmen artikuliert und öffentlich ausgehandelt wird, kann letztere nur über die konkrete Unterrichtspraxis und empirische Wirkungsstudien beurteilt werden. Die Rezeptionsanalyse zielt daher auf die Rekonstruktion von Deutungsmustern, Erwartungshorizonten und Konfliktlinien im Kontext der Einführung des Lehrplans. Sie beansprucht keine Aussagekraft über die Qualität oder Effektivität konkreter Unterrichtspraxis, sondern rekonstruiert jene normativen Zuschreibungen und Erwartungshorizonte, die die Einführung des Lehrplans im öffentlichen und fachlichen Diskurs rahmen.

Die Auswertung der Stellungnahmen erfolgte nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), ergänzt durch methodische Prinzipien von Mayring (2015). Das Material wurde in einem mehrstufigen Kodierprozess bearbeitet, der deduktiv aus der Forschungsfrage abgeleitete Kategorien mit induktiv aus dem Material entwickelten Kategorien verband. Die Kategorien wurden durch klare Definitionen und Ankerstellen abgesichert (Schreier, 2012). Für interpretativ anspruchsvolle Textpassagen wurde

eine dialogische Teamkodierung vorgenommen, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationen zu erhöhen. Auf eine formale Berechnung von Intercoder-Reliabilität wurde verzichtet, da diese bei kleinen Korpora nur begrenzte Aussagekraft besitzt und in der qualitativen Methodendiskussion zunehmend kritisch bewertet wird (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018).

Die Verbindung von Curriculumanalyse und Rezeptionsanalyse erfüllt zugleich die Funktion einer Daten-Triangulation. Dadurch wird sichtbar, inwiefern zentrale curricular intendierte Zielsetzungen – etwa Kompetenzorientierung, Übersetzung theologischer Inhalte oder didaktische Offenheit – in der Rezeption aufgegriffen, unterstützt oder kritisch hinterfragt werden.

3.4 Reflexivität und Forscher:innenrolle

Die methodische Reflexivität stellt ein zentrales Qualitätsmerkmal der vorliegenden Studie dar. Sie ist insbesondere dadurch geboten, dass beide Autor:innen an der Entwicklung des Thurgauer IRU-Lehrplans beteiligt waren. Diese Nähe zum Forschungsfeld eröffnet einerseits vertiefte Einblicke in Entscheidungsprozesse und curriculare Intentionen, birgt andererseits jedoch das Risiko einer affirmativen Deutung des eigenen Produkts.

Um diesem Spannungsfeld methodisch zu begegnen, wurde die eigene Position nicht nur offengelegt, sondern systematisch in den Analyseprozess integriert. In Anlehnung an Berger (2015) und Bohnsack (2014) wird Reflexivität dabei als analytisches Instrument verstanden, das implizite Vorannahmen sichtbar macht und alternative Lesarten des Materials ermöglicht. Praktisch wurde dies durch dialogische Reflexions-schleifen im Verlauf der Analyse umgesetzt, in denen Interpretationen gegenseitig geprüft und begründet wurden. Diese Vorgehensweise entspricht der von Dwyer und Buckle (2009) beschriebenen Positionierung zwischen Nähe und Distanz, die im qualitativen Forschen nicht als Defizit, sondern als produktive Ressource verstanden wird. Auf diese Weise wird das „Forschen in eigener Sache“ (Sejdini & Kolb, 2023) nicht als methodisches Problem, sondern als transparent gemachter Bestandteil des Erkenntnisprozesses behandelt.

4 Ergebnisse

4.1 Curriculare Konzeption des IRU-Lehrplans Thurgau im Vergleich

Die Curriculumanalyse des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau zeigt, dass es sich um ein religionspädagogisch reflektiertes und curricular kohärentes Dokument handelt, das zwei zentrale Zielsetzungen miteinander verbindet: die konfessionelle Profilierung islamischer Bildung und ihre institutionelle Anschlussfähigkeit an das schweizerische öffentliche Schulsystem. Diese Doppelperspektive prägt sowohl die Struktur des Lehrplans als auch sein Kompetenzverständnis und seine didaktischen Leitideen. Die strukturelle Anlage des Lehrplans, einschließlich seiner Kompetenzbereiche und der zyklischen Kompetenzentwicklung, wurde bereits auf Grundlage des Lehrplans rekonstruiert (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 14–15) und bildet den analytischen Ausgangspunkt der folgenden Ergebnisse.

Der Lehrplan hält hierzu ausdrücklich fest, dass er sich „auf die staatlichen Lehrpläne (also auf die Volksschule) ebenso wie auf die Lehrpläne der christlichen Landeskirchen im Thurgau“ bezieht und diese

„gemeinsame Basis der kompetenzorientierten Lehrpläne“ eine institutionelle Anschlussfähigkeit ermöglicht (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 6).

Strukturell ist der Lehrplan zyklisch angelegt und umfasst in seiner aktuellen Fassung den zweiten Zyklus der Primarstufe. Die Gliederung in den sechs genannten Kompetenzbereichen folgt einer systematischen Ordnung, die persönliche, gesellschaftliche und religiöse Dimensionen islamischer Bildung miteinander verschränkt. Durch die Zuordnung progressiver Teilkompetenzen wird eine entwicklungsorientierte Lernlogik angelegt, die dem im Lehrplan 21 etablierten Verständnis curricularer Kohärenz entspricht.

Entsprechend basiert der Lehrplan – wie auch der Lehrplan der Volksschule – „auf dem Kompetenzbegriff von Franz Weinert“, der nicht nur kognitive, sondern auch handlungsorientierte sowie emotionale und motivationale Aspekte des Lernens umfasst (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 7).

Im Vergleich zu anderen Curricula zeigt sich eine deutliche Nähe des IRU-Lehrplans Thurgau zur Struktur des Lehrplans 21, insbesondere hinsichtlich der zyklischen Anlage und der kompetenzorientierten Beschreibung von Lernzielen. Auch andere Modelle des islamischen Religionsunterrichts greifen vergleichbare Strukturprinzipien auf, wie etwa der Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, der stärker zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen differenziert. Der Lehrplan der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich dient demgegenüber als kontrastierende Referenz, da er eine stärker normativ-theologische Grundstruktur aufweist, die weniger auf progressive Kompetenzentwicklung als auf übergreifende Zielhorizonte religiöser Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist. Der Thurgauer Lehrplan positioniert sich vor diesem Hintergrund zwischen schulischer Steuerungslogik und konfessioneller Tradition und verfolgt einen explizit vermittelnden Ansatz.

Diese vermittelnde Positionierung wird im Lehrplan selbst mit der Abgrenzung zum Moscheeunterricht begründet: „Der islamische Religionsunterricht hat dabei eine andere Ausrichtung als der Islamunterricht in Moscheen. Während der Islamunterricht in Moscheen dazu dient, in die individuelle und gemeinschaftliche Glaubenspraxis einzuführen, geht es im islamischen Religionsunterricht in der Schule um die religiöse Bildung, um die Reflexion existenzieller und ethischer Fragen der Schüler*innen“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 5).

4.2 Kompetenzverständnis zwischen schulischer Steuerung und theologischer Substanz

Das Kompetenzverständnis des Thurgauer Lehrplans orientiert sich explizit am Modell von Weinert (2001), das Kompetenzen als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen definiert. Dieses Verständnis wird im Lehrplan konsequent aufgegriffen und durch sequenziell aufgebaute Teilkompetenzen operationalisiert. Exemplarisch zeigt sich dies daran, dass in den einzelnen Kompetenzbereichen zunächst eine übergeordnete Kompetenz für den Zyklus formuliert wird, die in den folgenden Klassenstufen durch aufeinander aufbauende Teilkompetenzen konkretisiert wird. So lässt sich etwa im Kompetenzbereich *Mensch und Glaube* ein progressiver Aufbau erkennen, der von der Wahrnehmung eigener Gefühle und Gedanken (3. Klasse) über die Benennung von Kriterien gelingender Gemeinschaft (4. Klasse) bis hin zur Reflexion eines eigenen religiösen Selbstverständnisses (6. Klasse) reicht (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 16–17).

Kompetenzorientierung dient hier nicht primär der Standardisierung religiöser Inhalte, sondern der didaktischen Übersetzung theologischer Themen in schulisch anschlussfähige Lern- und Handlungserwartungen. Entsprechend werden religiöse Inhalte nicht normativ gesetzt, sondern reflexiv erschlossen, etwa wenn in der Teilkompetenz der vierten Klasse formuliert wird: „Die Schüler*innen beschreiben den Koran als Offenbarung Gottes und wissen um seinen Aufbau und Inhalt. Sie kennen einzelne Koranverse

und Suren und können deren Sinn in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen und Fragen setzen“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 20).

Im religionspädagogischen Vergleich wird deutlich, dass der Lehrplan damit ein breites Kompetenzverständnis verfolgt, das über reinen Wissenszuwachs hinausgeht. So wird im Kompetenzbereich *Welt und Verantwortung* für den Zyklus II explizit erwartet, dass Schülerinnen und Schüler „ökologisch sensibel und nachhaltig“ handeln „und ... Kriterien dazu benennen [können]“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 18).

Während der IGGÖ-Lehrplan stärker normativ auf religiöse Grunddimensionen wie Glaubenslehre, Ethik und religiöse Praxis fokussiert, setzt der Thurgauer Lehrplan auf eine schulisch kompatible Kompetenzlogik, die religiöse Inhalte reflexiv erschließt. Dies zeigt sich insbesondere dort, wo religiöse Bildung explizit auf dialogische Selbstverortung und reflektierte Urteilsfähigkeit zielt, etwa wenn als Ziel formuliert wird, dass die Begegnung mit religiöser Vielfalt auf „religiöse Autonomie im Dialog und in Beziehung mit eigenen Glaubensgeschwistern sowie Menschen anderer Glaubensrichtungen“ hinführen soll (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 26). Der Bildungsplan Baden-Württemberg (2016) verfolgt ebenfalls eine Kompetenzorientierung, ist jedoch in der Fachdiskussion teilweise wegen überbordender oder schwer überprüfbarer Kompetenzerwartungen kritisiert worden. Vor diesem Hintergrund ist der Thurgauer Lehrplan als bewusst moderater Ansatz zu lesen, der schulische Steuerbarkeit und religionspädagogische Tiefendimension miteinander auszubalancieren versucht.

Diese Balance bleibt jedoch spannungsreich. Zwar ermöglicht die Kompetenzorientierung Transparenz und Vergleichbarkeit, zugleich stellt sich die Frage, inwiefern die spezifische Tiefendimension theologischer Reflexion in einer schulischen Kompetenzlogik dauerhaft gesichert werden kann. Der Lehrplan adressiert diese Herausforderung, indem er theologische Inhalte nicht ersetzt, sondern in kompetenzorientierte Lernzusammenhänge einbettet. Analytisch zeigt sich damit, dass der Lehrplan weniger eine inhaltliche Neudefinition islamischer Theologie vornimmt, als vielmehr deren schulische Übersetzungslogik unter den Bedingungen kompetenzorientierter Steuerung neu ordnet.

4.3 Didaktische Leitideen und Lebensweltorientierung

Didaktisch folgt der Lehrplan einem dialogischen, subjekt- und lebensweltorientierten Ansatz. Religiöse Bildung wird nicht als Vermittlung fertiger Deutungen verstanden, sondern als reflexiver Prozess, der an den Erfahrungen der Schüler:innen ansetzt und diese mit islamischen Quellen in Beziehung setzt. Diese Ausrichtung entspricht sowohl konstruktivistischen Lerntheorien als auch dem didaktischen Selbstverständnis des Lehrplans 21.

Der Lebensweltbezug wird dabei nicht lediglich als didaktisches Prinzip behauptet, sondern in den Kompetenzformulierungen konkretisiert. So sollen Schüler:innen religiöse Inhalte ausdrücklich mit ihrem eigenen sozialen und biografischen Umfeld in Beziehung setzen, etwa wenn vorgesehen ist, dass sie in der Auswanderung Muhammads „Zeichen des Aufbruchs und der Hoffnung“ erkennen und diese „mit der Migrationserfahrung von Angehörigen, Bekannten sowie aus Medienberichten oder von anderen exemplarischen Beispielen“ vergleichen (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 24). Religiöse Inhalte fungieren also nicht als normativ vorgegebene Deutungsmuster, sondern als Gegenstände reflexiver Auseinandersetzung im Horizont kindlicher Lebenswelt.

Im Vergleich zu den konfessionellen Lehrplänen der christlichen Landeskirchen im Kanton Thurgau zeigt sich jedoch ein Unterschied in der methodischen Konkretisierung. Während dort Lebensweltbezug in ein explizites Planungsmodell eingebettet ist, bleibt der Thurgauer Lehrplan bewusst offen. Diese Offenheit

ermöglicht kontextbezogene Unterrichtsgestaltung, birgt jedoch zugleich das Risiko heterogener Umsetzungen in der Praxis. Der Lehrplan setzt damit auf professionelle Urteilskraft der Lehrpersonen und verschiebt einen Teil der didaktischen Verantwortung bewusst in die Unterrichtspraxis. Diese Offenheit wird im Lehrplan über die Funktion der Inhaltsaspekte explizit markiert: „Die im Lehrplan unter Inhaltsaspekten beschriebenen Inhalte sind als Vorschläge zu verstehen. Weder sind sie verbindlich zu behandeln noch abschliessend in ihrer Aufzählung. Vielmehr stellen sie sinnvolle und begründete Möglichkeiten dar, um die angestrebte Kompetenz zu erreichen. Je nach konkretem Ort, Situation und Klasse müssen sie angepasst und erweitert werden“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 6).

4.4 *Theologische Verankerung und interreligiöse Öffnung*

Ein zentrales Merkmal des Lehrplans ist die Verbindung theologischer Substanz mit dialogischer Offenheit. Inhalte wie Koran, Sunna, Prophetengeschichten, Ethik und islamische Geschichte sind fest verankert, werden jedoch nicht als abgeschlossene Wissensbestände vermittelt, sondern als Gegenstände reflexiver Auseinandersetzung. Dies zeigt sich exemplarisch im Kompetenzbereich *Muhammad und die Gesandten Gottes*, wo als Teilkompetenz festgehalten wird: „Die Schüler*innen identifizieren die Bedeutung des Propheten Muhammad im Islam sowie Kernelemente der islamischen Botschaft“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 23).

Besonders deutlich wird dies im Kompetenzbereich *Religionen und Weltanschauungen*, der explizit interreligiöse Lernprozesse vorsieht. So heißt es: „Die Schüler*innen beschreiben Merkmale anderer Religionen und Weltanschauungen, tauschen sich darüber aus und entwickeln dabei einen achtsamen, islamisch-begründeten respektvollen Umgang mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 27).

Diese Öffnung entspricht aktuellen religionspädagogischen Forderungen nach pluralitätssensibler Bildung. Zugleich bleibt sie konfessionell profiliert, da der Lehrplan eine islamische Binnenperspektive nicht relativiert, sondern dialogisch erweitert. Der Thurgauer Lehrplan bewegt sich damit bewusst in einem Spannungsfeld zwischen religiöser Selbstverortung und gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit.

4.5 *Zwischenfazit: Chancen und Grenzen der curricularen Konzeption*

Zusammenfassend zeigt die Curriculumanalyse, dass der IRU-Lehrplan Thurgau eine hohe curriculare Anschlussfähigkeit an das schweizerische Bildungssystem aufweist und zugleich ein eigenständiges religionspädagogisches Profil entwickelt. Seine zyklische Struktur, das kompetenztheoretisch fundierte Verständnis religiöser Bildung und die dialogisch-lebensweltliche Didaktik tragen zur Normalisierung islamischer Religionsbildung im öffentlichen Schulsystem bei.

Gleichzeitig treten auch Grenzen deutlich hervor. Die Beschränkung auf den zweiten Zyklus verhindert bislang eine durchgehende Progression über die gesamte Schullaufbahn. Die Offenheit der Kompetenzbereiche erhöht die Anforderungen an die Professionalität der Lehrpersonen und birgt die Gefahr unterschiedlicher Umsetzungsqualitäten. Zudem bleibt die Spannung zwischen Kompetenzorientierung und theologischer Tiefendimension eine zentrale Herausforderung, die langfristig weiter reflektiert werden muss.

Der Lehrplan ist daher weniger als abgeschlossenes Produkt denn als dynamisches curriculares Projekt zu verstehen. Er markiert einen wichtigen Schritt zur institutionellen Verankerung islamischer Religions-

pädagogik in der Schweiz, zugleich aber auch einen Ausgangspunkt für weitere didaktische, curriculare und institutionelle Entwicklungen.

4.6 Rezeption des IRU-Lehrplans Thurgau: Deutungsmuster, Erwartungen und Spannungsfelder

Die Analyse der im Rahmen der Konsultation eingereichten Stellungnahmen zeigt, dass der IRU-Lehrplan Thurgau in der Fachöffentlichkeit und bei beteiligten Akteur:innen überwiegend positiv aufgenommen wird. Zugleich offenbart die Rezeption jedoch kein einheitliches Zustimmungsmuster, sondern ein differenziertes Geflecht aus Anerkennung, Erwartungen und Vorbehalten. Die Stellungnahmen lassen sich weniger als Bewertung der didaktischen Wirksamkeit des Lehrplans lesen – diese kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt empirisch noch nicht überprüft werden –, sondern vielmehr als Ausdruck von Deutungen, Hoffnungen und Befürchtungen im Kontext einer curricularen Innovation mit hoher gesellschaftlicher Symbolkraft. Die analysierten Stellungnahmen verweisen damit weniger auf fachliche Defizite des Curriculums als auf gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Religion, Bildung und Zugehörigkeit im öffentlichen Schulraum.

In der Rezeption des Lehrplans lassen sich mehrere wiederkehrende Deutungsmuster und Erwartungshorizonte identifizieren, die im Folgenden thematisch gebündelt dargestellt werden.

Kompetenzorientierung als zentrales Anerkennungskriterium

Ein wiederkehrendes Motiv in den Stellungnahmen ist die Kompetenzorientierung des Lehrplans, die von verschiedenen Akteur:innen als zentrales Qualitätsmerkmal hervorgehoben wird. Sie wird dabei nicht allein als didaktisches Instrument verstanden, sondern als Ausdruck einer zeitgemäßen Auffassung religiöser Bildung. Mehrere Stimmen betonen, dass der Lehrplan islamischen Religionsunterricht aus der Logik reiner Wissensvermittlung herausführt und stattdessen auf Reflexions-, Urteils- und Dialogfähigkeit zielt. Diese Deutung korrespondiert mit dem religionspädagogischen Diskurs, der religiöse Mündigkeit als zentrales Bildungsziel versteht.

Auffällig ist jedoch, dass Kompetenzorientierung in der Rezeption zugleich als anspruchsvolles Versprechen wahrgenommen wird. Insbesondere aus der Perspektive der Lehrer:innenbildung wird darauf hingewiesen, dass kompetenzorientierter Unterricht eine entsprechende Professionalisierung voraussetzt. Damit wird implizit eine Grenze des Curriculums markiert: Die curriculare Setzung allein garantiert noch keine veränderte Unterrichtspraxis. Kompetenzorientierung fungiert in der Rezeption somit weniger als Nachweis didaktischer Wirksamkeit denn als normativer Anspruch, dessen Einlösung von strukturellen und personellen Rahmenbedingungen abhängt.

Theologische Substanz und innerislamische Legitimation

Neben der didaktischen Konzeption wird die theologische Substanz des Lehrplans in den Stellungnahmen ausdrücklich gewürdigt. Vertreter:innen aus der Religionspädagogik ebenso wie aus muslimischen Organisationen attestieren dem Curriculum eine hohe fachliche Sorgfalt und theologische Verlässlichkeit. Diese Einschätzungen verleihen dem Lehrplan innerislamische Legitimation und stärken zugleich seine Anerkennung im akademischen und interkonfessionellen Kontext.

Gleichzeitig wird in den Stellungnahmen sichtbar, dass theologische Anerkennung nicht mit innerislamischer Konsensbildung gleichzusetzen ist. Mehrfach wird angedeutet, dass die im Lehrplan angelegte

Berücksichtigung innerislamischer Vielfalt in der Praxis erklärungs- und vermittlungsbedürftig bleibt. Damit verweist die Rezeption auf ein zentrales Spannungsfeld islamischer Religionspädagogik: Religionsunterricht ist nicht nur ein pädagogisches, sondern immer auch ein identitätspolitisches Projekt. Der Lehrplan wird als tragfähige Grundlage anerkannt, zugleich aber als Aushandlungsraum verstanden, in dem Fragen nach Repräsentation, Vielfalt und Autorität weiterhin virulent bleiben.

Anschlussfähigkeit an den Lehrplan 21 als institutionelles Legitimationsargument

Ein weiteres zentrales Deutungsmuster der Rezeption betrifft die explizite Anbindung des IRU-Lehrplans an den Lehrplan 21. Diese Anschlussfähigkeit wird von mehreren Akteur:innen als entscheidendes Qualitäts- und Legitimationskriterium benannt. Der Lehrplan erscheint in dieser Perspektive weniger als konfessionelles Sonderprojekt, sondern als gleichwertiger Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems.

Dabei wird deutlich, dass curriculare Kompatibilität nicht nur eine technische Frage der Struktur oder Sprache ist, sondern symbolisch für die Anerkennung islamischer Religionsbildung im Rahmen staatlicher Schule steht. Zugleich weisen einzelne Stellungnahmen darauf hin, dass institutionelle Integration allein nicht ausreicht, um gesellschaftliche Akzeptanz zu sichern. Der Lehrplan mag schulisch anschlussfähig sein, seine öffentliche Wahrnehmung bleibt jedoch abhängig von politischen Diskursen, medialen Deutungen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Die Rezeption macht sichtbar, dass curriculare Legitimation und gesellschaftliche Anerkennung nicht deckungsgleich sind.

Interreligiöse Öffnung als gesellschaftliche Erwartung

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Rezeption des Lehrplans durch Vertreter:innen anderer Religionsgemeinschaften. Diese lesen den IRU-Lehrplan nicht primär als innerislamisches Dokument, sondern als Beitrag zu einer gemeinsamen bildungspolitischen Aufgabe im pluralen Kontext. Die Betonung interreligiöser Dialogfähigkeit und pluralitätssensibler Bildung wird dabei als Stärke hervorgehoben.

Gleichzeitig bleibt auch hier eine implizite Erwartung formuliert: Interreligiöse Öffnung wird nicht als automatisch gegeben betrachtet, sondern als Anspruch, der sich erst in der konkreten Unterrichtspraxis bewähren muss. Der Lehrplan wird somit weniger als Garant, sondern als strukturelle Voraussetzung interreligiösen Lernens verstanden, dessen Realisierung an didaktische Umsetzung und schulische Rahmenbedingungen gebunden ist.

Gesellschaftliche Wirkung zwischen Integrationshoffnung und politischer Rahmung

In mehreren Stellungnahmen wird dem Lehrplan eine potenziell integrative Wirkung zugeschrieben. Politische und kirchliche Akteur:innen betonen, dass der IRU zur Sichtbarkeit muslimischer Bildungsanliegen beitrage und Vertrauen zwischen religiösen Gemeinschaften fördern könne. In dieser Perspektive erscheint der Lehrplan als gesellschaftspolitische Innovation, die über den schulischen Kontext hinauswirkt.

Zugleich bleibt diese Zuschreibung auf der Ebene normativer Erwartungen. Die Rezeption macht deutlich, dass gesellschaftliche Wirkung nicht empirisch belegt, sondern antizipiert wird. Damit wird ein weiteres Spannungsfeld sichtbar: Während der Lehrplan als Symbol gelingender Integration gelesen werden kann, ist seine tatsächliche Wirkung abhängig von öffentlichen Diskursen, politischen Entscheidungen und medialer Rahmung. Die Stellungnahmen verdeutlichen somit die ambivalente Einschätzung des IRU als Hoffnungsträger und zugleich als Projektionsfläche gesellschaftlicher Konflikte.

Umsetzung, Evaluation und offene Zukunftsfragen

Schließlich thematisieren mehrere Stellungnahmen die Frage der praktischen Umsetzung. Der Lehrplan wird als übersichtlich und gut strukturiert beschrieben, zugleich aber als anspruchsvoll in der Anwendung. Die Rolle der Lehrpersonen tritt dabei deutlich hervor. Sie erscheinen als zentrale Akteur:innen, die darüber entscheiden, ob die curricularen Intentionen im Unterricht tatsächlich eingelöst werden können.

Vor diesem Hintergrund wird wiederholt der Bedarf an begleitender Fortbildung sowie an systematischer Evaluation betont. Evaluation wird dabei nicht als Kontrolle verstanden, sondern als notwendiges Instrument der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. Die Rezeption macht deutlich, dass der Lehrplan weniger als abgeschlossenes Produkt denn als dynamisches Projekt wahrgenommen wird, dessen langfristige Legitimation an transparente Reflexions- und Evaluationsprozesse gebunden ist.

4.6.1 Zwischenfazit zur Rezeption

Die Analyse der Stellungnahmen zeigt, dass der IRU-Lehrplan Thurgau in der Fachöffentlichkeit und bei beteiligten Akteur:innen auf breite Anerkennung stößt. Diese Anerkennung bezieht sich insbesondere auf seine Kompetenzorientierung, seine theologische Fundierung und seine institutionelle Anschlussfähigkeit. Zugleich macht die Rezeption sichtbar, dass curriculare Zustimmung nicht mit didaktischer Wirksamkeit gleichzusetzen ist. Die zentralen Herausforderungen liegen in der praktischen Umsetzung, in der Sicherung gesellschaftlicher Akzeptanz und in der Notwendigkeit kontinuierlicher Evaluation.

Damit bestätigt die Rezeptionsanalyse, dass der IRU-Lehrplan nicht nur ein pädagogisches Dokument, sondern ein Knotenpunkt vielfältiger theologischer, didaktischer und gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse ist. Seine nachhaltige Verankerung wird sich weniger an programmatischen Zuschreibungen als an seiner konkreten Umsetzung im schulischen Alltag entscheiden.

5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Curriculum- und Rezeptionsanalyse verdeutlichen, dass der IRU-Lehrplan Thurgau als curriculare Innovation zu lesen ist, die zentrale religionspädagogische und bildungstheoretische Spannungsfelder nicht auflöst, sondern bewusst bearbeitet. Dies macht sich besonders in der konsequenten Orientierung an der Kompetenzlogik des Lehrplans²¹ bemerkbar, die religiöse Bildung als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen konzipiert (Weinert, 2001; Klieme et al., 2003). Der Lehrplan greift also Kompetenzorientierung als dominantes Steuerungsparadigma schulischer Curriculumentwicklung auf und positioniert islamische Religionspädagogik explizit innerhalb dieser Logik öffentlicher Schule.

Zugleich machen die Ergebnisse sichtbar, dass Kompetenzorientierung im Kontext religiöser Bildung kein rein didaktisches Instrument ist, sondern eine hoch voraussetzungsreiche curriculare Setzung. Während das Kompetenzmodell im Lehrplan kohärent angelegt ist, verweist die Rezeption deutlich darauf, dass seine Umsetzung maßgeblich von der Professionalisierung der Lehrpersonen abhängt. Damit bestätigt sich ein zentrales Ergebnis der Curriculumforschung, wonach curriculare Reformen ihre Wirkung nicht allein durch ihre Konzeption entfalten, sondern wesentlich durch die Handlungsspielräume und Professionalisierung der Lehrpersonen bestimmt werden (Priestley et al., 2015) und – so ein vergleichbarere Befund der empirischen Religionspädagogik – auf institutionelle Unterstützung, Fortbildung und geeignete Unterrichtsmaterialien angewiesen sind (Abdel-Rahman, 2022). Die Diskussion zeigt, dass curriculare Qualität und didaktische Wirksamkeit analytisch zu trennen sind.

Ein zentrales Diskussionsfeld betrifft zudem das Verhältnis von theologischer Substanz und schulischer Vermittlungslogik. Der Thurgauer Lehrplan leistet eine bewusste Übersetzungsarbeit, indem er zentrale theologische Inhalte in kompetenzorientierte Lernzusammenhänge überführt. Damit folgt er religionspädagogischen Ansätzen, die religiöse Bildung als reflexiven und dialogischen Prozess im öffentlichen Raum verstehen (Jackson, 2019). Gleichzeitig zeigt die Rezeption, dass innerislamische Pluralität ein dauerhaft sensibles Thema bleibt. Der Lehrplan bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen curricularer Vereinheitlichung und der Anerkennung religiöser Vielfalt – ein Spannungsfeld, das nicht als Defizit, sondern als strukturelle Herausforderung konfessioneller Religionspädagogik in pluralen Gesellschaften zu verstehen ist.

Darüber hinaus unterstreichen die Ergebnisse die Eigenlogik der gesellschaftlichen Dimension. Der Lehrplan wird von verschiedenen Akteur:innen als Beitrag zur Gleichstellung muslimischer Bildungsanliegen und zur gesellschaftlichen Integration wahrgenommen, was die im theoretischen Rahmen beschriebene Bedeutung religiöser Bildung für soziale Kohäsion bestätigt (Knauth & Weiße, 2020). Zugleich machen kritische Stimmen deutlich, dass Fragen staatlicher Neutralität, Integration und Segregation weiterhin präsent sind und die Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts in der Schweiz wiederholt durch politische und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse geprägt wird (Schmid et al., 2023, 87–127).

Schließlich verweist die Diskussion auf den Modellcharakter des Thurgauer Lehrplans. Seine klare Anbindung an den Lehrplan 21 sowie die reflektierte Bezugnahme auf etablierte Modelle, etwa aus Baden-Württemberg, eröffnen prinzipiell Transfermöglichkeiten für andere Kantone. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass solche Übertragungen nur kontextsensitiv erfolgen können. Der Lehrplan ist daher weniger als abgeschlossenes Modell denn als Pilotprojekt zu verstehen, dessen langfristige Tragfähigkeit sich erst durch kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung erweisen wird.

Insgesamt stellt der IRU-Lehrplan Thurgau einen bildungspolitisch und religionspädagogisch bedeutsamen Schritt dar, dessen Potenziale und Grenzen untrennbar miteinander verbunden sind. Seine nachhaltige Etablierung hängt nicht allein von curricularer Qualität ab, sondern vom Zusammenspiel professioneller Umsetzung, institutioneller Absicherung und gesellschaftlicher Legitimation. Die Untersuchung macht somit die im theoretischen Rahmen aufgezeigten Spannungsfelder sichtbar und leistet zugleich einen eigenständigen Beitrag zur Diskussion über konfessionelle Religionspädagogik im öffentlichen Bildungssystem der Schweiz.

6 Schlussfolgerung und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Einführung des ersten eigenständigen Lehrplans für islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau einen bedeutsamen Schritt in Richtung curricularer Institutionalisierung islamischer Religionspädagogik in der Schweiz darstellt. Vor dem Hintergrund kompetenztheoretischer Grundlagen (Weinert, 2001; Klieme et al., 2003) erfüllt der Lehrplan nicht lediglich formale Anforderungen des schweizerischen Bildungssystems, sondern nimmt eine bewusste religionspädagogische Positionierung vor. Islamische Bildung wird damit aus projektförmigen und randständigen Kontexten herausgeführt und in die Steuerungslogik öffentlicher Schule eingebettet.

Die leitende Forschungsfrage nach den Chancen und Herausforderungen dieses Prozesses lässt sich dahingehend beantworten, dass der Lehrplan erhebliche Potenziale für curriculare Anschlussfähigkeit, fachliche Profilierung und gesellschaftliche Sichtbarkeit islamischer Religionsbildung eröffnet. Die konsequente Orientierung am Lehrplan 21 ermöglicht eine institutionelle Gleichstellung mit anderen konfessionellen Religionsfächern und stärkt die bildungspolitische Legitimation des IRU. Zugleich eröffnet die kompetenz-

orientierte Anlage die Möglichkeit, religiöse Bildung als Förderung reflexiver, dialogischer und ethischer Handlungsfähigkeit zu konzipieren, wie es im religionspädagogischen Diskurs für plural geprägte Gesellschaften gefordert wird (Jackson, 2019).

Diesen Potenzialen stehen jedoch strukturelle Spannungsfelder gegenüber. Besonders deutlich tritt das Verhältnis von curricularem Anspruch und schulischer Umsetzung hervor. Wie die Analyse gezeigt hat, hängt die Wirksamkeit kompetenzorientierter Curricula wesentlich von der Professionalisierung der Lehrpersonen ab (Abdel-Rahman, 2022). Ohne systematische Aus- und Weiterbildung besteht die Gefahr, dass Kompetenzorientierung auf der Ebene programmatischer Setzungen verbleibt. Hinzu kommt die Herausforderung, theologische Substanz und innerislamische Pluralität in einer schulisch steuerbaren Form abzubilden. Während der Lehrplan eine didaktisch reflektierte Übersetzung zentraler Inhalte leistet, bleibt die Frage nach der Repräsentation innerislamischer Vielfalt ein sensibles und dauerhaft zu bearbeitendes Feld. Schließlich zeigt die Analyse der Rezeption, dass gesellschaftliche Zustimmung und Skepsis eng nebeneinanderliegen. Damit bestätigt sich, dass islamische Bildungsinitiativen häufig nicht allein pädagogisch, sondern auch politisch und symbolisch bewertet werden (Schmid et al., 2023, 72–77).

Aus diesen Befunden ergeben sich zentrale Implikationen für die Weiterentwicklung. Eine nachhaltige Umsetzung des Lehrplans erfordert erstens geeignete Lehrmittel, die die kompetenzorientierten Zielsetzungen in konkrete Unterrichtsarrangements übersetzen. Zweitens ist die Qualifizierung der Lehrpersonen langfristig sicherzustellen, sodass didaktische Professionalität und theologische Fundierung systematisch miteinander verbunden werden können. Drittens bedarf es einer kontinuierlichen gesellschaftlichen Verankerung des IRU, die über schulische Strukturen hinausreicht. Transparente Kommunikation, interreligiöse Kooperationen und begleitende Evaluationen können dazu beitragen, Vertrauen aufzubauen und die öffentliche Legitimität zu stärken.

Über den konkreten Fall des Kantons Thurgau hinaus verweist der Beitrag auf weiterführende Fragestellungen islamischer Religionspädagogik in Minoritätskontexten. Insbesondere dort, wo konfessionelle Bildung ohne öffentlich-rechtliche Anerkennung religiöser Gemeinschaften stattfindet, stellt sich die Frage nach tragfähigen Modellen curriculärer Verankerung im öffentlichen Schulsystem. Der vorliegende Beitrag kann diese Fragen nicht abschließend beantworten, macht jedoch deutlich, dass künftige Forschung verstärkt die konkrete Unterrichtspraxis und die empirische Umsetzung kompetenzorientierter Curricula in den Blick nehmen muss.

Insgesamt erweist sich der Thurgauer Lehrplan zugleich als Innovation und als Prüfstein. Er markiert einen qualitativen Fortschritt in der curricularen Verankerung islamischer Religionsbildung in der Schweiz, macht aber auch sichtbar, dass nachhaltige Etablierung nicht allein durch curriculare Qualität gewährleistet wird. Ob der Lehrplan langfristig als Referenz für andere Kantone dienen kann, hängt davon ab, inwiefern es gelingt, die identifizierten Spannungsfelder produktiv weiterzuentwickeln. Der Lehrplan ist damit weniger als Endpunkt zu verstehen, sondern als Ausgangspunkt eines Prozesses, der die islamische Religionspädagogik in der Schweiz in den kommenden Jahren maßgeblich prägen dürfte.

Im europäischen Kontext verweisen empirische Studien darauf, dass islamischer Religionsunterricht unter bestimmten institutionellen Bedingungen als Ressource für gesellschaftliche Kohäsion und interreligiösen Dialog verstanden werden kann (Kolb, 2021; Yağdı, 2023). Für die Schweiz liegen entsprechende empirische Befunde bislang kaum vor, sodass der Thurgauer Lehrplan einen Referenzrahmen für zukünftige Forschung eröffnet.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett (2022). *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Peter Lang.
- Abdel-Rahman, Annett (2024). Competence Orientation in the Field of Islamic Religious Education in Public Schools. An Analysis of Selected Curricula as a Specialized Didactic Contribution to the Question of Competence Orientation in Religious Education. In Şenol Yağdı (ed.), *Islamic Religious Education in the Current Discourse. Empirical Insights in a Plural Society* (83–104). Springer VS.
- Amt für Volksschule des Kantons Thurgau (2021). *Lehrplan Volksschule Thurgau. Gesamtausgabe*. <https://tg.lehrplan.ch>
- Aslan, Ednan (Hg.) (2009). *Islamische Erziehung in Europa. Islamic Education in Europe*. Böhlau.
- Aslan, Ednan (Hg.) (2022). *Handbuch islamische Religionspädagogik*. Teil 1. V&R unipress.
- Berger, Roni (2015). Now I see it, now I don't. Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219–234.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.
- Dwyer, Sonja Corbin & Buckle, Jennifer L. (2009). The space between. On being an insider–outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 8(1), 54–63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Evangelische Landeskirche Thurgau & Römisch-katholische Landeskirche Thurgau. (2021). *Lehrplan RU der Landeskirchen Thurgau*. <https://tg.lehrplan-ru.ch>
- Flick, Uwe (1992). Triangulation Revisited. Strategy of Validation or Alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour* 22(2), 175–197. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x>
- Flick, Uwe (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Glock, Charles Young (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education* 57(Supplement 4), 98–110. <https://doi.org/10.1080/0034408620578407>
- Hemel, Ulrich (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Lang.
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (Hg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 33 (9–34). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:9996>
- Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau (2024). *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Thurgau*. Weinfelden: Trägervereine IRU Kreuzlingen, Romanshorn und Bürglen & DIGO – Dachverband islamischer Gemeinden der Ostschweiz und des Fürstentums Liechtenstein. https://www.thurgau-interreligioes.ch/files/IRU25_Lehrplan_V6_2025.pdf
- Işık, Tuba & Kamcili-Yildiz, Naciye (2023). *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Brill | Schöningh.
- Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (2021). *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht in Österreich*. <https://iru.derislam.at/lehrplan>

- Jackson, Robert (2019). *Religious Education for Plural Societies. The Selected Works of Robert Jackson*. Routledge.
- Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut Johannes (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Berlin).
- Knauth, Thorsten & Weiße, Wolfram (Hg.). (2020). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Waxmann Verlag.
- Kolb, Jonas (2021). Modes of Interreligious Learning within Pedagogical Practice. An Analysis of Interreligious Approaches in Germany and Austria. *Religious Education* 116(2), 142–156. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1854416>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Loretan, Adrian (2009). Staatliches Religionsrecht in pluraler Gesellschaft. Anforderungen an die interne Rechtsentwicklung der Religionsgemeinschaften. In Judith Könemann & Adrian Loretan (Hg.), *Religiöse Vielfalt und der Religionsfrieden. Herausforderung für die christlichen Kirchen* (144–160). Theologischer Verlag Zürich.
- Loretan, Matthias (2025). *Islamischer Religionsunterricht an der Volksschule im Kanton Thurgau: Fallstudie über einen sozialen Konflikt* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Paris Lodron Universität Salzburg.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12., überarbeitete Auflage. Beltz.
- Mejeh, Mathias, Hagenauer, Gerda & Gläser-Zikuda, Michaela (2023). Mixed Methods Research on Learning and Instruction. Meeting the Challenges of Multiple Perspectives and Levels Within a Complex Field. *Forum Qualitative Sozialforschung* 24(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.3989>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan Grundschule. Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung*. MKJS (Stuttgart). <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/RISL>
- Molina-Azorín, José Francisco & Fetters, Michael David (2020). In This Issue: Complexity Theory, Transformative Mixed Methods, Integration, Spatial Analysis, Mixed Methods Photo Elicitation, and Indigenous Cultural Values Instrument. *Journal of Mixed Methods Research* 14(3), 275–277. <https://doi.org/10.1177/1558689820932309>
- Potz, Richard (2018). Der islamische Religionsunterricht in Österreich. In Stephan Hinghofer-Szalkay, & Herbert Kalb (Hg.), *Islam, Recht und Diversität* (399–422). Verlag Österreich.
- Priestley, Mark, Biesta, Gert & Robinson, Sarah (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Schlag, Thomas (2013). Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz. In Martin Jäggle, Martin Rothgangel & Thomas Schlag (Hg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1. Mitteleuropa* (119–156). V&R Unipress.
- Schlag, Thomas (2015). Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit. Eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67(4), 318–328. <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0405>

- Schmid, Hansjörg, Pahud de Mortanges, René, Tunger-Zanetti, Andreas & Roveri, Tatiana (2023). *Religiöse Diversität, interreligiöse Perspektiven und islamischer Religionsunterricht in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Gestaltungsspielräume*. Schweizerisches Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG), Freiburg.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Schreiner, Peter & Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2014). *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*. Waxmann.
- Sejdini, Zekirija (Hg.). (2016). *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa*. transcript.
- Sejdini, Zekirija & Kolb, Jonas (2023). *Wissenschaftliches Forschen und Arbeiten in der Islamischen Theologie. Eine Einführung*. Brill | Schöningh.
- Weinert, Franz Emanuel (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Hersch Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (45–66). Hogrefe & Huber.
- Yağdı, Şenol (2023). *Religionspädagogischer Habitus von islamischen Religionslehrer*innen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens*. Springer VS.