

Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht

Perspektiven und Zwischenfazit zum Lernen in heterogenen Lerngruppen

Jan Woppowa, Carina Caruso, Lukas Konsek & Naciye Kamcili-Yildiz

Der bleibend aktuelle Diskurs um die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts hat in den letzten Jahren deutlich an Fahrt aufgenommen. In der Mehrheit der deutschen Bundesländer wird der sogenannte konfessionell-kooperative Religionsunterricht entweder bereits durchgeführt, steht nach organisatorischen Weichenstellungen zwischen staatlichen und kirchlichen Schulämtern kurz vor der Einführung oder wird mindestens in Richtung seiner Realisierungsmöglichkeiten – mit einigen Ausnahmen aufgrund kirchenpolitischer Beharrungsmentalitäten – geprüft. Einen diesbezüglichen Entwicklungsschub hat die letzte Erklärung der deutschen Bischöfe zur »Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts« (Die deutschen Bischöfe 2016) ausgelöst, gefolgt von einer erneuten Stellungnahme von evangelischer Seite (Kirchenamt der EKD 2018) und flankiert von einem Positionspapier der deutschsprachigen wissenschaftlichen Religionspädagogik (Positionspapier 2017). Der vorliegende Beitrag möchte an diesen Diskurs anschließen und ihn zugleich mit Denkfiguren des interreligiösen Lernens verschränken. Nach einer einleitenden Darstellung aktueller Rahmenbedingungen (1) werden Gründe und Ziele eines religionskooperativen Religionsunterrichts (2) sowie religionspädagogische Aufgaben (3) benannt und schließlich Design und erste Ergebnisse eines darauf bezogenen Forschungsprojekts zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen »Religionskooperativer Religionsunterricht und dessen Effekte« (ReKoRU) dargestellt (4).

1 Rahmenbedingungen

Der *terminus technicus* der konfessionellen Kooperation ist von amtskirchlicher Seite exklusiv für die Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht reserviert. Die sich dahinter verbergende Organisationsform steht im Blick auf die Realität des schulischen Religionsunterrichts allerdings im Ho-

rizont einer größeren religiös-weltanschaulichen Pluralität in Schule und jugendlichen Lebenswelten sowie einer ebensolchen Heterogenität auch konfessioneller Lerngruppen. Das bedeutet, auch ein Unterricht in *konfessioneller* Kooperation kann und darf aus religionspädagogischer Sicht diese Herausforderungen nicht ausblenden, geschweige denn Konfessionalität zu Lasten umfassender religiöser Bildungsprozesse zu einem exklusiven Differenzmarker machen (Woppowa 2019). Letzteres weitet den Blick über den konfessionsbezogenen Rahmen hinaus auf entsprechende Kooperationen innerhalb der Fächergruppe aus Religion, Philosophie und Ethik, was konzeptionell schon lange in den Blick genommen wird (Kirchenamt der EKD 1994; Boehme 2019) und auch bildungstheoretisch zu begründen ist, insofern nach Jürgen Baumert diese Fächer die Weltzugänge einer konstitutiven Rationalität abbilden (Baumert 2002). Mit Blick auf den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG gilt dabei der Frage nach einem kooperativen Religionsunterricht zwischen bspw. katholischem, evangelischem, islamischem und jüdischem Religionsunterricht besonderes Interesse.

In der Erklärung der deutschen Bischöfe wird die Kooperation des katholischen Religionsunterrichts mit dem anderer Religionsgemeinschaften aus theologischen Gründen explizit von einer *konfessionellen* Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht unterschieden, zwar durchaus begrüßt, aber hinsichtlich einer Durchführung weitaus stärker eingeschränkt:

»Die wünschenswerte Zusammenarbeit mit dem jüdischen oder dem islamischen Religionsunterricht zu bestimmten Themen (etwa zu Projekten oder in zeitlich begrenzten Unterrichtsphasen in der Form des Team-Teaching) erfolgt auf theologischen Grundlagen, die in der Erklärung über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra aetate* des Zweiten Vatikanischen Konzils gelegt wurden, und verfolgt eigene Ziele, zu denen insbesondere die Förderung gegenseitigen Verstehens und religiöser Toleranz gehört.« (Die deutschen Bischöfe 2016, 30).

Obwohl hier der Terminus der Kooperation dem Begriff der Zusammenarbeit gewichen ist, kann durchaus – nicht zuletzt auch auf der theologischen Basis von *Nostra aetate* – von einem *religionskooperativen* Religionsunterricht gesprochen werden, der einerseits von der Sache her selbstverständlich auf einer anderen religionstheologischen Basis stehen muss, aber andererseits auch als Form echter Kooperation und als Antwort auf die Herausforderung religiöser Heterogenität auf allen didaktischen Ebenen (der Lehrkräfte, der Lernenden und der Lerngegenstände) verstanden werden kann. Von daher scheint es zu kurz gegriffen, sein Zielspektrum zu sehr lediglich auf die Befähigung zu Verständigung und Toleranz zu verkürzen. Vielmehr geht es auch hierbei um den Ausweis des Religionsunterrichts als theologischen Lernort im Kontext interreligiöser Dialog- und Lernprozesse. Das Positionspapier der deutschsprachigen Religionspädagogik hat diese interreligiöse Ausrichtung unter dem Terminus des kooperativen Religionsunterrichts stärker

in den Blick genommen und – wenn auch recht verhalten – dafür plädiert, »Vernetzungen und kreative Zusammenarbeit ... mit dem Unterricht anderer Religionen« zu suchen, um »Themen im interreligiösen Horizont zu erarbeiten« (Positionspapier 2017, 447). Zugleich wird empfohlen, dabei »Wege der Zusammenarbeit mit der jüdischen, der islamischen Religionspädagogik und den sich etablierenden Religionspädagogiken anderer Religionen ... anzubahnen und auszubauen« (Positionspapier 2017, 448).

2 Von der interkonfessionellen zur interreligiösen Kooperation: Gründe und Ziele

Insbesondere angesichts der in mehreren Bundesländern diskutierten oder bereits durchgeführten Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts (oder auch einer staatlichen Islamkunde) als ordentlichem Lehrfach scheint eine Weiterentwicklung des *konfessionell-kooperativen* hin zu Formen eines *religionskooperativen* Religionsunterrichts sinnvoll und notwendig – und zwar primär in theologischer und religionspädagogischer Absicht. Allerdings kann das nicht geschehen, ohne die diversen religions- und bildungspolitischen Schief- und Problemlagen im Blick zu behalten, die eine solche Einrichtung mit sich bringt (die wiederum aber nicht Gegenstand dieses Beitrags sein können, vgl. zur aktuellen Diskussionslage in Nordrhein-Westfalen: WDR 2019). In Nordrhein-Westfalen bspw. haben laut offizieller Schulstatistik (Ministerium 2019, 80) im Schuljahr 2018/19 knapp 5 Prozent aller muslimischen Schülerinnen und Schüler an ca. 250 Schulen den 2011 als ordentliches Lehrfach eingeführten *Islamischen Religionsunterricht* (IRU) oder das staatlich verantwortete Fach *Islamkunde in deutscher Sprache* besucht. Derzeit arbeiten knapp 200 Lehrkräfte mit einer gültigen Lehrerlaubnis im Religionsunterricht (Ministerium 2019, 59). Die wenigen Zahlen machen bereits deutlich, dass angesichts der bestehenden Schülerzahlen nach wie vor eine massive Unterversorgung herrscht, was wiederum die erfolgte Zusage der politischen Entscheidungsträger erklärt, neue Institute für die Ausbildung islamischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer einzurichten und aufzubauen (seit 2019 bspw. an der Universität Paderborn als zweitem NRW-Standort neben Münster). Der von Uslucan vorgelegte wissenschaftliche Abschlussbericht zur Einführung des IRU zeichnet insgesamt ein positives Bild, insbesondere aus der Perspektive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Uslucan 2018). Im Rahmen einer dritten und letzten Erhebungswelle (2017) wurden Schülerinnen und Schüler an Grund- und weiterführenden Schulen (N = 174) sowie deren Eltern (N = 150) mittels standardisierter Fragebögen befragt. Hinsichtlich des Items zur Unterrichtszufriedenheit geben über 90 Prozent der Grundschüler eine positive Zustimmung zum IRU (Uslucan 2018, 141f.) und fast alle Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen nennen auf einer

vierstufigen Skala (von ›gar nicht wichtig‹ bis ›sehr wichtig‹) den IRU ›wichtig‹ bzw. ›sehr wichtig‹ (ebd. 152) bei ähnlich hohen Zufriedenheitswerten (ebd. 159f.). Auch die Elternbefragung zeigt ähnlich hohe Werte (ebd. 169f.). Hinsichtlich der unterrichtlichen Behandlung von Fremdreligionen wünschen sich über 88 Prozent der Grundschüler (ebd. 144) sowie gut 69 Prozent der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen (ebd. 155f.) ›mehr Kenntnisse über andere Religionen‹.

Schon dieser sehr knappe, zugegeben wenig überraschende Einblick in die deskriptiven Daten der Erhebung kann bereits zweierlei deutlich werden lassen: Zum einen wird der Bedarf an einem parallel zum etablierten katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht stattfindenden islamischen Religionsunterricht seitens der Beteiligten deutlich bestätigt und scheint auch inhaltlich aus der Praxis des bisher erteilten Unterrichts begründet zu sein. Zum anderen provoziert die erfasste recht hohe Offenheit gegenüber einem Wissenserwerb über andere Religionen zu der Folgefrage: Sollte dieser Wissenserwerb im Rahmen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts bei gleichzeitiger Präsenz von Lerngruppen anderer Bekenntnisse nicht notwendig durch kooperative Lernarrangements erfolgen? Wäre es nicht geradezu paradox, wenn ein bekenntnisorientiertes Fach, in dem *per definitionem* die Teilnehmerperspektive nach wie vor eine konstitutive Rolle spielt (wie auch immer sie eingeholt werden kann), nur einen sachkundlich-informierenden Weg der Vermittlung anderer Religionen wählte, um einen diesbezüglichen Wissenserwerb zu garantieren? Vielmehr könnte gerade ein kooperatives Lernarrangement beide Teilnehmerperspektiven authentisch zueinander ins Gespräch bringen und damit zugleich nicht nur die Wissensebene religiösen Lernens ansprechen, sondern Lernprozesse auch auf emotionaler, volitionaler und sozialer Ebene (im Sinne des umfassenden Weinertschen Kompetenzbegriffs, vgl. Weinert 2001) in der konkreten Begegnung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse anregen.

Damit verfolgt ein religionskooperativer Religionsunterricht auch jene Ziele, die als breiter Konsens dem interreligiösen Lernen zugeschrieben werden. Allerdings modelliert er die zielführenden Lernprozesse auf der Ebene einer bestimmten Organisationsform des Unterrichts. Gemeinhin kann man fünf solcher Ziele benennen (Unser 2018, 271; Willems 2015):

1. Vermittlung grundlegenden Wissens über fremde Religionen
2. Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten, insbesondere der *Fähigkeit der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels* (Woppowa 2013) zwischen Eigen- und Fremdperspektive
3. Veränderung von *Einstellungen*, insbesondere Abbau von Vorurteilen oder Xenophobie und Verstärkung von Toleranz und Anerkennung
4. Befähigung zu einem angemessenen *Verhalten* gegenüber Angehörigen anderer Religionen

5. Klärung und Entwicklung eines eigenen *religiösen bzw. weltanschaulichen Standpunkts* in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen

Die hier in Erscheinung tretende Hierarchisierung kann in grober Stufung mit der Lernzieltaxonomie von Marzano und Kendall (Marzano & Kendall 2007) verglichen werden: Während die ersten beiden Zielformulierungen dem *kognitiven System* auf den Leveln des Abrufens, des Verstehens, der Analyse von Wissen sowie der Wissensnutzung zuzuordnen sind, verweisen die dritte bis fünfte Zielformulierung zum einen auf das fünfte Level des *metakognitiven Systems*, insofern auf den eigenen Wissenserwerb und den Umgang damit in entsprechenden Bereitschaften und Fähigkeiten reflektiert wird. Zum anderen reichen diese Ziele in das von Marzano und Kendall bezeichnete sechste Level des *kritischen Selbstsystems* hinein, in dem das individuelle *beliefsystem* eine Rolle spielt und die persönliche Relevanz und Wirksamkeit der Lerngegenstände für das eigene Leben geprüft werden sollen. Marzano und Kendall legen in ihrer Taxonomie besonderen Wert auf eine Verschränkung von mentalen Prozessen einerseits und Wissensdomänen (deklaratives, prozedurales und psychomotorisches Wissen) andererseits, was insbesondere für interreligiöse Lernprozesse relevant ist, weil in der Begegnung mit Perspektiven und Angehörigen anderer Religionen gleichermaßen mentale und psychodynamische Prozesse ablaufen bzw. eine kognitive und eine affektive Lerndimension eine bedeutende Rolle für den eigenen Lernprozess spielen.

Das oben ausgeführte Zielspektrum lehnt sich schließlich insgesamt an dialogische Lernprozesse an, denn diese beschreiben einen ständigen Austausch zwischen eigenen und fremden Perspektiven, der wiederum in der vertieften Auseinandersetzung mit dem eigenen religiösen oder – weniger voraussetzungsstark – weltanschaulichen Standpunkt münden soll. In diesem knappen Umriss wird zusammenfassend bereits ersichtlich, dass es im Kern interreligiöser Lernprozesse darum gehen muss, »die Entwicklung des konfessorischen Moments durch Vergleich und Dialog *hindurch* zu ermöglichen« (Tautz 2018; Woppowa 2015; Riegel 2018, 152f.).

3 Religionspädagogische Aufgaben und Optionen

Die in der Konsequenz zu den vorangegangenen Ausführungen in den Vordergrund rückenden Aufgaben der Religionspädagogik liegen sowohl auf der Ebene konzeptioneller Theoriebildung als auch auf der Ebene konkreter Modellierungen von Unterricht einschließlich entsprechender Zugriffe der Unterrichtsforschung. Insgesamt muss es zukünftig noch stärker darum gehen, Spielräume interreligiöser Kooperation und interreligiösen Begegnungslernens auszuloten, und zwar be-

sonders als alltagstaugliche Regelform des schulischen Religionsunterrichts, über zeitlich eng begrenzte Projektformate (Boehme 2019) oder außerunterrichtliche Lerngelegenheiten (Gärtner & Bettin 2015) hinaus.

Auf konzeptioneller Ebene steht die Frage nach der Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule im Zentrum, was als strategische Schlüsselaufgabe einer *kooperativen Religionspädagogik* christlicher, islamischer und darüber hinaus auch jüdischer Provenienz verstanden werden kann (Woppowa 2017a; Woppowa & Kammer 2017). Denn es wird zunehmend deutlich, dass angesichts politischer, gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen und unter den für alle gleichermaßen geltenden Herausforderungen religiöser Pluralität die Religionsgemeinschaften – hier insbesondere Judentum, Christentum und Islam – eine gemeinsame Verantwortung für eine öffentlich wirksame religiöse Bildung tragen. Allen Beteiligten muss daran gelegen sein, ein religiöses Lernen zu plausibilisieren, das seine Wirksamkeit gegen fundamentalistische Verzerrungen entfalten kann und das Schülerinnen und Schüler für eine vernünftig verantwortete und reflektierte Haltung zu Religion und Glauben befähigt. Der Religionsunterricht in der Schule hat, gleich welchem Bekenntnis er folgt, die zentrale Aufgabe, diese religiöse Orientierungsfähigkeit und Standpunktfähigkeit zu fördern. Sollen gegenwärtige Maßnahmen zu seiner Qualitätsentwicklung und Zukunftssicherung greifen und ihn insbesondere gegenüber religionskundlichen oder allgemein wertebildenden Fächern profilieren, sind religiöse Traditionen in ihrer Eigenart als alltagsregulierende Lebensüberzeugungen ins Spiel zu bringen. Dass damit nicht nur ein religiöser Lehr-Lern-Begriff im Sinne eines *teaching about religion* intendiert sein kann, sondern vielmehr die Dimension des *teaching from religion* an Relevanz gewinnt, kann als spezifisches Anliegen eines zugleich bekenntnisorientierten und dialogbereiten Religionsunterrichts gelten, der sich in seiner kooperativen Gestalt als ein *teaching between religions* profilieren könnte. Aus verfassungsrechtlicher Perspektive wäre insbesondere hinsichtlich interreligiöser Kooperationen zu prüfen, ob auch ein solcher in zeitlich begrenzten Phasen realisierter Unterricht unter die Feststellung fällt, dass

»Art. 7 Abs. 3 GG es zulässt, Veränderungen der Lebenswirklichkeit Rechnung zu tragen [...]. Zu diesen gehört auch, daß unter dem Einfluß neuerer religionspädagogischer Ansätze die Information auch über andere Bekenntnisse als Bestandteil des schulischen Bildungsauftrages betrachtet und eine diesem Ziel entsprechende beweglichere Form der Darbietung des Religionsunterrichts befürwortet wird. Die geordnete Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession [und hier noch einmal erweitert: einer anderen Religion; Anm. der Verf.] am Religionsunterricht ist daher verfassungsrechtlich unbedenklich, solange der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert.« (BVerfG 1987, 254; Heinig 2014)

Empirische Befunde zum interreligiösen Lernen (Unser 2018; Schweitzer 2017, 48f.) zeigen eine deutliche Diskrepanz zwischen den normativen Ansprüchen einer diesbezüglichen Theoriebildung einerseits und den empirischen Erkenntnissen der Unterrichtsforschung über die Wirksamkeit interreligiöser Lernprozesse andererseits. So kann durch messbare Effekte bestätigt werden, dass auf den ersten Taxonomiestufen des Wissens und Verstehens gelingende und mitunter sogar nachhaltige Lernprozesse stattfinden (Unser 2018, 277f.). Allerdings kann aufgrund mangelnder Forschungen bzw. ambivalenter Ergebnisse bislang wenig bis gar nicht bestätigt werden, dass es durch interreligiöse Lernarrangements auch zur Befähigung von Perspektivenübernahme oder zu Verhaltensänderungen oder Abbau von Vorurteilen kommt (Unser 2018, 279ff.; Schweitzer & Boschki 2017, 134). Schließlich steht nach wie vor die didaktische Grundsatzfrage im Raum, »ob dialogische Lernprozesse im schulischen Religionsunterricht ... überhaupt notwendig sind, um die formulierten Lernziele zu erreichen« (Unser 2018, 281). Im Rahmen dieses offenen Forschungsfeldes eröffnet sich mit dem religionskooperativen Religionsunterricht eine Option, interreligiöse Lernprozesse in der Schule in den Blick zu nehmen, die zugleich auch unter den mit der Kontakthypothese (vgl. dazu die folgenden Ausführungen) beschriebenen Handlungsrahmen fallen. Ein spezifisches »fächerkooperierendes interreligiöses Begegnungslernen als spiralcurricular phasenweise durchgeführtes fächerverbindendes Lernen zwischen den Fächern des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts« (Boehme 2019) ist auch an anderer Stelle bereits diskutiert (Gennerich & Mokrosch 2016, 170-177; Woppowa & Kammeyer 2017; Riegel 2018, 135-182; Kropač 2019, 354-365), bislang aber keinem hinsichtlich seiner Organisationsform dezidierten Forschungszugriff unterzogen worden.

4 Wege in die Praxis: Interreligiöse Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht

Im folgenden Unterrichtsmodell wird das Anliegen verfolgt, den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG durch didaktisch profilierte Phasen des interreligiösen Begegnungslernens zwischen Schülerinnen und Schüler verschiedener Bekenntnisse zu ergänzen (in Anlehnung an die Idee der kooperierenden Fächergruppe bzw. bereits vorliegende Phasenmodelle: Kirchenamt der EKD 1994, 73-81; Boehme 2019). Die religionskooperative Anlage des Unterrichts wird curricular insofern deutlich, als ein sukzessiver Kompetenzerwerb auf Basis der entsprechenden Kernlehrpläne für katholischen, evangelischen und islamischen Religionsunterricht erfolgt. Die konzeptionelle Ausgestaltung des Modells orientiert sich einerseits an den oben benannten Zielen interreligiösen Lernens, an den religionsdidaktischen Ansätzen der Multiperspektivität und Perspektivenverschrän-

kung (Woppowa 2017b) sowie an ausgewählten Methoden und Zielen der komparativen Theologie (von Stosch 2012). Erprobt wurde das Modell während des Schuljahres 2018/2019 in der neunten Jahrgangsstufe eines westfälischen Gymnasiums und wird derzeit empirisch ausgewertet (zum Forschungsdesgin und ersten Erkenntnisse vgl. die folgenden Ausführungen). Ausgehend von dem günstigen Umstand, dass die dafür ausgewählte Schule sowohl für Schülerinnen und Schüler der beiden christlichen Konfessionen als auch für muslimische Schülerinnen und Schüler durchgängig Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses anbietet, haben sich drei verschiedene Lerngruppen an dieser spezifischen Form des interreligiösen Begegnungslernens beteiligt. Aufgrund bestehender Rahmenbedingungen der Unterrichtsorganisation konnte eine – prinzipiell wünschenswerte – Beteiligung des jüdischen Religionsunterrichts nicht realisiert werden.

4.1 Phasenmodell

Die Durchführung des Unterrichts folgte während einer Unterrichtsreihe einem zuvor festgelegten Phasenmodell mit einer wie nachstehend profilierten Organisation von Lerngelegenheiten. Das Modell greift dabei die oben benannten Ziele interreligiösen Lernens auf und setzt einen deutlichen Akzent sowohl auf konfessionische Lernprozesse als auch auf die Ermöglichung von Perspektivenübernahmen und -wechseln der Lernenden durch Dialog und Begegnung.

Drei Lerngruppen, je eine evangelische, katholische und muslimische, arbeiten zunächst getrennt in einer *ersten, konfessionellen Phase* (ca. 10 Unterrichtsstunden) parallel an einer abgestimmten Unterrichtsreihe zur Gottesfrage, in der sie sich entweder mit identischen Unterrichtsthemen (bspw. persönliche Gottesbilder, Gebetsvollzüge) oder Fragestellungen aus der Perspektive des entsprechenden Bekenntnisses (bspw. Gottesbilder in Bibel bzw. Koran, christliches bzw. islamisches Offenbarungsverständnis) auseinander setzen. Ergebnisse der konfessionellen Phase werden pointiert in Schülerprodukten zusammengefasst, um eine Vergleichbarkeit der in den einzelnen Lerngruppen erarbeiteten Inhalte sicherzustellen, so dass in der *zweiten, dialogischen Phase* (ca. 4 Unterrichtsstunden) die erarbeiteten Ergebnisse präsentiert werden können. Dafür werden die ursprünglichen Lerngruppen zu je gleichen Teilen in bekenntnisheterogenen Lerngruppen neu zusammengesetzt, so dass drei Lerngruppen jeweils mit evangelischen, katholischen und muslimischen Schülerinnen und Schülern entstehen. In dieser dialogischen Phase diskutieren die Jugendlichen unterschiedlicher Bekenntnisse sowohl ihre individuellen Vorstellungen als auch Positionen der religiösen Traditionen. Im Einklang mit den Zielen komparativer Theologie ist das alleinige Anliegen nicht, lediglich Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Bekenntnissen in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stellen, sondern auch die eigenen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler sowie bleibende Differenzen religiöser Traditio-

nen zu thematisieren. Die Arbeit an Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten zwischen den verschiedenen religiösen Traditionen sowie immer auch zwischen den subjektiven Vorstellungen und Standpunkten der Schülerinnen und Schüler wird durch eine produktorientierte Anlage des Unterrichts gewährleistet. In einer daran anschließenden *dritten, komparativen Phase* (ca. vier Unterrichtsstunden), ebenfalls in heterogenen Lerngruppen, wird der Lernprozess für das Verstehen fremder Perspektiven und für neue Fragestellungen geöffnet. Zur vertiefenden Entwicklung eines eigenen religiös-weltanschaulichen Standpunkts, als Lernprozess der Beurteilung erworbenen Wissens, wird zudem mit kompetenzorientierten Anforderungssituationen gearbeitet. Dies geschieht hinsichtlich der Gottesfrage bspw. in der Bearbeitung der Theodizeefrage. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen in der komparativen Auseinandersetzung mit theologischen Positionen der unterschiedlichen Bekenntnisse, inwiefern der Gottesglaube angesichts von Leiderfahrungen in der Welt überhaupt tragfähig ist und welche Antworten die religiösen Traditionen dazu parat haben. In einer letzten *vierten, konfessorischen Phase* (ca. zwei Unterrichtsstunden) arbeiten die Schülerinnen und Schüler wieder in bekenntnishomogenen Lerngruppen mit dem Ziel der vertiefenden Entwicklung eines individuellen religiös-weltanschaulichen Standpunkts.

4.2 Komparativ-theologische Vorannahmen

Die im Hintergrund stehenden theologischen Vorannahmen für dieses Modell von Religionsunterricht basieren auf den handlungsleitenden Zielen und Methoden der komparativen Theologie. Weil sich diese nicht als eine allgemeine Religionstheologie versteht, sondern an Einzelfällen und deren Aussagekraft für den interreligiösen Dialog interessiert ist, eignet sich die diesem theologischen Ansatz zu Grunde liegende Methodik in ihren zentralen Anliegen für interreligiöse Lernprozesse im schulischen Religionsunterricht – allerdings immer auch unter dem Vorbehalt spezifisch religionspädagogischer Modifikationen und Einschränkungen (Woppowa 2015). Im Wesentlichen geht es der komparativen Theologie nicht um eine religionstheologische Relationierung von Religionen, sondern um die »Entwicklung einer interreligiösen Hermeneutik, die es erlaubt, einerseits die eigenen Geltungsansprüche aufrecht zu erhalten und nicht in unzulässiger Weise zu relativieren. Andererseits geht es ihr darum, auch der Wirklichkeitssicht der anderen Raum zu geben und ihre Autointerpretation ernst zu nehmen.« (von Stosch 2013, 15) Der damit initiierte hermeneutische Prozess zielt dabei sowohl auf ein Neuverstehen des Eigenen als auch auf eine verstehende Würdigung des Fremden, gleichermaßen unter dem theologischen Anspruch einer ›Suche nach Wahrheit‹ (von Stosch 2012, 148). Die in dieser Zielrichtung vollzogene Begegnung beruht in der hier verfolgten Lesart auf bestimmten Grundhaltungen (von Stosch 2012, 155-168), von denen die folgenden in besonderer Weise auch unterrichtsrelevant genannt werden können:

- Epistemische Demut: Weil der Mensch als bedingtes Wesen das Unbedingte als solches in seiner Gesamtheit weder erfassen noch darüber verfügen kann, erscheint es unzulässig, die eigenen religiös-weltanschaulichen Vorstellungen mit einem universellen Geltungsanspruch zu versehen. Angesichts einer prinzipiellen Fallibilität menschlichen Erkennens soll daher jede Erkenntnis im interreligiösen Dialog in einer Haltung der Demut artikuliert werden. Das kann zugleich einen wichtigen *Anspruch (inter)religiösen Lernens in der Schule* darstellen, dem es auch in diesem Kontext um einen entsprechenden Kompetenzerwerb gehen muss.
- Konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition: Die in einem Dialog gewonnenen Erkenntnisse sind nur dann für eine auf Anerkennung und Toleranz basierende interreligiöse Verhältnisbestimmung bedeutsam, wenn sie nicht nur aus einem privatistischen Vollzug hervorgehen, sondern sich auch auf die Vorstellungen und normativen Rahmungen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft beziehen. Das wird so gesehen nicht uneingeschränkt von Schülerinnen und Schülern zu erwarten sein, kann aber darauf aufmerksam machen, dass Kinder und Jugendliche auch ohne ein ausgeprägtes religiöses Bekenntnis *individuell bestimmte weltanschauliche Überzeugungen* haben, die einem Bekenntnis ähnlich sind und alltagsregulierendes Potenzial besitzen.
- Empathie und Gastfreundschaft für die Wahrheit des Anderen: Kein interreligiöser Dialog und wohl auch kein interreligiöses Begegnungslernen gelingen ohne ein Mindestmaß an Empathie und Aufmerksamkeit für ein Gegenüber und dessen religiöse Überzeugungen (von Stosch 2013, 18). Darüber hinaus nimmt ein in dieser gleichsam *lernenden Grundhaltung* des Individuums geführter Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen oder Weltanschauungen nicht schon *a priori* ein bestimmtes Ergebnis vorweg und negiert nicht die prinzipielle Möglichkeit von anderer Wahrheit. Desgleichen gilt für *kooperative Lernprozesse* aller Art, für deren Gelingen bestimmte individuelle Merkmale wie Empathie vorauszusetzen sind (Kopp & Mandl 2007, 21f.; Slavin 1995).

Aus den daraus abgeleiteten methodischen Grundsätzen (von Stosch 2012, 193–215) der komparativen Theologie seien hier nur einige im Blick auf unterrichtliche Lernprozesse besonders relevante erwähnt:

- Mikrologische Vorgehensweise und Aktualitätsbezug: Weil die komparative Theologie weniger ein religionstheologisches Interesse verfolgt als vielmehr an der Klärung exemplarischer Fragestellungen interessiert ist, steht die Arbeit am Einzelfall im Vordergrund. Aufgrund der Verankerung solcher Einzelfälle in konkreten religiös-weltanschaulichen Sprachspielkontexten kommt die alltagsregulative Dimension von Überzeugung adäquat ins Spiel (aus Sicht

professioneller Handlungskompetenz Caruso 2019, 50-54). Mikrologisches Arbeiten mit Aktualitätsbezug kann sich daher als *anschlussfähig für die aktuellen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen, Standpunkte und Lebenswelterfahrungen von Schülerinnen und Schülern* erweisen.

- Einbezug der Fremdperspektive in das eigene Denken: Der dialogische Wechsel zwischen religiös-weltanschaulicher Eigen- und Fremdperspektive ist grundlegend für ein komparativ-theologisches Arbeiten. Aus hermeneutischer Sicht geht damit notwendig der Erwerb von Wissen über die eigene und fremde religiöse Tradition bzw. Weltanschauung einher, was auch für unterrichtliche Lernprozesse und ihren *Anspruch der Perspektivenverschränkung bzw. des Perspektivenwechsels* unabdingbar ist. Die Charakterisierung der individuellen Perspektive von Schülerinnen und Schülern als ›religiös‹ ist dabei allerdings nicht nur auf institutionalisierte Religionen zu beschränken, sondern im Sinne einer individualisierten Religiosität weiter zu fassen (Woppowa 2015, 22f.).
- Verknüpfung mit gelebter Religion: Die in der komparativen Theologie verankerte regelmäßige Rückbesinnung auf ›gelebte Religion‹ bzw. auf die religiöse Praxis bestimmter religiöser Traditionen, um praxisrelevante Erkenntnisse für die Verständigung der Religionen zu gewinnen, ist aus religionsdidaktischer Sicht ebenso problematisch wie bedenkenswert. Gerade weil schulische Lernprozesse im Rahmen allgemeiner Bildung nur bedingt auf religiöse Praxis rekurrieren können, sollte religiöse Praxis mindestens als *hermeneutisch zu erschließender Lerngegenstand* ein Element religiösen Lernens sein. Andernfalls könnte religiöses Lernen in der Schule nur schwerlich die *Lebensrelevanz von Religionen* aufzeigen und bliebe rationalistisch verkürzt.

4.3 Religionspädagogischer Forschungskontext

Auch wenn notwendig zu unterscheiden bleibt zwischen Formen eines theologisch geführten interreligiösen Dialogs wie dem der komparativen Theologie einerseits und Formen einer durch Expertinnen und Experten gesteuerten interreligiösen Begegnung in didaktisch-methodisch inszenierten Lernprozessen andererseits (Boehme 2019), so bildet das Konzept der interreligiösen Begegnung bzw. des interreligiösen Begegnungslernens doch eine Scharnierstelle zwischen akademisch-theologischen Anliegen und dem hier verfolgten religionskooperativen Unterricht.

Denn hier wie dort wird die sozialpsychologische Kontakthypothese relevant, der zufolge der Kontakt zu einer oder mehreren Personen aus einer bestimmten Gruppe Vorurteile, das heißt negative Einstellungen und Stereotype gegenüber Einzelpersonen oder mehreren Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (Ethnie, Religion etc.) bezüglich der gesamten Gruppe verringern kann. Der Begründer Allport (1954) benennt in seiner Theorie vier mittlerweile auch empirisch bestätigte Bedingungen, unter denen Vorurteile durch Kontakt ab-

gebaut werden können: (1) gleicher Status der Beteiligten ohne hierarchische Beziehungen; (2) Kooperation an gemeinsamen Projekten; (3) gemeinsame Ziele; (4) Unterstützung durch institutionelle Instanzen. Zuletzt sind die Ergebnisse von über 500 Studien und mehr als 250.000 Personen in einer Meta-Analyse von Pettigrew und Tropp ausgewertet worden, und zwar mit dem globalen Ergebnis, dass Menschen mit Kontakt zu einer Gruppe eine positivere Einstellung zu eben jener Gruppe hatten, als Personen, die keine Begegnungen erlebten (Pettigrew & Tropp 2006). Neben einem aus der Begegnung resultierenden kognitiven Wissenszuwachs spielen auch Emotionen eine wichtige Rolle beim Abbau von Vorurteilen, von denen insbesondere Angst und Empathie als relevant erscheinen. Je geringer die Angst und je stärker die Empathie, desto geringer ausgeprägt erscheinen die Vorurteile (Pettigrew & Tropp 2008). Angesichts der oben benannten Bedingungen ist evident und auch religionspädagogischer Konsens, dass »Begegnungen mit Personen anderer religiöser oder weltanschaulicher Orientierung nicht per se interreligiöse Lernprozesse anbahnen ..., sondern bestimmte Bedingungen erfüllen müssen, um zu gelingen« (Boehme 2019; vgl. Gärtner 2015).

Die mit der Erprobung des Phasenmodells verbundenen Forschungsfragen verfolgen zwei zunächst unabhängige und im Weiteren auch zueinander in Beziehung zu setzende Fragerichtungen:

(1) Zunächst ist zu prüfen, inwieweit Effekte des religionskooperativen Religionsunterrichts auf Schülervorstellungen festzustellen sind, denn diese beeinflussen wiederum die im Kontext der Kontakthypothese bestehenden Aussagen über den Abbau von Vorurteilen. Wenn die These von Boehme zutrifft, dass interreligiöses Begegnungslernen und damit auch der hier beschriebene religionskooperative Unterricht »ein vorschnelles Kategorisieren in den Islam oder das Christentum« (Boehme 2019) verhindere, indem er die Begegnung mit religiösen Traditionen durch konkrete Personen realisiere, dann sollte sich das auch in den Vorstellungen der Lernenden widerspiegeln. Denn ein solches Lernen ermöglicht allen Beteiligten, »sich individuell zu den Inhalten ihrer (religiösen) Traditionen zu positionieren und sich untereinander als heterogene Gesprächspartner mit individueller Religiosität oder säkularen Weltanschauungen wahrzunehmen« (Boehme 2019), das heißt auch eigene Vorstellungen zu reflektieren, zu modifizieren und individuelle Standpunkte auszubilden.

(2) Schließlich ist der Prozess des religionskooperativen Unterrichts in den Blick zu nehmen, und zwar aus der Sicht der beteiligten Schülerinnen und Schüler selbst. Auch dabei kann eine These Boehmes relevant werden, insofern Asymmetrien hinsichtlich der bestehenden Lerngruppen (Größe, intra- und interreligiöser Bekenntnisdifferenzen, unterschiedliche Vorstellungen gegenüber den jeweils anderen Gruppen etc.) als »alteritätstheoretische Lernchancen ... für einen respektvollen Umgang miteinander« (Boehme 2019) konstruktiv genutzt werden können. Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern der im Rahmen längerer dia-

logischer Unterrichtsphasen kontinuierliche bzw. mehrfache Kontakt, der als eigener Faktor für gelingendes Begegnungslernen im Raum steht (Blanik 2015, 65), eine Rolle spielt, etwa gegenüber Projekttagen der kooperierenden Fächergruppe (Boehme 2019) oder außerschulischen Lerngelegenheiten (Gärtner & Bettin 2015).

4.4 Forschungsdesgin und Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Der in der 9. Jahrgangsstufe über drei Viertel eines gesamten Schuljahres nach dem oben skizzierten Modell geplante und durchgeführte Religionsunterricht wurde empirisch untersucht, indem methodisch-systematisch sowohl quantitative als auch qualitative Daten generiert wurden, die aktuell ausgewertet und aufbereitet werden. Im Anschluss an die oben dargelegten Fragestellungen wird das Design der empirischen Untersuchung beschrieben und die zugrundeliegenden Hypothesen benannt.

Die Studie setzt sich aus zwei Teiluntersuchungen zusammen, die auf Ebene der Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt werden, zunächst aber unabhängig voneinander konzipiert und durchgeführt wurden (Kuckartz 2014, 73; Caruso 2019, 11; 151-161). Der Zugang kann als Mixed-Methods-Ansatz in Form eines parallelen Designs bezeichnet werden. Bei der quantitativen Untersuchung handelt es sich um ein längsschnittliches Prä-Post-Design, das heißt, quantitative Daten wurden vor und nach dem erteilten religionskooperativen Unterricht zu Beginn und gegen Ende des Schuljahres anhand eines standardisierten Fragebogens erhoben ($N = 70$). Die Erhebung zielt darauf zu prüfen, inwieweit Effekte des religionskooperativen Religionsunterrichts zu eruieren sind, das heißt, ob sich signifikante Veränderungen bezogen auf Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern feststellen lassen. Dabei bezeichnet der Begriff der Vorstellung kognitive Konstrukte und ist als Teil von Kompetenz zu verstehen (Caruso 2019, 54). Deshalb wurden mittels induktiv entwickelter Items Denkfiguren von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Bekenntnisses ($N_{\text{kath}} = 28$; $N_{\text{ev}} = 17$; $N_{\text{musl}} = 15$; $N_{\text{ohne}} = 5$; $N_{\text{sonst}} = 5$) zur individuellen Praxis und Bedeutung von Religion, zur religiösen Selbst- und Fremdwahrnehmung und zum Religionsunterricht erhoben. Der Fokus der Datenauswertung liegt auf der Prüfung, inwiefern sich die Post-Daten von den Prä-Daten signifikant unterscheiden (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test). Ebenfalls werden die längsschnittlich erhobenen Daten mit einer Kontrollgruppe verglichen, in der Schülerinnen und Schüler einer 9. Jahrgangsstufe am Religionsunterricht in einer konfessionell homogenen Lerngruppe teilgenommen haben ($N = 23$).

Die Anlage des religionskooperativen Religionsunterrichts könnte vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen dazu führen, dass die Unterschiede zwischen den drei Lerngruppen zum zweiten Messzeitpunkt als nicht mehr signifikant zu beurteilen sind, weil der kontinuierliche Kontakt in Analogie zur Kontakthypothese auch zum Angleichen unterschiedlicher (religiöser) Vorstel-

lungen geführt haben könnte. Die Grundannahme ist, dass sich die einzelnen Lerngruppen zum *ersten* Messzeitpunkt hinsichtlich ihrer Vorstellungen voneinander unterscheiden, weil unterschiedliche religiöse Überzeugungen und Praktiken sowie spezifische kulturelle und familiäre Kontexte die jeweiligen Vorstellungen prägen (Weyers 2011). Auf signifikante Unterschiede zwischen den Lerngruppen zum ersten Messzeitpunkt, das heißt vor dem religionskooperativen Unterricht, wird anhand des Kruskal-Wallis-Tests geprüft.

Im Zentrum der qualitativen Untersuchung stehen sechs Leitfrageninterviews mit Schülerinnen und Schülern der einzelnen Lerngruppen in konfessionell homogenen Fokusgruppen (zwei je Lerngruppe, $N = 5$ bzw. $N = 6$). Unmittelbar vor Durchführung der Leitfrageninterviews bekam jede Fokusgruppe die im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtsstunde zu bearbeitende Aufgabe, darzustellen, wie sie aus Schülersicht den religionskooperativen Religionsunterricht wahrgenommen haben. Die Visualisierung erfolgte anhand eines Sets *Lego Serious Play*. Die im unmittelbaren Anschluss durchgeführten Interviews in Fokusgruppen basierten u.a. auf den folgenden Leitfragen:

- Was habt ihr dargestellt?
- Warum habt ihr das auf diese Weise dargestellt?
- Wie findet ihr den Religionsunterricht, den ihr in diesem Schuljahr erlebt habt?
- Wie habt ihr insbesondere die gemischten Unterrichtsphasen erlebt?

4.5 Erste Ergebnisse der quantitativen Teiluntersuchung

Die statistische Datenauswertung der Prä-Daten mittels des Kruskal-Wallis-Tests zeigt in Bezug auf eine Vielzahl von Items, dass zum *ersten* Messzeitpunkt signifikante, das heißt nicht zufällig auftretende Unterschiede zwischen den Bekenntnisgruppen bestehen. Im Folgenden wird eine exploratorische Auswahl solcher Items in den Blick genommen.

Beispielsweise liegt ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten zwischen den Einzelgruppen hinsichtlich des Items »Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist mir wichtig.« vor ($p = .001$). Daraus resultiert, dass in den gemeinsamen Unterrichtsphasen möglicherweise sehr differente Vorstellungen aufeinandertreffen, die im besten Fall konstruktive Lernprozesse und im schlechten Fall unterrichtlich nur schwer lösbare Konflikte produzieren können. Außerdem kann diese Erkenntnis darauf aufmerksam machen, dass in interreligiösen Lernprozessen die individuelle Relevanz religiöser Traditionen und Religionsgemeinschaften für die bzw. den einzelnen Schüler/in eine unterrichtlich wirksame Rolle spielen muss, wenn dadurch mögliche Lernchancen entstehen sollen. Signifikante Unterschiede zeigen außerdem die Antworten auf Items, in dem die Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Religion, hier insbesondere des

Islam, eine Rolle spielen: »Ich finde, dass der muslimische Glaube streng ist.« ($p = .044$) bzw. »Ich finde, dass der muslimische Glaube tolerant ist.« ($p = .001$) bzw. »Ich finde, dass der muslimische Glaube Frieden in der Gesellschaft fördert.« ($p = .039$) Die analogen Items zum Christentum zeigen keine Signifikanzen und ein homogeneres Antwortverhalten ($SD < 1$). Diesbezügliche Differenzen können darauf hinweisen, dass Selbst- und Fremdbilder einer Religion vor interreligiösen Lernprozessen sehr weit auseinander liegen können, was wiederum sowohl die gewissenhafte Erhebung dieser Bilder als auch eine differenzierte Reflexion von damit verbundenen Zuschreibungen gegen ein »vorschnelles Kategorisieren« (Boehme 2019) nach sich ziehen müsste. Insbesondere der interpersonale, biographische sowie lebenswelt- und erfahrungsbezogene Austausch solcher Vorstellungen wird damit zu einer zentralen Aufgabe dialogischer Lernprozesse im Unterricht. Ebenfalls als auffällig interpretiert werden kann das Antwortverhalten in Bezug auf einzelne Items, die um eine alltäglich und regelmäßige, das heißt nicht nur situative religiöse Praxis, insbesondere Gebetspraxis kreisen. So zeigen die folgenden signifikante Unterschiede zwischen den Bekenntnisgruppen: »Mir ist es wichtig, täglich zu beten.« ($p = .000$) »Mir ist es wichtig, mit meiner Familie z. B. vor Mahlzeiten zu beten.« ($p = .024$) »Ich bete in alltäglichen Situationen.« ($p = .000$) Der Bezug auf religiöse Vollzüge im Allgemeinen und mitunter auch auf individuelle religiöse Praxis im Besonderen birgt damit alteritätstheoretische Lernchancen, weil man auch hier mit den unterschiedlichen individuellen Vorstellungen arbeiten kann, die nach dem Prinzip perspektivischer Verschränkungen zu einander in Beziehung zu setzen wären (Woppowa 2017b; Gennerich & Mokrosch 2016, 173). Plausibel wird hiermit auch, dass solche Praxisvorstellungen im Sinne regulativer Überzeugungen ein wichtiger Bestandteil interreligiöser Lernprozesse sein sollten. Die bezüglich des Items »Ich bin froh, dass es Muslime in Deutschland gibt.« ($p = .006$) auftretende Signifikanz bei gleichzeitiger Nichtsignifikanz und relativ homogenem Antwortverhalten ($SD < 1$) hinsichtlich eines analogen christlich formulierten Items weist schließlich stark in Richtung der Frage, inwieweit bestimmte Vorurteile und Stereotypen nicht notwendig als Lernvoraussetzungen interreligiöser und dialogischer Lernprozesse in den Blick genommen werden müssen. Interessant wird sein, ob ein Vergleich mit den Ergebnissen zum zweiten Messpunkt nach der Intervention durch kooperativen Unterricht diesbezügliche Veränderungen nachweisen kann.

5 Fazit und Ausblick

Die oben benannte Ausgangshypothese kann damit bestätigt werden: Jugendliche eines Jahrgangs zeigen signifikante Unterschiede in bestimmten religionsrelevanten Vorstellungen in Abhängigkeit der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit. Als aufschlussreich hinsichtlich der hier genannten Vermutungen können sich Erkenntnis-

nisse erweisen, die aus einem Vergleich mit den Ergebnissen zum *zweiten* Messzeitpunkt resultieren. Sie sollen hinsichtlich der Forschungsfrage insbesondere Auskunft über mögliche Effekte eines religionskooperativen Religionsunterrichts geben, der auf Basis eines längerfristig angelegten Kontakts zwischen den Bekenntnisgruppen den Anspruch verfolgt, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu verändern, das heißt im Blick auf die Daten signifikante Unterschiede aufzuheben. Solche Erkenntnisse stehen dann im Kontext der Frage, ob sich etwa Selbst- und Fremdwahrnehmungen verändern können oder ob es legitim sein kann, auch einen Abbau von Vorurteilen als Effekt eines solchen Religionsunterrichts zu markieren. Letzteres muss insbesondere auch durch den qualitativen Zugang unterstützt werden, wenn durch die erfolgten Interviews in Fokusgruppen die quantitativen Daten noch einmal verstehend in den Blick genommen werden. Nicht zuletzt bleibt die globale Frage noch offen, ob Anteile der oben benannten Ziele interreligiösen Lernens durch eine solche Intervention ein Stück erreichbarer geworden sind.

Literatur

- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*. Oxford.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Kilius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a.M., 100-150.
- Blanik, Nicole (2015): Die Kontakthypothese – gelebte interreligiöse Begegnungen als »Erfolgsgarant« für subjektive Einstellungsänderung? In: Claudia Gärtner & Natascha Bettin: *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten*. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum. Münster, 57-70.
- Boehme, Katja (2019): Art. Interreligiöses Begegnungslernen. In: WiReLex. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. Online: DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343 [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Bundesverfassungsgericht (1987): *Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts*. Bd. 74. Tübingen, 244-256.
- Caruso, Carina (2019): *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Paderborn.
- Die deutschen Bischöfe (2016): *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Bonn.
- Gärtner, Claudia (2015): *Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum an außerschulischen Lernorten*. Interpretation

- der Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung. In: Dies. & Natascha Bettin (2015): *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*. Münster, 153-163.
- Gärtner, Claudia & Bettin, Natascha (2015): *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*. Münster.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (Hg.) (2016): *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart.
- Heinig, Hans Michael (2014): Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG – Rechtslage und Spielräume. In: Bernd Schröder (Hg.): *Religionsunterricht – wohin? Konzepte zur Weiterentwicklung eines Faches im Überblick*. Neukirchen-Vluyn, 143-154.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2018): *Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen*. Hannover.
- Kropač, Ulrich (2019): *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Unter Mitarbeit von Klaus König. Stuttgart.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden.
- Kopp, Brigitte & Mandl, Heinz (2007): *Kooperatives Lernen wofür? – Welche Potenziale besitzt kooperatives Lernen?* In: Dieter Euler, Günter Pätzold & Sebastian Walzik (Hg.): *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung*. Stuttgart, 17-30.
- Marzano, Robert J. & Kendall, John S. (2007): *The New Taxonomy of Educational Objectives*. (2. Aufl.). Thousand Oaks.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19*. Düsseldorf. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/index.html> [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Pettigrew, Thomas F. & Tropp, Linda R. (2006): A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 90, 751-783 (DOI: 1.1037/0022-3514.90.5.751).
- Pettigrew, Thomas F. & Tropp, Linda R. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice? Meta Analytic Tests of Three Mediators. In: *European Journal of Social Psychology* 38, 922-934 (DOI: 10.1002/ejsp.504).
- Positionspapier. Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht (2017). In: Konstantin Lindner, Elisa-

- beth Naurath, Mirjam Schambeck & Henrik Simojoki (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i.Br., 445-448.
- Riegel, Ulrich (2018): *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart.
- Schweitzer, Friedrich (2017): *Empirische Untersuchungen zum interreligiösen Lernen: Forschungskontexte – Untersuchungsdesigns – Desiderate*. In: Ders., Magda Bräuer & Reinhold Boschki: *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster, 43-55.
- Schweitzer, Friedrich & Boschki, Reinhold (2017): *Zur Bedeutung der Befunde – Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung*. In: Friedrich Schweitzer, Magda Bräuer & Reinhold Boschki: *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster, 133-144.
- Slavin, Robert E. (1995): *Cooperative learning: Theory, Research and Practice*. Second edition. Boston.
- von Stosch, Klaus (2012): *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn.
- von Stosch, Klaus (2013): *Empathie als Grundkategorie einer Komparativen Theologie*. In: Herbert Stettberger & Max Bernlochner: *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht*. Münster, 15-28.
- Tautz, Monika (2018): *Art. Interreligiöses Lernen, Gymnasium*. In: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, Online: DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Lernen_Gymnasium.200379 [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Unser, Alexander (2018): *Interreligiöses Lernen*. In: Mirjam Schambeck & Ulrich Riegel (Hg.): *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*. Freiburg i.Br., 270-285.
- Uslucan, Haci-Halil & Yalçın, Cem Serkan (2018): *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. Essen.
- WDR (2019): *Verbände kritisieren Neuregelung für Islamunterricht*, Online: <https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/islamunterricht-reform-100.html> [letzter Zugriff: 31.05.2019].
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, 17-31.
- Weyers, Stefan (2011): *Zwischen Selbstbestimmung und religiöser Autorität. Normative Orientierungen christlicher und muslimischer Jugendlicher*. In: Karl

- Friedrich Bohler & Michael Corsten (Hg.): *Begegnungen von Kulturen*. Wiesbaden, 105-180.
- Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz. In: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, Online: DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligiose_Kompetenz.100070 [letzter Zugriff: 10.09.2019].
- Woppowa, Jan (2013): Über den Bildungswert interreligiöser Lernprozesse: Vom Perspektivenwechsel zur Positionalität. In: Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter & Joachim Theis (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele* (FS R. Engler). Stuttgart, 289-299.
- Woppowa, Jan (2015): Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. In: Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hg.): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*. Paderborn, 15-30.
- Woppowa, Jan (2017a), Der Religionsunterricht im Licht aktueller Erklärungen. Zukunftsweisende Anlässe für eine kooperative Religionspädagogik zwischen Christen und Muslimen? In: *HIKMA. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 8, H. 2, 229-240.
- Woppowa, Jan (2017b): Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i.Br., 174-192.
- Woppowa, Jan (2019): Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki & Athanasios Stogiannidis (Hg.): *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext*. Freiburg i.Br.
- Woppowa, Jan & Kammeyer, Katharina (2017): Auf dem Weg zu einer kooperativen Bildungsverantwortung? Ein Resümee in drei Schritten. In: Dies. u.a. (Hg.): *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (Religionspädagogik innovativ 20). Stuttgart, 179-199.

