

Dialog und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Hinführung: Dialog ist nicht gleich Dialog

Einen katholischen Theologen zum Thema Dialog zu befragen wird zwangsläufig immer dazu führen, dass der Apostolische Stuhl in Rom zu Wort kommt: Wie wohl kaum ein anderes Dokument hat die vatikanische Verlautbarung „Dialog und Verkündigung“, herausgegeben vom päpstlichen Rat für den interreligiösen Dialog im Mai 1991, die Diskussion und Entwicklung in der katholischen Religionspädagogik hierzulande geprägt. Das Schreiben, das den Untertitel „Überlegungen und Orientierungen zum interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi“ trägt, liefert ganz grundsätzliche Definitionen, Normen und Anregungen, wie interreligiöse Begegnung, interreligiöser Dialog und die Kommunikation des Evangeliums im religionspluralen Kontext aus Perspektive der Katholischen Kirche zu erfolgen hat. Man könnte dieses Dokument als eine Ausführungsbestimmung der in den Dokumenten des II. Vatikanischen Konzils grundgelegten Hinwendung der Kirche zu Menschen anderen Glaubens und anderer Weltanschauung verstehen. Nicht zufällig steht diese Veröffentlichung im Kontext des ersten Weltgebetstags um den Frieden in Assisi, den Papst Johannes Paul II. am 27. Oktober 1986 einberufen hatte. In diesem Dokument wird im Abschnitt 9 der Dialogbegriff in drei Schritten theologisch entfaltet. Zunächst meint Dialog auf rein menschlicher Ebene „reziproke Kommunikation, die zu einem gemeinschaftlichen Ziel oder noch tiefer verstanden zu zwischenmenschlicher Gemeinschaft führt. Zum Zweiten kann Dialog als eine Haltung des Respekts und der Freundschaft aufgefasst werden, eine Haltung also, die alle jene Tätigkeiten durchdringt [...], welche den Evangelisierungsauftrag der Kirche wesentlich mittragen“ (Katholische Kirche. Consilium pro Dialogo inter Religiones, 1991, S. 9). Es gibt aber noch eine dritte Ebene des Dialogs: Diese bezieht sich auf den Kontext des religiösen Pluralismus und meint alle „positiven und konstruktiven interreligiösen Beziehungen mit Personen und Gemeinschaften anderen Glaubens, um sich gegenseitig zu verstehen und einander zu bereichern“ (ebd., S. 9), und zwar im Gehorsam gegenüber der Wahrheit und auch im Respekt vor der Freiheit des Anderen. „Dies beinhaltet sowohl gegenseitige Zeugnisausgabe wie auch die Entdeckung der jeweils anderen religiösen Überzeugung. In dieser dritten Bedeutung benutzt das vorliegende Dokument den Begriff Dialog“ (ebd., S. 9).

Diese Phänomenologie des Dialogs, welche die Elemente Kommunikation, Respekt und Verständigung enthält, hat im Folgenden die Arbeit der katholischen Theologie, aber eben auch die der katholischen Religionspädagogik maßgeblich geprägt.

Hier sollte im Besonderen an das Werk von Hans-Georg Ziebertz, vor allem aber an Stephan Leimgruber gedacht werden; beide haben ja im folgenden Jahrzehnt maßgeblich das interreligiöse Lernen im katholischen Kontext entfaltet. Entsprechend fruchtbar wäre es sicher, diese Dimensionen des Dialogbegriffs auf interkonfessionelle und interreligiöse Lernarrangements an- und als Kriterium zu verwenden, um sich der inneren Gestalt von dialogischer religiöser Bildung zu vergewissern. Aber darum soll es an dieser Stelle nicht gehen. Wenn hier nach Dialog und konfessionell-kooperativem Religionsunterricht gefragt wird, dann geht es natürlich um den Dialogbegriff, wie er in Hamburg im Kontext des dialogischen Religionsunterrichts verwendet wird. Und es soll im zweiten Schritt darum gehen, wie weit ein solcher Dialog, wie er im Hamburger Weg des Religionsunterrichts angestrebt und unternommen wird, sich in Form eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wiederfinden lässt. Entsprechend gliedert sich dieser Beitrag in drei Abschnitte: Zum Ersten wird gefragt, was genau der Dialog im dialogischen Religionsunterricht ist und was damit bezeichnet wird (1.). Zum Zweiten soll es darum gehen, inwieweit sich eben dieser Dialog in Modellen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wiederfindet (2.). Dabei wird eine Entscheidung für ein bestimmtes Modell der konfessionellen Kooperation getroffen, das für eine solche Überprüfung verwendet werden soll. Zum Dritten wird abschließend aus den Ergebnissen empirischer Untersuchungen eine These als Zusammenfassung formulieren (3.).

1. Dialog und dialogischer Religionsunterricht

Es heißt natürlich, Eulen nach Athen zu tragen, auf einer November-Akademie, die von der Arbeitsstelle für interreligiöses Lernen und der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg ausgerichtet wird, den dialogischen Religionsunterricht in Hamburg genauer zu bestimmen. Trotzdem erscheint es notwendig, zum einen der intellektuellen Redlichkeit wegen, zum anderen, weil sich die Konferenz ja aus Kolleginnen und Kollegen aus den unterschiedlichen Kontexten und Traditionen zusammensetzt. Dies soll knapp gehalten und mit Bezug auf Thorsten Knauth (2016) erfolgen. Er hat für das Wissenschaftliche Religionspädagogische Lexikon im Internet vor zwei Jahren einen ausführlichen Artikel zum dialogischen Religionsunterricht als Hamburger Weg vorgelegt, der den Grundbegriff des Dialogs in diesem Kontext definiert: „Als dialogischer Religionsunterricht wird eine in der Hansestadt Hamburg entwickelte Praxis des Religionsunterrichts verstanden, die angesichts einer religiös, kulturell und sozial-heterogenen Schülerschaft religiöses Lernen unter mehrperspektivischer Berücksichtigung verschiedener religiöser Traditionen [...] in einem gemeinsamen Schulfach dialogisch und interreligiös gestaltet.“ (Knauth, 2016, S. 1). Der Dialog als zentrales konzeptionelles Element „findet in einer Pendelbewegung zwischen Vertrautem und Fremdem statt und baut sich aus einer mehrperspektivischen didaktischen Anlage auf, die in gemeinsamen und integrativen Lernprozessen Eigenes und Fremdes entdecken lässt“ (ebd., S. 5, mit Verweis auf Sieg, 1997, S. 125–135). Bis hierhin könnte man meinen, dass diese

Definition des Dialogs durchaus mit den klassischen Definitionen von interkonfessionellem und interreligiösem Lernen übereinstimmt. Knauth fährt aber fort, dass der Schwerpunkt des dialogischen Religionsunterrichts auf eine Praxis zielt, „in der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher weltanschaulicher, religiöser und kultureller Hintergründe im gemeinsamen Austausch von Perspektiven voneinander lernen können. [...] Der Ansatz eines dialogischen Lernens geht demnach über die Zielsetzung interreligiösen Lernens hinaus, dem es auf den Austausch mit Blick auf institutionalisierte Religion oder religiöse Tradition ankommt“ (ebd., S. 7, mit Verweis auf Leimgruber, 2007; Schweitzer, 2014). In diesem Modell meint Dialog „eine elementare intersubjektive Begegnung, die von Anerkennung und der Offenheit für andere Perspektiven bestimmt ist“ (ebd., S. 7).

Soll nach solchen Dialogmöglichkeiten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gesucht werden, muss genau dieses Proprium im Blick behalten werden: Es geht um die Schülerinnen und Schüler und ihre authentische, direkte Begegnung mit ihren weltanschaulichen bzw. religiösen Kontexten und Perspektiven. Wie verhält es sich also mit dem gemeinsamen Austausch von Perspektiven der Schülerinnen und Schüler im konfessionell-kooperativen Setting? Und: Von welchem Setting sprechen wir?

2. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht und Dialog

2.1 Modelle des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts – regional erprobt

In den vergangenen 15 Jahren sind aufgrund der demographischen wie auch der didaktischen Krise des konfessionellen Religionsunterrichts eine ganze Reihe von alternativen Formen des Religionsunterrichts entstanden, die z.B. von Bernhard Grümme (2017) und Bernd Schröder (2017) einschlägig beschrieben worden sind. Aus der Fülle dieser religionsunterrichtlichen Praxen werden drei Modelle ausgewählt, die das Prädikat konfessionell-kooperativ wirklich verdienen, wenn auch in unterschiedlich ausgeprägter Weise. Alle drei Modelle verbindet die Grundfigur, dass der Religionsunterricht im Klassenverband stattfindet und in der Regel Schülerinnen und Schüler der beiden großen christlichen Konfessionen, oft auch geduldet oder sogar gewollt Schülerinnen und Schüler anderer Religionen, vor allem aber auch Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis an diesem Unterricht teilnehmen.

- Im Modell 1 ist die Zahl von Schülerinnen und Schülern eines der beiden Bekenntnisse so gering, dass der Unterricht als evangelischer oder katholischer Religionsunterricht stattfindet und in der Regel durch einen entsprechenden Erlass von Seiten der Schulverwaltung – und mit Einverständnis der regionalen kirchlichen Schulaufsicht – die Schülerinnen und Schüler der Minderheitenkonfession an diesem Unterricht teilnehmen dürfen. Ein solches Modell konfessioneller

Kooperation findet sich z. B. in Hessen und ist von katholischer Seite auf dem Gebiet des Bistums Mainz jüngst in einer Studie von Klaus Kießling, Andreas Günter und Stephan Pruchniewicz (2018) untersucht worden.

- Im Modell 2 liegt eine analoge schulinterne Situation vor, doch gibt es von Seiten der Schulverwaltung wie auch der kirchlichen Schulaufsicht die Rahmenvorgabe, die religiöse Perspektive der Minderheitenkonfession im Unterricht zu berücksichtigen und entsprechend aufscheinen zu lassen. In der Regel wird auch ein konfessionell-kooperatives Schulcurriculum verlangt, das aus den beiden Fachcurricula für Evangelische und Katholische Religionslehre zusammengesetzt werden soll. Ein solches Modell hat sich nun schon über viele Jahre in weiten Teilen Niedersachsens etabliert und ist auch in Nordrhein-Westfalen, auf dem Gebiet des Erzbistums Paderborn und der Lippischen Landeskirche, seit vielen Jahren offizielle Praxis. Jüngst ist dieses Modell von Carsten Generich und Rainer Mokrosch (2016) untersucht worden, allerdings mit Fokus ausschließlich auf die Lehrerinnen und Lehrer.
- Das Modell 3 schließlich ist jenes, was den Diskurs vor nun 13 Jahren noch einmal angefeuert und in Bewegung gebracht hat, nämlich das sog. Baden-Württemberg Modell. Auch hier findet Unterricht im Klassenverband statt, allerdings wird von den Unterrichtenden nicht nur ein Schulcurriculum aus den entsprechenden Fachcurricula für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht erwartet. Vielmehr müssen Lehrerinnen und Lehrer sich für den Unterricht in der gemischt-konfessionellen Klasse im Rahmen kirchlicher Fortbildungsangebote qualifizieren und in der gemischt-konfessionellen Klasse über unterschiedliche Zeiträume im Wechsel oder als Team beide konfessionellen Perspektiven als katholische und evangelische Religionslehrerin bzw. Religionslehrer einbringen. Dieses Modell ist auch als Vorbild gewählt worden für die seit diesem Schuljahr in Nordrhein-Westfalen anlaufende konfessionelle Kooperation, für die sich alle Landeskirchen und vier der fünf Diözesen in diesem Bundesland durch zwischenkirchliche Verträge und Übereinkünfte zusammengeschlossen haben. Nur dieses dritte Modell soll mit Blick auf das Potential dialogischer Lernmomente und Lernprozesse befragt werden.

2.2 Dialogische Perspektiven – konzeptionell gedacht

Als Paradigma wird also das Modell der konfessionellen Kooperation in Baden-Württemberg gewählt, wie es inzwischen mit verschiedenen Weiterentwicklungen und kleineren Veränderungen seit 2005 in diesem Bundesland praktiziert wird. Blickt man auf die verschiedenen normativen Papiere und Dokumente zur konfessionellen Kooperation der beiden Bistümer und Landeskirchen in diesem Bundesland, so fällt sofort in den Blick, dass viel von Dialog und auch dialogischem Religionsunterricht die Rede ist. Ganz prinzipiell wird dieser Religionsunterricht in den unterschiedlichsten Publikationen als ein pädagogisches Unterfangen beschrieben, in dem es um die authentische Begegnung von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen

Konfessionen geht. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht soll Besonderheiten wie Gemeinsamkeiten des evangelischen und katholischen Glaubens im Rahmen schulischen Unterrichts erfahrbar machen und die religiöse Dialogfähigkeit von Schülerinnen und Schülern fördern. So soll er das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für die eigene Konfession stärken und gleichzeitig ihre Gesprächsfähigkeit mit den Kindern und Jugendlichen der jeweils anderen Konfession fördern (Kuld, 2011). Von Anfang an hat das Unterfangen einer ökumenisch ausgerichteten konfessionellen Kooperation in Baden-Württemberg unter dem Leitwort des von Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger (2002) durchgeführten DFG-Projekts „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ gestanden, das bis heute einen heuristischen Rahmen für das gesamte religionspädagogische wie religionspolitische Unterfangen in diesem Bundesland bildet. Dass unter diesem Leitwort ein dezidiert dialogisches Konzept von Religionsunterricht – durchaus eben auch im Sinne des von Thorsten Knauth skizzierten Hamburger Wegs – gesteckt hat, thematisiert explizit die Nachfolgestudie von Schweitzer, Biesinger, Conrad und Gronover (2006), die den Titel „Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter“ trägt. Hier lässt sich rasch ein Grundanliegen ausmachen, das mit dem Verständnis des Hamburger Religionsunterrichts durchaus kongruent geht:

„Unser Verständnis von Dialog und Pluralitätsfähigkeit im Religionsunterricht schließt die auch auf weiteren (religions-)pädagogischen und didaktischen Gründen beruhende Konsequenz ein, dass ein kooperativer Religionsunterricht konsequent von den Kindern und Jugendlichen ausgehen muss. Nur wenn die Verstehens- und Deutungsweisen der Kinder und Jugendlichen im Unterricht zum Tragen kommen können, werden lebensbedeutsame Lernprozesse möglich.“ (Schweitzer et al., 2006, S. 11)

Auch in den Begleitmaterialien zum konfessionell-kooperativen Modell, die kontinuierlich über die Jahre von den kirchlichen Instituten und religionspädagogischen Abteilungen entwickelt und den Lehrern und Lehrerinnen an die Hand gegeben worden sind, findet sich eine solche Vorstellung von Religionsunterricht. So heißt es in der wieder mit „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ überschriebenen Handreichung für die Unterrichtspraxis aus dem Jahre 2012 wörtlich: „Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht nach der Vereinbarung der evangelischen Landeskirchen und der Erzdiözesen in Baden-Württemberg von 2005 und 2009 hat eine dreifache Zielsetzung:

- „Ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Konfession zu schaffen,
- die ökumenische Offenheit der Kirchen erfahrbar zu machen
- und den Schülerinnen und Schülern beider Konfessionen die authentische Begegnung mit der anderen Konfession zu ermöglichen.“ (Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg & Diözese Rottenburg-Stuttgart, 2012, S. 5).

Weiter heißt es in der Beschreibung des lebensgeschichtlichen Ansatzes, der in der Handreichung entfaltet wird: „Authentische Begegnung ist nur möglich, wenn Menschen unterschiedlicher Herkunft und Prägung beteiligt sind und wenn diese bereit sind, miteinander zu sprechen, was sie geprägt hat und was ihnen wichtig ist“ (ebd., S. 5).

Offensichtlich gibt es also vielfältige Möglichkeiten eines dialogischen Lernens im Sinne des Hamburger Wegs im Rahmen konfessioneller Kooperation in Baden-Württemberg. So zumindest in den konzeptionellen Papieren und Handreichungen der vier beteiligten Kirchen in diesem Bundesland. Wie aber verhält es sich nun tatsächlich in der Praxis? Findet hier ein dialogischer Religionsunterricht statt, der nicht nur dieses Attribut im Titel führt, sondern der auch den religionspädagogischen Anforderungen des dialogischen Religionsunterrichts, wie er hier in Hamburg diskutiert wird, entspricht? Hier kann ein Blick auf die umfangreiche Begleitforschung helfen, die vor allem in den ersten fünf Jahren als kirchenamtliche Auflage für die Etablierung dieses Modells veranlasst und durchgeführt worden ist.

2.3 Dialogische Perspektiven – empirisch erforscht

Kein konfessionell-kooperatives Modell ist so ausgiebig erforscht worden wie das baden-württembergische. Für die Evaluationsstudie „Im Religionsunterricht zusammenarbeiten“ haben Lothar Kuld, Friedrich Schweitzer, Werner Tzscheetzsch und Joachim Weinhardt (2009) 76 Unterrichtsdokumentationen aus 40 Modellschulen aufgezeichnet, 314 Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern und 83 Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt sowie 77 Unterrichtsreflexionen ausgewertet. Mit Blick auf die Fragestellung lässt sich in der Studie nachlesen, dass Schülerinnen und Schüler positiv über die neue Organisationsform des Religionsunterrichts urteilen: Sie erleben ihn als eine Bereicherung und erfreuliche Abwechslung bei der Gestaltung bzw. Erfahrung von Religionsunterricht (Kuld et al., 2009, S. 81: „Bei aller Vielfalt der Schüleräußerungen in der Grundschule lässt das Ergebnis der Auswertung insgesamt darauf schließen, dass der KRU in der Grundschule sehr positiv wahrgenommen wird.“) (zu den Ergebnissen in der Sekundarstufe I vgl. Kuld et al., S. 92–93). Aufhorchen lässt die häufig artikuliert Schüleräußerung, „dass für religiöse Bildungsprozesse und soziales Lernen die vertraute Atmosphäre des Klassenverbandes ein Vorteil sei und der Religionsunterricht in diesem Modell eher ein Forum biete, über Glaubensfragen zu sprechen“ (ebd., S. 93). Zugleich zeigt die Evaluation des Lernniveaus in Modell- und Vergleichsschulen, dass vor allem an den Realschulen und Gymnasien der gemeinsame Religionsunterricht von evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern bei wechselnden evangelischen bzw. katholischen Lehrerinnen und Lehrern zu einem deutlich messbaren Zuwachs an konfessionskundlichem Wissen und zu einer geschärften Wahrnehmung sowie einem stärkeren Bewusstsein der eigenen konfessionellen Identität führt (ebd.). Dies gilt es im Gedächtnis zu behalten.

Neben dieser Großstudie hat es später weitere Auswertungen gegeben, die auf das Datenmaterial der Begleitevaluation zurückgegriffen haben. Hier soll im Besonderen auf die Dissertation von Christiane Caspary (2016) zurückgegriffen werden, die den Titel „Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht“ trägt. Caspary hat durch eine code-geleitete, strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und die Methode der sog. dichten Beschreibung das gesammelte Datenmaterial einer erneuten Untersuchung unterzogen, und zwar mit Blick auf das von Bernhard Dressler und anderen entwickelte sog. Vier-Felder-Modell, das der Verortung des Unterrichtshabitus von Religionslehrerinnen und -lehrern dienen soll (Feige, Dressler & Tzscheetzsch, 2006, S. 378–402).

So markieren die vier Felder Lehre, Sprache, Ethos und Raum unterschiedliche professionelle religionsdidaktische Präferenzen im Religionsunterricht. Caspary verwendet nun diese vier religionsdidaktischen Grundformen als Codes zur Analyse ihrer dichten Beschreibung von dokumentiertem Religionsunterricht. Dabei kommt sie zu dem verblüffenden Ergebnis, dass sich in fast allen analysierten Unterrichtsstunden der Austausch und die Diskussion von konfessionellen Themen und Motiven – und zwar Gemeinsamkeiten wie Differenzen – im Feld der Lehre abspielt. Das heißt: Konfessionelle Perspektiven und Standpunkte werden nicht an Themen der lebensweltlichen Praxis oder an Fragen des religiösen Ethos diskutiert, sondern an interkonfessionellen Lehrauseinandersetzungen und kontroverstheologischen Konfliktlinien (Caspary, 2016). Man kann sich schwerlich vorstellen, dass dies Anliegen, Artikulation und Anspruch der Kinder und Jugendlichen ist. Nein, hier zeigen sich Konturen, hier erkennt man Signaturen des unterrichtlichen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer, die theologische Themen aus dem Bereich von ökumenischem Konsens und kontroverstheologischem Dissens aufgreifen und in die Unterrichtsstunden eintragen, um ihren Schülerinnen und Schülern klar zu machen, was evangelisch ist und was katholisch – und warum. Rückgebunden an die oben referierten Ergebnisse der Großstudie, dass gerade an Realschulen und Gymnasien ein deutlicher Zuwachs an konfessionskundlichem Wissen und eine bewusste Wahrnehmung der eigenen konfessionellen Identität gemessen werden konnten, lässt das den Schluss naheliegen, dass es zumindest in diesen Schultypen – anders als im Hamburger Weg – nicht um die Anliegen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler gegangen ist, sondern um die Lehre der beiden Glaubensgemeinschaften und -traditionen. Dazu passt die Beobachtung, dass an Grund- und Hauptschulen, wo eine solche theologische Aufladung des Religionsunterrichts wenig Chancen hat, Wissen über und Wahrnehmung der eigenen Konfession eher schwach ausgeprägt ist.

3. Dialogische Perspektiven konfessioneller Kooperation

Zusammengefasst: Konfessionelle Kooperation in der untersuchten Form bietet Schülerinnen und Schülern ohne Frage die Möglichkeit, im Rahmen der vertrauten Lerngruppe des Klassenverbandes religiöse Bildungsprozesse und soziale Lern-

schritte zu durchlaufen. In einem solchen Setting kann der authentische Austausch über weltanschauliche Fragen und religiöse Standpunkte zu Dialogfähigkeit (Kuld, 2011) und Pluralitätsfähigkeit (Krobath & Ritzer, 2014) führen.

In diesem Sinne findet sich ein zentrales Element des Dialogischen auch im Kooperativen Religionsunterricht wieder. Das in der didaktischen Theorie gerne formulierte Ziel des Perspektivwechsels bzw. der Perspektivverschränkung scheint aber bisher nur erreicht zu werden, wenn durch Unterrichtenden und Unterrichtsmedien die Dimension der konfessionellen Lehre deutlich in den Unterricht eingetragen wird. Dies wird auch bei Jan Woppowa (2015) deutlich, der einen der wenigen theoretischen Entwürfe zur Didaktik der konfessionellen Kooperation vorgelegt hat. Auch bei ihm kommt die Frage „Wie beziehe ich die subjektive Perspektive der Schüler mit ein?“ erst an dritter Stelle der didaktischen Reflexion, hinter den Inhalten und den „konfessionellen Besonderheiten“ (Woppowa, 2015, S. 14), die zu berücksichtigen sind. Wir wissen nun: Das ist kein Zufall. Es ist aber auch keine Tragödie, sondern logische Konsequenz eines Modells von kooperativem Religionsunterricht, das sich weiterhin als konfessionelles versteht. Ob das in Hamburg Gefallen findet, ist eine andere Frage, die diskutiert werden sollte.

Literatur

- Caspary, C. (2016). Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Berlin: LIT Verlag.
- Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelische Landeskirche in Württemberg, Erzdiözese Freiburg & Diözese Rottenburg-Stuttgart (2012). Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Umsetzungsimpulse für die Praxis. Tauberbischofsheim.
- Feige, A., Dressler, B. & Tzscheetzsch, W. (2006). Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Wahrnehmung. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. (2017). Konfessionelle-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Initiative?. In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.). Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (S. 12–25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katholische Kirche. Consilium pro Dialogo inter Religiones. Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog & Kongregation für die Evangelisierung der Völker (Hrsg.). (1991). Dialog und Verkündigung. Überlegungen und Orientierungen zum Interreligiösen Dialog und zur Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi. Rom/Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

- Kießling, K., Günter, A. & Pruchniewicz, S. (2018). Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knauth, T. (2016). Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100125/> [Zugriff 04.02.2019]
- Krobath, Th. & Ritzer, T. (2014). Konfessionelle Kooperation in der Ausbildung von (Religions-)LehrerInnen an der KPH Wien/Krems. Grundlegung und Erfahrungen. Theo-Web 13 (2), S. 155–166.
- Kuld, L. (2011). Konfessionell-kooperativer Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Erfahrung und Evaluation. Schönberger Hefte (1), S. 21–23.
- Kuld, L., Schweitzer, F. & Tzscheetzsch, W. (Hrsg.). (2009). Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leimgruber, S. (2007). Interreligiöses Lernen. München: Kösel.
- Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.). (2017). Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schröder, B. (2017). Ist Religionsunterricht nach Art 7.3 GG zukunftsfähig?, rpi-Impulse 3, S. 5–7.
- Schweitzer, F. (2014). Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. et al. (2002). Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg i. Br.: Herder.
- Sieg, U. (1997). Die gleiche Sache aus verschiedenen Perspektiven. Interreligiöses Lernen in der Grundschule. In F. Doedens & W. Weiße (Hrsg.). Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik (S. 125–135). Münster: Waxmann.
- Woppowa, J. (Hrsg.). (2015). Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Paderborn: Schöningh.