

Kooperative Formate im Religionsunterricht über das Christentum hinaus

Friedrich Schweitzer^a / Reinhold Boschki^a / Fahimah Ulfat^a

^aEberhard Karls Universität Tübingen

Kontakt: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

eingereicht: 02.10.2021; überarbeitet: 06.12.2021; angenommen: 08.12.2021

Zusammenfassung: Seit den 1990er-Jahren wird verstärkt über Formen der *konfessionellen* Kooperation im Religionsunterricht nachgedacht. Seither kam es zu verschiedenen Vereinbarungen zwischen den Kirchen, zahlreichen Praxisbeispielen und wissenschaftlich begleitenden Evaluationen. Doch ist es aus demographischen, gesellschaftlichen, theologischen und religionspädagogischen Gründen notwendig geworden, die Formate innerchristlicher Kooperation für interreligiöse Kooperationen zu öffnen. In diesem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, welche kooperativen Formate es *über das Christentum hinaus* bereits gibt, wie diese in der Schule genau aussehen können, welche Erfahrungen gemacht werden und wie diese kooperativen Formen des Religionsunterrichts stärker institutionalisiert werden können.

Schlagwörter: Kooperation im Ethik- und Religionsunterricht, interreligiöse Kooperation, Kooperation in der Ausbildung, Institutionalisierung und Evaluation der Kooperation

Abstract: Since the 1990s, more and more consideration has been given to forms of denominational cooperation in religious education. This has led to various agreements between the churches, numerous practical examples, and scientific evaluations. However, for demographic, social, theological, and religious education reasons, it has become necessary to open up the formats of inner-Christian cooperation to interreligious cooperation. This paper explores the following questions: which cooperative formats already exist *beyond Christian religious education*, what exactly they might look like in schools, what experiences have been made, and how these cooperative forms of religious education can be more strongly institutionalized.

Keywords: Cooperation in ethics and religious education, interreligious cooperation, cooperation in teacher training, institutionalization and evaluation of cooperation

I. Einleitung: Fragestellung und Vorblick auf den Text

Als die Grundgesetzväter und -mütter im Jahre 1948 aufgrund der Erfahrung des Nationalsozialismus dem Religionsunterricht in Artikel 7,3 einen rechtlichen Rahmen gaben, trafen sie eine weise Entscheidung: Bezugsgrößen religiöser Bildung in der Schule sind nicht allein die Kirchen, sondern die vielfältigen Religionsgemeinschaften. Diese Formulierung passt heute zu einer Gesellschaft, deren religiöse Konturen nicht mehr dem Modell des ‚christlichen Abendlandes‘ folgen, sondern in der *über das Christentum hinaus* weitere Religionen und Glaubensüberzeugungen ihren Platz haben, gerade auch im Bildungssystem.

Dennoch blieb im Grundgesetz offen, wie sich die verschiedenen Unterrichte, die in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ werden, *zueinander* verhalten. Sollte es um ein schlichtes Nebeneinander gehen, ein Gegenüber oder gar um eine Konkurrenz? Inzwischen ist deutlich geworden, dass Glaubensgemeinschaften in einer demokratischen Gesellschaft nicht unabhängig voneinander agieren können, dass sie auf Austausch und Zusammenarbeit setzen müssen, um ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen. Und kirchlich-theologisch reifte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Überzeugung, dass sich Glaube nicht monohermeneutisch, also rein aus dem Bezug

auf sich selbst, verstehen kann; er muss die Glaubensweisen anderer wahr- und ernstnehmen und mit ihnen in einen echten Dialog treten.

Der folgende Überblicksartikel befasst sich mit der Frage, wie kooperative Formate in der Schule genau aussehen können, welche Formate es *über das Christentum hinaus* bereits gibt, welche Erfahrungen gemacht werden und wie diese kooperativen Formen des Religionsunterrichts stärker institutionalisiert werden können.

2. Warum die Kooperation im Christentum nicht mehr ausreicht

Seit den 1990er-Jahren wird verstärkt über Formen der *konfessionellen* Kooperation im Religionsunterricht nachgedacht. Seither kam es zu zahlreichen Vereinbarungen zwischen den Kirchen, insbesondere der evangelischen und der katholischen, wie solche Kooperationen in der Praxis aussehen können (Überblick: Schröder & Woppowa, 2021; Woppowa, Isik, Kammeyer & Peters, 2017). Doch es ist aus mehreren Gründen notwendig geworden, die Formate innerchristlicher Kooperation für interreligiöse Kooperationen zu öffnen.

(Religions-)Demographisch

Die religiöse Zusammensetzung der Bevölkerung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten bekanntlich rapide verändert (Pollack & Rosta, 2022; Ceylan & Walthert, 2022; Bertelsmann-Stiftung, 2009). Zusammengefasst haben die großen christlichen Kirchen in Deutschland zwar noch eine schwache Mehrheit, doch sind die Anteile der Menschen, die sich konfessions- bzw. religionsungebunden verstehen, drastisch gestiegen. Hinzu kommt eine steigende Zahl von Kirchaustritten, die stetig weiter wächst. Der Anteil konfessions- und religionsloser Menschen in den östlichen Bundesländern ist unverändert hoch.

Gleichzeitig steigt die Zahl der Menschen, die anderen Religionen zugehören, durch Zuzug und inneres Wachstum. Die muslimische Bevölkerung stellt in Deutschland die größte Religionsgruppe nach den Kirchen dar, aber auch weitere Religionen sind in Deutschland präsent und prägen das Bild einer religionspluralistischen Gesellschaft (Rohe, 2018).

Gesellschaftlich

Hinter den religionsdemographischen Entwicklungen stehen gravierende Prozesse gesellschaftlicher und religiöser Transformation (u. a. Ceylan & Walthert, 2022; Dörre, Rosa, Becker, Bose & Seyd, 2019). Im Strudel der Prozesse von Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung und insbesondere des die gesellschaftliche Transformation enorm beschleunigenden Digitalisierungsschubs verändern sich auch die Religionen, die religiösen Ausdruckformen und das religiöse Bewusstsein der Menschen, was sich beispielsweise durch rapide abfallenden regelmäßigen Kirchgang, sinkende Trau- und Taufzahlen ausdrückt. Die Bindung an eine religiöse Institution ist nicht mehr selbstverständlich. Dies bedeutet nicht immer nur eine Abwendung von Religion, denn zahlreiche Menschen verstehen sich als religiös oder gläubig unabhängig von traditionellen religiösen Institutionen (*believing without belonging*; zum Terminus u. a. Davie, 2005; dazu auch die Jugendstudie Schweitzer et al., 2018).

Im Kontext des religiösen Wandels wird die Frage nach religiöser Bildung in der Schule immer wieder neu diskutiert. Sollen zusammen mit dem Staat Kirchen und Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht in der Schule verantwortlich sein – und zwar jede religiöse Gemeinschaft für sich und für ihren je eigenen Unterricht? Angesichts der Pluralisierung religiöser Lebenswelten verstehen viele Menschen nicht, warum der Religionsunterricht in voneinander getrennten Formaten durchgeführt wird.

Theologisch

Auch aus theologischen Gründen sind Religionen heute auf Dialog, Austausch und Verständigung angewiesen. Und zwar gab es in der Geschichte von Judentum, Christentum und Islam Personen oder Gruppen, die die jeweilige Gunst der Stunde nutzten, um einen Religionsdialog zu ermöglichen (Überblick: Schoeps, 2000, S. 700–702; Khoury, Hagemann & Heine, 1991, S. 146–160). Bereits in der frühen Phase des Islam können positive Beziehungen zwischen Juden und Muslimen nachgewiesen werden (Meri, 2016). Geistigen Austausch gab es etwa zwischen den muslimischen Philosophen Avicenna, Averroes und Thomas von Aquin, zu Gesprächen zwischen christlichen und jüdischen Gelehrten kam es schon im Mittelalter. Allerdings geschahen solche Religionsdisputationen teilweise aus apologetischer Absicht, waren getragen von oft feindseligen Haltungen. Erst seit der philosophischen Aufklärung und speziell der jüdischen Aufklärung (Haskala) kam es zu Begegnungen auf gleicher Augenhöhe. Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust öffneten sich die christlichen Kirchen mehr und mehr für den Dialog, zunächst insbesondere mit dem Judentum, schließlich mit allen Religionen.

Dabei wurden erstmals auch *theologische* Gründe der dialogischen Verwiesenheit auf das Judentum und der Bezogenheit auf andere Religionen herausgearbeitet (Siebenrock, 2009). Die Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra Aetate* (1965) sowie spätere Erklärungen aus evangelischen Kirchen und des Ökumenischen Rats der Kirchen weisen in diese Richtung.

Inzwischen liegen aus christlicher (z. B. Stosch, 2012), jüdischer (z. B. Meir, 2016) und muslimischer Feder zahlreiche Entwürfe vor, die eine „Theologie des Zusammenlebens“ (Hilberath & Abdallah, 2018) grundlegen. Für die islamische Tradition gilt, dass es bereits seit dem 11. Jahrhundert große muslimische Denker gab, die das Christentum ernst nahmen und eine theologische Begegnung beider Religionen für notwendig hielten (Thomas, 2018; Demiri, 2018).

Religionspädagogisch

Für mögliche Kooperationsformen des Religionsunterrichts über eine innerchristliche Zusammenarbeit hinaus sind religionspädagogische Grundsatzreflexionen ein wesentlicher Bezugsrahmen. Aufgrund der gesellschaftlichen und theologischen Entwicklungen haben Pioniere wie Johannes Lähnemann und Karl Ernst Nipkow bereits seit den 1970er und verstärkt seit den 1980er-Jahren die Religionspädagogik in interreligiöser Hinsicht weiterentwickelt (Überblick: Schweitzer, 2014, S. 45–69). Die Terroranschläge des 11. Septembers 2001 haben die Dringlichkeit des interreligiösen Austauschs, insbesondere mit dem Islam schockartig vor Augen gebracht, was sich seither in interreligiösen Ansätzen niederschlägt (u. a. Meyer, 2019; Sajak, 2018; Schweitzer, 2014; Schreiner, Elsenbast & Sieg, 2005).

Die meisten religionsdidaktischen Konzepte gehen von einem interreligiösen Lernen *innerhalb* der bestehenden Organisationsformen aus. Christliche Schüler*innen beispielsweise sollen sich mit anderen Religionen auseinandersetzen und interreligiöse Kompetenzen erwerben (zusammenfassend: Sajak, 2018, S. 66). Zudem wird die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme diskutiert und empirisch untersucht (Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017).

Durch die Existenz des jüdischen Religionsunterrichts in zahlreichen Städten und die Einführung eines islamischen, teilweise auch eines alevitischen Religionsunterrichts sind über die *innerunterrichtliche* Behandlung anderer Religionen hinaus Kooperationen zwischen verschiedenen Religionsunterrichtsformen denkbar und möglich. Die authentische Begegnung und der Dialog werden als "Königsweg" des interreligiösen Lernens angesehen (Leimgruber, 2007, S. 101).

3. Welche Formate der Kooperation über das Christentum hinaus gibt es?

Die konfessionelle Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht (kokoRU) hat ihren Anstoß bereits in den 1990er-Jahren, etwa durch die gemeinsame Vereinbarung der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland von 1998 erhalten. Diese Kooperationsform wird in einigen Bundesländern bereits durchgeführt. Sie wurde zum Teil auch wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Auch wenn bereits hermeneutische, konzeptionelle und systematische Ansätze entwickelt wurden, mangelt es noch an gemeinsamen offiziellen Bildungsplänen, an gemeinsamen Konzepten für die Ausbildung der Religionslehrkräfte und auch an einer Didaktik für den kokoRU (Baumert & Teschmer, 2021, S. 78–79). Bislang gibt es insgesamt aber noch sehr wenige Formate der Kooperation über das Christentum hinaus.

Kooperation Religions- und Ethikunterricht

Die Bezeichnung für einen religiös-weltanschaulich neutralen Unterricht in Weltanschauung und Religion variiert in verschiedenen Bundesländern (Kultusministerkonferenz, 2020, S. 5–6) (zur besseren Lesbarkeit wird die Bezeichnung „Ethikunterricht“ verwendet). Das Verhältnis zwischen Ethik- und Religionsunterricht ist in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich geregelt. In einigen Bundesländern gibt es die Möglichkeit, zwischen Religions- und Ethikunterricht zu wählen, in anderen Bundesländern werden diejenigen Schüler*innen, die keinen Religionsunterricht besuchen, verpflichtet, einen Ethikunterricht zu besuchen (Ersatzfach-Regelung). Nur in Berlin und Brandenburg ist Ethikunterricht bzw. Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) ein verbindliches Fach für alle Schüler*innen, die Teilnahme am Religionsunterricht ist in Berlin zusätzlich möglich, in Brandenburg kann die Teilnahme am LER durch den Religionsunterricht ersetzt werden (Scharfe, 2017, S. 243–244). Historisch gesehen ist das Verhältnis zwischen den Fächern Ethik und Religion spannungsvoll (Schweitzer, 2018, S. 305–308).

In der Praxis arbeiten an einigen Schulen Lehrkräfte beider Fächer eng zusammen, indem Schüler*innen aus den Fächern Religion und Ethik zu bestimmten Themen oder Projekten punktuell oder sequenziell gemeinsam unterrichtet werden. Andererseits besteht aber auch an einigen Schulen eine Konkurrenz um Akzeptanz und Attraktivität des einen Faches gegenüber dem anderen (Lehmann & Schmidt-Kortenbusch, 2018, S. 350). Schulorganisatorisch kann es auch vorkommen, dass die beiden Fächer alternierend angeboten werden oder im Klassenverband unterrichtet werden. Es gibt dazu aber keine statistischen Angaben oder Dokumentationen (Schröder, 2018, S. 357).

Aus wissenschaftlicher Perspektive wird eine Kooperation stark befürwortet (Schröder & Emmelmann, 2018; Schweitzer, 2016). Karl Ernst Nipkow hat bereits früh den Vorschlag einer kooperierenden Fächergruppe Religion, Philosophie und Ethik mit obligatorischen Phasen gemeinsamen Unterrichts formuliert, der von der EKD in ihrer Denkschrift aufgenommen wurde (Evangelische Kirche in Deutschland, 1994, S. 91f.). Dieser Vorschlag wurde aber bislang offiziell nicht oder nur in Einzelfällen verwirklicht, auch wenn das Begegnungslernen mit seinen differenzierten Phasen, wie Katja Boehme u. a. es entwickelt haben (Boehme, 2019) und das mittlerweile an zahlreichen Hochschulen praktiziert wird, auf dieser Grundlage entwickelt wurde.

Kooperation zwischen christlichem, jüdischem und islamischem Religionsunterricht

Der Kooperation zwischen christlichem, jüdischem und islamischem Religionsunterricht liegt bisher noch keine Vereinbarung zugrunde, allerdings Erklärungen seitens der beiden großen Kirchen. So heißt es in der Erklärung der deutschen Bischöfe, dass die Zusammenarbeit „mit dem jüdischen oder dem islamischen Religionsunterricht zu bestimmten Themen (etwa zu Projekten oder in zeitlich begrenzten Unterrichtsphasen in der Form des Team-Teaching)“ wünschenswert sei und „auf theologischen

Grundlagen, die in der Erklärung über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra Aetate* des Zweiten Vatikanischen Konzils gelegt wurden“, erfolgen soll mit dem Ziel der „Förderung gegenseitigen Verstehens und religiöser Toleranz“ (DBK, 2016, S. 30).

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland erklärt in seiner Denkschrift von 2014: „Der evangelische Religionsunterricht versteht sich [...] als ein dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an“ (EKD, 2014, S. 13). Dabei ist „die religionstheologische Annahme einer übergreifenden Religionseinheit [...] nicht tragfähig“ (EKD, 2014, S. 49). Daher muss „das Verhältnis zwischen den Religionen differenzierend wahrgenommen werden [...], sowohl im Blick auf die theologischen Voraussetzungen etwa im Gottesverständnis als auch hinsichtlich der geschichtlichen Voraussetzungen ihrer Begegnung“ (EKD, 2014, S. 49). Dabei geht es um die „Stärkung von Gemeinsamkeit und zugleich um einen toleranten Umgang mit Differenz“ (EKD, 2014, S. 54). Die Kooperation mit einem islamischen oder jüdischen Religionsunterricht soll gestärkt werden und von Seiten der Schule Versuche kooperativen Lehrens und Lernens unterstützt werden (EKD, 2014, S. 100).

Auf muslimischer Seite gibt es keine vergleichbare Institution, die solche Erklärungen abgibt. Jedoch gibt es von einzelnen Religionspädagog*innen Überlegungen hinsichtlich der Begründung interreligiösen Lernens (Behr, 2017; Khorchide, 2017; dazu auch Müller, 2013). Theologisch wird argumentiert, dass der Koran die weltanschauliche Vielfalt würdigt, die vorausgegangen Offenbarungsschriften bestätigt (Koran 5:48) und den Dialog fordert und fördert (Koran 49:13). Religionsdidaktisch wird eine Struktur vorgeschlagen, wie sich Religionen zueinander in Beziehung setzen lassen können mit dem Ziel, „die Begegnung zu moderieren, dabei selbst Orientierung zu finden und unsachgemäße Demagogie, Apologetik oder Vereinnahmung zu erkennen“ (Behr, 2017, S. 79).

Auch wenn eine Kooperation im Religionsunterricht theologisch und religionspädagogisch als sinnvoll und notwendig erachtet wird, zeichnen sich auf praktischer Ebene einige Hürden ab: In allen Bundesländern hat nur ein sehr geringer Teil der muslimischen Schüler*innen die Möglichkeit, einen islamischen Religionsunterricht zu besuchen, da er (noch) nicht flächendeckend eingeführt ist (Mediendienst Integration, 2020). Somit fehlt es vielerorts an einem parallel zum katholischen und evangelischen Religionsunterricht stattfindenden islamischen Religionsunterricht. Nach wie vor spielen hier auch Institutionalisierungsprobleme eine Rolle, die aus dem Fehlen einer islamischen Religionsgemeinschaft resultieren. Eine weitere Problematik zeichnet sich dadurch ab, dass die angehenden Lehrkräfte für den Religionsunterricht im Studium in der Regel nur unzureichend auf eine interreligiöse Kooperation in der Berufspraxis vorbereitet werden. Des Weiteren ist zu bedenken, dass angesichts der sozial, religiös und kulturell differenten Schülerschaft auch im Religionsunterricht dem wachsenden Anteil der sog. konfessionslosen bzw. religiös indifferenten oder religionsfernen Schüler*innen Rechnung getragen werden muss. Das heißt, dass ein religionskooperativer Religionsunterricht nicht mit Schüler*innen rechnen kann, die sich nach abgesteckten Grenzen verschiedener religiöser Traditionen sortieren lassen, sondern ihre individuellen Perspektiven einbringen, die wiederum einen „hybriden und patchworkartigen Charakter religiöser Bedeutungsmuster“ ausweisen bzw. „atheistische oder religionskritische Positionen“ (Knauth, 2017, S. 191; dazu auch Ulfat, 2020). Ferner stellt sich die Frage, welche religionstheologische Basis für das interreligiöse Lernen gewählt wird und somit nach dem Umgang mit den verschiedenen Wahrheitsansprüchen. Schließlich kann es auch in Einzelfällen dazu kommen, dass Eltern oder Schüler*innen der Kooperation im Religionsunterricht ablehnend gegenüberstehen.

Diskutiert werden auch verschiedene Realisierungsformen der interreligiösen Kooperation: In Hamburg wird ein allgemeiner „*Religionsunterricht für alle*“ durchgeführt (jetzt allerdings in veränderter Form: Bauer, 2019). Anderenorts werden *religionskooperative Modelle* erprobt, die den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht durch Phasen des interreligiösen Lernens zwischen Schüler*innen verschie-

dener Bekenntnisse ergänzen. Zu nennen ist das fächerkooperierende interreligiöse Begegnungslernen in Heidelberg (IrBL) (Boehme, 2019) und der religionskooperative Religionsunterricht in Westfalen (ReKoRU) (Woppowa, Caruso, Konsek & Kamcili-Yildiz, 2020). Das Tübinger Modell, das in Kooperation zwischen der evangelischen, katholischen und islamischen Religionspädagogik an der Universität Tübingen entwickelt wurde, wird zurzeit praktisch erprobt und wissenschaftlich begleitet (Schweitzer & Ulfat, 2022). Gemeinsam ist diesen Formen, dass die konkrete Begegnung und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler*innen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse im Mittelpunkt steht.

Bisherige empirische Wirksamkeitsstudien zum interreligiösen Lernen zeigen, dass zwar auf der Ebene des Wissens und Verstehens Effekte erzielt werden konnten, jedoch kaum auf der Ebene der Fähigkeit der Perspektivenübernahme oder dem Abbau von Vorurteilen (Schweitzer et al., 2017, S. 134; Unser, 2018, S. 279ff.). Daher ist es besonders relevant, evidenzbasierte Unterrichtsinterventionen zu entwickeln. Insgesamt kann bislang weder in der Forschung noch in der Praxis auf eine breite Erfahrungsbasis im Blick auf die Kooperation zwischen christlichem und islamischem Religionsunterricht zurückgegriffen werden.

Kooperation der Fächer jüdischer, christlicher, islamischer Religionsunterricht und Ethik: der Ansatz des Begegnungslernens

In mehreren Modellprojekten kam es seit Anfang der 2000er-Jahre in Baden zu Kooperationen der zwei christlichen Religionsunterrichtsformen katholisch und evangelisch, des islamischen und jüdischen sowie des Ethikunterrichts. An verschiedenen Schulen wurden in unterschiedlichen Klassenstufen aufgrund spezieller Genehmigung durch die staatlichen und kirchlichen Aufsichtsbehörden Kooperationen durchgeführt, die von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wissenschaftlich begleitet wurden (Boehme, 2021; 2019).

Kennzeichnend für die Schulversuche sind vier Phasen des interreligiösen Begegnungslernens. Die Schüler*innen werden zunächst (Phase 1) in getrennten Lerngruppen auf die Begegnung vorbereitet. Hier werden bereits Dialogregeln erarbeitet, die zu einem respektvollen Umgang miteinander verpflichten. Zur inhaltlichen Erarbeitung werden Themen ausgesucht, bei denen konfessionelle und religiöse Differenzen besonders deutlich werden, was sich offenbar als wirksamer für ein Gelingen der Kooperation erwies als Themen, die theologisch geringe Unterschiede aufweisen (Boehme, 2021, S. 228). In den nächsten beiden Phasen kommt es zum eigentlichen Austausch. In getrennten, ursprünglichen Lerngruppen wird die Begegnung schließlich reflektiert und evaluiert (Phase 4).

Ein besonderes Element der neueren Modellversuche des Interreligiösen Begegnungslernens ist es, dass es Möglichkeiten zum zwanglosen Austausch außerhalb des Unterrichts gibt. Im ganzen Schulprojekt soll ein *safe space* geschaffen werden, in dem sich die Schüler*innen wohl und sicher fühlen, wo sie ohne Angst vor Diskriminierung, auf Augenhöhe und mit Respekt in Kontakt miteinander kommen können. Die wissenschaftliche Begleitung und Befragung der Beteiligten zeichnet auf Schüler*innenseite ein überwiegend positives Bild, in dem die Zustimmungswerte zu Fragen nach dem wertschätzenden Umgang und nach den bereichernden Erfahrungen durch die Begegnung mit den anderen relativ hoch sind.

Kooperation in der Ausbildung

Die interreligiöse Kooperation in der Ausbildung kann als Voraussetzung für die Kooperation in der Schule verstanden werden. Allerdings befindet sich die Kooperation in der Ausbildung im Stadium der experimentellen Exploration verschiedener Möglichkeiten. Besonders in Österreich gibt es dazu bereits weiterreichende Erfahrungen, wo die interreligiöse Zusammenarbeit in der Lehrer*innenausbildung an der Universität Innsbruck, an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und an der Uni-

versität Graz erfolgt (Kolb & Juen, 2021, S. 87–88). An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems werden seit 2007 Religionslehrer*innen verschiedener Religionen und Konfessionen in Kooperation mit anerkannten Glaubensgemeinschaften aus-, fort- und weitergebildet. An der Universität Innsbruck werden Teile der Curricula der katholischen und muslimischen Religionslehrer*innenausbildung gemeinsam abgehalten. Zudem absolvieren die Studierenden der islamischen und katholischen Religionspädagogik ihr schulisches Basispraktikum im katholischen Religionsunterricht gemeinsam. Diese interreligiösen hochschuldidaktischen Lehr- und Lernprozesse wurden empirisch evaluiert. Die Ergebnisse zeigen einerseits vielfältige Potenziale der interreligiösen Kooperation. Die Analyse der Gespräche mit den Studierenden im interreligiös durchgeführten Basispraktikum zeigt, dass die Kooperation „vurteilsbedingte Konflikte auslösen oder auch Verständigung fördern [kann], indem subjektive Vorannahmen dekonstruiert werden“ (Juen & Çaviş, 2018, S. 108). Die Kooperation hat zudem den Studierenden einen neuen Blick auf den religiös Anderen ermöglicht und zum Abbau von Vorurteilen beigetragen. Die Studierenden der katholischen und islamischen Religionspädagogik entwickelten im Verlauf des Praktikums Handlungsstrategien im Umgang mit Konfliktsituationen (Juen & Çaviş, 2018, S. 108). Eine vergleichende Evaluation zum Begegnungslernen in Heidelberg und an der KPH Wien Krems bietet Ratzke (2021).

Andererseits wurden auch Konfliktfelder ausgemacht. Am „Schauplatz Schule“ wurde festgestellt, dass die Gruppendynamik ein „latentes Spannungsfeld“ darstellt (Kraml, Sejdini, Bauer & Kolb, 2020, S. 122), da „Angehörige der gleichen Glaubensgemeinschaft eine Ingroup in der Praktikumsgruppe anstreben“, mit positiven Selbst- und negativen Fremdzuschreibungen (Kraml et al., 2020, S. 123). Zudem hatten die Praxislehrer*innen Schwierigkeiten, Themen auszuwählen, die für das Teamteaching geeignet waren. Sie sind daher auf Themen ausgewichen, die weniger Konfliktpotenzial bargen (Kraml et al., 2020, S. 136f.). Es wurde deutlich, dass die Mehrheit der Befragten das interreligiöse Lernen zwar als Prävention möglicher abwertender Haltungen gegenüber dem religiös Anderen schätzten, jedoch der Meinung waren, dass die Schüler*innen „vor allzu vielen Herausforderungen geschützt werden müssten.“ Eine Minderheit plädierte dafür, dass die „Auseinandersetzung mit dem religiös Anderen für die religiöse Identitätsentwicklung der Kinder von besonderer Bedeutung sei und gesicherte Selbstbilder ermögliche“ (Kraml et al., 2020, S. 160). Manche Eltern und Erziehungsberechtigten sahen die Präsenz der religiös Anderen als eine Gefahr für die Ausbildung der religiösen Identität ihrer Kinder an. Am „Schauplatz Universität“ wurden ebenfalls Konfliktfelder identifiziert. Zum einen wurde festgestellt, dass das Teamteaching zwischen den Lehrveranstaltungsleiter*innen Konflikte barg, weniger in der Planung, mehr in der Lehre selbst, da im Unterricht Diskrepanzen zwischen „Mehrheitsreligion – Minderheitsreligion, Ingroup – Outgroup, eigen – fremd“ u. s. w. implizit verhandelt wurden (Kraml et al., 2020, S. 183). Des Weiteren wurde festgestellt, dass die „didaktischen und inhaltlichen Vorstellungen der beiden LehrveranstaltungsleiterInnen weit auseinander“ lagen, was das interreligiöse Teamteaching erschwerte (Kraml et al., 2020, S. 217). Insgesamt wurde festgestellt, dass „Macht und Machtasymmetrien“ im Zentrum vieler Auseinandersetzungen standen (Kraml et al., 2020, S. 216). Eine aktuelle Darstellung der verschiedenen Konfliktherde und Spannungsfelder am Schauplatz Schule und Universität findet sich bei Kolb und Juen (2021).

Auch in Deutschland werden Kooperationen in der Ausbildung mit Kooperationen in der Schule verbunden. Beispielsweise kooperieren an der Universität Tübingen die drei Religionspädagogiken (evangelisch, katholisch, islamisch) miteinander. In interreligiösen Lehrveranstaltungen, in denen der Schwerpunkt auf die vergleichende und dialogische Bearbeitung ausgewählter Themen liegt, bereiten Studierende der evangelischen, katholischen und islamischen Religionslehre interreligiöse Unterrichtsstunden vor, die sie zum Teil in der Praxis an einer Tübinger Schule erproben. Teilweise werden die Stunden mit Einverständnis der Eltern und Schüler*innen videographiert. Die Unterrichtsstunden werden dann sowohl gemeinsam mit den Lehrkräften als auch an der Universität wissenschaftlich analy-

siert. Zum Teil erhalten die Studierenden die Möglichkeit, Formen der Kooperation der Religionslehrkräfte in der Praxis durch Unterrichtsbesuche kennenzulernen und an der Universität zu analysieren. Die interreligiösen Kooperationen in Ausbildung und Praxis erbrachten erste aufschlussreiche Erfahrungen, warfen aber auch Fragen theologischer, didaktischer und konzeptioneller Art auf. In der Ausbildung wurde mehrheitlich die Möglichkeit gewürdigt, mit den Studierenden der beiden anderen Religionslehren in Kontakt zu kommen, sich auszutauschen und den eigenen Horizont zu erweitern, aber auch Vorurteile abzubauen. Die unterschiedlichen Expertisen der Lehrenden wurden wertgeschätzt. Jedoch wurde die ungleiche Anzahl der christlichen und muslimischen Studierenden bemängelt, da die Zahl der Studierenden der islamischen Religionslehre viel geringer ist als die der evangelischen oder katholischen Studierenden. Bei der Planung und Durchführung der Unterrichtsstunden verlief die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden sehr gut. In der Praxis zeigte sich, dass die Studierenden es präferierten, die Religionszugehörigkeit der Schüler*innen nicht in den Vordergrund zu stellen und die Gemeinsamkeiten der religiösen Traditionen hervorzuheben, während die Lehrkräfte es präferierten, gerade die unterschiedlichen Konfessionen und Religionen mehr zu thematisieren und bewusst zu machen. Eine Auswertung dieser didaktischen Entscheidungen steht noch aus (Schweitzer & Ulfat, 2022).

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus den Erfahrungen in Österreich und Deutschland bieten die Chance, bereits für die Ausbildung der Lehrkräfte Konzepte zu entwickeln, in denen die erkannten Konfliktfelder thematisiert, Lösungsmöglichkeiten diskutiert und Handlungsstrategien entwickelt werden.

4. Perspektiven für ein institutionalisiertes Kooperationsmodell

In welcher Form soll eine Kooperation im Religionsunterricht über das Christentum hinaus institutionalisiert werden? Bei dieser Frage wird vorausgesetzt, dass eine auch institutionell und rechtlich geregelte Kooperation wünschenswert ist. Dagegen könnte eingewandt werden, dass dies die Beweglichkeit einschränken kann. Dieser Einwand ist jedoch angesichts der möglichen Vorteile der Institutionalisierung zu relativieren. Durch die Institutionalisierung gewinnt die Kooperation deutlich an Sichtbarkeit und Verbindlichkeit. Darüber hinaus werden so auch Formen der Qualitätssicherung möglich, etwa in Gestalt einer gezielten Fortbildung oder einer wissenschaftlichen Begleitung.

Gefragt werden kann aber auch anders: Soll die Kooperation als Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fächern, die als solche weiterhin bestehen bleiben, eingerichtet werden oder ist eher ein gemeinsames Unterrichtsfach nach Hamburger Vorbild („für alle“) anzustreben? Die Entwicklungen in Hamburg in den letzten zehn Jahren bieten eine gewisse Grundlage zur Beantwortung dieser Frage (Bauer, 2019). Einerseits ist festzustellen, dass sich dort eine Entwicklung von einem undifferenzierten („fusionierten“) Religionsunterricht hin zu einer stärker kooperativen Struktur vollzogen hat. So wird angestrebt, dass auch in Hamburg Religionslehrkräfte mit unterschiedlicher Bevollmächtigung durch die Religionsgemeinschaften und einer entsprechenden Ausbildung den Unterricht erteilen. Andererseits wird aber jede Art von äußerer Differenzierung vor allem in Gestalt der Einrichtung eigener Fächer beispielsweise für evangelischen, katholischen, islamischen oder jüdischen Religionsunterricht abgelehnt. Für Hamburg bedeutet dies, dass auch in Zukunft kein islamischer Religionsunterricht eingeführt werden kann, was zumindest von manchen im muslimischen Bereich kritisch gesehen wird. Von daher ist es fraglich, ob bei der Weiterentwicklung des „Religionsunterrichts für alle“ zum „Rufa 2.0“ tatsächlich von einer Kooperation im Sinne eines kooperativen Religionsunterrichts gesprochen werden kann. Wie sich die Zusammenarbeit im Übrigen genau gestaltet, ist derzeit noch nicht wirklich erkennbar.

Wenn eine interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht als Weiterentwicklung der konfessionellen Kooperation gestaltet werden soll, dann bleiben die verschiedenen Unterrichtsfächer auch weiterhin Ausgangspunkt für die Kooperation. Bei der konfessionellen Kooperation entspricht dies der Realität

im Christentum, die einerseits – zumindest zum Teil – durch zunehmende wechselseitige Offenheit zwischen den Konfessionen geprägt ist, andererseits aber auch noch immer durch fehlende Anerkennung und Ausschlüsse etwa beim Abendmahl bzw. der Eucharistie vor allem auf katholischer, zum Teil aber auch auf evangelischer Seite (besonders im Blick auf das Papstamt). Der derzeit in Niedersachsen zu beobachtende Versuch mit einem gemeinsamen „christlichen Religionsunterricht“ trägt dieser Realität wohl nicht ausreichend Rechnung. In Analogie zu dieser Begründung der Kooperation mit dem Verweis auf die christliche Ökumene ließe sich argumentieren, dass sich die Beziehungen zwischen den Religionen und Religionsgemeinschaften gerade in Deutschland ebenfalls stark verbessert haben, dass dies aber nicht bedeutet, dass so etwas wie eine Einheitsreligion angestrebt werden würde. Darüber hinaus sind bestimmte Glaubensüberzeugungen bleibend unterschiedlich und mitunter kontrovers. Dies zeigen gerade auch die Anstrengungen im Umkreis einer „komparativen Theologie“, die zu einem besseren Verständnis zwischen Christentum und Islam beitragen (Khorchide & von Stosch, 2018). So konnten bei einem christlich-muslimischen Forschungsprojekt zu Jesus Christus zahlreiche Missverständnisse geklärt und manche Vorbehalte relativiert werden, aber im Blick auf die Gottessohnschaft Jesu Christi blieben die Unterschiede bestehen. Ein von verschiedenen Unterrichtsfächern ausgehender kooperativer Religionsunterricht wird dieser Sachlage besser gerecht als ein gemeinsames Schulfach „Religionsunterricht für alle“, für das es außerhalb der Schule kaum eine Analogie gibt.

Allerdings macht der Vergleich mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auch auf offene Fragen aufmerksam. Soweit eine christlich-muslimische Kooperation angestrebt wird, wiederholt sich die bekannte Schwierigkeit, dass es (bislang) in Deutschland, außer der Ahmadiyya Muslim Jamaat in Hessen, keine islamische Religionsgemeinschaft gibt, mit der eine Kooperation vereinbart werden könnte. Die beim islamischen Religionsunterricht in den Bundesländern anzutreffenden Konstruktionen, bei denen ein Landesverband (etwa die Schura in Niedersachsen) oder ein Schulrat (etwa die Stiftung Sunnitischer Schulrat in Baden-Württemberg) die Funktion einer Religionsgemeinschaft übernimmt, müsste dann auch als Grundlage für die interreligiöse Kooperation fungieren. Die dabei aufbrechenden rechtlichen Fragen betreffen ebenso den Status solcher Konstruktionen als Religionsgemeinschaften wie auch deren Zuständigkeit für Kooperationen über den islamischen Religionsunterricht hinaus. Weitere Aufgaben beziehen sich auf die Bildungspläne, die so angelegt sein müssen, dass eine sinnvolle Kooperation möglich ist. Und nicht zuletzt gehört zur Institutionalisierung der interreligiösen Kooperation auch eine identifizierbare Didaktik, die über einzelne religionspädagogische Positionen und Ansätze hinaus Anerkennung finden kann (Schweitzer & Ulfat, 2022).

Soweit die Kooperation über die verschiedenen Religionsunterrichte hinaus beispielsweise den Ethikunterricht betrifft, beruht die Kooperation wohl auf dem in der Schule auch sonst praktizierten Prinzip eines fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterrichts. Ein solcher Unterricht, wie er prinzipiell zwischen allen Fächern der Schule möglich ist, bedarf keiner besonderen Vereinbarung. Durch die Beteiligung von Religionsunterricht können allerdings besondere Fragen aufbrechen, für die es bislang noch keine allgemeinen Regelungen zu geben scheint. Können konfessionslose Schüler*innen beispielsweise dazu verpflichtet werden, sich mit religiösen Inhalten zu befassen, wenn diese nicht nur aus einer ethikunterrichtlich-neutralen, sondern einer religionsunterrichtlich-positionellen Perspektive heraus dargestellt werden? Allgemeiner formuliert: Unterläuft eine Kooperation zwischen dem Religions- und dem Ethikunterricht die durch die Art. 7,2 GG garantierte Möglichkeit, nicht am Religionsunterricht teilnehmen zu müssen? Auch wenn diese Wahrnehmung in der Praxis eher selten zu erwarten ist, muss zumindest an entsprechende Kautelen wie etwa – im Extremfall – die Unterrichtsbefreiung einzelner Schüler*innen bei der Kooperation gedacht werden. Solche Möglichkeiten könnten auch bereits im christlichen oder muslimischen Bereich wichtig werden, wenn Angehörige einer bestimmten Konfession oder einer Strömung im Islam es ablehnen, an einem Religionsunterricht teilzunehmen, der einer anderen theologischen Richtung entspricht.

5. Ausblick: Aufgaben einer wissenschaftlichen Begleitung

Für die Einführung und Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts war es wichtig, dass schon früh eine wissenschaftliche Begleitung möglich war (zunächst zwei DFG-Projekte [Schweitzer & Biesinger, 2002; Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006], später mit kirchlichen Mitteln). Auch Evaluationen wurden an verschiedenen Orten durchgeführt, allerdings mit unterschiedlicher Erfassungstiefe und Reichweite (Riegel & Schweitzer, 2022). Da Kooperationen über den christlichen Bereich hinaus auch im Blick auf Politik und Öffentlichkeit mitunter sensibel sein können, kommt einer solchen Begleitung in diesem Falle noch größere Bedeutung zu. Sie sollte deshalb auch von staatlicher Seite als wichtige Aufgabe wahrgenommen und unterstützt werden, und auch für die Kirchen kann eine solche Begleitung ein lohnendes Unterfangen sein.

Erste Ansätze zu Untersuchungen zu solchen Kooperationen in der Ausbildung für den Religionsunterricht liegen bereits vor (u. a. Boehme, 2019; Kraml et al., 2020), aber von einem Stand der Forschung lässt sich noch kaum sprechen. Das liegt vor allem daran, dass die entsprechenden Kooperationen noch nicht allzu weit gediehen sind und es deshalb noch weithin an einer Erfahrungsbasis fehlt. In dieser Situation könnte es sinnvoll sein, die Entwicklung von Modellen für die Kooperation von Anfang an mit der wissenschaftlichen Begleitung zu koppeln. Beispielsweise könnten in Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft kooperativ durchzuführende Unterrichtseinheiten entwickelt werden, die dann in der Praxis erprobt werden. Die Befunde aus solchen Erprobungen sollten dann wiederum Grundlage für eine Verbesserung der Unterrichtseinheiten werden.

Bei der konfessionellen Kooperation bezog sich eine wichtige Frage für die Kirchen, aber auch für manche Eltern, darauf, was ein solcher kooperativer Unterricht für die Kinder und Jugendlichen und für deren religiöse Orientierung und Identitätsbildung bedeutet. Ähnliche Befürchtungen gab es auch beim Multi-Faith-Religionsunterricht in England (sog. Mischmasch-Debatte). Für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Deutschland weisen die Befunde allerdings nicht auf eine Orientierungslosigkeit hin, sondern eher auf die Möglichkeit, konfessionelle und religiöse Identitäten im Austausch zu klären. Da es insgesamt im Blick auf interreligiöse Kooperationen oder auch die Kooperation zwischen Religions- und Ethikunterricht an empirischen Befunden fehlt, liegt hier eine weitere Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung.

Nicht zuletzt sollte sich die wissenschaftliche Begleitung auch auf die Lehrkräfte beziehen. Derzeit wird in der Religionspädagogik mit einem neu aufgekommenen Begriff über die „Positionierung“ von Lehrkräften diskutiert. Was bedeutet dies für eine Kooperation über den Bereich des Christentums hinaus? Welche Empfehlungen sind hier möglich?

Solche Forschungsaufgaben werden im Tübinger religionspädagogischen Forschungsverbund auch tatsächlich verfolgt. Insgesamt verspricht eine wissenschaftliche Begleitung eine fundiertere Antwort auf die Frage nach Möglichkeiten, die Kooperation über den christlichen Bereich hinaus auszudehnen.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Jochen (2019). *Religionsunterricht für alle: Eine multitheologische Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumert, Britta & Teschmer, Caroline (2021). Konfessionell – kooperativ – pluralitätssensibel. Weichenstellungen einer Didaktik zum kokoRU 2.0. In Mehmet H. Tuna & Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 71–86). Stuttgart: Kohlhammer.
- Behr, Harry H. (2017). Interreligiosität als Kompetenzbereich des Islamischen Religionsunterrichts.

- Hikma – Zeitschrift für islamische Theologie und Religionspädagogik*, 8(1), 64–82. <https://doi.org/10.13109/hikm.2017.8.1.64>
- Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2009). *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Boehme, Katja (2019). Art. Interreligiöses Begegnungslernen. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343
- Boehme, Katja (2021). Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule. In Christian Espelage, Hamideh Mohagheghi & Michael Schober (Hg.), *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs* (S. 219–236). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Ceylan, Rauf & Walthert, Rafael (Hg.) (2022). *Zwischen Tradition und Transformation. Religion und Religionsgemeinschaften im Kontext von Pluralisierung*. Wiesbaden: Springer. (in Druck)
- Davie, Grace (2005). *Religion in Modern Europe. A Memory Mutates*. Oxford: Oxford University Press.
- Demiri, Lejla (2018). Reflections on Theologie des Zusammenlebens. In Bernd J. Hilberath & Mahmoud Abdallah (Hg.), *Theologie des Zusammenlebens. Christen und Muslime beginnen einen Weg* (S. 73–85). Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Dörre, Klaus; Rosa, Hartmut; Becker, Karina; Bose, Sophie & Seyd, Benjamin (Hg.) (2019). *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hilberath, Bernd J. & Abdallah, Mahmoud (Hg.) (2018). *Theologie des Zusammenlebens. Christen und Muslime beginnen einen Weg*. Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Juen, Maria & Çaviş, Fatima (2018). „Zum Glück hatten wir ein säkulares Thema“. Einblicke in die Erfahrungen von muslimischen und katholischen Studierenden im schulischen Teil des Basispraktikums. In Martina Kraml & Zekirija Sejdini (Hg.), *Interreligiöse Bildungsprozesse: Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte* (S. 85–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Khorchide, Mouhanad (2017). Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht. In Rainer Möller, Clauß P. Sajak & Mouhanad Khorchide (Hg.), *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 244–254). Münster: Comenius-Institut.
- Khorchide, Mouhanad & Stosch, Klaus von (2018). *Der andere Prophet: Jesus im Koran*. Freiburg: Herder.
- Khoury, Adel T.; Hagemann, Ludwig & Heine, Peter (Hg.) (1991). *Islam-Lexikon. Geschichten – Ideen – Gestalten (A–F)*. Freiburg: Herder.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Knauth, Thorsten (2017). Vor den Grenzen liegen Potenziale. Ansatz und Beispiele dialogischen Lernens im Religionsunterricht. In Rainer Möller, Clauß P. Sajak & Mouhanad Khorchide (Hg.), *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 189–208). Münster: Comenius-Institut.
- Kolb, Jonas & Juen, Petra (2021). Konfliktherde und Spannungsfelder in der interreligiösen Lehrer*innenbildung. In Mehmet H. Tuna & Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 87–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraml, Martina; Sejdini, Zekirija; Bauer, Nicole & Kolb, Jonas (2020). *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kultusministerkonferenz (2020). *Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER), Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008 i. d. F. vom 25.06.2020*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf
- Lehmann, Christine & Schmidt-Kortenbusch, Martin (2018). Brücken zwischen den Fächern „Religion“ und „Werte und Normen“ bauen! Konturen eines Begegnungslernens im dialogorientierten Religionsunterricht. In Bernd Schröder & Moritz Emmelmann (Hg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 333–353). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leimgruber, Stephan (2012). *Interreligiöses Lernen* (Neuausgabe, 2. Auflage). München: Kösel.
- Mediendienst Integration (2020). *Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_Informationspapier_Islamischer_-_Religionsunterricht_Mai_2020.pdf
- Meir, Ephraim (2016). *Interreligiöse Theologie. Eine Sichtweise aus der jüdischen Dialogphilosophie*. Berlin: De Gruyter.
- Meri, Josef (Hg.) (2016). *The Routledge Handbook of Muslim-Jewish Relations*. New York: Routledge.
- Meyer, Karlo (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, Rabeya (2013). Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie „inter-“ ist der Islam? In Peter Schreiner, Ursula Sieg & Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 142–149). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pollack, Detlef & Rosta, Gergely (2022). *Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich* (2. überarbeitete Auflage). Frankfurt: Campus. (in Druck)
- Ratzke, Christian (2021). *Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen*. Münster: Waxmann.
- Riegel, Ulrich & Schweitzer, Friedrich (2022). Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht empirisch erforschen. Eine Bilanz zu vorfindlichen Designs, Methoden und Instrumenten. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(2), 107–120. <https://doi.org/10.20377/rpb-181>
- Rohe, Mathias (2018). *Der Islam in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme* (2. aktualisierte Auflage). München: C. H. Beck.
- Sajak, Clauß P. (2018). *Interreligiöses Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scharfe, Matthias (2017). *Religions- und Ethikunterricht im bekenntnisneutralen Staat. Ein Rechtsvergleich zwischen Österreich und Deutschland*. Wien: Verlag Österreich.
- Schoeps, Julius H. (Hg.) (2000). *Neues Lexikon des Judentums*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schreiner, Peter; Elsenbast, Volker & Sieg, Ursula (Hg.) (2005). *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schröder, Bernd (2018). Religionsunterricht und Ethikunterricht – eine Fächergruppe? Ein Plädoyer. In Bernd Schröder & Moritz Emmelmann (Hg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 355–376). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, Bernd & Emmelmann, Moritz (Hg.) (2018). *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, Bernd & Woppowa, Jan (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck/utb.
- Schweitzer, Friedrich (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich (2016). Kooperation zwischen Ethik/Philosophie und Religion. In Barbara Brüning (Hg.), *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 49–59). Berlin: Cornelsen.

- Schweitzer, Friedrich (2018). Religionsunterricht und Ethikunterricht: Gegen-, Neben- oder Miteinander? In Bernd Schröder & Moritz Emmelmann (Hg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 301–316). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, Friedrich & Biesinger, Albert et al. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden: Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Freiburg/Gütersloh: Herder/Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Conrad, Jörg & Gronover, Matthias (2006). *Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg: Herder.
- Schweitzer, Friedrich; Bräuer, Magda & Boschki, Reinhold (Hg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich; Wissner, Golde; Bohner, Annette; Nowack, Rebecca; Gronover, Matthias & Boschki, Reinhold (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich & Ulfat, Fahimah (2022). *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz [DBK] (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Siebenrock, Roman A. (2009). Nostra Aetate. Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. In Peter Hünermann & Bernd J. Hilberath (Hg.), *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* (Band 3) (S. 591–693). Freiburg: Herder.
- Stosch, Klaus von (2012). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Thomas, David (Ed.) (2018). *Routledge Handbook on Christian-Muslim Relations*. London: Routledge.
- Ulfat, Fahimah (2020). Die ‚Entdeckung der Heterogenität‘ muslimischer Religiosität. In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 165–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Unser, Alexander (2018). Interreligiöses Lernen. In Mirjam Schambeck & Ulrich Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft: Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 270–285). Freiburg: Herder.
- Woppowa, Jan; Caruso, Carina; Konsek, Lukas & Kamcili-Yildiz, Naciye (2020). Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. Perspektiven und Zwischenfazit zum Lernen in heterogenen Lerngruppen. In Joachim Willems (Hg.), *Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 367–386). Bielefeld: transcript.
- Woppowa, Jan; Isik, Tuba; Kammeyer, Katharina & Peters, Bergit (Hg.) (2017). *Kooperativer Religionsunterricht: Fragen - Optionen – Wege*. Stuttgart: Kohlhammer.