

Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht

David Käbisch^a / Jan Woppowa^b

^aGoethe Universität Frankfurt am Main; ^bUniversität Paderborn

Kontakt: kaebisch@em.uni-frankfurt.de

eingereicht: 16.11.2021; überarbeitet: 28.01.2022; angenommen: 03.02.2022

Zusammenfassung: In den Debatten um die Fortführung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland spielen unterschiedliche Modelle der konfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit eine entscheidende Rolle. Die zentrale These dieses Beitrags lautet, dass Qualitätskriterien für Kooperationen allgemeine didaktische Prinzipien der Perspektivenverschränkung, des Perspektivenwechsels und der Perspektivenübernahme berücksichtigen sollten. Mit Bezug auf eine aktuelle empirische Studie in Nordhessen beschreibt das Papier Kriterien für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Zusammen liefern diese Kriterien wichtige Erkenntnisse für den didaktisch reflektierten Umgang mit Heterogenität und Differenz. Nötig ist nun eine Studie mit Lehrmaterialien und Lernaufgaben, die auf diesen Kriterien beruhen.

Schlagwörter: kooperativer Religionsunterricht, Perspektivenverschränkung, Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme, Unterrichtsqualität, Differenzsensibilität, Lernaufgaben

Abstract: Different models of denominational and interreligious cooperation play a critical role in debates on the continuation of religious education at public schools in Germany. The central thesis of this paper is that quality criteria for cooperation should consider general principles of entangling perspectives, changing perspectives and taking perspectives. According to a recent empirical study in the northern parts of Hesse, the paper describes criteria for planning, performing and evaluating lessons. Together, these criteria provide important insights into the didactically reflected handling of heterogeneity and difference. What is now needed is a study involving teaching materials and learning based on these criteria.

Keywords: Cooperative religious education, entanglement of perspectives, change of perspective, taking perspectives, teaching quality, sensitivity to differences, learning tasks

I. Hinführung

Um es gleich vorwegzunehmen: Die Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht unterscheiden sich im Wesentlichen nicht von den Qualitätskriterien für guten Religionsunterricht insgesamt. Was allgemein verlangt wird, muss auch für spezifische Organisationsmodelle gelten, denn auch kooperative Formate bewegen sich innerhalb des geltenden Rahmens religiöser Bildung in der Schule. Allerdings dürfte es dennoch hilfreich sein, mit einem besonders geschärften Blick für graduelle Unterschiede auf Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht zu blicken, wenn in Rechnung gestellt wird, dass ein kooperativ formatierter Religionsunterricht spezifische Ziele und Aufgaben verfolgt und vor eigenen Herausforderungen steht. Allen voran handelt es sich dabei um das in diesen Formaten programmatisch verankerte Zugehen auf konfessionelle bzw. religiös-weltanschauliche Pluralität sowie um einen didaktisch reflektierten Umgang mit Heterogenität und Differenz im Unterricht. Umgekehrt kann aber auch gefragt werden, ob spezifische Qualitätskriterien für kooperative Formate nicht auch einen Mehrwert für den schulischen Religionsunterricht insgesamt haben können.

Zunächst ist daher die Frage zu klären, was hier unter kooperativen Formaten verstanden wird. Dazu ist eine Unterscheidung hilfreich (in Anlehnung an Woppowa, 2021a): Im *engeren* Sinne kann dort von kooperativem Religionsunterricht gesprochen werden, wo mindestens zwei Lehrkräfte verschiedener Konfessionen oder Religionen gemeinsam oder abwechselnd *in* personeller Kooperation unterrichten, bekannt unter den Begriffen des Teamteaching bzw. phasenbezogenen Wechselunterrichts. Im *weiteren* Sinne kann aber auch dort von kooperativen Formaten gesprochen werden, wo es nicht zu einer personellen Kooperation zwischen Lehrkräften kommt, sondern zunächst nur die Lerngruppe kooperativ strukturiert, das heißt konfessionell oder religiös-weltanschaulich heterogen zusammengesetzt ist. Eine Lehrkraft einer Konfession oder Religion unterrichtet dann im sog. Delegationsmodell eine formal religiös heterogene Lerngruppe über einen längeren Zeitraum. Spätestens hier wird die Differenzierung zwischen *konfessioneller* Kooperation einerseits und *interreligiöser* Kooperation andererseits relevant, denn es liegen jeweils verschiedene theologische Bezugsdiskurse (ökumenische Theologie bzw. religions- oder komparativ-theologische Modelle) und mitunter gegenläufige konzeptionelle Vorannahmen (bspw. über Zielvorstellungen religiösen Lernens in der Schule aus Sicht verschiedener Religionsgemeinschaften) zugrunde. Die folgende Auswahl an konkreten Qualitätskriterien sollen für alle kooperativen Formate im Religionsunterricht formuliert werden; notwendige Differenzierungen entsprechend der hier getroffenen Unterscheidungen erfolgen dort, wo sie jeweils aus der Sache heraus angezeigt sind. Allen kooperativen Formaten gemeinsam sind mindestens die folgenden spezifischen Herausforderungen und daraus resultierenden Aufgaben, auf die sich die fünf Kriterien beziehen:

- eine Reflexion der zentralen Bildungsziele und des primären Kompetenzerwerbs im Blick auf die religiös-weltanschauliche Heterogenität der Lerngruppe
- ein differenzsensibler Umgang mit intra- und interreligiöser bzw. weltanschaulicher Pluralität
- ein macht- und dominanzkritisches Bewusstsein in der Begegnung mit kontextuell bedingten konfessionellen und religiösen Minoritäten.

Die nächsten drei Kapitel folgen der Systematik, die kürzlich Friedrich Schweitzer (2020) in seinem Buch über Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht zu Grunde gelegt hat: So wird eine konzeptionell angelegte Bestimmung konkreter Qualitätskriterien (Kap. 2) um einen empirischen Blick in die Praxis ergänzt (Kap. 3) und schließlich mit Bezug auf die Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht (Kap. 4) weitergedacht. Die Kapitel werfen jeweils einen dreigliedrigen Blick auf die Planungs-, Produkt- und Prozessqualität von Unterricht.

2. Welche Qualitätskriterien sollten für Religionsunterricht im Rahmen kooperativer Formate gelten?

Die Frage nach der Qualität des Religionsunterrichts ist auch eine Frage nach der zu Grunde liegenden Konzeption (Schweitzer, 2020, S. 27), wobei Letztere hier nicht im Sinne der etablierten und umfassenden Geltung beanspruchenden religionsdidaktischen Konzeptionen des 20. Jahrhunderts verstanden werden darf. Vielmehr muss es darum gehen, eine konzeptionelle Durchdringung kooperativer Formate des Religionsunterrichts zu leisten, was wiederum bestimmte religionsdidaktische Ansätze (z. B. einer alteritätstheoretischen, performativen oder multiperspektivischen Didaktik) oder Lernformen (z. B. ökumenisches Lernen, biografisches Lernen) ins Spiel bringt. Dabei werden jeweils bestimmte Zielpräferenzen aufgerufen, didaktische Grundentscheidungen getroffen und sowohl Unterrichtsplanung als auch Unterrichtsdurchführung nach eben diesen Optionen realisiert. Das führt zur Entfaltung und Formulierung der folgenden Qualitätskriterien.

2.1 Im Blick auf die Planungsqualität von Unterricht

Wo mindestens zwei Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen und wo Schülerinnen und Schüler verschiedener Bekenntnisse gemeinsam lernen sollen, können unterschiedliche Zielvorstellungen vorliegen, die mindestens zur Sprache kommen sollten, mitunter aber auch miteinander in Konflikt geraten können. Denn insbesondere dort, wo konfessionelle oder religiöse Minderheitensituationen vorliegen,

erscheint eine gemeinsame Zielreflexion während der Unterrichtsplanung alles andere als trivial. Soll es im kooperativen Unterricht um die Vermittlung von Fachwissen aus der Sicht verschiedener konfessioneller oder religiöser Traditionen gehen oder ist darüber hinaus auch eine konfessionelle bzw. religiöse Identitätsbildung oder gar Beheimatung in einer religiösen Gemeinschaft intendiert? Geht es im Rahmen schulischer Allgemeinbildung um den Erwerb religiöser Sprach- und Orientierungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit verschiedenen religiös-weltanschaulichen Perspektiven und Positionen oder um die Einübung in die rituelle Glaubenspraxis einer religiösen Gemeinschaft?

Aus Sicht einer bildungstheoretisch begründeten Didaktik des Perspektivenwechsels (Dressler, 2018) werden in den beiden Fragen falsche Alternativen formuliert. Denn in Bildungsprozessen geht es immer darum, zwischen einem identitätsbezogenen Lernen und fachwissenschaftlicher Reflexion, d. h. zwischen einer (praktischen) Binnen- und einer (theoretischen) Außenperspektive bzw. zwischen Teilnahme und Beobachtung zu wechseln und diesen Perspektivenwechsel im Unterricht explizit zum Thema zu machen. Im Rückblick auf eine intensive Diskursgeschichte evangelischer und katholischer Religionsdidaktik lassen sich beide Fragen daher erfahrungsgemäß in den schon länger diskutierten konfessionell-kooperativen Formaten meist einfacher klären als in solchen, wo noch weitere Konfessionen (wie bspw. orthodoxe Bekenntnisse) oder Religionen miteinander kooperieren. Vor allem in den Diskursen um die Aufgaben und Ziele des jüdischen und islamischen Religionsunterrichts stehen Fragen der Identitätsbildung und Beheimatung in einer Minderheitensituation zu Recht im Zentrum, während Außen- und Beobachterperspektiven nicht selten eher zurücktreten. Der Eigenwert religiöser Praxis im Rahmen schulischen Lernens spielt hier ebenso eine Rolle wie die jeweilige Binnenperspektive und daraus resultierende Erwartungen an die religiöse Identitätsbildung im Religionsunterricht aus der Situation einer konfessionellen oder religiösen Minderheit (dazu aus christlich-orthodoxer Perspektive bspw. Danilovich, 2020, S. 339 und aus jüdischer Perspektive bspw. Klapheck & Rappoport, 2017).

Damit ergibt sich ein **erstes Qualitätskriterium**: *In kooperativen Formaten des Religionsunterrichts sollte eine gründliche Reflexion über die Ziele religiösen Lernens vor dem Hintergrund des allgemeinen Bildungsanspruchs der Schule erfolgen.*

Sofern kooperative Formate faktisch mit mehr als einer religiös-weltanschaulichen Deutung der Wirklichkeit konfrontiert sind, sollten Lernprozesse auch multiperspektivisch geplant werden. Ohne eine diesem Anliegen entsprechende und von den Lehrkräften selbst vorzunehmende fachwissenschaftliche bzw. theologische Wissenserweiterung (bspw. das Anliegen von Schröder & Woppowa, 2021) und ohne die entsprechende Gestaltung von Lerngegenständen und Lernaufgaben können keine perspektivenverschränkenden Lernprozesse initiiert werden, die wiederum die Lernenden zum Perspektivenwechsel oder zur Perspektivenübernahme befähigen sollen. Mit Schweitzer (2020, S. 94–98) lässt sich diese Fähigkeit zwar als ein Indikator zur Bestimmung von Unterrichtsqualität insgesamt definieren, doch insbesondere religiöse Lernprozesse innerhalb kooperativer Formate können hierin ihren spezifischen Mehrwert erkennbar werden lassen. Nur so kann auch in Unterrichtsprozessen das weitere Anliegen eines multiperspektivischen Bildungsbegriffs deutlich werden, dass eine einzige (religiös-weltanschauliche bzw. konfessionelle) Perspektive nicht die objektive Spiegelung von Wirklichkeit ist.

Daraus resultiert ein **zweites Qualitätskriterium**: *In kooperativen Formaten des Religionsunterrichts sollten bei der Unterrichtsplanung die spezifischen Prinzipien der Perspektivenschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels berücksichtigt werden.*

2.2 Im Blick auf die Produktqualität von Unterricht

Bezieht man die Produktqualität von Unterricht auf die Gestalt der in der Unterrichtsplanung erstellten sowie der im Unterricht verwendeten Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben, dann können genau hier die oben bereits benannten Planungskriterien auch im Unterricht sichtbar werden. Denn Ver-

schränkung bedeutet, verschiedene inhaltliche Perspektiven mit geeigneten Fragestellungen und Lernaufgaben (Käbisch & Woppowa, 2020) so aufeinander zu beziehen, dass dadurch kontroverse Lernprozesse entstehen können. Konkrete Unterrichtsdramaturgien, multiperspektivische Kompositionen von Lerngegenständen und die gewissenhafte Formulierung von Lernaufgaben können ein solches „Lernen sichtbar machen“ (Hattie, 2013) und Religionsunterricht in kooperativen Formaten damit erkennbar werden lassen. Dabei zielt ein perspektivenverschränkendes Lernen in besonderer Weise auf die Förderung individueller religiös-weltanschaulicher Standpunktfähigkeit, die wiederum die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur probeweisen Perspektivenübernahme impliziert, um unterschiedliche Standpunkte in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringen zu können. Umgekehrt setzt die zentrale bildungstheoretische Leitfigur der Befähigung zum Perspektivenwechsel voraus, dass die Lerngegenstände des Unterrichts multiperspektivisch aufbereitet werden, was nicht zuletzt bedeutet, dass Religionsunterricht in kooperativen Formaten immer auch „guter Fachunterricht“ (Schweitzer, 2020, S. 48) sein muss, der sich durch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fachlichkeit auszeichnet.

Damit ergibt sich ein **drittes Qualitätskriterium**: *In kooperativen Formaten des Religionsunterrichts sollten Lernprozesse der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels in Lerngegenständen und Lernaufgaben sichtbar gemacht werden.*

2.3 Im Blick auf die Prozessqualität von Unterricht

Das Erfordernis einer breiteren empirischen Erforschung des Unterrichts (Schweitzer, 2020, S. 37 *passim*) kann nach wie vor als religionsdidaktisches Desiderat formuliert werden, um die Prozesse und Praktiken des Unterrichtens und unterrichtlichen Lernens noch präziser in den Blick zu bekommen. Aus den bislang gewonnenen Erkenntnissen diverser Einzelstudien zu konfessionell- bzw. religionskooperativer Unterrichtspraxis in Österreich und Deutschland (bspw. Rajic, 2021; Weirer, Wenig & Yagdi, 2021; Woppowa & Caruso, 2021) lässt sich bereits schlussfolgern, dass insbesondere die Praktiken innerhalb kooperativer Formate vor einer doppelten Herausforderung stehen. So brauchen der Unterricht und seine Akteurinnen und Akteure zunächst ein ausreichendes Maß an Differenzsensibilität sowohl im Blick auf eine mehrperspektivisch ausbalancierte Auswahl, Aufbereitung und Bearbeitung der Inhalte als auch in der Kommunikation zwischen allen Akteuren, insbesondere im Blick auf die lernenden Subjekte und ihre je individuelle Religiosität bzw. Konfessionalität. Weiterhin ist eine kritische Sensibilität für machtförmige Prozesse vorauszusetzen, um in bestehenden Minoritätsverhältnissen Figuren der Dominanz und Deutungsmacht erkennen und die Gleichwertigkeit verschiedener inhaltlicher und personaler Perspektiven wahren zu können. Das Unterrichten in kooperativen Formaten muss deshalb von der Fähigkeit getragen sein, den so erteilten Unterricht „insbesondere in seinen Praktiken über sich aufzuklären“ (Grümme, 2021, S. 422), um entsprechende Mechanismen freilegen zu können.

Daraus lässt sich ein **viertes Qualitätskriterium** formulieren: *In kooperativen Formaten des Religionsunterrichts sollten Lehr-Lern-Prozesse und die beteiligten Akteurinnen und Akteure ein hohes Maß an Differenz- und Machtsensibilität zeigen.*

Schließlich dürfen kooperative Formate weder der empirisch durchaus beobachtbaren Versuchung erliegen, religiöses Lernen auf ein rein religions- bzw. konfessionskundliches Lernen zu verkürzen noch der Gefahr, essentialistisch bzw. konfessionalistisch eingeführt zu werden (Woppowa, 2019). Letzteres hieße, Konfessionen bzw. Religionen sowie religiöse Kulturen und Traditionen als unveränderbar zu präsentieren und sie eher durch Abgrenzung als durch wechselseitige Bezugnahme etwa im Sinne ökumenischen Lernens (Woppowa & Simojoki, 2020) zu bestimmen. Ein dieser Gefahr erliegender Unterricht würde künstliche Differenzlinien ziehen, die weder der Sache noch den Schülerinnen und Schülern und ihren individuellen Religiositäten gerecht würden. Eine jeweilige Überbetonung oder rein sachkundliche Darstellung religiöser bzw. konfessioneller Spezifika, ohne diese noch einmal historisch-

kritisch zu relativieren und auf ihre jeweilige Relevanz hin zu befragen, bliebe außerdem weit hinter den Zielen religiöser Bildung in der Schule zurück. Denn insbesondere ein Religionsunterricht in kooperativen Formaten sollte in der und durch die Begegnung verschiedener konfessioneller bzw. religiöser Traditionen bei den Lernenden eine religiös-weltanschauliche Pluralitäts- und Dialogfähigkeit fördern sowie Ambiguitätstoleranz ausbilden. Nicht zuletzt von Seiten einer gesellschaftlichen und politischen Öffentlichkeit sind es gerade diese Erwartungen, die an kooperative Formate gerichtet werden.

Damit ergibt sich schließlich ein letztes, **fünftes Qualitätskriterium**: *In kooperativen Formaten des Religionsunterrichts sollte ein dialogisches bzw. ökumenisches Lernen vorherrschen, um den religionsdidaktischen Zielen einer religiösen Pluralitäts- und Toleranzbefähigung gerecht werden zu können.*

3. Qualität im Religionsunterricht wahrnehmen und beurteilen. Empirische Einblicke in Gesamtschulen in Hessen

Inzwischen liegt eine Reihe an empirischen Untersuchungen vor, die sich mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bzw. kooperativen Formaten u. a. in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein beschäftigen. Als exemplarischen Einblick in aktuelle empirische Forschung zu kooperativen Formaten seien im Folgenden Ergebnisse aus einer Studie in Hessen zusammengefasst. Die Schulabteilung des Bischöflichen Generalvikariates des Bistums Fulda und das Religionspädagogische Institut der EKKW und der EKHN haben von 2016 bis 2018 unter Abstimmung mit den Staatlichen Schulämtern ein Modellprojekt zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an vier nordhessischen Gesamtschulen durchgeführt, evaluiert und dokumentiert (Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021). Insgesamt 368 Schülerinnen und Schüler aus der 5. Klasse (ca. 40 %), 8. Klasse (ca. 10 %), 9. Klasse (ca. 30 %) und 10. Klasse (ca. 20 %) haben im Verlauf der Studie einen Fragebogen ausgefüllt, der auch zwei offene Aufgabenformate zur Bedeutung der Taufe und des Abendmahls enthielt. Am Ende der Fortbildung haben zudem 19 der 34 beteiligten Lehrkräfte einen Fragebogen zu ihrem Unterricht ausgefüllt, und vier Lehrkräfte standen für Einzelinterviews zur Verfügung.

Der fachwissenschaftliche Konsens, quantitative und qualitative Verfahren miteinander zu kombinieren, um mehr über die Planungsqualität des Unterrichts zu erfahren (Schweitzer, 2020, S. 126), kam damit auch in der hessischen Studie zum Tragen. Auch wenn aufgrund begrenzter Ressourcen das Potential elaborierter Prä-Post-Befragungen oder fachdidaktischer Interventionsstudien nicht ausgeschöpft werden konnte, ergeben sich Impulse zur weiteren Erforschung der Planungs-, Produkt- und Prozessqualität des Religionsunterrichts.

3.1 Planungsqualität durch Zielreflexion und Anwendung fachdidaktischer Prinzipien

In kooperativen Formaten des Religionsunterrichts sollte, so das erste in diesem Beitrag entwickelte Qualitätskriterium, eine gründliche Reflexion der Ziele schulischen Religionsunterrichts erfolgen. Im Rahmen des Modellversuchs an vier Gesamtschulen in Hessen fand diese Reflexion u. a. in den Fortbildungsveranstaltungen statt, die für die beteiligten Lehrkräfte durchgeführt wurden. Die erste, ganztägige Veranstaltung im September 2016 beschäftigte sich explizit mit der Konfessionalität des Unterrichts und den Anliegen einer Didaktik der Perspektivenverschränkung, während die folgenden vier Einheiten das Kirchenverständnis, das Abendmahlsverständnis, das Kirchenjahr und ökumenische Fragen in systematisch-theologischer Perspektive vertieften (Gennerich et al., 2021, S. 28f.).

Im Vergleich zur niedersächsischen Befragung von 152 Lehrkräften (Gennerich & Mokrosch, 2016) fällt zunächst eine Reihe an Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf, was die Ziele des schulischen Religionsunterrichts angeht. Die befragten Lehrkräfte in Niedersachsen und Hessen verfolgen nach eigener Auskunft vor allem das Ziel, allgemeine Wertvorstellungen und eine christliche Grundbildung zu vermitteln. Am anderen Ende der Zustimmungsskala zu den Zielen rangieren hingegen die Items, in denen es um das Aufzeigen von Unterschieden zwischen den Konfessionen bzw. Religionen und die Behei-

matung der Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Konfession oder Religion geht. Dabei zeigen sich jedoch auch Unterschiede zwischen den beiden Bundesländern im Antwortverhalten. Die befragten hessischen Lehrerinnen und Lehrer wollen stärker als die niedersächsischen Kolleginnen und Kollegen konfessionelle Positionen argumentativ unterstützen und emotional stärken ($M = 3,83$ vs. $M = 3,21$) sowie den interreligiösen Dialog fördern ($M = 4,41$ vs. $M = 3,79$).

Während die (quantitativen) Selbsteinschätzungen Auskunft über die angestrebten (und nicht tatsächlich erreichten) Ziele des Unterrichts geben, gewähren die (qualitativen) Interviews einen Einblick, wie die vier befragten Lehrkräfte ihre Ziele reflektieren und begründen. Bezogen auf die konfessionelle oder religiöse Beheimatung bzw. Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht verweist eine Lehrerin beispielsweise auf den Unterschied zwischen konfessionellen/kommunalen Kindergärten bzw. Schulen sowie die Wesensmerkmale formeller/informeller Lernorte u. a. mit Blick auf die familiäre Sozialisation.

„Der Unterschied ist ja, dass Religionsunterricht [an Schulen in kommunaler Trägerschaft] eine andere Zielsetzung hat, ne. Also, im katholischen Kindergarten, da ist ein Stück weit katholische Identität. Da lebe ich das, so wie ich das zuhause lebe und in der Schule wird mir ja Wissen vermittelt ein Stück weit. Da ist das ein Fach, ja, also, das ist ja ein Unterschied. Das müsste man dann vergleichen mit einer evangelischen Schule //oder mit einer katholischen Schule“ [Lehrerin B1, evangelisch, Zeitmarke 37:52].

Bezogen auf das in den hessischen Kerncurricula ausgewiesene Ziel, Empathie und Mitgefühl gegenüber anderen Konfessionen und Religionen zu erlernen, positioniert sich eine andere Lehrerin kritisch: *„Also, ich glaube nicht, dass man Empathie lernen kann“ [Lehrerin B4, evangelisch, Zeitmarke 36:42].* Auf Nachfrage verweist sie ebenfalls auf den Unterschied zwischen der Familie und der Schule als Lernort, ferner auf die Grenzen formeller Bildungsangebote und die Vorbildfunktion der Lehrkraft:

„Ich denke, dass eine Menge immer vom Elternhaus wirklich kommt. Also, man kann das [Empathie] nicht irgendwie, oder man darf es nicht unterschätzen, dass so wahnsinnig früh das angelegt wird. [...] Deswegen verstehe ich schon, warum wir das als Bildungsziel haben, aber wir können es als Lehrer vorleben und das ist immer das, was ich auch als Religionslehrer hoffe, dass die Schüler sehen: Das muss irgendwas sein, was diese Menschen motiviert, so zu leben, zu handeln“ [Lehrerin B4, evangelisch, Zeitmarke 38:09].

Auch wenn an dieser Stelle keine differenzierte Auswertung der Lehrkräftebefragung erfolgen kann, wird an beiden Statements deutlich, dass die Berücksichtigung der Spezifika konfessioneller/kommunaler und formeller/informeller Lernorte und damit auch eine gründliche Reflexion auf die jeweiligen Ziele religiöser Bildung ein Merkmal guter Unterrichtsplanung sein sollte.

Als weiteres Qualitätskriterium für kooperative Formate des Religionsunterrichts wurde im vorliegenden Beitrag herausgearbeitet, dass Lehrkräfte die spezifischen Prinzipien der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels berücksichtigen sollten. Einer Evaluation dieses Qualitätskriteriums an vier Gesamtschulen in Hessen kam entgegen, dass die hessischen Kerncurricula für den Religionsunterricht beider Konfessionen sowie die für die konfessionelle Kooperation in Hessen entwickelten Unterrichtshilfen diesen Prinzipien folgten. Im Kern geht es nicht nur darum, jedes Thema aus einer evangelischen und katholischen Perspektive zu erschließen und die Unterrichtssequenzen entsprechend zu verschränken; es geht auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen einer Beobachtungs- und Beteiligungsperspektive zu wechseln und diesen Wechsel zu reflektieren (RPI der EKKW/EKHN & Bistum Fulda, 2018, S. 13). Die in den Kerncurricula beider Fächer ausgewiesenen Kompetenzbereiche „Wahrnehmen“, „Deuten“ und „Begründen bzw. Urteilen“ beziehen sich auf die Beobachtungsperspektive, während die Kompetenzbereiche „Kommunizieren“, „Ausdrücken“ und „Teilhaben“ die Beteiligungsperspektive an einer religiösen Praxis im Blick haben (RPI der EKKW/EKHN & Bistum Fulda, 2018, S. 13).

Auch wenn die hessischen Kerncurricula den didaktischen Prinzipien der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels verpflichtet sind, wurde in den Fortbil-

dungsveranstaltungen, aber auch in der Befragung der Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler deutlich, dass diese kaum in der Lage sind, entsprechende Lernaufgaben zu konstruieren bzw. zu bearbeiten. Anschaulich wird dies vor allem an der offenen Aufgabe zur Bedeutung der Taufe und den Kriterien zur Taufentscheidung im Fragebogen der Schülerinnen und Schüler. In der Aufgabe sollten die Jugendlichen probeweise die Position einer evangelischen Mutter und/oder eines katholischen Vaters einnehmen, um aus deren Perspektive zu urteilen und zu argumentieren. 214 Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe nicht bearbeitet (58,2 %), 48 weitere (13 %) haben keinen erkennbaren Perspektivenwechsel vollzogen. Nur bei 54 Antworten (14,7 %) ist offenkundig, dass die Sichtweise beider Personen beachtet und die Aufgabe verstanden wurde. Immerhin 43 Schülerinnen und Schüler (11,7 %) haben in unterschiedlicher Qualität die Sichtweise der Mutter und neun (2,4 %) die Sichtweise des Vaters eingenommen (Gennerich et al., 2021, S. 66).

Trotz der hohen religionsdidaktischen Bedeutung des Indikators „Perspektivenübernahmefähigkeit“ für die Qualität von Unterricht fehlt es bislang an Studien, wie diese Fähigkeit erfasst und im Unterricht gefördert werden kann (Schweitzer, 2020, S. 97). Vor dem Hintergrund der hessischen Studie lässt sich jedoch sagen, dass die Planungsqualität von Unterricht wesentlich davon abhängen dürfte, theologisches Wissen (z. B. über die Bedeutung von Taufe und Abendmahl in den Konfessionen) und religionsdidaktische Prinzipien (z. B. die der Perspektivenverschränkung) in Lernaufgaben zu überführen, die für das gemeinsame Lernen in kooperativen Formaten geeignet sind. Offensichtlich reicht es nicht aus, didaktische und theologische Prinzipien ‚nur‘ in Kerncurricula zu verankern und ‚nur‘ in Fortbildungsveranstaltungen theoretisch zu vertiefen; Lehrerinnen und Lehrer müssen vielmehr auch unterrichtspraktisch dazu befähigt werden, entsprechende Lernaufgaben zu planen, kriteriengeleitet zu evaluieren und nachzusteuern (dazu Käbisch & Woppowa, 2020).

3.2 Produktqualität am Beispiel offener Aufgabenformate zur Perspektivenübernahme

Auch wenn die quantitative und qualitative Befragung von Lehrkräften empirische Einsichten in die Planungsqualität des Unterrichts gewährt, konnte die „prinzipielle Grenze von Lehrerbefragungen“ (Schweitzer, 2020, S. 126) auch in der hessischen Studie nicht überschritten werden. Die (quantitativen) Selbsteinschätzungen und (qualitativen) Selbstberichte der Lehrkräfte geben insbesondere keine Auskunft darüber, inwieweit die avisierten Ziele erreicht wurden, die eingesetzten Lernaufgaben und -settings zielführend waren und wie die Kinder und Jugendlichen den Unterricht wahrgenommen haben. Die in der hessischen Studie durchgeführte Befragung der am Modellversuch beteiligten Schülerinnen und Schüler hilft an dieser Stelle weiter und gewährt Einblicke in die Produktqualität des gehaltenen Unterrichts.

Am Beispiel der (wenigen) Schülerinnen und Schüler, die in der Anforderungssituation zur Taufe ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nachgewiesen haben, kann zunächst gezeigt werden, was alle Schülerinnen und Schüler idealerweise am Ende einer Unterrichtseinheit können und was kooperative Formate des Religionsunterrichts leisten sollten: Lernprozesse der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels anzuregen. Dies scheint vor allem bei den Schülerinnen und Schülern möglich gewesen zu sein, die sich für einen Dialog zwischen Vater und Mutter entschieden haben und – zumindest formal – beide Elternperspektiven einnehmen konnten, zum Beispiel:

„M: Ich würde den kleinen evangelisch taufen lassen. V: Ich wäre ja ganz klar dafür das es katholisch wird. M: Aber diese Region in der wir leben ist eher evangelisch. V: Das ist mir egal! M: Und ich werde mich mehr um ihn kümmern. V: Nein! Ich bin der Mann! Ich werde das bestimmen! M: Aber ich kann mir mehr Zeit für unseren Sohn nehmen, weil ich nicht arbeite V: Aber ich kann auch leicht dafür sorgen das ich nicht mehr arbeiten muss! M: Aber dann bekämen wir kein Geld! V: Ist mir egal! Ich bin das Oberhaupt der Familie M: Aber denk an das wohl des Kindes V: ...vielleicht sind deine Argumente kräftiger. M: Ok,

dann haben wir eine Einigung es wird Evangelisch V: Nur unter einer Bedingung das 2. Kind wird KATHOLISCH! M: Das kann ich in Kauf nehmen“ [13 J., m.].

Auch wenn die Antworten der meisten Schülerinnen und Schüler und damit die Produktqualität des erteilten Unterrichts bezogen auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme weder den didaktischen noch theologischen Erwartungen entsprechen, wird im Vergleich der befragten 10- bis 13-Jährigen mit den 14- bis 17-Jährigen deutlich, dass mit zunehmendem Alter die Zahl der Schülerinnen und Schüler abnimmt, die mit der Aufgabe nichts anzufangen wusste oder keine Perspektive übernommen hat.

	Gesamt	10- bis 13-Jährige	14- bis 17-Jährige
	in %		
1. Hatten wir noch nicht / zu schwer / keine Meinung / Antwort verweigert	58,2 (214)	69,5 (116)	48,8 (98)
2. Keine PW / Beobachterperspektive / Sichtweise unklar	13,0 (48)	12,0 (20)	13,9 (28)
3. Sichtweise beider Personen/Elternteile wurde eingenommen.	14,7 (54)	9,0 (15)	19,4 (39)
4. Es wurde nur die Sichtweise der Mutter eingenommen.	11,7 (43)	7,2 (12)	15,4 (31)
5. Es wurde nur die Sichtweise des Vaters eingenommen	2,4 (9)	2,4 (4)	2,5 (5)
Gesamtsumme	100 (368)	100 (167)	100 (201)

Tab. 1: Prozentuale Verteilung und absolute Häufigkeiten (in Klammern) zum Codesystem ‚Perspektivenübernahme Taufe‘ (Gennerich et al., 2021, S. 71)

Ob die genannten Unterschiede zwischen den Jüngeren und Älteren auf Effekte der Teilnahme am Religionsunterricht, auf die Wirksamkeit bestimmter Formen der Unterrichtsgestaltung oder einfach auf alterstypische Entwicklungsschritte zurückzuführen sind, lässt sich im Rahmen der hessischen Studie nicht beantworten. Dies gilt auch für die Produktqualität des Unterrichts, die mit einer offenen Positionierungsaufgabe zum Abendmahl gemessen wurde. Insgesamt 149 aller befragten Schülerinnen und Schüler (40,5 %) gaben keine Auskunft über die theologische bzw. subjektive Bedeutung des Abendmahls. 96 (26,1 %) schrieben ihr ausdrücklich keine Bedeutung zu oder skizzierten lediglich den äußeren Vollzug. Sehr häufig wurde betont, dass das Abendmahl „persönlich“ oder „für mich“ keine Bedeutung habe (Gennerich et al., 2021, S. 60).

Auch wenn mit der hessischen Untersuchung ein Weg gewiesen wurde, wie die Produktqualität des Religionsunterrichts mit offenen Aufgabenformaten evaluiert werden kann, bleiben am Ende eine Reihe an Fragen unbeantwortet und zahlreiche Probleme ungelöst. Dies betrifft zunächst die Frage nach sogenannten *Benchmarks*, also „der Referenzpunkte oder -befunde für eine vergleichende Bewertung etwa von Kompetenzzuwächsen“ (Schweitzer, 2020, S. 142) in unterschiedlichen Ländern, Schulformen und Unterrichtsformaten, darunter auch die Formate konfessioneller Kooperation. Ungelöst ist bislang auch das für Interventionsstudien typische Problem, die Effekte des Religionsunterrichts oder die Wirksamkeit bestimmter kooperativer Formate analysieren zu wollen, indem die Fähigkeiten der Schülerinnen

und Schüler vor und nach dem Unterricht gemessen werden. Die einzelnen Faktoren des Unterrichts (Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, Kontingenz von Unterrichtsgesprächen, nonverbale Aspekte der Unterrichtskommunikation etc.) können unter Normalbedingungen nicht voneinander isoliert werden, so dass Aussagen über deren Effektivität und Wirksamkeit am Ende vage bleiben müssen (Schweitzer, 2020, S. 143).

3.3 Die Prozessqualität des Unterrichts in der Wahrnehmung der Beteiligten und die Notwendigkeit ethnographischer Unterrichtsforschung

In der fachdidaktischen Forschung besteht heute ein Konsens, dass nicht nur die Planungs- und Produkt-, sondern auch die Prozessqualität von Unterricht in den Blick genommen werden muss, um ein umfassendes Bild über dessen Güte gewinnen zu können. In kooperativen Formaten des Religionsunterrichts bedeutet dies, wie gesagt, ein Doppeltes: Zum einen sollten die beteiligten Akteurinnen und Akteure ein hohes Maß an Differenz- und Machtsensibilität zeigen, und zum anderen sollte ein dialogisches bzw. ökumenisches Lernklima vorherrschen, das der religiösen Pluralitäts- und Toleranzbefähigung dient.

In der hessischen Studie wurden diese Aspekte guten Unterrichts in der Befragung der Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. So finden die auf den Dialog zwischen den Konfessionen bezogenen Ziele bei den Jugendlichen eine geringere Zustimmung: 45 % befürworten die Förderung der ökumenischen Dialogfähigkeit, 53 % die Förderung konfessioneller „Positionierungen“ und 42 % die Förderung der interreligiösen Dialogfähigkeit im Unterricht (Gennerich et al., 2021, S. 38). Die Dialogfähigkeit zwischen den Konfessionen nennen immerhin sechs Schülerinnen und Schüler in ihren freien Antworten als Vorzug konfessioneller Kooperation, zum Beispiel die folgenden:

- dass *„der Austausch über verschiedene Religionen und Konfessionen besser möglich ist“* [17 J., w.].
- *„Ich finde den gemischten Unterricht gut weil, man sich mit den anderen Schülern austauschen [kann]“* [17 J., w.].
- *„Ich finde es gut, wenn verschiedene Denkende und Gläubige im selben Unterricht sitzen, denn so entstehen interessante Diskussionen und man lernt, miteinander umzugehen“* [16 J., w.].

Auch wenn mit solchen Aussagen ein Einblick in die Prozessqualität des Unterrichts ‚über Bande‘ möglich wird, dokumentiert die in Hessen durchgeführte Befragung der beteiligten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler eher deren subjektive Wahrnehmungen, Erwartungen und Einstellungen. Weiterführende Antworten auf prozessbezogene Fragen, was im Unterricht tatsächlich geschieht, wie die Lehrkräfte agieren und in welcher Weise die Schülerinnen und Schüler kommunizieren, wird man nur mit Zugängen der ethnographischen Unterrichtsforschung und spezifischen Interventionsstudien erhalten (Schweitzer, 2020, S. 144–149). Bezogen auf die Prozessqualität des Unterrichts mündet damit dieser knappe Einblick in die Ergebnisse der hessischen Studie in die Forderung nach einer weiter auszubauenden Unterrichtsforschung zu kooperativen Formaten.

4. Fazit und Ausblick: Qualität im Religionsunterricht dreidimensional entwickeln

Im vorliegenden Text wurde die These entfaltet, dass sich die Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht nicht wesentlich von den Qualitätskriterien für guten Religionsunterricht insgesamt unterscheiden. Die Qualitätskriterien wurden daher u. a. aus den allgemeingültigen Prinzipien der Perspektivenverschränkung, des Perspektivenwechsels und der Perspektivenübernahme entwickelt. Daraus folgt, dass die verschiedenen Organisationsmodelle und Kooperationsformate des Religionsunterrichts keine umfassende konstitutive Bedeutung für die in diesem Beitrag entwickelten Qualitätskriterien guten Unterrichts haben. Oder anders ausgedrückt: Die beschriebenen Qualitätskriterien müssen nicht den verschiedenen Organisationsmodellen und Kooperationsformaten gerecht werden, sondern umgekehrt: Die Modelle und Formate müssen den Qualitätskriterien genügen, um guten Unterricht zu ermöglichen. Notwendig weiterzuführen, bleibt der Diskurs über kooperative Formate aller-

dings auf mehreren zu unterscheidenden Ebenen: neben der fachdidaktischen auf der verfassungsrechtlichen, bildungspolitischen, theologischen, pädagogischen und unterrichtsorganisatorischen Ebene.

In den vorangegangenen Ausführungen ist darüber hinaus deutlich geworden, dass das Erreichen von Qualitätskriterien in kooperativen Formaten des Religionsunterrichts nur dreidimensional erfolgen kann. So müssen die eingangs formulierten und anschließend in exemplarischer Weise empirisch flankierten Qualitätskriterien auch für eine *Qualitätsentwicklung* kooperativer Formate im Blick auf deren Planungs-, Produkt- und Prozessqualität bedacht werden. Dies geschieht abschließend durch die Formulierung einiger Desiderate, von deren Bearbeitung die zukünftige Qualität kooperativer Formate im Religionsunterricht in hohem Maße abhängen dürfte.

Es ist kein Geheimnis, dass der Transfer eines religionsdidaktischen Theoriewissens in das praktische Handlungswissen von Lehrerinnen und Lehrern einen trägen Prozess mit hohen Reibungsverlusten darstellt. Insbesondere dürfte diese Beobachtung dort zutreffen, wo – wie im Falle kooperativer Formate – forschungsbezogene Erkenntnisse und konzeptionelle Entwicklungen noch selbst einer starken Dynamik unterworfen sind. Für die *Planungsqualität* von konfessionell- oder religionskooperativem Unterricht muss es daher eine der ersten und vordringlichen Aufgaben sein, Lehrerinnen und Lehrer auf der Höhe aktueller fachdidaktischer Erkenntnisse zu qualifizieren. Das bedeutet, dass die oftmals sehr detaillierten Ergebnisse einer insgesamt zunehmenden empirischen Unterrichtsforschung keinen abgeschlossenen Raum spezifischer Forschungsfragen bilden dürfen, sondern dass sie in ihrer Relevanz für eine fachdidaktische Planungskompetenz von Lehrkräften ernst zu nehmen und auf diese hin weiterzudenken sind. Nach innen, also in die wissenschaftliche Religionsdidaktik hinein gesprochen hieße das zugleich, spezifische Erkenntnisse der Forschung so zu transformieren, dass sie in die Formulierung von didaktischen Ansätzen münden und insbesondere auch in konkreten Praxisentwürfen (Lernprozessen, Lerngegenständen, Lernaufgaben etc.) exemplarisch Gestalt annehmen. Beides ist für die Planungsqualität von Unterricht sowie für die religionsdidaktische Urteilsfähigkeit von Lehrkräften unverzichtbar.

Qualitätskriterien für kooperative Formate müssen in der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben sichtbar werden. Diese sind zwar noch kein Garant für die *Produktqualität* des Unterrichts, erscheinen aber als eine notwendige Voraussetzung dafür. Als praxisbezogene Zeitschrift, die Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Aufgabe unterstützen möchte, kann exemplarisch auf das kostenlose ökumenische Online-Angebot „Religion unterrichten“ mit Grundsatzbeiträgen, Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben für den evangelischen, katholischen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht verwiesen werden (www.vr-elibrary.de/journal/reun). Die Zeitschrift folgt dem Prinzip, dass sich die Produkte eines kooperativen Religionsunterrichts einschließlich der daraus resultierenden Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in spezifischer Weise durch die didaktischen Prinzipien der Perspektivenverschränkung, der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels auszeichnen sollten (Käbisch & Woppowa, 2020). Auch wenn diese didaktischen Prinzipien in den bisher erschienenen Themenheften zu „Gott“ (1/2020), „Wunder“ (2/2020), „Märtyrerinnen und Märtyrer“ (1/2021) und „Religion und Populismus“ (2/2021) unterschiedlich akzentuiert wurden, legen insbesondere die prinzipiell aus verschiedenen religiösen und konfessionellen Perspektiven verfassten Grundsatzbeiträge wichtige Grundlagen für die didaktische Realisierung dieser Prinzipien, was darüber hinaus durch digital basierte Möglichkeiten des flexiblen Umgangs mit den vorliegenden Arbeitsmaterialien zielführend ergänzt wird.

Dem Transfer religionsdidaktischen Theoriewissens in das praktische Handlungswissen von Lehrerinnen und Lehrern dient auch das Frankfurter Lehrprojekt reliethek.de mit Erklärfilmen und Unterrichtsmaterialien zur (inter)religiösen Verständigung und Bildung (Philipp, 2021; Käbisch, 2021 mit Bezug auf www.reliethek.de). Die von Studierenden geplanten und produzierten Erklärfilme zu Judentum,

Christentum, Islam und Buddhismus können ebenso wie Tutorials das Begegnungslernen unterstützen und unterschiedliche Funktionen im Religionsunterricht übernehmen. Sie können z. B. als Hausaufgabe zur Vorbereitung eines Stundenthemas im Sinne des ‚Inverted Classrooms‘ eingesetzt werden, aber auch als Hinführung zu einem Thema im Unterricht, zur Binnendifferenzierung, als Lernhilfe vor Klassenarbeiten oder zur Ergebnissicherung. Unter dem Gesichtspunkt einer Didaktik des Perspektivenwechsels haben Erklärfilme vor allem das Potential, dass Expertinnen und Experten aus verschiedenen Richtungen des Judentums, Christentum und Islams zu Wort kommen und aus ihrer Sicht über religiöse Praktiken und Artefakte in ihrem Leben sprechen. Die Entwicklung der Fähigkeit, sich das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen (kognitiv) vorzustellen, kann mit religionsbezogenen Erklärfilmen und darauf bezogenen Lernaufgaben unterstützt werden.

Im Blick auf die *Prozessqualität* eines Religionsunterrichts in kooperativen Formaten geraten die Praktiken der Lehrerinnen und Lehrer deshalb in den besonderen Fokus der Aufmerksamkeit, weil gerade in ihnen der unterrichtliche Umgang mit religiös-weltanschaulicher Differenz auf personaler wie inhaltlicher Ebene eine besondere Rolle spielt und eine oftmals nicht unproblematische Praxis auslösen kann (bspw. Weirer et al., 2021, S. 48–51). Solche fallbezogenen Praktiken und Interventionen durch Lehrhandelnden können nicht mehr nur auf der Ebene der Unterrichtsplanung bearbeitet werden, nicht zuletzt auch deshalb, weil „normative Ideale durch die performativen Prozesse der Praxis konterkariert werden“ (Grümme, 2021, S. 414). Vielmehr braucht es Formate, in denen Lehrkräfte an und mit dieser Praxis arbeiten und dabei „sich selbst über die Schulter schauen“ (Schweitzer, 2020, S. 159) können. Auf individueller Ebene ist dabei die Ausbildung einer professionellen selbstreflexiven Haltung des forschenden Lernens (insbesondere in der ersten Phase der Lehrerbildung) bzw. des forschenden Unterrichtens (insbesondere in der zweiten und dritten Phase) intendiert. Das gilt umso mehr, als für eine Beachtung der oben formulierten Qualitätskriterien seitens der Professionalität von Lehrkräften gleichermaßen eine „Selbstreflexivität des eigenen Handelns und Metareflexivität religionsunterrichtlicher Praxis“ (Grümme, 2021, S. 422) notwendig vorauszusetzen ist. Auf kollegialer Ebene müssten gerade in kooperativen Formaten, wo etwa im Rahmen des Teamteachings auch personell kooperiert wird, professionelle Lerngemeinschaften gebildet und iterative Arbeitsformen der wechselseitigen Beobachtung, Entwicklung, Erprobung und Qualitätsverbesserung von Unterricht (Schweitzer, 2020, S. 202f.) etabliert werden. Auf institutioneller Ebene müssten solche Formen in allen Phasen der Lehrerbildung eingeführt, vorbereitet und begleitet werden. Für die Professionalisierung von Lehrkräften relevante methodische Zugänge wären beispielsweise eine religionsdidaktische Fallarbeit (bspw. Woppowa, 2021b) oder Ansätze der Lehreraktionsforschung zur iterativen Unterrichtsentwicklung in professionellen Lerngemeinschaften wie den Lesson bzw. Learning Studies (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 305–325).

Auch wenn davon auszugehen ist, dass der Transfer religionsdidaktischen Theoriewissens in das praktische Handlungswissen von Lehrerinnen und Lehrern ein anspruchsvoller, mühevoller Prozess ist, verbinden wir mit den zurückliegenden Überlegungen, aber auch mit der genannten konfessionell-kooperativen Zeitschrift und dem Frankfurter Lehrprojekt zur (inter)religiösen Bildung und Verständigung die Erwartung, nicht nur die Qualitätskriterien für kooperative Formate, sondern auch die Qualitätskriterien für guten Religionsunterricht insgesamt weiterzuentwickeln. Nicht mehr, aber auch nicht weniger sollte fachdidaktische Forschung und Lehre auf diesem Feld im Blick haben.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Danilovich, Yauheniya (2020). Unsichtbare Präsenz: Erfahrungen mit orthodoxem Religionsunterricht in Deutschland. In Joachim Willems (Hg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 327–343). Bielefeld: transcript.

- Dressler, Bernhard (2018). *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Gennerich, Carsten; Käbisch, David & Woppowa, Jan (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, Bernhard (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg: Herder.
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Käbisch, David (2021). Erklärfilme zu religiösen Gegenständen. Ein Frankfurter Lehrprojekt zur doppelten Materialität religiöser Bildung. In Ursula Roth & Anne Gilly (Hg.), *Die religiöse Positionierung der Dinge. Zur Materialität und Performativität religiöser Praxis* (S. 181–196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Käbisch, David & Woppowa, Jan (2020). Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. Eine religionsdidaktische Annäherung. *Religion unterrichten, 1*, 10–17.
- Klapheck, Elisa & Rappoport, Rosa (2017). Respekt vor dem Anderssein – ein Gespräch über Jüdischen Religionsunterricht und Möglichkeit von interreligiösen Argumenten. In Jan Woppowa, Tuba İşik, Katharina Kammeyer & Bergit Peters (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 124–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Laura (2021). Relithek.de – Ein Lehrprojekt zur (inter)religiösen Verständigung und Bildung. *Jahrbuch des Fachbereichs Evangelische Theologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main, 1*, 12–15. Abgerufen von: www.uni-frankfurt.de/103524151/Fachbereichsjahrbuch [5.11.2021]
- Rajič, Christine (2021). Gekommen, um zu bleiben? Religionsunterricht in konfessionell heterogenen Lerngruppen und die Konstruktion von Konfession/-alität. In Mehmet H. Tuna & Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 167–184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Religionspädagogisches Institut [RPI] der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck [EKKW], der Evangelischen Kirche Hessen und Nassau [EKHN] & des Bistums Fulda (2018). *Religionsunterricht konfessionell-kooperativ: Anregungen, Impulse und Bausteine für die Sekundarstufe I*. Abgerufen von: www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/rpi-arbeitsbereiche/sekundarstufe-i/konfessionelle-kooperation [20.07.2020]
- Schröder, Bernd & Woppowa, Jan (Hg.) (2021). *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, Friedrich (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weirer, Wolfgang; Wenig, Eva & Yağdı, Şenol (2021). Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in einer interreligiöses Unterrichtssetting. In Mehmet H. Tuna & Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 35–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, Jan (2019). Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki & Athanasios Stogiannidis (Hg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 219–234). Freiburg: Herder.
- Woppowa, Jan (2021a). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 198–204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, Jan (2021b). Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung. In Carina Caruso, Christian Harteis & Alexander Gröschner (Hg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 103–119). Wiesbaden: Springer.

- Woppowa, Jan & Caruso, Carina (2021). Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht. In Mehmet H. Tuna & Maria Juen (Hg.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (S. 53–69). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woppowa, Jan & Simojoki, Henrik (2020). Mehr Ökumene wagen. Eine Richtungsanzeige für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. *Una Sancta*, 75(1), 15–24.