

## **1.2 Empirische Untersuchungen zum interreligiösen Lernen: Forschungskontexte – Untersuchungsdesigns – Desiderate**

Die Bedeutung interreligiösen Lernens und, weiterreichend, interreligiöser Bildung wird inzwischen in der religionspädagogischen Theorie und Praxis weithin akzeptiert und in zunehmendem Maße ausdrücklich akzentuiert (vgl. den Überblick bei Schweitzer, 2014b). Die herkömmliche Darstellung von Weltreligionen im Unterricht wird nunmehr als unzureichend angesehen, weil sie zu wenig auf dialogische Aufgaben eingestellt war und damit auch kaum auf die inzwischen weithin vorfindliche multi-religiöse Situation vorbereiten konnte. Dabei sind es vor allem die gesellschaftlichen Veränderungen, die in dieser Hinsicht auch zu einem Bewusstseinswandel geführt haben. Erschien interreligiöses Lernen noch vor wenigen Jahren eher als ein zwar innovativer, aber in seiner Akzeptanz und Realisierung doch noch sehr begrenzter Ansatz (so etwa noch Rickers, 2001), so leuchtet nun allgemein ein, dass eine religiös und weltanschaulich plurale Gesellschaft interreligiöse Bildung zu einer Pflichtaufgabe werden lässt, eben im Namen der Pluralitätsfähigkeit – verstanden als Bildungsziel für Schule und Religionsunterricht (vgl. etwa EKD, 2014; Schweitzer, Englert, Schwab & Ziebertz, 2002; Englert, Schwab, Schweitzer & Ziebertz, 2012).

Der Ansatz des interreligiösen Lernens hat sich dementsprechend vor allem als ein aus der Praxis erwachsendes und insofern erfahrungsbezogenes Konzept herausgebildet, das auf die veränderte Situation in Schule und Gesellschaft reagiert. Vor dem Hintergrund einer zunehmend nicht nur als multikulturell, sondern auch als multireligiös wahrgenommenen Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland insgesamt sowie speziell der Situation in vielen Schulen, in denen sich die Präsenz unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten vergleichsweise rasch bemerkbar machte, gewann das Anliegen eines interreligiösen Lernens seine Plausibilität auf der Ebene von Initiativen vor Ort. Dabei spielten zwar auch Theorie und Wissenschaft eine Rolle, aber im Vordergrund stand doch das praktische Engagement zugunsten von Frieden und Toleranz. Den Ausgangspunkt markieren insofern vielfältige Wahrnehmungen und Begegnungen, die vermehrt als Lernchancen genutzt werden sollten. Spätestens ab dem 11. September 2001 kam dazu noch die Erkenntnis und Überzeugung, dass die multireligiöse Situation auch in Deutschland ein erhebliches Potenzial für Spannungen, Aggressionen und Gewalt in sich trägt, dem auch pädagogisch zu begegnen ist. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die in Gestalt von Fremdenfeindlichkeit, Abwehr und Aggression immer deutlicher zutage treten, hat sich diese Überzeugung noch weiter verstärkt. Auch für die Politik ist es ein wichtiges Anliegen geworden, dass der Religionsunterricht ein Zusammenleben in Frieden unterstützen soll (zu entsprechenden Stellungnahmen aus der europäischen Politik vgl. Schreiner, 2012).

Entstand der Ansatz interreligiösen Lernens so gesehen aus Alltagserfahrungen und praktischen Projekten, so stellen zugleich doch auch Veränderungen in Theologie und Pädagogik einen weiteren bedeutsamen Bezugshorizont dar. Wie schon im vorangehenden Kapitel zur Bedeutung interreligiösen Lernens festgestellt, ist dabei theologisch an die Impulse des Zweiten Vatikanischen Konzils zu denken, später auch an Entwicklungen im evangelischen Bereich oder auch in der theologischen Thematisierung und Einschätzung nicht christlicher Religionen (vgl. dazu Leimgruber, 2007; Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014b). Interreligiöse Fragen gewannen dadurch neu an Aufmerksamkeit. In religionspädagogischer Hinsicht waren es die, vor allem im United Kingdom schon früh in Gang gekommenen, Bemühungen um einen Multi-Faith-Religionsunterricht, die das Anliegen eines interreligiösen Lernens auch international stark beförderten (vgl. Hull, 1984). Besonders sichtbar ist dies in Hamburg, wo mit dem „Religionsunterricht für alle“ intensive Bemühungen unternommen wurden, den Ansatz aus Großbritannien auch hierzulande fruchtbar zu machen (vgl. Doedens & Weiße, 1997). Gerade die Hamburger Situation, die sich derzeit – nachdem die Stadt Hamburg mit muslimischen Vereinigungen Verträge geschlossen hat, die auch den Religionsunterricht betreffen (Weiße, 2016) – im Umbruch befindet, zeigt aber auch, dass viele Fragen noch offen sind (vgl. Haese, 2013). Interreligiöses Lernen ist in seiner Dringlichkeit zwar breit anerkannt, aber welche Folgerungen daraus zu ziehen sind und wie sich ein solches Lernen erfolgreich gestalten lässt, ist noch weithin offen und vor allem auch wissenschaftlich noch zu wenig geklärt.

Eine weitere Wurzel des interreligiösen Lernens ist in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu sehen. Hier hat sich vor allem seit den 1980er Jahren ein fast paradigmatisch zu nennender Übergang von der „Ausländerpädagogik“ zum interkulturellen Lernen vollzogen (vgl. Auernheimer, 1990; ähnlich auch in anderen Ländern, vgl. Buchardt, 2016). Auch in der Erziehungswissenschaft sollen dialogische Ansätze herkömmliche Anpassungs- und Integrationsforderungen ablösen. Angestrebt werden offene Anerkennungsverhältnisse, dialogische Strukturen und ein Lernen voneinander und miteinander. Es lag dann für die Religionspädagogik nahe, den interkulturellen Ansatz zu erweitern und zu ergänzen, zumal religiöse Bezüge beim erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Kultur und Interkulturalität nur selten eine Rolle spielen (kritisch Amos, 2015). Der Ansatz interreligiösen Lernens führt also die interkulturelle Pädagogik weiter, ergänzt sie und wirkt deren Religionsvergessenheit entgegen. Wie Kultur und Religion sich dabei zu einander verhalten, bezeichnet allerdings eine komplexe und nicht leicht zu beantwortende Frage (vgl. dazu im Zusammenhang der Tübinger Untersuchungen zu interreligiöser Bildung die entsprechenden Hinweise bei Schweitzer, Edelbrock & Biesinger, 2011).

Bislang steht in der Religionspädagogik bei alledem die Ausarbeitung konzeptioneller Grundlagen im Vordergrund (vgl. zuletzt etwa Willems, 2011; Schambeck, 2013; Schweitzer, 2014b). Wissenschaftliche Begleitung oder, was häufiger der Fall war, die Entwicklung einer entsprechenden Konzeption für interreligiöses Lernen wurde in erster Linie als eine theoretische Aufgabe verstanden, während empirische Zugänge noch selten zum Zuge kamen. Dies erklärt, warum in dieser Hinsicht nach wie vor von

einem Desiderat zu sprechen ist – einem Desiderat nicht nur im Allgemeinen, sondern in spezifischen Hinsichten, die deshalb genauer dargestellt werden müssen.

### **1.2.1 Empirische Untersuchungen zum interreligiösen Lernen als Desiderat**

In der Religionspädagogik wie in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart versteht sich mehr oder weniger von selbst, dass das Erreichen pädagogischer Ziele immer auch empirisch überprüft werden muss. Gerade in Bereichen, in denen so weitreichende Zielsetzungen wie interreligiöse Verständigung oder Toleranz naheliegen oder sich förmlich aufdrängen, ist eine solche empirische Prüfung unverzichtbar. Mit guten Absichten allein wäre auch in diesem Falle niemandem geholfen. Dabei ist nicht nur daran zu denken, dass pädagogische Bemühungen ganz allgemein häufig viel weniger bewirken, als in der Theorie erwartet oder behauptet wird. Durchaus denkbar ist vielmehr auch, dass sich sogar gegenteilige Effekte einstellen können, die den pädagogischen Zielen widersprechen, beispielsweise wenn eine bewusste Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen Vorurteile verstärkt oder allererst zu intensiven Fremdheitserfahrungen führt, die es zuvor nicht gab. Das genauere Kennenlernen des religiös Anderen muss nicht automatisch zu freundlicheren Beziehungen führen. Deshalb ist immer auch nach den tatsächlichen Effekten interreligiöser Begegnungserfahrungen zu fragen, die sich eben nur empirisch erkennen lassen. Zu selten wird auch noch thematisiert, wie weit in Deutschland religiöse Vorurteile verbreitet sind, bis in die Kirchen hinein, aber auch sonst in der sogenannten autochthonen Bevölkerung (vgl. dazu Decker, Kiess & Brähler, 2012). Untersuchungen zu Vorurteilen gegen Christen, etwa bei Muslimen in Deutschland, stehen noch gar nicht zur Verfügung. Schon insofern sind die Ausgangsbedingungen für interreligiöse Lernprozesse in Schule und Gesellschaft noch unzureichend geklärt. Interreligiöses Lernen muss jedenfalls realistisch konzipiert werden, auf komplexe Voraussetzungsverhältnisse eingestellt sein und darf den eigenen Erfolg nicht einfach ungeprüft voraussetzen.

Darüber hinaus ist es für die religionspädagogische Praxis besonders wichtig, Einsichten in die Wirksamkeit unterschiedlicher Möglichkeiten und Ansätze interreligiöser pädagogischer Arbeit zu gewinnen. Denn inzwischen hat sich der Ansatz interreligiösen Lernens bereits weiter ausdifferenziert. Wiederum im Anschluss an Entwürfe aus dem United Kingdom (vgl. Jackson, 1997; Jackson & Nesbitt, 1993) wird besonderer Wert darauf gelegt, andere Religionen nicht nur von ihrer Geschichte und ihren theologischen Lehren her zu präsentieren, sondern in ihren aktuell – in diesem Falle in England oder dann auch in Deutschland – tatsächlich gelebten Formen aufzunehmen. Dieser Ansatz kann dann auch auf das Christentum bezogen werden, so dass es um Vergleich, Kennenlernen und Begegnung auf der Ebene der gelebten Formen beispielsweise von Christentum und Islam kommen muss, nicht anstelle historischer und dogmatischer Erschließung der verschiedenen religiösen Traditionen, sondern komplementär zu dieser (vgl. Schweitzer, 2014b). Für die religionspädagogische Arbeit in Schule und Religionsunterricht leuchtet dies unmittelbar ein, da es bei

einem solchen Ansatz gleichsam um die in der eigenen Schule alltäglich begegnenden Kinder und Jugendlichen sowie um deren gelebte Religion geht.

Aus den Entwicklungen in der Religionsdidaktik, die in unterschiedliche Ansätze interreligiösen Lernens für die Praxis münden, erwachsen weitere Fragen: Auf welche Weise können Vorurteile tatsächlich abgebaut werden? Mithilfe welcher religionsdidaktischer Ansätze lassen sich wechselseitiges Verstehen, Toleranz, Respekt und Anerkennung wirksam erzielen? Wie kann auf andere Religionen bezogenes Wissen so vermittelt und erworben werden, dass ein nachhaltiger Gewinn daraus erwächst? Je mehr alternative Ansätze für interreligiöses Lernen verfügbar werden, desto dringlicher werden auch solche Fragen.

Vor diesem Hintergrund ist es zunächst als sehr erstaunlich zu bezeichnen, wie wenig empirische Untersuchungen zum interreligiösen Lernen insgesamt verfügbar sind. Die in dieser Hinsicht als repräsentativ geltenden Handbücher (für Deutschland: Schreiner, Sieg & Elsenbast, 2005; international: Engebretson, de Souza, Durka & Gearon, 2010) enthalten noch keine Beiträge, aus denen sich empirisch geprüfte Antworten auf die Frage nach der Wirksamkeit interreligiösen Lernens ergeben könnten. Empirische Untersuchungen spielen in diesem Bereich bislang eine höchst untergeordnete Rolle. Soweit es um eine möglichst effektive Gestaltung des Religionsunterrichts gehen soll, fehlt es also an den dafür erforderlichen Planungs- und Entscheidungsgrundlagen.

Ein Großteil der bislang vorliegenden empirischen Untersuchungen zu Interreligiosität und interreligiösem Lernen kann am besten als explorativ bezeichnet werden. Die entsprechenden Untersuchungen beziehen sich beispielsweise auf die Wahrnehmungen von Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften, die Einschätzung von interreligiösen Themen und Begegnungen im Religionsunterricht durch die Schülerinnen und Schüler oder auch auf Schulentwicklungsprozesse und Religionsunterricht im Horizont einer multireligiös zusammengesetzten Schülerschaft (vgl. etwa Obermann, 2006; Knauth, 2008; Schambeck, 2013; Zonne, 2006; Klutz, 2015). Darüber hinaus werden Erwartungen und Erfahrungen mit interreligiösem Lernen erkundet und dokumentiert (etwa bei Biesinger, Kießling, Jakobi & Schmidt, 2011). In allen diesen Hinsichten wären auch noch weitere Untersuchungen wünschenswert, um entsprechende Erfahrungen aus der Praxis aufzunehmen, aber über die Wirksamkeit interreligiösen Lernens – also über die tatsächlich erreichten oder eben nicht erreichten Effekte – geben sie noch kaum Aufschluss, was inzwischen auch zu Recht kritisch moniert wird (etwa bei Schröder, 2014). Die in dieser Hinsicht festzustellenden Grenzen solcher Untersuchungen ergeben sich bereits aus deren Anlage. Um die Wirksamkeit bestimmter Lehr-Lern-Formen verlässlich abschätzen zu können, sind bestimmte Forschungsdesigns erforderlich, die auf diese Zielsetzung eingestellt sind. Beispielsweise kann es dann nicht in erster Linie auf Selbsteinschätzungen von Lehrkräften oder von Schülerinnen und Schülern ankommen, auch wenn diese durchaus wichtig sind. Auch den Erwerb mathematisch-naturwissenschaftlicher oder auch sprachlicher Fähigkeiten wird man nicht dadurch in Erfahrung bringen wollen, dass Jugendliche einfach selbst gefragt werden, wie gut sie etwas können. Vielmehr muss es darum

gehen, ob sie tatsächlich über entsprechende Fähigkeiten verfügen oder nicht. Auf solche Fähigkeiten oder auch weitere Aspekte, die für interreligiöses Lernen bedeutsam sind, müssen sich entsprechende Untersuchungen beziehen, letztlich im Sinne eines Messens, auch wenn dieser Begriff im vorliegenden Zusammenhang zunächst ungewohnt und sehr technisch klingen mag.

Fragt man gezielt nach Untersuchungen, die sich gezielt auf die Wirksamkeit interreligiösen Lernens beziehen, lassen sich national und international überhaupt nur sehr wenige Studien ausmachen. Denn in Frage kommen hier nur Untersuchungen, die tatsächlich so angelegt waren, dass sie entsprechende Aussagen zulassen. Im engeren Sinne handelt es sich dabei um die niederländische Untersuchung von Carl Sterkens, bei der die Wirksamkeit von Unterricht mit einem interreligiösen Schwerpunkt im Zentrum stand (vgl. Sterkens, 2001). Zum anderen kann auf die Würzburger Studie zu „Gender und Islam“ verwiesen werden, bei der eine spezielle Unterrichtseinheit im Blick auf die erwarteten Wirkungen im Zentrum stand (Ziebertz, 2010). Dazu kommt nun die im vorliegenden Band dargestellte Tübinger Studie zum interreligiösen Lernen durch Perspektivenübernahme. Diese Untersuchung baut ihrerseits auf den genannten Untersuchungen auf sowie auf weiteren Tübinger Vorgängerprojekten, etwa zu interreligiöser und ethischer Kompetenz für die Pflege (Merkt, Schweitzer & Biesinger, 2014). Bei anderen empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Religionsunterricht, etwa der Berliner Studie von Dietrich Benner u. a. (Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011) oder der Salzburger Untersuchung von Georg Ritzer (2010) als den bislang prominentesten Beispielen, die sich auf die Wirksamkeit von Religionsunterricht beziehen, wurden interreligiöse Fragen nur am Rande berücksichtigt. Die hier thematisch ebenfalls einschlägige Darstellung von Willems (2011) zielt zwar auf eine empirische Untersuchung, bleibt selbst aber ausschließlich theoretisch-konzeptionell.

Für die religionspädagogische Praxis und Theorie werfen allerdings bereits die genannten Untersuchungen bedeutsame Fragen auf, die der weiteren Bearbeitung bedürfen und die die Notwendigkeit von Wirksamkeitsuntersuchungen zum interreligiösen Lernen unterstreichen. Denn in allen Fällen ergibt sich ein differenziertes oder, wenn man so will, durchaus gemischtes Bild hinsichtlich der Wirksamkeit interreligiöser Ansätze. Demnach ist keineswegs davon auszugehen, dass die intendierten Wirkungen durch den (Religions-)Unterricht tatsächlich erzielt worden sind oder erzielt werden.

- Schon die Pionierstudie von Sterkens (2001) machte deutlich, dass die von ihm bei seinem Unterrichtsversuch erhofften Effekte gerade bei muslimischen Schülerinnen und Schülern deutlich weniger als erwartet realisiert werden konnten.
- Bei Ziebertz (2010) konnten zumindest in bestimmten Hinsichten keine Lerneffekte festgestellt werden: „Ein Effekt der Unterrichtseinheit kann nicht nachgewiesen werden“ (Flunger & Ziebertz, 2010, S. 201).
- Bei der Studie zur interreligiösen Kompetenz in der Pflege, bei der neun von Fachleuten entwickelte und approbierte Unterrichtseinheiten im Blick auf ihre Wirksamkeit evaluiert wurden, zeigte sich deutlich, dass die Wirkungen bei den

verschiedenen Unterrichtseinheiten höchst unterschiedlich ausfielen und zum Teil je nach Lerngruppe stark variierten (Merkt et al., 2014).

Insofern ist davon auszugehen, dass eine direkte Ableitung von Wirkungen aus entsprechenden Intentionen auch im Falle interreligiösen Lernens nicht möglich ist, dass sich selbst ein von religionsdidaktischen Fachleuten konzipierter Unterricht nicht unbedingt als zielführend erweist, zumindest sofern nicht auch weitere Randbedingungen (unterschiedliche Lernvoraussetzungen, entsprechende Passung des Unterrichts usw.) beachtet werden, und dass zum Teil erhoffte Effekte etwa im Sinne einer Stärkung von Toleranz und Dialogfähigkeit überhaupt ausbleiben können.

Es gibt also gute Gründe, die Frage nach der Wirksamkeit interreligiösen Lernens verstärkt ins Zentrum zu rücken, nicht um das Anliegen dieses Ansatzes zu widerlegen, sondern um herauszufinden, welche Formen des interreligiösen Lernens wirksamer sind als andere. Anders formuliert, ist es die anspruchsvolle Zielsetzung interreligiösen Lernens selbst, die nach einer kritisch-empirischen Überprüfung verlangt. Denn es wäre niemandem geholfen, wenn diese Ziele nicht auch tatsächlich – zumindest ein Stück weit – erreicht werden. Zugleich ist festzuhalten, dass die empirische Forschung so ausgerichtet sein sollte, dass sie einer Verbesserung der Praxis dienen kann. Dies war nicht zuletzt auch ein zentrales Ziel der Tübinger Untersuchung, die im Zentrum dieses Bandes steht.

### **1.2.2 Interventionsstudien als Möglichkeit gezielter Wirksamkeitsforschung**

In der empirischen Unterrichtsforschung sowie in anderen Bereichen gelten Interventionsstudien als besonders geeignete Möglichkeit, die Wirksamkeit bestimmter pädagogischer Ansätze oder anderer Maßnahmen auf die Probe zu stellen (zusammenfassend Hascher & Schmitz, 2010). Aufgrund ihrer Verlässlichkeit werden Interventionsstudien etwa in der Medizin eingesetzt, aber auch in der Psychologie, in der Sportwissenschaft oder eben in der Pädagogik. Auch der interkulturelle Bereich kommt dabei in den Blick, wenn Ansätze interkulturellen Lernens auf den Prüfstand gestellt werden (Kenner, 2007; Kammler, 2013). Insofern bieten sich Interventionsstudien ebenso für den Bereich des interreligiösen Lernens an. Allerdings sind Interventionsstudien, wie bereits deutlich geworden ist, in der Religionspädagogik insgesamt selten geblieben, trotz früher und durchaus vielbeachteter Beispiele (vgl. als wohl erste Studie dieser Art in der Religionspädagogik etwa Oser, 1988; Überblick zur religionspädagogischen Unterrichtsforschung bei Schweitzer, 2013; als weitere Beispiele aus dem Tübinger Forschungszusammenhang vgl. auch Merkt et al., 2014; Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015). Vermutlich liegt dies nicht zuletzt daran, dass Interventionsstudien besonders aufwändig sind, auch in finanzieller Hinsicht.

Bei Interventionsstudien handelt es sich um einen Typ von Untersuchungen, der schon vom Untersuchungsdesign her ganz auf die Identifikation der Wirksamkeit, wie

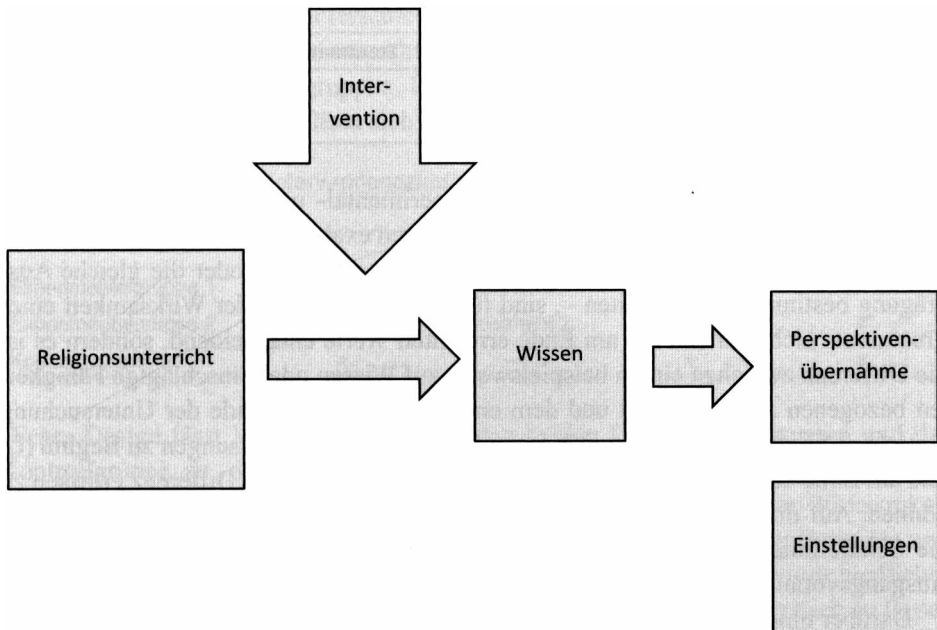


Abbildung 1: Intervention im Religionsunterricht im Blick auf Wissen, Perspektivenübernahmen und Einstellungen

es in der Fachsprache heißt, bestimmter Treatments angelegt ist. Das Treatment kann dabei beispielsweise in einer Unterrichtseinheit bestehen, was in der Religionsdidaktik die Regel sein wird. Grafisch kann die im vorliegenden Band beschriebene Studie wie in Abbildung 1 dargestellt werden. Gefragt wird hier nach der Wirksamkeit im Blick auf drei Aspekte oder Kompetenzkomponenten: religionsbezogenes Wissen, religionsbezogene Perspektivenübernahme sowie religionsbezogene Einstellungen – eine Auswahl, die natürlich noch genauer zu erläutern sein wird (vgl. S. 62 ff.).

Interventionen sind in der Regel so gestaltet, dass der Vergleich zwischen einer Experimentalgruppe und einer Kontrollgruppe im Zentrum steht, wobei nur die Experimentalgruppe das Treatment erhält. In der Religionspädagogik bedeutet dies, dass die Experimentalgruppe etwa an dem als Treatment gestalteten Unterricht teilnimmt, die Kontrollgruppe hingegen nicht und also weiter in der üblichen Weise unterrichtet wird. Auf diese Weise lässt sich erkennen, welche Wirkungen auf das Treatment zurückgeführt werden können. Es wird dann erwartet, dass sich bei der Kontrollgruppe keine entsprechenden Lerneffekte einstellen. Tabelle 7 veranschaulicht die Anlage einer Interventionsstudie in idealtypischer Form. Dabei wird von zwei Messzeitpunkten ausgegangen. Vor Beginn der Unterrichtseinheit werden die Eingangsvoraussetzungen erhoben ( $t_1$ ), die dann mit dem am Ende der Einheit erreichten Stand ( $t_2$ ) verglichen werden. Ein solches Grunddesign liegt auch der Tübinger Untersuchung zugrunde.

Tabelle 7: Anlage einer Interventionsstudie

	$t_1$	Treatment	$t_2$
Experimentalgruppe	x	x	x
Kontrollgruppe	x	---	x

Da sich eine Vergleichbarkeit zwischen Experimental- und Kontrollgruppe in der Praxis kaum so erreichen lässt, dass beide Gruppen exakt dieselben Ausgangsvoraussetzungen aufweisen – etwa den gleichen Stand des Wissens oder die gleiche Ausprägung bestimmter Fähigkeiten –, sind für die Einschätzung der Wirksamkeit eines Treatments nicht einfach die am Ende erreichten Werte entscheidend, sondern es ist die Differenz zwischen einem beispielsweise auf Wissen oder einschlägige Fähigkeiten bezogenen Ausgangswert und dem entsprechenden, am Ende der Untersuchung erreichten Wert, auf die es hier ankommt. Deshalb sind die Messungen zu Beginn ( $t_1$ ) und am Ende der Untersuchung ( $t_2$ ) erforderlich, eben um diese Differenz erfassen zu können. Auf diese Weise kann dem naheliegenden Einwand begegnet werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Experimentalgruppe vielleicht schon bessere Ausgangsvoraussetzungen mitgebracht hätten.

Darüber hinaus besteht heute vielfach zu Recht ein Interesse nicht nur an kurzfristigen Veränderungen, die sich durch eine Messung am Ende einer Unterrichtseinheit erheben lassen. Zu Recht wird auch nach länger anhaltenden Effekten gefragt. Das ist natürlich beim interreligiösen Lernen ebenfalls sinnvoll und wurde deshalb bei der Tübinger Untersuchung entsprechend realisiert. Gerade bei interreligiösen Fragen kann es nicht nur um im Kurzzeitgedächtnis gespeicherte Kenntnisse gehen, die etwa in einer Klassenarbeit abgefragt werden. Entscheidend sind vielmehr Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die auch auf längere Sicht bedeutsam bleiben.

Um auch längerfristige Veränderungen erfassen zu können, muss ein dritter Messzeitpunkt eingeführt werden – einige Zeit nach Abschluss der Unterrichtseinheit ( $t_3$ ). Auch die Kontrollgruppe muss dann erneut untersucht werden. Daraus ergibt sich folgendes erweitertes Design für Interventionsstudien:

Tabelle 8: Anlage einer um einen Messzeitpunkt im zeitlichen Abstand zum Treatment erweiterten Interventionsstudie

	$t_1$	Treatment	$t_2$	$t_3$
Experimentalgruppe	x	x	x	x
Kontrollgruppe	x	---	x	x

Das Grunddesign für Interventionsstudien lässt sich, im Rahmen des praktisch Durchführbaren, noch weiter ausdifferenzieren, indem nicht nur ein Treatment eingesetzt wird, sondern mehrere Treatments erprobt und in ihrer Wirksamkeit miteinander verglichen werden. In der im vorliegenden Band dargestellten Studie wurden zwei unterschiedliche Treatments für den Religionsunterricht entwickelt – in der Gestalt von zwei Unterrichtseinheiten, einer zu „Islamic Banking“ und einer zu „Religionen und Gewalt“. Die beiden Unterrichtseinheiten unterscheiden sich nicht nur inhaltlich,



sondern sie basieren auf unterschiedlichen religionsdidaktischen Ansätzen, deren Wirksamkeit vergleichend untersucht werden soll (vgl. 52 ff.). In diesem Falle gibt es dann zwei Experimentalgruppen. Das für die im vorliegenden Band beschriebene Studie maßgebliche Design lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Tabelle 9: Anlage einer Interventionsstudie mit zwei Treatments und drei Messzeitpunkten

	t <sub>1</sub>	Treatments	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
Experimentalgruppe 1	x	Treatment 1	x	x
Experimentalgruppe 2	x	Treatment 2	x	x
Kontrollgruppe	x	---	x	x

Dieses Design lässt Vergleiche zwischen den beiden Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe zu, darüber hinaus aber auch zwischen den beiden Experimentalgruppen. Es zielt damit zum einen übergreifend auf die Frage nach der Wirksamkeit interreligiösen Lernens (Experimentalgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe) und zum anderen auf eine differentielle Einschätzung der Wirksamkeit unterschiedlicher religionsdidaktischer Vorgehensweisen (Experimentalgruppe 1 im Vergleich zu Experimentalgruppe 2).

Schließlich erwies sich beim vorliegenden Projekt noch eine weitere Unterscheidung als zielführend, nämlich im Blick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen innerhalb der Experimentalgruppen. Beteiligt waren in diesem Falle angehende Bankkaufleute einerseits und angehende Industriekaufleute andererseits. Diese beiden Gruppen bringen verschiedene Berufsperspektiven und darauf bezogene Ausbildungserfahrungen mit, so dass beispielsweise auch der für die beiden im Projekt eingesetzten Unterrichtseinheiten gegebene oder nicht gegebene Lebensweltbezug unterschiedlich ausfällt. Auch diese Unterscheidung wurde bei der Auswertung konsequent berücksichtigt. Entsprechend stellt sich das für das Projekt maßgebliche Design, wie in Tabelle 10 beschrieben, noch einmal differenzierter dar.

Tabelle 10: Anlage der Interventionsstudie im Projekt (mit zwei Treatments und drei Messzeitpunkten sowie unterschiedlichen Lernvoraussetzungen)

	t <sub>1</sub>	Treatments	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
Experimentalgruppe 1 1a: Bankkaufleute 1b: Industriekaufleute	x	Treatment 1	X	x
Experimentalgruppe 2 2a: Bankkaufleute 2b: Industriekaufleute	x	Treatment 2	X	x
Kontrollgruppe	x	---	X	x

Grundsätzlich ist ein solches Design für Didaktiken wie die Religionsdidaktik, bei der mehrere unterschiedliche Ansätze oder, wie früher gerne gesagt wurde, verschiedene religionsdidaktische Konzeptionen miteinander konkurrieren, als besonders geeignet

anzusehen. Interventionsstudien erlauben in diesem Falle eine Abschätzung der tatsächlichen Wirksamkeit unterschiedlicher Formen der Unterrichtsgestaltung. In der Forschungspraxis – auch dies ist an dieser Stelle zuzugeben – stellen entsprechende Vergleiche allerdings vor erhebliche Schwierigkeiten, schon weil statistisch auswertbare Befunde u. a. eine große Zahl von beteiligten Religionsgruppen oder Schulklassen voraussetzen. Insofern scheuen die meisten religionspädagogischen Unterrichtsstudien vor einer solchen Vorgehensweise zurück, auch im Wissen, dass dies einen Verzicht auf valide vergleichende Befunde bedeutet. Qualitative Untersuchungen werden oft als leichter durchführbar eingeschätzt (was freilich nicht immer zutreffen muss – es gibt auch sehr aufwändige qualitative Forschungsprojekte), sie erlauben aber keine verallgemeinerbare Abschätzung der Wirksamkeit von Unterricht bzw. von Lernerfolgen (etwa Dressler, Klie & Kumlehn, 2012).

Aus solchen Gründen, die mit dem für Interventionsstudien erforderlichen – tatsächlich erheblichen – Aufwand zu tun haben, erklärt sich wohl – wie schon oben angemerkt – dass es in der Religionspädagogik bislang nur so wenige Interventionsstudien gibt, nicht nur im Blick auf interreligiöse Fragen, sondern auch insgesamt. Darüber hinaus sind die erforderlichen Messungen sehr komplex und können in der Regel auch im Bereich der Religionspädagogik ohne Unterstützung aus der Pädagogischen Psychologie oder der Empirischen Bildungsforschung kaum erfolgreich durchgeführt werden. Für die Tübinger Untersuchung war die Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Psychologie und Erziehungswissenschaft und darüber hinaus die Zusammenarbeit mit der Empirischen Bildungsforschung konstitutiv.

Ein weiteres spezielles Problem, auf das im nächsten Kapitel noch genauer einzugehen sein wird, bezieht sich auf die für die angestrebten Messungen erforderlichen Kompetenzmodelle. Vergleichende Messungen und Deutungen entsprechender Befunde lassen sich nicht auf der Ebene von einzelnen Schülerantworten oder isolierten Aufgaben zu Einzelfragen erreichen. Deshalb sind ganz unabhängig von der Frage, ob der Unterricht selbst bewusst kompetenzorientiert gestaltet wird oder nicht, zumindest für die Messungen empirisch validierte Kompetenzmodelle erforderlich, wie sie für die Religionsdidaktik insgesamt bislang nur in sehr beschränktem Maße zur Verfügung stehen.

### **1.2.3 Themen- und lebensweltbezogene Ansätze zum interreligiösen Lernen**

Wie deutlich geworden ist, sollen bei der Untersuchung unterschiedliche religionsdidaktische Ansätze zum Einsatz kommen, um auf diese Weise eine differentielle Einschätzung ihrer Wirksamkeit zu ermöglichen. Dabei wird die Unterscheidung zwischen themen- und lebensweltbezogenen bzw. in diesem Sinne schülerorientierten Ansätzen zugrunde gelegt.

- Unter *themenbezogenen Ansätzen* wird hier eine an den problemorientierten Religionsunterricht angelehnte Unterrichtsgestaltung verstanden. Dafür steht die im

Projekt entwickelte und für die Intervention eingesetzte Unterrichtseinheit „Religionen und Gewalt“. Im Zentrum stehen dabei allgemeine gesellschaftliche und globale Herausforderungen oder eben für Gegenwart und Zukunft bedeutsame Probleme. Bei der entsprechenden Unterrichtseinheit steht so die Frage im Zentrum, wie Gewalt durch religiöse Überzeugungen oder religiös bestimmte Motive gefördert oder sogar verursacht werden kann. Natürlich kann in einem weiteren Sinne auch gesagt werden, dass aktuelle Probleme einen Lebensweltbezug konstituieren. Unterscheidungen zwischen religionsdidaktischen Ansätzen sind nicht vollständig trennscharf, sondern geben eher eine Tendenz an.

- Als *lebensweltbezogene Ansätze* sollen in diesem Falle solche Ausgestaltungen von Religionsunterricht bezeichnet werden, die gezielt von Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgehen. Im Hintergrund steht dabei die These, dass sich für die Jugendlichen aktuelle Themen nur dann als solche erschließen, wenn sie einen deutlichen Anhalt an der eigenen Lebenswelt haben. Dies entspricht dem heute in der Religionsdidaktik mehrheitlich vertretenen Verständnis von Schüler- bzw. Subjektorientierung. Da die Untersuchung im Bereich des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU) durchgeführt wurde, konnte der lebensweltliche Bezug durch die Aufnahme ausbildungsgangspezifischer Aspekte realisiert werden. Insofern wird der Lebensweltbezug hier durch den Bezug auf die berufliche Ausbildung bzw. die spätere Berufstätigkeit konkretisiert. Die entsprechende Unterrichtseinheit „Islamic Banking“ steht besonders für auf das Bankwesen ausgerichtete Ausbildungsgänge in einem unmittelbaren Bezug auf die künftige berufliche Tätigkeit bzw. die eigenen Ausbildungserfahrungen in der Gegenwart. Subjekt- und lebensweltbezogene Ansätze setzen damit zugleich auch stärker bei den in Deutschland bzw. Europa gelebten Formen von Religion an.

Die Unterscheidung der beiden religionsdidaktischen Ansätze bewegt sich insgesamt innerhalb des heute im Religionsunterricht anzutreffenden Spektrums. Es erschien nicht sinnvoll, etwa aus Gründen einer schärferen Kontrastierung noch einmal auf ältere Ansätze wie den traditionellen Weltreligionenansatz zurückzugreifen. Da ein solcher Ansatz heute religionsdidaktisch nicht mehr empfohlen wird, weil er als überholt gilt, verspräche seine Untersuchung auch kaum einen Erkenntnisgewinn, der für die Religionsdidaktik belangvoll wäre.

Besonders interessant ist die gewählte Unterscheidung im Übrigen noch aus einem weiteren Grund: Sie nimmt die Diskussion darüber auf, ob der BRU sich überhaupt auf berufliche Horizonte beziehen soll und ob er dabei auch berufliche Qualifikationen einschließen kann. Die beiden Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik legen in ihrer Arbeit Wert darauf, die Bedeutung des Religionsunterrichts auch für berufliche Qualifikation herauszuarbeiten, ohne deshalb für eine entsprechende Funktionalisierung des BRU einzutreten. Der Vergleich zwischen den beiden Unterrichtseinheiten „Religionen und Gewalt“ und „Islamic Banking“ kann also zugleich im Horizont der Frage nach BRU mit oder ohne Berufsbezug gesehen werden.

### 1.2.4 Zur Bedeutung und Einordnung der vorliegenden Untersuchung

Vor dem beschriebenen Hintergrund sowie hinsichtlich weiterer Überlegungen besonders zum Berufsschulreligionsunterricht lässt sich die Untersuchung, die im vorliegenden Band beschrieben wird, in mehreren Hinsichten einordnen und würdigen:

- Zunächst stellt die Untersuchung einen Beitrag zur religionspädagogischen Unterrichtsforschung dar, die besonders im Blick auf die Empirie noch stark ausbaubedürftig ist (Schweitzer, 2013). Sie erweitert insbesondere den bislang kleinen Kreis religionspädagogischer Interventionsstudien. Insofern gehört sie in den Bereich der Wirksamkeitsforschung zum Religionsunterricht. Darüber hinaus werden auch neue Perspektiven zur religionspädagogischen Unterrichtsforschung eröffnet: Indem zwei verschiedene religionspädagogische bzw. -didaktische Ansätze vergleichend in die Untersuchung einbezogen werden, weist die Studie auch Möglichkeiten im Blick auf die in der Religionspädagogik noch weithin offene Frage auf, wie mit konkurrierenden religionspädagogischen Ansätzen oder, traditionell formuliert, Konzeptionen in wissenschaftlich reflektierter Form umgegangen werden soll und welcher Beitrag hier von empirischen Klärungen im Blick auf die Leistungsfähigkeit einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung erwartet werden kann. Das Fehlen solcher vergleichender Untersuchungen markiert ein weiteres empfindliches Defizit in der Religionspädagogik. Es kann heute nicht mehr überzeugen, sich für die Plausibilität oder Vorzugswürdigkeit eines didaktischen Ansatzes einfach auf „gute Erfahrungen“ in der Praxis zu berufen, ohne dass diese Erfahrungen einer Prüfung mithilfe der heute in der Wissenschaft zur Verfügung stehenden Mittel empirischer Forschung unterzogen worden wären. Deshalb steht zu hoffen, dass in Zukunft mehr Untersuchungen dieser Art verfügbar werden.
- Im vorliegenden Beitrag wurde besonders darauf eingegangen, dass es im Bereich des interreligiösen Lernens insgesamt noch weithin an empirischen Untersuchungen mangelt und dass die meisten der bislang verfügbaren Untersuchungen so angelegt sind, dass sie kaum Aussagen über die Wirksamkeit interreligiösen Lernens erlauben. In dieser Hinsicht soll die vorliegende Untersuchung einen entscheidenden Schritt weiter gehen. Im Anschluss an die bislang sehr wenigen Untersuchungen zur Wirksamkeit interreligiösen Lernens (Sterkens, 2001; Ziebertz, 2010) wird untersucht, ob ein interreligiös ausgerichteter Religionsunterricht überhaupt die gewünschten Effekte erreicht und wie sich solche Effekte, so sie eintreten, genauer fassen lassen. Darüber hinaus wird versucht, die Effekte auch differenziert zu beschreiben, im Blick auf verschiedene Aspekte (Wissen, Perspektivenübernahme, Einstellungen). Und schließlich wird auch in dieser Hinsicht durch den Einbezug verschiedener religionsdidaktischer Ansätze zum interreligiösen Lernen ein Beitrag zur möglichen Verbesserung von Unterricht erwartet.
- Die Untersuchung wurde im Bereich des BRU durchgeführt. Das entspricht nicht nur dem Schwerpunkt der beiden Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR und KIBOR), sondern geht auch auf Gründe in der Sache

selbst zurück. Gerade im beruflichen Bildungswesen ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und auch mit nicht christlicher Religionszugehörigkeit besonders hoch, so wie es auch den Verhältnissen in manchen Teilen der Arbeitswelt entspricht. Darüber hinaus wird der BRU nicht nur von Schülerinnen und Schülern mit christlicher Religionszugehörigkeit besucht. Vielmehr sind in den Religionsgruppen und -klassen muslimische Schülerinnen und Schüler sowie Konfessionslose anzutreffen. Insofern besteht ein besonderes Interesse daran, Möglichkeiten interreligiösen Lernens im BRU zu erkunden und zu entwickeln und dabei auch die Wirksamkeit unterschiedlicher Vorgehensweisen im Blick zu haben.

- Schon seit Jahren liegt ein Schwerpunkt der Arbeit der beiden Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik auf der Bedeutung religiöser Bildung auch für die berufliche Qualifikation. Zu den in der Arbeit der Institute bereits erforschten beruflichen Kontexten gehören besonders die Tageseinrichtungen für Kinder (Erzieherinnen und Erzieher) sowie die Ausbildung für die Pflege (Altenpflege, Krankenpflege). In beiden Fällen zeichnet sich deutlich ab, dass der Bedarf an interreligiöser Kompetenz durch die beruflichen Anforderungen immer mehr wächst. In der vorliegenden Studie wird mit der Ausbildung für das Bankwesen sowie allgemein für den kaufmännischen Bereich die Reihe dieser Untersuchungen weiter ergänzt. Auch im Bankwesen ist heute interreligiöse Kompetenz erforderlich, wie exemplarisch am Problem des Zinsverbots im Islam sichtbar wird.

Weitere Einordnungsmöglichkeiten der vorliegenden Untersuchung ergeben sich im Blick auf den religionspädagogischen Diskurs zum Kompetenzverständnis, auf den im nächsten Kapitel genauer eingegangen werden soll.