

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Erlanger Jahrbuch für interreligiöse Diskurse* (2021). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Claus Peter

Interreligiöses Lernen empirisch erforscht. Gegenstände – Methode – Projekte

in: *Erlanger Jahrbuch für interreligiöse Diskurse* (2021): Methoden der Darstellung und Analyse interreligiöser Diskurse, pp. 125–146

Baden-Baden: Ergon Verlag 2021

URL: <https://doi.org/10.5771/9783956508240-125>

Licence for this manuscript version: CC-BY-NC-ND

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Ergon Verlag (Nomos Verlagsgruppe):

<https://www.nomos.de/en/copyright-notice/>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Erlanger Jahrbuch für interreligiöse Diskurs* (2021) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Claus Peter

Interreligiöses Lernen empirisch erforscht. Gegenstände – Methode – Projekte

in: *Erlanger Jahrbuch für interreligiöse Diskurse*. Methoden der Darstellung und Analyse interreligiöser Diskurse, pp. 125–146

Baden-Baden: Ergon Verlag 2021

URL: <https://doi.org/10.5771/9783956508240-125>

Lizenz für die vorliegende Manuskriptfassung: CC-BY-NC-ND

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Ergon Verlags (Nomos

Verlagsgruppe) publiziert: <https://www.nomos.de/urheberrecht/>

Ihr IxTheo-Team

Interreligiöses Lernen erforschen: Gegenstände – Methoden – Projekte

Von Clauß Peter Sajak

Interreligiöses Lernen gewinnt in einer von Migration und Multikulturalität geprägten, weltanschaulich pluralen Gesellschaft immer stärker an Bedeutung. Während das religiöse Lernen im etablierten konfessionellen Religionsunterricht schon seit nunmehr drei Jahrzehnten ausführlich erforscht und reflektiert wird, ist die Auseinandersetzung mit nichtchristlichen Religionen im Kontext religiöser Bildungsprozesse in der christlichen Theologie bisher wenig untersucht worden. In den letzten zehn Jahren sind allerdings eine ganze Reihe von empirischen Studien entstanden, die helfen, die Praxis des interreligiösen Lernens zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Einleitung: Ein Praxis- und Forschungsfeld entsteht

Es ist kaum mehr als 25 Jahre her, dass der katholische Religionspädagoge Stephan Leimgruber mit seinem Büchlein „Interreligiöses Lernen“¹ ein Thema in die katholische Religionspädagogik hineintrug, das bis dahin eher eine wenig beachtete Teildisziplin der Schulbuchentwicklung war. In seiner kleinen, aber durchaus wirkmächtigen Studie widmete sich Leimgruber der Frage, wie in Zukunft die nichtchristlichen Religionen im Kontext von Religionsunterricht, Gemeinde und Erwachsenenbildung behandelt und erschlossen werden sollten. Im evangelischen Bereich war dieses Thema schon knapp zwanzig Jahre früher aufgenommen worden. Hier hatte der Religionspädagoge Johannes Lähnemann mit seiner Habilitationsschrift ein umfangreiches Opus vorgelegt, das sich unter dem Titel „Nichtchristliche Religionen im Unterricht“² mit der eben skizzierten Frage beschäftigte. Drei Jahre nach Stephan Leimgrubers Studie über das „Interreligiöses Lernen“ veröffentlichte Lähnemann dann ein weiteres Grundlagenwerk, das den Titel „Die evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“³ trug. Ein Jahr später folgte Karlo Meyers Dissertationsschrift „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht.

¹ Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

² Johannes Lähnemann, *Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam*, Gütersloh 1977.

³ Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht“⁴, in der der Diskurs um die Begründung, die Gestaltung und die Integration des interreligiösen Lernens in den schulischen Religionsunterricht in Deutschland nun in einen internationalen Kontext gestellt wurde.⁵ Mit diesen vier Monographien war nun ein neues Feld in der Religionspädagogik beschrieben, auf dem die produktive Auseinandersetzung mit den nichtchristlichen Religionen mit der christlich-konfessionellen Gestalt des deutschen Religionsunterrichts zusammengebracht werden mussten. Da sich dieser Beitrag explizit mit der Frage nach der Erforschung interreligiöser Lernwege beschäftigen soll, ist hier nicht genug Raum, um die Fülle der Literatur darzustellen, die in den vergangenen 25 Jahren dieser Thematik gewidmet worden ist. Auffällig ist jedoch, dass die Publikationen im religionspädagogischen Feld des interreligiösen Lernens im zweiten Jahrzehnt der 2000er Jahre einen neuen Akzent erhielten: Nun wurde das Paradigma der im Kontext von Schule normativen Kompetenzorientierung mit dem interreligiösen Lernen verbunden, so dass die Frage nach der interreligiösen Kompetenz gleich mehrfach zum Titel von einschlägigen Publikationen im Bereich der Religionspädagogik avancierte.⁶ In den vergangenen Jahren ist eine dritte Phase der Konzeptionierung interreligiösen Lernens entstanden: Nun werden vor allem mithilfe von Methoden aus dem Bereich der empirischen Sozialforschung die unterschiedlichen Lernorte und Lerngegenstände interreligiösen Lernens beleuchtet und erforscht. Wie dies konkret vonstattengeht, soll im folgenden Aufsatz dargestellt werden.

Entsprechend gliedert sich der folgende Beitrag. In einer Zeitschrift, die sich dem interreligiösen Diskurs widmet, ist zuallererst Begriffsarbeit zu leisten: Oft wird nämlich das interreligiöse Lernen mit dem interreligiösen Dialog oder Diskurs gleichgesetzt. Dies ist mitnichten der Fall. Entsprechend sollen in einem ersten Abschnitt die Grundbegriffe zum Gegenstandsbereich des interreligiösen Lernens in der Religionspädagogik eingeführt und erklärt werden (1.). In einem zweiten großen Abschnitt sollen dann die Methoden vorgestellt und an Beispielen anschaulich gemacht werden, mit denen in der Religionspädagogik als Teildisziplin der Praktischen Theologie interreligiöse Lernsettings und -formate untersucht werden (2.). Exemplarisch wird im dritten Abschnitt dann jeweils eine Studie zur Erforschung von Lernprozessen, von Lernrezeption und von Lernkontexten vorgestellt (3.). Am Ende soll ein Ausblick gewagt

⁴ Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Göttingen 1999.

⁵ Einen Überblick gibt Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014, S. 45-69.

⁶ Vgl. Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013 und Jochen Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.

werden, wie sich in den kommenden Jahren die Erforschung des interreligiösen Lernens mithilfe der Methoden der empirischen Sozialforschung weiterentwickelt und welche Konsequenzen dies vor allem mit Blick auf die religionspädagogischen Forschungsbemühungen nichtchristlicher Theologien haben könnte.

1. Begriffsbestimmung: Lernen – Kompetenz – Dialog

Der Begriff des *interreligiösen Lernens* ist nicht ganz einfach zu bestimmen, wird er doch selbst im Binnendiskurs der religionspädagogischen Debatte in Abhängigkeit von pädagogischen und theologischen Positionen unterschiedlich verwendet. Vor allem in der evangelischen Religionspädagogik ist es inzwischen üblich, den Begriff des interreligiösen Lernens durch eine grundsätzliche Differenz zur traditionellen *Weltreligionendidaktik* zu definieren. Die Weltreligionendidaktik ist in den 1960er Jahren entstanden und versucht, Lernprozesse über nichtchristliche, fremde Religionen allein durch Informationen und Instruktion im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts zu ermöglichen. Spätere evangelische Ansätze sprachen dann aber diesem für das deutsche Schulsystem ‚klassischen‘ Lernweg das Prädikat des interreligiösen Lernens ab, weil ihm das Kriterium der ‚authentischen‘ Begegnung verschiedener Religionen fehle: „Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen [...]. Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für das interreligiöse Lernen charakteristisch ist“⁷. Allerdings bedeutet das in der Praxis, dass dies eigentlich nicht im schulischen Religionsunterricht vorkommen kann, weil dieser ja in den allermeisten Bundesländern nach Konfessionen und inzwischen auch – dort wo es Islamischen Religionsunterricht gibt – nach Religionen getrennt erteilt wird. Entsprechend ist dieser Definition bereits im evangelischen Diskurs widersprochen worden. So kritisiert u.a. Bernhard Dressler: „Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systemischen Gründen ein artifizierlicher Lernraum ist und mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“⁸. Jede Begegnung, jeder Dialog und jedes gemeinsame Lernen im Raum Schule finde nämlich in einem formellen Setting, mit dem Charakter der Inszenierung und im Modus des Probehandelns statt: Dies gilt z. B. sowohl für das gemeinsame Erarbeiten von Infopostern zu den abrahamischen Religionen

⁷ Folkert Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, hg. v. Nobert Mette und Ders., Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 874-881, hier Sp. 875.

⁸ Bernhard Dressler, „Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 49/2 (2003), S. 113-124, hier S. 117.

als auch für die inszenierte Diskussion mit verteilten Rollen zur Frage der Speisegebote. Entsprechend folgert Dressler, dass ein in dieser Weise ‚dialogisch‘ konzipierter Religionsunterricht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraussetze, was er eigentlich erst in seinen Lernzielen erreichen wolle, nämlich die ‚Dialogfähigkeit‘ in Sachen Religion. Gerade Folkert Rickers akzeptiere laut Dressler „interreligiöses Lernen nur unter Voraussetzungen, die allenfalls ein mögliches Resultat interreligiöser Lernprozesse sein können“⁹. Im katholischen Bereich wird interreligiöses Lernen eher als eine religionsdidaktische Dimension des schulischen Religionsunterrichts gesehen. Hier ist interreligiöses Lernen ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangierter Prozess, in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll.¹⁰ Dieser Prozess findet sowohl im Rahmen der konfessionellen Lerngruppe als auch in klassen- und schulübergreifenden Lernformaten statt.

Stephan Leimgruber hat in der Neuauflage seines Handbuchs „Interreligiöses Lernen“ versucht, die beiden referierten gegensätzlichen Definitionen des interreligiösen Lernens miteinander zu verbinden, indem er eine Neuordnung der Begriffe vorgenommen hat. Er spricht jetzt vom interreligiösen Lernen „in einem weiteren Sinne“ und „in einem engeren Sinne“¹¹. Zum interreligiösen Lernen *im weiteren Sinne* gehören alle „Wahrnehmungen, die eine Religion und deren Angehörige betreffen, die verarbeitet und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden“¹². In diesem Sinne kann das Lesen eines Kinderbuchs über das Leben eines jüdischen Jungen zur Zeit Jesu genauso als interreligiöses Lernen verstanden werden, wie die Vorführung einer DVD über den Buddhismus in Tibet. Interreligiöses Lernen *im engeren Sinne* geschieht dagegen „durch das Gespräch in direkten Begegnungen. Im Zentrum steht der Dialog, in dem sich beide Gesprächspartner gegenseitig respektieren und zu verstehen versuchen“¹³ und der zur Konvivenz, also zum Miteinander in respektierter Differenz führen soll. Ein solches interreligiöses Lernen im engeren Sinne findet somit da statt, wo in besonderer Weise Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen in einen Dialog gebracht werden, wie z. B. im Rahmen des Schulwettbewerbs *Dialog der Kulturen* der Herbert Quandt-Stiftung.¹⁴ Es handelt sich hier also um ein Lernen durch die Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen. Gerade

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak, *Interreligiöses Lernen*, Darmstadt 2018, S. 26.

¹¹ Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, S. 20f.

¹² Ebd., S. 20.

¹³ Ebd. S. 21.

¹⁴ Vgl. Clauß Peter Sajak, *Dialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung – eine Bilanz*, Freiburg i.Br. 2019.

ein Blick auf die vielen ermutigenden Schülerprojekte des Wettbewerbs zeigt, dass ein interreligiöses Lernen im engeren Sinn gar nicht ohne ein vorausgehendes, ausgiebiges interreligiöses Lernen im weiteren Sinne erreicht werden kann. Ohne die Vorbereitung der Begegnung und des Dialogs durch religionskundliche Unterrichtssequenzen *über* die anderen Religionen in den konfessionellen Lerngruppen hätte es z. B. kein gemeinsam erarbeitetes Theaterstück mit Angehörigen verschiedener Religionen über die Begegnung der Religionen und auch kein Kochbuch für die abrahamischen Religionen gegeben. Interreligiöses Lernen muss also immer Zeuginnen, Zeugen *und* Zeugnisse fremder Religionen mit einbeziehen.

Wie aber verhält sich der Begriff des interreligiösen Lernens zum neuen „Paradigma“ eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts? In welcher Beziehung stehen interreligiöses Lernen und *interreligiöse Kompetenz*? Nun, interreligiöses Lernen, das zu einer bewussten Wahrnehmung, einer angemessenen Begegnung und einer differenzierten Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen führen soll, zielt auf religiöse Kompetenz, also auf spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten in Sachen Religion. Dabei sind drei Konstituenten zu identifizieren: Es geht zum Ersten immer um eine Person, die in Lernprozessen befähigt wird, in einer bestimmten Weise zu handeln. Es geht zum Zweiten um Fähigkeiten und Fertigkeiten, in der Sprache der Bildungswissenschaften, also um ‚basale‘ Kompetenzen, die es dieser Person ermöglichen, in bestimmten Situationen zu handeln und bestimmte Entscheidungen treffen zu können. Und es geht zum Dritten um Wissen, das den Fähigkeiten zugrunde liegt und an dem diese Kompetenzen erworben und entwickelt werden können. Zusammengefasst formuliert: Es geht um Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler sich das Wissen um und über den eigenen Glauben, die eigene Religion, aber eben auch die Glaubensvorstellungen und Lebenspraktiken von Menschen anderer Religionen erschließen und aneignen können. Wer sich die Mühe macht, Schülerinnen und Schüler in der beschriebenen Weise bei interreligiösen Lernprozessen zu begleiten und zu unterstützen, der wird feststellen können, dass diese engagiert und qualifiziert das Gespräch, die Diskussion und die argumentative Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen anderen Glaubens suchen und gestalten können. Voraussetzung ist allerdings, dass sie Arrangements und Formate interreligiösen Lernens angeboten bekommen, die zur Entwicklung ihrer interreligiösen Kompetenz beitragen.¹⁵

¹⁵ Vgl. Clauß Peter Sajak, „Interreligiöses Lernen – ein Ernstfall für die Kompetenzorientierung“, in Hartmut Rupp /Stefan Hermann (Hg.), *Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2012 – Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart 2012, S. 187-199.

Der Begriff des *interreligiösen Dialogs* wird dagegen in der Regel verwendet, wenn es um die Beziehung zwischen den Religionen geht. Aber nicht jede Begegnung und schon gar nicht jedes Mit- oder Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher Religionen ist bereits interreligiöser Dialog. So müssen im religionstheologischen Zusammenhang drei Formen des Dialogs unterschieden werden: Auf einer ersten, rein menschlichen Ebene gibt es den Dialog als reziproke Kommunikation, auf einer zweiten, höheren Ebene ist der Dialog eine Haltung des Respekts und der Freundschaft. Interreligiöser Dialog im engeren Sinn muss aber mehr bedeuten: Hier muss es um die ernsthaften und konstruktiven Beziehungen zwischen Personen und Gemeinschaften anderen Glaubens gehen mit dem Ziel, sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern, und zwar in Rückbindung an die eigene Wahrheit und im Respekt vor der Freiheit des Anderen.¹⁶

Wenn es also im Folgenden um die Methoden zur Erforschung des interreligiösen Lernens geht, beschränken sich die Ausführungen auf einen Literatur- und Ergebnisbericht über die Bemühungen, außerschulische wie schulische Bildungsprozesse zu analysieren, die auf die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen anderer Religionen abzielen.

2. Forschungskategorien: Kontexte – Lernprozesse – Rezeption

Auf Wolfgang Klafki geht jene Trias von hermeneutisch-historischer kritisch-analytischer und empirischer Forschung zurück, die bis heute das Kategoriensystem für die Einordnung von Forschungsansätzen und -methoden liefert. Dabei ging es Klafki vor allem um das „zugrunde liegende Erkenntnisinteresse [...] mit der Unterscheidung zwischen einer kritischen hermeneutischen und empirischen Perspektive“¹⁷ und das daraus je unterschiedlich akzentuierte Verhältnis von Theorie und Normativität: „In der kritischen Perspektive geht es um eine ideologiekritisch-analytische Betrachtung von Praxis. Bei der hermeneutischen Perspektive stehen Auslegung und das Bemühen, Sinn zu verstehen, im Zentrum.“¹⁸ Anders verhält es sich in einer empirisch-analytischen Perspektive, denn hier wird „Tatsachenwissen erhoben und werden Gesetzmäßigkeiten erklärt.“¹⁹ Blickt man auf die Qualifikationsschriften und Studien, die in den letzten 25 Jahren entstanden sind, so ist eine deutliche Verschiebung vom hermeneutischen und kritischen

¹⁶ Vgl. Clauß Peter Sajak, „Dialog und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ in Thorsten Knaut/ Wolfram Weiße, *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster 2020, S. 51-59.

¹⁷ Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer, „Religiöse Bildung erforschen, wie und warum“, in Dies. (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*, Münster 2014, S. 17-32, hier S. 25.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

Paradigma hin zur empirischen Perspektive zu erkennen. So kann die Aufnahme und Umsetzung des Kompetenzparadigmas auch im Bereich des interreligiösen Lernens als ein Wendepunkt mit Blick auf die Frage der Forschungsperspektive ausgemacht werden. Dies ist auch insofern verständlich, als mit der Einführung von Kompetenzen als Bildungsstandards ein Paradigmenwechsel in der Schulpolitik verbunden wurde, der auf mess- und vergleichbare Leistungen von Schülerinnen und Schülern als demonstrierte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von Vergleichsstudien und zentralen Abschlussprüfungen setzte.²⁰ Mit dieser Ausrichtung des Bildungswesens auf den ‚Outcome‘ von Lernprozessen zu Beginn der 2000er Jahre war auch die Ablösung der klassischen Erziehungswissenschaften als integraler Bestandteil des Lehramtsstudiums durch die empirisch-forschenden Bildungswissenschaften und die Ausweitung der empirischen Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken verbunden.²¹

Im Bereich des interreligiösen Lernens können die Studien von Joachim Willems und Mirjam Schambeck, die bezeichnender Weise beide den Titel *Interreligiöse Kompetenz* tragen, als der Beginn einer neuen Phase in der religionspädagogischen Forschung ausgemacht werden. Seit dem Erscheinen der beiden Studien 2011 und 2013 hat sich der Fokus der Forschungsbeiträge deutlich in den Bereich der empirischen Forschung verschoben.²² So wie Willems Studie Daten aus den empirischen Großprojekten RU-Bi-Qua (Religionsunterricht, Bildungsstandards und Qualitätssicherung) und KERK (Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht)²³ verwendet und Schambeck in ihrer Arbeit auf eigenes Interviewmaterial aus einer explorativen Studie aufbaut, finden sich auch bei der Durchsicht der Forschungsliteratur sowohl quantitative als auch qualitative Studien. Zum Verhältnis der beiden methodischen Grundentscheidungen bemerken Schreiner/Schweitzer in ihrem Überblick: „Von einer Dominanz quantitativer Verfahren kann im Bereich der Erforschung religiöser Bildung nicht gesprochen werden. In vielen Bereich überwiegen bislang qualitative Verfahren oder es werden verschiedene Verfahren miteinander kombiniert.“²⁴ Dabei kämen inzwischen regelmä-

²⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak, „Gezählt, gewogen und befunden. Der Religionsunterricht im Blick der empirischen Bildungsforschung“, in *Herder Korrespondenz* 58 (2004), S. 477-483.

²¹ Vgl. zu diesem Zusammenhang Ulrich Riegel, „Religionspädagogische Unterrichtsforschung: Eine problematisierende Einführung“, in Mirjam Schambeck/Ders. (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg 2018, S. 21-28, hier S. 14-17.

²² Vgl. zur Übersicht Clauß Peter Sajak „Von der Konfession zur Religion. Religionspädagogik im Zeichen religiöser Pluralisierung“, in *Theologische Revue* 115 (2019), Nr. 4, Sp. 267-278.

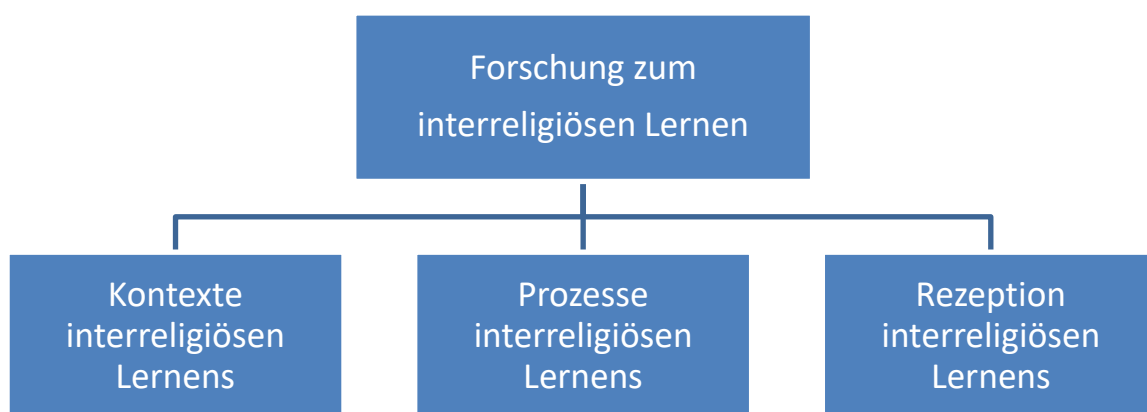
²³ Vgl. Dietrich Benner/Rolf Schieder/Henning Schluß/Joachim Willems (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn 2011.

²⁴ Schreiner/Schweitzer, „Religiöse Bildung erforschen, wie und warum“, S. 27.

Big sog. Mixed Methodologies und die Triangulation zum Einsatz. Dies gilt auch für den Bereich des interreligiösen Lernens allerdings nur bedingt. Hier überwiegen bisher eher die Studien mit einem quantitativen Setting.²⁵

Wie lässt sich die Vielzahl der in den vergangenen zehn Jahren erschienen Studie nun kategorisieren und darstellen. Bernd Schröder hat für seinen einschlägigen Literaturbericht *Interreligiöse Bildung empirisch betrachtet* die Themen der empirischen Forschungsprojekte gesammelt und gebündelt.²⁶ So kommt er zu fünf großen Bereichen, die empirisch erforscht werden: der Stellenwert des interreligiösen Lernens im internationalen Kontext, der interreligiöse Lernfortschritt, Studien zu Kompetenzmodellen interreligiöser Bildung, Lehrplan- und Unterrichtsmaterialanalysen sowie das interreligiöse Lernen in Familie und Kindertagesstätte. Für diese Darstellung soll ein anderer Ansatz gewählt werden.

In einem frühen, ersten Band des Comenius-Instituts in Münster zur empirischen Religionspädagogik hatte Stefan Heil die *Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht* in drei Kategorien unterteilt und so das Forschungsfeld vermessen. Er unterscheidet zwischen der Kategorie *Unterrichtsgeschehen*, in der Studien zu Lernprozessen, Interaktion, Themen, Methoden u.a. zusammengefasst wurden. Daneben stellte er die Kategorie *Unterrichtsrezeption*, in der er Forschungsprojekte zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts durch Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und die Eltern sammelte. Schließlich formte er als dritte Kategorie die *Unterrichtskontexte*, in denen Arbeiten zu Curricula, Schulbüchern und Institutionen ihren Ort fanden.²⁷



²⁵ Einen Überblick zum Forschungsstand geben Friedrich Schweitzer/Magda Bräuer/Reinhold Boschki (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster 2017, S. 14-16.

²⁶ Bernd Schröder, „Interreligiöse Bildung – empirisch betrachtet“, in: in Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*, Münster 2014, S. 291-301.

²⁷ Stefan Heil, „Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte“, in Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/Albrecht Schöll (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster 2003, S. 13-35, hier S. 13f.

- Curriculaanalysen
- Schulbuchanalysen
- Institutionen
- Unterrichtsanalysen
- Kontextbezogen Studien
- Wirksamkeitsstudien
- Interventionsstudien
- Kinder-/Jugendstudien
- Professionsstudien

Es bietet sich an, dieses Dreierschema auch als Strukturierungshilfe für die Darstellung des Forschungsstandes im Bereich des interreligiösen Lernens zu verwenden – was natürlich einige domainbezogene Anpassungen erfordert. Entsprechend des neuen Forschungsfeldes muss nun mit den drei Kategorien *Kontexte interreligiösen Lernens*, *Prozesse interreligiösen Lernens* und *Rezeption des interreligiösen Lernens* gearbeitet werden.

3. Forschungsprojekte: Schulbücher – Sakralräume – Kindergärten

Im Folgenden soll in jedem der drei Kategorien ein exemplarisches Forschungsprojekt vorgestellt werden, das einen Einblick in die Methodologie der empirischen Forschung im Bereich des interreligiösen Lernens und den Erkenntnisgewinn für interreligiöse Bildungszusammenhänge liefern kann.

3.1. Kontexte interreligiösen Lernens – ein Münsteraner Forschungsprojekt zur Schulbuchanalyse

Der religionspädagogische Diskurs um die angemessene Darstellung der anderen Religionen im evangelischen wie katholischen Religionsunterricht hat vor allem durch die sog. Birmingham-Studie wichtige Impulse erhalten. Im Jahre 1999 hatte die Herbert Quandt-Stiftung eine neue Programmlinie entwickelt, die sich mit dem Erbe von Judentum, Christentum und Islam in Europa beschäftigen sollte.²⁸ In diesem Rahmen wurde die Studie „Europäische Identität und kultureller Pluralismus“ in Auftrag gegeben, die sich mit der Darstellung der drei abrahamischen Religionen in Lehrplänen und Schulbüchern beschäftigte.²⁹ Forscher der Theologischen Fakultät der Universität Birmingham untersuchten in acht europäischen Ländern Schulcurricula und Schulbücher in den Fächern Geschichte, Sprache, Literatur und Religion in Hinblick auf ihr Potential, Wissen über Judentum, Christentum und Islam zu vermitteln. Dabei stand nicht nur die Frage nach dem ‚ob‘, sondern auch nach dem ‚wie‘ im Vordergrund. Auf Grundlage

²⁸ Zur Geschichte des Wettbewerbs vgl. Roland Löffler: „Kultureller Pluralismus in europäischen Curricula? Die Studie der Universität Birmingham und der Wettbewerb ‚Schulen im Dialog‘“, in Clauß Peter (Hg.), *Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*, Seelze 2010, S. 74-83.

²⁹ Vgl. Lisa Kaul-Seidmann/Jorgen Nielsen/Markus Vinzent, *Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis*, Bad Homburg v. d. Höhe 2003.

dieser Ergebnisse wurden von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Verbesserungsvorschläge entwickelt, die sowohl bildungspolitische Entwicklungen im Blick hatten als auch konkrete Anregungen bzgl. der Unterrichtsthemen und des Unterrichtsmaterials. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Thematisierung von Judentum und Islam recht spät erfolgt und dann auch häufig in Zusammenhang mit Konfliktsituationen oder im Rahmen von Immigrationsproblemen stand. Die konkreten Empfehlungen der Forschungsgruppe betrafen daher im Kern vier Bereiche: (1) Den Schülerinnen und Schülern sollte eine Basis an Grundwissen vermittelt werden, um sich zum Teil auch kritisch damit auseinanderzusetzen; eine Aufnahme dieser Thematik (2) in den Bereich der Lehrerbildung und (3) die staatlichen Curricula wurde ebenso empfohlen wie (4) der verstärkte Einsatz von Lehrbüchern, die die Ergebnisse der Studie und das ausgewiesene Material berücksichtigen. Zwanzig Jahre später widmet sich nun ein Forschungsprojekt an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität in Münster sukzessive der Frage, inwieweit diese Hinweise und Anregungen der Stiftung in Lehrwerken des evangelischen, islamischen, jüdischen und katholischen Religionsunterrichts umgesetzt worden sind. Die Ergebnisse der Untersuchung von katholischen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind inzwischen veröffentlicht worden.³⁰

Im Rahmen dieses Teilprojekts wurden alle in Nordrhein-Westfalen³¹ zugelassenen Unterrichtswerke einem neuen Analyseverfahren unterzogen. Unter der leitenden Forschungsfrage, wie das Verhältnis von Judentum, Islam und Christentum im Schulbuch dargestellt wird, sollte für jeden Band eines Unterrichtswerks ein doppelter Prüfvorgang durchgeführt werden, der zuerst als quantitative Raumanalyse und dann als qualitative Inhaltsanalyse angelegt war.³² So wurde im Rahmen der quantitativen Analyse genau vermessen, wie viel Raum die jeweilige Religion im Schulbuch einnimmt, um auf einer textstrukturellen Makroebene zu identifizieren, welche quantitative Bedeutung dem Judentum und der Islam in dem jeweiligen Unterrichtswerk

³⁰ Vgl. Lisa-Marie Mansfeld/Clauß Peter Sajak, „Einladung zum interreligiösen Lernen? Die Darstellung von Judentum und Islam in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht“, in *Cibedo-Beiträge* 3 (2018), 104-114; Martha Radtke/Clauß Peter Sajak, „Die Schoah im Religionsbuch. Eine materialanalytische Untersuchung von katholischen Unterrichtswerken und Kommentarbänden“, in *ZfBeg. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext* 3| 2020, S. 280-285; Clauß Peter Sajak, „Die Buchreligionen im Religionsbuch – Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in Unterrichtswerken für den evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht“, in Mouhanad Khorchide/Konstantin Lindner/Antje Roggenkamp/Ders./Henrik Simojoki (Hg.), *Stereotypen, Vorurteile, Fundamentalismus, Herausforderungen für den kooperativen Religionsunterricht*, Göttingen 2021, im Druck.

³¹ Da sich die Lehrpläne in NRW an den Kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für den katholischen Religionsunterricht orientieren, die bundesweit Geltung haben, können die Medien für den Religionsunterricht in diesem mit Abstand bevölkerungsreichsten Bundesland als repräsentativ auch für die anderen Bundesländer gesehen werden.

³² Hier hat die Forschungsgruppe u.a. von der Physikdidaktik profitiert: Vgl. Stefan Schmit: „Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung von Physikbüchern als Lernmaterialien“, in: Petr Knecht/Eva Matthes (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Kempten 2014, S. 50-62, hier S. 50-57.

zukommt. Dabei galt es natürlich im Blick zu behalten, dass der quantitative Teil der Untersuchung den qualitativen Teil lediglich unterstützt und ergänzt. Er kann Letzteren aber nie ersetzen, da reine Quantitäten und Proportionen es nicht erlauben, das Inhaltliche zu bewerten. Entsprechend hatte die qualitative Inhaltsanalyse im Folgenden das Ziel, durch eine inhaltliche – nämlich religionswissenschaftlich, religionstheologische und religionspädagogische – Untersuchung die Meso- und Mikroebene der Schulbuchkonzeption mit ihren Texten, Bildern und Aufgabenstellungen zu erhellen.

Die Ergebnisse des Teilprojekts zeigen nun, dass alle Unterrichtswerke bemüht sind, die abrahamischen Religionen in ihrer Pluralität und Vielschichtigkeit darzustellen und in ein würdiges Verhältnis zueinander zu setzen. Das trialogische und das interreligiöse Lernen spielen dabei in den Unterrichtswerken von der Grundschule bis ans Ende der Mittelstufe/ Sekundarstufe I eine wichtige Rolle. Dabei wird in den meisten, wenn auch nicht in allen Fällen, auf eine – quantitativ wie qualitativ – ausgewogene Darstellung von Judentum und Islam geachtet, wobei die jeweilige Pluralität der Religionen in vielen der Unterrichtswerke zur Sprache kommt.³³ Fachwissenschaftlich arbeiten die Autorinnen und Autoren der Werke dabei auf hohem Niveau, sodass sich im Vergleich zu früheren Schulbuchgenerationen nur wenige sachliche Fehler finden. Nichtsdestotrotz finden sich an zu vielen Stellen Stereotype, die (positiven) Rassismus oder Exotismus nicht hinterfragen oder diesen sogar fördern – auch „positive“ Vorurteile sind und bleiben Vorurteile. Innerhalb der Werke würde es an vielen Stellen helfen, sprachlich sensibler zu agieren und Aufgabenstellungen diesbezüglich zu überarbeiten. Alles in allem lässt sich in den untersuchten Schulbuchreihen das Bemühen erkennen, im Kontext eines konfessionell-katholischen Religionsunterrichtes das Judentum und den Islam als bedeutende Geschwisterreligionen des Christentums angemessen darzustellen und zu würdigen. Im Vergleich mit den Ergebnissen der einschlägigen Schulbuchforschung aus den letzten Jahrzehnten ist das ein erfreuliches Ergebnis, das sich bisher auch in ähnlicher Weise in den evangelischen und muslimischen Schulbüchern zeigt.³⁴

3.2. Prozesse interreligiösen Lernens – ein Dortmunder Forschungsprojekt zur Sakralraumpädagogik

Forschungsvorhaben, die sich den Prozessen interreligiösen Lernens widmen, können unterschiedliche Ziele verfolgen und deshalb auch unterschiedliche Methoden verwenden. So hat die

³³ In den Unterrichtswerken der Primarstufe ist dies aufgrund der Lehrplanvorgaben und Kompetenzerwartungen sowie aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler verständlicherweise noch nicht der Fall.

³⁴ Die Veröffentlichung dieser Ergebnisse ist in Vorbereitung.

Einführung von Kompetenzmodellen zur Steuerung religionsunterrichtlicher Bildungsprozesse zu verschiedenen größeren Studien geführt, die der Konturierung von Kompetenzmodellen dienen sollten. Neben den erwähnten Studien von Willems und Schambeck (vgl. Fußnote 6) sind an dieser Stelle zwei Arbeiten zu nennen: So führte Georg Ritzer eine quantitative Längsschnittstudie mit 982 Schülerinnen und Schülern aus 72 Schulklassen durch, die zu Beginn und zum Ende eines Schuljahres hin befragt wurden, um so zu Erkenntnissen über die Effektivität des Religions- und Ethikunterrichts zu gelangen.³⁵ Ritzer nahm dabei auch den Inhaltsbereich der Weltreligionen und Weltanschauungen und damit die Pluralitätsfähigkeit als Kompetenz in den Blick. Er konnte zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Wissensebene eine deutliche Steigerung erfahren, während auf der Einstellungs- und Verhaltensebene keine Veränderungen wahrgenommen werden konnten. Ritzer schloss daraus, dass es dem Religionsunterricht gut täte, sich auf die kognitiven Kernkompetenzen von Wahrnehmung, Deutung, Beurteilung und Verständigung zu konzentrieren, während performative Kompetenzen wie Partizipation im ethischen oder liturgischen Bereich und die Arbeit an Haltungen und Einstellungen realistischer Weise aus dem Portfolio des Religionsunterrichts gestrichen werden sollten. Ein analoges Projekt wurde zwischen 2003 und 2011 in Berlin durchgeführt: Dort verfolgten die Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner und der evangelische Religionspädagoge Rolf Schieder mit den DFG-Projekten RU-Bi-Qua und KERK das Anliegen, mit Hilfe von standardisierten quantitativen Verfahren die Kompetenzentwicklung von 1600 Berliner Oberstufenschülerinnen und -schülern im Evangelischen Religionsunterricht messen zu können. Die Forschungsgruppe konnte zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die den Evangelischen Religionsunterricht besuchten, im Bereich der Deutungs- und Partizipationskompetenz mit Blick auf die eigene Religion, die anderen Religionen und religiöse Phänomene in unserer Gesellschaft wesentlich bessere Ergebnisse und Leistungen zeigten, als Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht nur sporadisch besuchten oder gar nicht teilnahmen.³⁶

In den vergangenen zehn Jahren hat sich der Fokus der Forschung nun von der Kompetenzmodellierung und -messung hin zu Fragen der Wirksamkeit religiösen Lernens verschoben. Dabei haben zwei Interventionsstudien auch wichtige Erkenntnisse über interreligiöse Lernpro-

³⁵ Vgl. Georg Ritzer, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Münster 2010.

³⁶ Dietrich Benner/Rolf Schieder/Henning Schluß/Joachim Willems (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn 2011.

zesse erbracht. So legten im Rahmen des Forschungsprojekts *Interreligiöses Lernen durch Perspektivübernahme*³⁷ Friedrich Schweitzer, Magda Bräuer und Reinhold Boschki eine Interventionsstudie mit Blick auf das interreligiöse Lernen im berufsbildenden Bereich vor, die das bis dahin nur schmale Portfolio von Wirksamkeitsstudien, die nach der Effektivität interreligiösen Lernens fragen, um einen wichtigen Beitrag ergänzte.³⁸ Die Gruppe untersuchte in über 100 Klassen und Kursen des berufsbildenden Schulsystems mithilfe eines Fragebogeninstruments die Fähigkeit zur Perspektivübernahme in einer berufsbezogenen interreligiösen Fragestellung, nämlich dem sog. „islamic banking“. Dabei fiel das Resümee der Gruppe eher ernüchternd aus: Zwar konnte ein deutlicher Zuwachs an religionsbezogenem Wissen bei den Schülerinnen und Schülern attestiert werden und auch die Zielsetzung der religionsbezogenen Perspektivübernahme konnte für eine große Gruppe von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden. Bei den für das interreligiöse Lernen allerdings wichtigen religionsbezogenen Einstellungen ergaben sich – wie auch schon in der Ritzer-Studie gezeigt – keinerlei Effekte.

Genau dieser Frage, wie weit Überzeugungen und Einstellungen überhaupt im Rahmen schulischer Lernprozesse bearbeitet und effektiv beeinflusst werden können, hat sich zuletzt Alexander Unser in einer großen quantitativen Studie gewidmet, für die er knapp 1000 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Baden-Württemberg befragte.³⁹ Ausgehend von Bourdieus einschlägiger These, dass in schulischem Unterricht schon allein deshalb Distinktion und Extinktion vorliegen, weil in ihm Grundkenntnisse, Technik und Ausdrucksmöglichkeiten der gebildeten Klasse reproduziert werden, nahm er bei der Gestaltung dieser Studie die sozioökonomischen und religiösen Voraussetzungen von Jugendlichen in besonderer Weise in den Blick. Dabei kam er zu der Erkenntnis, dass der sozioökonomische Status von Familien bei den Schülerinnen und Schülern einen nur geringen Einfluss auf ihre interreligiösen Lernfortschritte hat. Viel entscheidender war dagegen die religiöse Sozialisation durch die Familie und ggf. auch die Pfarrgemeinde. Entsprechend folgerte Unser, dass die Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern heterogen seien und zwar abhängig von ihrer religiösen Sozialisation, weniger dagegen von ihrer sozialen Herkunft.

Ausführlicher soll hier eine Wirksamkeitsstudie vorgestellt werden, welche die Frage nach den Chancen außerschulischer Lernorte im Kontext des interreligiösen Lernens beleuchtet

³⁷ Friedrich Schweitzer / Magda Bräuer / Reinhold Boschki, *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster 2017.

³⁸ Vgl. z. B. Carl Sterkens, *Interreligious Learning: The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden 2001 und Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Münster 2010.

³⁹ Vgl. Alexander Unser, *Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*, Wien 2019.

hat. Die Dortmunder Religionspädagoginnen Claudia Gärtner und Natascha Bettin arbeiteten im Rahmen ihres Forschungsprojektes heraus, welche Effekte der Besuch einer Synagoge für Lerngruppen des katholischen Religionsunterrichts haben kann.⁴⁰ Dazu befragten sie zehn Schulklassen mit insgesamt 199 Schülerinnen und Schülern, die die Hauptschule und das Gymnasium der Klassen 9-10 besuchten. Als Erhebungsinstrumente wurden sowohl das qualitative Interview, eine teilnehmende Beobachtung als auch Fragebögen genutzt. Ferner wurden als Treatment zwei Formen von Synagogenführungen gewählt und zwar einerseits die religionspädagogische Führung durch die Synagoge in Bochum, also durch einen Ort gelebten Glaubens, andererseits eine museums- und kulturpädagogische Führung durch die Alte Synagoge in Essen, also durch ein Denkmal jüdischer Religion und Kultur im Ruhrgebiet. Die Ergebnisse sind ermutigend: Mit Blick auf den kognitiven Lernzuwachs konnte nach dem jeweiligen Besuch ein qualitativer sowie auch quantitativer Lerngewinn beobachtet werden. So fielen die Antworten, mit denen Wissen über das Judentum reproduziert wurden, nach den Besuchen sowohl differenzierter als auch detaillierter aus. Diese stützen die Forschungshypothese, dass „detailreichere Informationen über das Judentum nach einer jeweiligen Führung zugänglich sind.“⁴¹ Auch fiel auf, dass vor einem Synagogenbesuchen das Wissen über das Judentum häufig mit den historischen Ereignissen des Zweiten Weltkrieges verbunden war.⁴² Bei der zweiten Befragung waren solche Assoziationen seltener und es wurden nun häufiger Fachbegriffe wie ‚Gebetshaus‘ und ‚Speisegebote‘ verwendet: „Es lässt sich demnach ein Verlauf erkennen, der sich merklich löst von geschichtlichen Ereignissen und hinführt zu Themen wie Religion und Lebensführung.“⁴³ Auch wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Nähe oder Distanz der eigenen Person in Bezug zum Judentum zu beschreiben. Dabei zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die um die jüdische Religion der Ursprung des Christentums wissen, die eigene Position als Nähe zum Judentum beschrieben – unabhängig vom Befragungszeitpunkt vor oder nach dem Synagogenbesuch. Gärtner betont auch, wie die „Verknüpfung von informierendem Vortrag und der haptisch-visuellen Erschließung des Synagogenraumes [...] bei den Schüler/-innen zu kognitiven Lernzuwachsen[führte], die als beginnendes sinnverstehendes Lesen Lernen (Alphabetisierung) gedeutet werden können.“⁴⁴ Vor allem dann, wenn der

⁴⁰ Vgl. Claudia Gärtner/Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015.

⁴¹ Vgl. Simone Riemer/Caudia Gärtner, „Ich stell mir das halt so ein bisschen wie so ´ne Kirche vor, nur halt ´nen bisschen anders.“ Ergebnisse der qualitativen Erhebung des interreligiösen Lernens“, in: Dies./Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, S. 101-120, hier S. 104.

⁴² Ebd., S. 105.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Vgl. Claudia Gärtner, „Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum an außerschulischen Lernorten. Interpretation der Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung“,

Synagogenraum mithilfe von biografisch orientierten Erzählungen der Person, die die Führung übernahm, erklärt wurde, konnten die Schülerinnen und Schüler den jüdischen Glauben, die Tradition sowie Kultur erfahren.

Alles in allem zeigen die Ergebnisse der Studie, wie anregend die Exkursion zu außerschulischen Lernorten wie den Sakralräumen anderer Religionen sein kann und wie wichtig die Begegnung mit Menschen der anderen Religion ist. Entsprechend ist die Dortmunder Synagogenstudie ein wichtiger Beleg für die Bedeutung der Sakralraumpädagogik⁴⁵ im Kontext des Methodencurriculums interreligiösen Lernen.

3.3. Rezeption interreligiösen Lernens – ein Wiener Forschungsprojekt zur kindlichen Wahrnehmung von religiöser Vielfalt

Während im Kontext der Erforschung des Religionsunterrichts empirische Studien zur Rezeption dieses Lernorts schon früh den Diskurs geprägt haben⁴⁶, sind Studien zur Wahrnehmung von Kindern, Jugendlichen und Unterrichtenden im Bereich des interreligiösen Lernens kaum vorhanden. Zwar lassen sich aus Studien mit anderem Fokus – z. B. aus der sog. REDCo-Studie (Religion in Education. An Contribution to Dialogue)⁴⁷ oder der Studie über Religionslehrkräfte in Niedersachsen von Carsten Linnemann und Reinhold Mokrosch – Erkenntnisse über Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer und ihr Verhältnis zum interreligiösen Lernen gewinnen, doch Forschungsprojekte, die sich der Wahrnehmung und Einschätzung von religiöser Vielfalt und Differenz widmen, finden sich bisher vor allem im Elementarbereich. Hier hatte zuerst eine Tübinger Forschungsgruppe um Albert Biesinger, Anke Edelbrock und Friedrich Schweitzer 2006 und 2007 die verschiedenen Akteure im Elementarbereich zum Themenkreis interkultureller und interreligiöser Bildung befragt und eine ganze Reihe von Bänden mit den Ergebnissen der Befragung publiziert.⁴⁸ Ebenso wichtig ist die Forschungsarbeit von

in Dies./Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, S. 153-163, hier S. 157.

⁴⁵ Vgl. hierzu Dorothee Herborn/Clauß Peter Sajak, „Sakralraumpädagogik. Perspektiven für eine religionspädagogische Erschließung von Synagogen“, in: Claudia Gärtner/Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, S. 45-56.

⁴⁶ Vgl. als „Türöffner“ zur empirischen Erforschung des Religionsunterrichts die diskursprägende Studie von Anton Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe*, Stuttgart 2000, und die erste von vielen umfangreichen Professionsstudien von Andreas Feige/Bernhard Dressler/Wolfgang Lukatis/Albrecht Schöll, *„Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*, Münster 2000.

⁴⁷ Zu finden in Thorsten Knauth/ Dan-Pau Jozsa/Wolfram Weiße, „Religion in School – a Comparative Study of Hamburg and North Rhine Westphalia“, in: Pille Valk, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici, Céline Béraud (Hg.), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Comparative Study*, Münster 2009, S. 173–211.

⁴⁸ Vgl. Albert Biesinger/Anke Edelbrock (Hg.), *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita*, Münster 2011; Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogische Kompetenzen*.

Eva Hoffmann, die für ihr Dissertationsprojekt Gruppeninterviews mit Kindergartenkindern im Alter von vier bis sechs Jahren führte.⁴⁹ Dabei ging sie zum einen der Frage nach, wie sich die unterschiedliche Religionszugehörigkeit von Kindern auf deren Vorstellungen vom Tod und dem, was danach passiert, auswirke. Zum anderen verfolgte sie weiter, wie die Kinder mit den unterschiedlichen Vorstellungen umgingen. Sie kam dabei zu dem Ergebnis, dass die Kinder religiösen Differenzen mit großer Gelassenheit begegneten, auch weil Glaubensvorstellungen als persönliche Wünsche und Ideen verstanden, nicht aber als Elemente einer bestimmten Glaubensstradition.

Diese Spur ist im Weiteren von Helena Stockinger aufgenommen worden, die im Rahmen ihres Dissertationsprojekts den *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten*⁵⁰ in einer ethnographische Studie an einer katholischen und einer islamischen Kindertageseinrichtung in Wien untersucht hat. Ihr Ziel ist es, durch Experteninterviews mit den Kindergartenleitungen und Gruppeninterviews mit Kindern wie Erzieherinnen und Erziehern eine Signatur des Umgangs mit religiöser Pluralität bei den verschiedenen Gruppen von Akteuren herauszuarbeiten. So kann sie im Rahmen ihrer Datenauswertung feststellen, dass in beiden untersuchten Kindergärten die Religion der Mehrheit – also der katholische zum einen, zum anderen der muslimische Glaube – eine dominierende Rolle einnimmt. Die kleineren Religionen werden entgegen der Postulate in den pädagogischen Leitbildern der Kindergärten wenig thematisiert und finden kaum Raum. Erschreckend deutlich wird im Rahmen der Gruppeninterviews mit den Kindern, dass bereits diese den Umgang mit den Minderheitsreligionen als defizitär und wenig wertschätzend wahrnehmen. Angesichts dieser Ergebnisse spricht sich Stockinger im Ergebnisteil ihrer Arbeit für eine „Entwicklung einer Kultur der Anerkennung religiöser Differenz“⁵¹ aus. Im Rückgriff auf die Schulentwicklungsforschung identifiziert sie entsprechende Handlungsfelder, in denen ein solcher Kulturwandel Raum greifen muss. Die Organisationsentwicklung, die Entwicklung von Bildungsangeboten im Rahmen der Einrichtung und die Personalentwicklung. In der Summe entwickelt Stockinger ein Leitbild von religiöser Bildung im Kindergarten,

Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas, Freiburg i. Br. 2013; Anke Edelbrock/Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin 2012; Anke Edelbrock/Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster 2010; Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Anke Edelbrock (Hg.), *Mein Gott, dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim 2008; Friedrich Schweitzer/Anke Edelbrock/Albert Biesinger (Hg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland; interdisziplinäre interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster 2011.

⁴⁹ Vgl. Eva Hoffmann, *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Münster 2009.

⁵⁰ Helena Stockinger, *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten: Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft*, Münster 2017.

⁵¹ Ebd., 194 u. ö.

das die Einrichtung als geschützten Raum versteht, in dem die unterschiedlichen kulturellen und religiösen Prägungen der Kinder mit Respekt und Anerkennung begegnet werden soll. Nur dann können die Differenzerfahrungen der Kinder auch produktiv als Lernchancen für alle Beteiligten in der Kindertageseinrichtung gestaltet werden. Das heißt für Stockinger auch, dass im Bereich der Personalentwicklung, hier also die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern, ein wesentlich stärkerer Fokus auf den Bereich des Umgangs mit anderen Religionen gelegt werden muss.

Ausblick: Interreligiöse Forschung jenseits der christlichen Theologie

Alle hier referierten Studien sind Forschungsbeiträge aus der evangelischen oder katholischen Religionspädagogik, sie wenden sich aber Fragestellungen zu, die auch Menschen anderer Religionen, deren institutionelle Gemeinschaften und auch deren theologische Bezugswissenschaften betreffen. So betrachtet, ist die hier skizzierte Forschung zum interreligiösen Lernen monologisch und eindimensional, sie bedürfte dringend einer Response von religionspädagogischen Forschungsbemühungen aus den nichtchristlichen Theologien und hier vor allem aus der jüdischen und der islamischen Religionspädagogik. Umso erfreulicher ist es, dass in den vergangenen Jahren eine ganze Reihe von Arbeiten muslimischer Kolleginnen und Kollegen erschienen sind, die den Diskurs aus der Perspektive der islamischen Religionspädagogik bereichern haben. Zu nennen sind hier exemplarische die Dissertationsschriften von Fatimah Ulfat über die *Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott* und von Nacyie Kamcili-Yildiz zu *professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*.⁵² und das Forschungsprojekt Nacyie Kamcili-Yildiz, Oliver Reis u. a. zu Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Theologie.⁵³ Diese jüngsten Arbeiten lassen hoffen, dass das interreligiöse Lernen bald auch von verschiedenen Seiten ausgemessen und reflektiert werden kann.

⁵² Vgl. Fahima Ulfat, *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des islamischen Religionsunterrichts*, Paderborn 2017; und Nacyie Kamcili-Yildiz, *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*, Münster 2021.

⁵³ Gerrit Maurit /Miriam Hillebrand/Oliver Reis/Annika Wittk/Nacyie Kamcili-Yildiz, „Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung“, in: *Theo-Web* 19 (2020) 1, S. 230–248.

Literaturverzeichnis

Benner, Dietrich/Schieder, Rolf/Schluß, Henning/Willems, Joachim (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn 2011.

Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.), *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita*, Münster 2011; Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas*, Freiburg i. Br. 2013.

Bucher, Anton, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe*, Stuttgart 2000.

Dressler, Bernhard, „Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 49/2 (2003), S. 113-124.

Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.), *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster 2010.

Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*, Berlin 2012.

Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht, ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*, Münster 2000.

Gärtner, Claudia „Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum an außerschulischen Lernorten. Interpretation der Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung“, in Dies./Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, S. 153-163.

Gärtner, Claudia/Bettin, Natascha (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015.

Heil, Stefan, „Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte“, in Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/Albrecht Schöll (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster 2003, S. 13-35.

Herborn, Dorothee/Sajak, Clauß Peter, „Sakralraumpädagogik. Perspektiven für eine religionspädagogische Erschließung von Synagogen“, in: Claudia Gärtner/Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, S. 45-56.

Hoffmann, Eva, *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Münster 2009.

Kamcili-Yildiz, Nacyie *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen*, Münster 2021.

Kaul-Seidmann, Lisa/Nielsen, Jorgen/Vinzent, Markus, *Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis*, Bad Homburg v. d. Höhe 2003.

Knauth, Thorsten/Jozsa, Dan-Pau/Weiße, Wolfram, „Religion in School – a Comparative Study of Hamburg and North Rhine Westphalia“, in: Pille Valk, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici, Céline Béraud (Hg.), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Comparative Study*, Münster 2009, S. 173–211.

Lähnemann, Johannes, *Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt Islam*, Gütersloh 1977.

Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München ²2007.

Löffler, Roland: „Kultureller Pluralismus in europäischen Curricula? Die Studie der Universität Birmingham und der Wettbewerb ‚Schulen im Dialog‘“, in: Clauß Peter (Hg.), *Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*, Seelze 2010, S. 74-83.

Mansfeld, Lisa-Marie/Sajak, Clauß Peter, „Einladung zum interreligiösen Lernen? Die Darstellung von Judentum und Islam in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht“, in *Cibedo-Beiträge* 3 (2018), S. 104-114.

Gerrit Maurit /Miriam Hillebrand/Oliver Reis/Annika Wittk/Nacyie Kamcili-Yildiz, „Mindsets religiöser Pluralität als Faktor in der (islamischen) Religionslehrer*innenbildung“, in: *Theo-Web* 19 (2020) 1, S. 230–248.

Meyer, Karlo, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Göttingen 1999.

Radtke, Martha/Sajak, Clauß Peter, „Die Shoah im Religionsbuch. Eine materialanalytische Untersuchung von katholischen Unterrichtswerken und Kommentarbänden“, in *ZfBeg. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext* 3| 2020, S. 280-285.

Rickers, Folkert: Art. Interreligiöses Lernen, in *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, hg. v. Nobert Mette und Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 874-881.

Riegel, Ulrich, „Religionspädagogische Unterrichtsforschung: Eine problematisierende Einführung“, in Mirjam Schambeck/Ders. (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg 2018, S. 21-28.

Riemer, Simone/Gärtner, Claudia, „„Ich stell mir das halt so ein bisschen wie so ´ne Kirche vor, nur halt ´nen bisschen anders.“ Ergebnisse der qualitativen Erhebung des interreligiösen Lernens“, in: Dies./Natascha Bettin (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten*.

Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, S. 101-120.

Ritzer, Georg, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Münster 2010.

Sajak, Clauß Peter, „Gezählt, gewogen und befunden. Der Religionsunterricht im Blick der empirischen Bildungsforschung“, in *Herder Korrespondenz* 58 (2004), S. 477-483.

Sajak, Clauß Peter, „Interreligiöses Lernen – ein Ernstfall für die Kompetenzorientierung“, in Hartmut Rupp /Stefan Hermann (Hg.), *Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2012 – Bildung und interreligiöses Lernen*, Stuttgart 2012, S. 187-199.

Sajak, Clauß Peter, *Interreligiöses Lernen*, Darmstadt 2018.

Sajak, Clauß Peter, „Von der Konfession zur Religion. Religionspädagogik im Zeichen religiöser Pluralisierung“, in *Theologische Revue* 115 (2019), Nr. 4, Sp. 267-278.

Sajak, Clauß Peter, *Triologisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert Quandt-Stiftung – eine Bilanz*, Freiburg i.Br. 2019.

Sajak, Clauß Peter, „Dialog und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ in Thorsten Knaut/ Wolfram Weiße, *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, Münster 2020, S. 51-59.

Sajak, Clauß Peter, „Die Buchreligionen im Religionsbuch – Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in Unterrichtswerken für den evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht“, in Mouhanad Khorchide/Konstantin Lindner/Antje Roggenkamp/Ders./Henrik Simojoki (Hg.), *Stereotypen, Vorurteile, Fundamentalismus, Herausforderungen für den kooperativen Religionsunterricht*, Göttingen 2021, im Druck.

Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013 und Jochen Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden 2011.

Schmit, Stefan: „Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung von Physikbüchern als Lernmaterialien“, in: Petr Knecht/Eva Matthes (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Kempten 2014, S. 50-62.

Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich, „Religiöse Bildung erforschen, wie und warum“, in Dies. (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*, Münster 2014, S. 17-32.

Schröder, Bernd, „Interreligiöse Bildung – empirisch betrachtet“, in: in Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*, Münster 2014, S. 291-301.

Schweitzer, Friedrich, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014, S. 45-69.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.), *Mein Gott, dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim 2008.

Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold, *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster 2017.

Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.), *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland; interdisziplinäre interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster 2011.

Sterkens, Carl, *Interreligious Learning: The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden 2001.

Stockinger, Helena, *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten: Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft*, Münster 2017.

Ulfat, Fahima *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des islamischen Religionsunterrichts*, Paderborn 2017.

Unser, Alexander, *Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*, Wien 2019.

Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Münster 2010.