

Potenziale und Limitationen empirischer Forschung zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen in Schule und Hochschule

Karlo Meyer und Carina Caruso

Potentials and Limitations of Empirical Research on Inter-religious Teaching and Learning Processes in Schools and Higher Education

Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.124>

Licence: CC BY 4.0 International

Potenziale und Limitationen empirischer Forschung zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen in Schule und Hochschule

Karlo Meyer/Carina Caruso

Zusammenfassung

Dieser Beitrag schließt an die anderen Artikel dieses Themenheftes an. Dabei werden mögliche Strukturen empirischer Forschung zu interreligiösen Lehr-Lernprozessen auf der Hochschulebene vorgeschlagen. Mögliche Zieloptionen, Ebenen und Fallstricke für die empirische Forschung zu interreligiösen Lehr-Lernprozessen werden diskutiert. Des Weiteren werden Erkenntnisse bisheriger Forschungsbemühungen zu interreligiösen Lehr-Lernprozessen zusammengefasst und ein strukturierter Ausblick auf Optionen empirischer Forschungen im universitären Bereich gegeben, wobei die vorangehenden Aufsätze dieses Themenheftes hinzugezogen werden.

Schlagwörter: Interreligiöses Lernen, Lehr-Lernprozesse, Religionspädagogik, Hochschuldidaktik, empirische Forschung

Potentials and Limitations of Empirical Research on Inter-religious Teaching and Learning Processes in Schools and Higher Education

Abstract

This article follows on from the other articles in this special issue. It examines possible structures for empirical research on interreligious teaching and learning processes at the university level. It examines the objectives, levels, and pitfalls of empirical research on interreligious teaching and learning processes. Furthermore, it summarizes findings from previous research efforts on interreligious teaching and learning processes and provides a structured outlook on possible empirical research in the university sector, which also includes references to articles in this special issue.

Keywords: Interreligious Learning, teaching and learning processes, religious education, university didactics, empirical research

1 Einführung

Interreligiöse Lehr- und Lernprozesse an öffentlichen Schulen und Hochschulen stellen bisher ein noch wenig (empirisch) untersuchtes Feld dar. Aktuell liegen kaum (insbesondere kaum multiperspektivische, umfassende und belastbare) empirische Erkenntnisse vor, stattdessen ist eine Vielzahl an Desideraten in Hinblick auf interreligiöse Lehr- und Lernprozesse zu konstatieren. Ebenso gibt es derzeit keine kritische Auseinandersetzung mit den vergleichsweise wenigen empirischen Befunden zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen in öffentlichen Schulen und Hochschulen.

1.1 Vorgehen

Der vorliegende Artikel macht es sich ausgehend davon zur Aufgabe, bisherige Befunde und existente Desiderate exemplarisch zu beleuchten sowie Optionen und Fragen für zukünftige Forschung für den Kontext Hochschule und somit für die Hochschuldidaktik herauszuarbeiten.

Um in diesem Artikel Befunde und Desiderate mit den spezifischen Anforderungen des Faches anzugehen und anschließend Forschungsoptionen anzuvisieren, wird mit Blick auf die vorhandene Forschungsliteratur interreligiöses Lernen zunächst als Themenbereich des Religionsunterrichts beschrieben, für dessen Erteilung Lehrpersonen ausgebildet werden (Kap. 1.2). In einem Folgeschritt wird auf ein Modell zur Schulentwicklung und Schulqualität Bezug genommen (Kap. 2). Eine Auseinandersetzung mit Zielen und Ebenen interreligiöser Lehr- und Lernprozesse führt zur Leitfrage, inwiefern sich damit Optionen für empirische Forschung verbinden lassen (Kap. 3).

1.2 Religionsunterricht und interreligiöses Lernen – ein kurzer Überblick

Religionsunterricht wird in fast allen Bundesländern Deutschlands als *ordentliches Lehrfach* auf Grundlage von Art. 7.3 GG erteilt. Es zielt in konfessioneller Differenzierung auf die Bildung in Religion und versucht im Sinne des Staates Grundlagen zu legen, die dieser selbst nicht gewährleisten kann, ohne ein totalitäres Gepräge anzunehmen (so drückt es auch das sogenannte *Böckenförde-Diktum*¹ aus).

Die Religionsgemeinschaften stehen hierfür mit ihren Grundsätzen ein. Entsprechend handelt es sich bei Religionsunterricht um ein geteiltes Anliegen von Staat und Religionsgemeinschaft(en), das im Sinne einer *res mixta* auch einer geteilten Verantwortung unterliegt.

“Das Grundmodell des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland orientiert sich seit mehr als einhundert Jahren an dessen Bestimmung als *res mixta* von Staat und Religionsgemeinschaften, prototypisch niedergelegt in Art. 149 der Weimarer Reichsverfassung und fortgeschrieben in Art. 7.3 des Bonner Grundgesetzes.” (Schröder, 2024, n. p.)

Dass Religionsunterricht in Deutschland sich einerseits konfessionell orientiert, andererseits die (religionsbezogene) Heterogenität der Schüler:innen ernst nimmt und angesichts der Pluralität bildend wirken sollte, wird sowohl inhaltlich wie auch fachdidaktisch in der Gestaltung des Religionsunterrichts berücksichtigt und von den Religionsgemeinschaften dezidiert festgehalten (z. B. EKD, 2014; DBK, 2005).

Seit mehr als einem halben Jahrhundert gehört dazu auch die eingehendere Beschäftigung mit religiösen Traditionen, die nicht die eigenen sind (z. B. schon in den 1970er Jahren in einer eigenen Monografie Helmut Angermeyer, 1974/1982). Der entsprechende Themenkreis, der u. a. die sogenannten Weltreligionen und diverse religiöse Traditionen

umschließt, ist seit mehr als 20 Jahren mit der Begrifflichkeit des interreligiösen Lehrens und Lernens verbunden und elementarer Gegenstandsbereich von religiösen Lern- und Entwicklungsprozessen im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland (für die Grundschule z. B. DBK, 2024). Im religionspädagogischen Diskurs steht dabei außer Zweifel, dass Lehrkräfte, die interreligiöse Lehr- und Lernprozesse planen und gestalten, über interreligiöse Kompetenz und darüber hinaus über interreligiös-didaktische Kompetenz verfügen müssen (Kap. 2). Vertiefungen zu letzterem sind jedoch an den Ausbildungsstätten nicht durchgehend gegeben, Untersuchungen dazu fehlen.

2 Schulentwicklungsmodelle als Rahmung für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse durch die Unterscheidung von Input, Prozess, Output

Interreligiöse Lehr- und Lernprozesse an der Hochschule sowie damit verbundene hochschuldidaktische An- und Herausforderungen sind gegenwärtig kaum untersucht. Auch wenn in Bezug auf interreligiöse Lehr- und Lernprozesse in der Schule Desiderate festzustellen sind, liegen zum Lernort Schule – anders als zum Lernort Hochschule – immerhin sowohl (empirische) Erkenntnisse als auch konzeptionelle und didaktische Vorschläge vor. Aufgrund der Ausrichtung der existierenden Forschungsliteratur zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen wird folgend zuerst der Lernort Schule fokussiert.

Dabei weiten wir anfangs den Blick und nehmen generelle Rahmenfragen in den Fokus. Einschlägige Modelle zur Schul- und Unterrichtsqualität stellen mögliche und in vielen Domänen etablierte Rahmungen für empirische Unterrichtsforschung sowie deren Ergebnisse dar. In der Religionspädagogik ist diese Verortung bisher – insbesondere mit Blick auf empirische Forschung und Befunde zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen – nicht verbreitet. Diese Rahmung wird nachstehend zunächst dargelegt (2.1). Anschließend wird die Komplexität interreligiöser Lehr- und Lernprozesse konstatiert sowie Aufgaben für zukünftige Modellierungen herausgearbeitet (2.2).

2.1 Ein Rahmenmodell

Ausgangspunkt einschlägiger Modelle ist – zunächst also schulisch gedacht – die Annahme, dass Kompetenzen von Lehrkräften einen Einfluss auf den Lernertrag der Schüler:innen haben: Unter Bezugnahme auf die einschlägigen Modelle (z. B. Ditton, 2017; 2000; Fend, 1998) können ganz schlicht, aber zur ersten Systematisierung hilfreich, die Ebenen *Input*, *Prozess* und *Output* unterschieden werden, die von kontextspezifischen Bedingungen gerahmt werden (z. B. religiös plurale Gesellschaft, *res mixta*, Grundsätze der Religionsgemeinschaften).

Auf der *Inputebene* bilden die unterrichtsbezogenen fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen einen prägenden Hintergrund, die sich je nach Systematik in verschiedene Bereiche gliedern lassen (z. B. Baumert/Kunter, 2006; 2011; vgl. zusammenfassend Caruso, 2019). Bezogen auf interreligiöse Fachlichkeit lassen sich beispielsweise religiöse und religionsbezogene Wissensbestände (hier z. B. Wissen über andere Religionen, aber auch Wissen zum Dialog mit anderen), daneben aber auch religionspädagogische und religionsdidaktische Orientierungs- und Handlungsfähigkeit (z. B. didaktische Planungs- und Durchführungskompetenzen bei entsprechenden Themen) sowie eigene religiöse und religionsbezogene Haltungen und Einstellungen (z. B. eigener religiöser Standpunkt, Offenheit gegenüber anderen religiösen Standpunkten) verorten.

Die *Prozessebene* umfasst schulische sowie unterrichtliche Prozesse und besteht in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden. Die Wirkung, die der Inputebene auf der Prozessebene zugeschrieben wird, ist einerseits von den Handlungsressourcen der (Religions-)Lehrkräfte abhängig, andererseits von den Voraussetzungen der Lerngruppe.

Beim Output können schließlich ebenso unterschiedliche Ebenen differenziert werden, die von schriftlicher Reproduzierbarkeit bis zu Beherrschung im Alltag reichen können.

Empirische Erkenntnisse – ganz gleich zu welchem dieser Bereiche – gibt es im Blick auf interreligiöse Lehr-Lernprozesse jedoch kaum. Für den schulischen Unterricht ergibt sich für die Seite der Schüler:innen nicht einmal ein einheitliches Bild zu den Kompetenzen, die Lernende mit Unterstützung der Lehrpersonen erwerben sollten. Übergreifend hält z. B. Mirjam Schambeck (2013) fest, dass es um „Fähigkeiten und Fertigkeiten [geht], die Menschen in die Lage versetzen, angesichts und in einer bestimmten religiösen Tradition eine verantwortete und begründete Position zu Religion auszubilden, die pluralitätsbewusst anerkennt, dass Religion nur im Plural vorkommt und diesen Religionsplural produktiv zueinander zu vermitteln versteht“ (174). Im Detail formuliert sie eine Trias von ästhetischer, hermeneutisch-reflexiver und hermeneutisch-kommunikativer Kompetenz (Schambeck, 2013, 177-179). Demgegenüber stellt Joachim Willems (2011) Überschneidungssituationen zwischen den Traditionen heraus. Ihm liegt daran, dabei klar ins Auge zu fassen, dass sich ein Kompetenzmodell zur Planung und Strukturierung von Unterricht von einem Modell zur quantitativen Testung unterscheidet. Ähnlich weist auch Alexander Unser darauf hin, dass Operationalisierungen von Kompetenzen deutliche (Neu-)Konstruktionen enthalten (2022, 53-55). Er meint fünf für den schulischen Unterricht grundlegende Kompetenzen in der Literatur identifizieren zu können und nennt: (1) grundlegendes Wissen, (2) Perspektivenwechsel, (3) Verstärkung konstruktiver Einstellungen, (4) angemessenes Verhalten und (5) Entwicklung eines eigenen Standpunkts (Unser, 2022, 50).

Mit Blick auf die Hochschule und die generelle Fortbildung betreffen die genannten Kompetenzfragen selbstverständlich auch die Lehrpersonen. Überlegungen zu den Lernenden lassen sich also leicht variiert auch auf die Kompetenzen der Religionslehrkräfte applizieren, wenn man didaktische und methodische Fragen zunächst zurückstellt. Zieht man jedoch Didaktik und Methodik hinzu, ist das Feld hier weitaus komplexer.

Unter der Prozessebene verstehen wir, wie oben kurz notiert, vor allem die Interaktion des Unterrichts, die immer nur zum Teil planbar ist und Dynamiken entwickeln kann, die sich nicht vorhersehen lassen. Immerhin darf angenommen werden, dass die oben genannten allgemeinen sowie die didaktischen Kompetenzen förderlich sind. Qualitäten auf dieser Prozessebene haben unmittelbar Auswirkung auf das, was hier – idealtypisch getrennt – mit dem Input eingebracht werden kann. Einschlägige Schulqualitätsmodelle heben dabei die Bedeutung des Inputs und somit implizit auch der Professionalisierung hervor. Die Professionalisierung wird nun ihrerseits auch als Prozess verstanden, in dem sich die Handlungsressourcen entwickeln, die einen wichtigen Einfluss auf den Output von *schulischen und unterrichtlichen Prozessen* haben.

Während auf der Ebene der Schüler:innen didaktische und methodische Kompetenzen der Lehrpersonen die schulische Lehrqualität bestimmen, richtet sich die Professionalisierung auf Kompetenzen, die darauf abzielen, diese didaktischen und methodischen Fähigkeiten bei Studierenden auszubilden – etwa in hochschuldidaktischen Lehr-Lernprozessen oder im Referendariat durch praktische Einübung.

An das Modell anschließend kann – bei allen Einschränkungen, die die Spezifika jeder Lerngruppe mit sich bringen – ein Zusammenhang zwischen Handlungsressourcen von Religionslehrkräften (z. B. interreligiös-didaktische Kompetenz) und dem Lernertrag von Schüler:innen (interreligiöse Kompetenz) angenommen werden.

Im weiteren Verlauf werden wir uns auf die Hochschulen fokussieren. Dabei ist ebenfalls – allerdings sehr viel vorsichtiger (angesichts eines anschließenden Referendariats, Weiterbildungsangeboten und zunehmender Erfahrung) – ein Zusammenhang zwischen fachlichen und didaktischen Handlungsressourcen der Dozierenden und der Lehrqualität der späteren Lehrer:innen anzunehmen.

2.2 Komplexität und bleibende Aufgaben für eine zukünftige Modellierung

Für zukünftige Modellierungen interreligiösen Lehrens und Lernens an Hochschulen bleibt insgesamt gesehen deren schon angesprochene Komplexität zu beachten. Folgende exemplarische Fallstricke und Aufgaben sind über die oben notierten Besonderheiten hierbei im Auge zu behalten:

- Eine nicht sachgemessene Komplexitätsreduktion liegt in dem Fehlschluss, dass Schuldidaktik und Hochschuldidaktik ähnlich funktionieren und insofern auch Schulisches in der Hochschule durch unmittelbare Anwendung geübt und gelernt werden kann. Bei allen Möglichkeiten, die es hier zweifellos gibt, sind die Unterschiede bewusst zu halten.
- Damit eng verbunden ist zu beachten: Die Ebenen der Schüler:innenbildung, der Lehrer:innenausbildung und schließlich der Hochschullehrer:innenausbildung bringen sehr unterschiedliche Anforderungen mit sich. Der Impetus des Netzwerks, aus dem dieser Aufsatz und das ganze Themenheft hervorgehen, zielt letztlich auf die Hochschule, was die Ausbildung der Lehrpersonen, aber auch die Ausbildung der Lehrenden an den Hochschulen umfasst. Unterschiede und Konvergenzen der verschiedenen Ebenen sind dabei angesichts der sehr verschiedenen Settings immer zu berücksichtigen und ihr Verhältnis ist klarzustellen.
- Wie im Beitrag von Gregor Etzelmüller und Jan Woppowa in dieser Aufsatzsammlung deutlich wird, spielen auf unterschiedlichen Ebenen neben allgemeinen Kontextfragen auch immer normative Annahmen hinein. Diese sind zu reflektieren, für die verschiedenen Ebenen zu differenzieren und in jedem Fall offenzulegen. Damit verbundene Ansätze, in denen normative Vorannahmen bewusst eingespielt werden können (z. B. quantitative Evaluation mit Hypothesen, die diesen Vorannahmen entspringen), und solche, bei denen sie bewusst zurückgestellt werden (z. B. qualitative Typenbildung), sind in ihrer unterschiedlichen Umgangweise klar zu unterscheiden.
- Gerade bei Interreligiösem (auch im Blick auf Normatives) erfordern Ungleichgewichte zwischen religiösen Milieus (im Sinne machtkritischer Betrachtung) und dezidierte Unterschiede in der didaktischen Denkweise verschiedener Religionsgemeinschaften eigene Klärungen.

3 Interreligiöses Lernen und empirische Forschung

Wir gehen nun einen Schritt weiter und fragen, auf welchen didaktischen und methodischen Ebenen Input, Prozess und Output betrachtet werden können.

3.1 Klassische Zielebenen interreligiösen Lernens

Unter interreligiösem Lernen bzw. interreligiöser Bildung im schulischen Zusammenhang (z. B. Unser, 2020; Meyer, 2019; Schweitzer, 2014; Ziebertz, 2002; Lähnemann, 1998) sind im engeren Sinn „intentional gesteuerte, pädagogische Prozesse [zu verstehen], in denen Begegnungsräume mit religiösen [Zeug:innen und] Zeugnissen eröffnet werden, deren religiöser Hintergrund anders als der der Lernenden [respektive eines Teils der Lerngruppe] konstituiert ist, und die darauf angelegt sind, auf Basis einer konstruktiven Auseinandersetzung und in Achtung vor dem anderen religiöse Kompetenzen [zu] [...] entwickeln“ (Meyer, 2019, 19-20; vgl. 69).

Exemplarisch kann dabei der Perspektivenwechsel dazu dienen, die Anforderungen auf den unten folgenden unterschiedlichen Ebenen zu illustrieren. Zu einem pädagogisch gelenkten Perspektivenwechsel bedarf es der entsprechenden kognitiven Voraussetzungen und Fähigkeiten auf Seiten der Lernenden (vgl. Tautz, 2023, n. p.), zugleich zielt ein entsprechendes pädagogisches Vorgehen auf emotional konstruktive Einstellungen gegenüber Menschen mit anderen Glaubensvorstellungen. Handlungsorientiert kann sich beides konstruktiv in Gesprächen mit Andersdenkenden und -glaubenden auswirken.

3.2 Ebenen interreligiösen Lernens

Im Folgenden werden vier Ebenen, genauer Aktivierungsebenen, zu Lehr-Lernprozessen unterschieden, die für schulisches Lernen konzipiert wurden und dabei mit ihren Differenzierungsmöglichkeiten zur didaktischen Kompetenz der Lehrpersonen gehören. Darüber hinaus bieten sie für empirische Klärungen eine Hilfestellung zur theoretischen Sensibilität der Forschenden an Hochschulen.

1) Lehr-Lernprozesse können initiiert werden, die – zunächst schulisch gedacht – besonders auf die Entwicklung von Neugier zielen, diese Neugier strukturieren helfen und dazu aktivieren, Wissen und Hintergründe in Sachen Religion sach- und fachgerecht zu erwerben:

Dies kann durch Erarbeitung von elementaren Methoden des Forschens und Strukturierens von Wissen geschehen. So kann zum Beispiel der Perspektivenwechsel dazu dienen, dass im Anschluss an das Sich-hinein-Versetzen möglichst neue Erkenntnisse über eine andere Tradition und ihre Wahrnehmung bzw. Wahrnehmungsweisen festgehalten werden; dabei kann auch das Wahrnehmen selbst zum Gegenstand der Reflexion werden. Handlungsorientierung kann z. B. Interviewtechniken zur Erhebung unterschiedlicher Sichtweisen über religiöse Themen auf dem Schulhof betreffen. Im Blick auf die Ebene der Lehrperson sollten hier religionswissenschaftliche Vorgehensweisen im Hintergrund stehen. Auf universitärer Ebene sollte schließlich übergeordnete kritische Methodenreflexion ein eigenes Thema sein. Damit können wir über die Lernorte hinweg beim erwarteten Output von einem zunehmenden Grad an methodischer (Meta-)Reflexion sprechen, die entsprechender didaktischer Begleitung bedarf.

2) Weiter können – wieder zunächst schulisch – Lehr-Lernprozesse initiiert werden, die auf den Mut bzw. das *Standing* zielen, sich inhaltlich mit den grundlegenden menschlichen Fragen, Themen bzw. Impulsen aus den Religionen auseinanderzusetzen, dazu in den Dialog zu treten und eigene Sichtweisen zu entwickeln:

Dies betrifft insbesondere sogenannte existenzielle bzw. *letzte* Fragen (z. B. was kommt nach dem Tod? Gibt es Gott? Wie gehe ich mit meinen Fehlern um?), aber auch solche der Lebenshaltung und Ethik (Wie finde ich Kriterien in Dilemma-Situationen?).

Im obigen Beispiel können Impulse aus einem Perspektivenwechsel dazu führen, über die entsprechenden Fragen und Themen in einen (falls möglich) direkten oder fiktiven Dialog zwischen unterschiedlichen, ggf. fremden und eigenen Sichtweisen zu treten, um so Optionen auszuloten. Die eigene Positionierung ist dabei immer auch ein Vorgang, der affektive Anteile mit sich bringt, die gleichwohl dialogisch mit den anderen Sichtweisen und den Affekten anderer handlungsorientiert ins Gespräch gebracht werden kann. Im Überblick über die unterschiedlichen Gegebenheiten der Schüler:innen, schulischer Lehrpersonen und Dozierender ist dabei ein steigender Grad differenzierter Positionierung zu erwarten, der die Positionierungen der jeweils ‚unteren‘ Ebene begleiten und fördern kann.

- 3) Dabei und darüber hinaus ergeben sich immer auch Lehr-Lernprozesse, die auf Sensibilität bei der Annäherung an bisher religiös Unbekanntes zielen, die einerseits Umgangsformen betreffen, aber andererseits auch die innere Auseinandersetzung mit bleibenden Fremdheitsgefühlen und mit der Irritation durch Andersartigkeit berühren: Hier sind u. a. Formate beim Besuch von Gästen bzw. Besuchen an religiösen Stätten, aber auch die Behandlung von Diskriminierung und das weite Thema *Othering* einschlägig (vgl. z. B. Freuding, 2022). Beim Perspektivenwechsel kann auf einer ersten Ebene das Erleben des anderen thematisch werden, wenn es z. B. um religiöse Diskriminierung geht. Auf einer ganz anderen Ebene können aber auch Grenzen des eigenen Perspektivenwechsels, z. B. Unverständnis, in den Fokus treten, um Umgangsweisen mit dieser bleibenden Fremdheit ins Bewusstsein zu rücken.

Unabhängig von den Lernorten Schule und Hochschule spielen hier zunächst die institutionellen, personellen und örtlichen Möglichkeiten, durch andere Menschen (oder auch Gebäude und Gegenstände) tatsächliche Fremdheitserfahrungen zu evozieren, eine herausragende Rolle. Sind solche Erfahrungen möglich, ist zwischen den Ebenen Schule und Hochschule auf den zunehmenden Grad kritischer Selbstreflexion eigener Fremdheits- und Sensibilitätserfahrungen hinzuweisen und der damit verbundenen hermeneutischen Reflexionsfähigkeiten bzw. der Fähigkeiten in diesen Zusammenhängen didaktisch den Umgang mit Fremdheitserfahrungen zu planen, anzuleiten, zu begleiten und zu reflektieren.

- 4) Schließlich können Lehr-Lernprozesse sich darauf beziehen, lokales (und in Einzelfällen eventuell auch globales) Engagement in Sachen Religionen und interreligiösem Dialog zu fördern:

Interreligiöses Lernen kann als Aufgabe gesehen werden, Verbindungen zu Kontexten außerhalb der Schulmauern zu knüpfen, indem Menschen aus dem Stadtteil eingeladen werden, die lokale Presse auf religionsbezogene Tendenzen hin geprüft wird, per Zoom religiöse Expert:innen zu aktuellen Fragen zugeschaltet werden usw. Um auch hier das Beispiel des Perspektivenwechsels heranzuziehen, ist darauf hinzuweisen, dass bekannte Kontexte wie das lokale Kolorit den Wechsel der Sichtweisen sowohl erleichtern als auch (durch eingefahrene Vorurteile) erschweren können. Perspektivwechsel in religiösen Diskriminierungssituationen vor Ort können im günstigsten Fall motivieren, auch im eigenen Umfeld konstruktiv klärend tätig zu werden, bzw. haben schon durch die Gespräche von Eltern und Kindern eventuell eine sozial wirksame Qualität. Hier steht besonders die Handlungsorientierung im Vordergrund (zu Details der Unterscheidung vgl. Meyer, 2019).

Bemerkenswerterweise ist dies ein Bereich, bei dem zwischen schulischen und universitären Logiken ein erheblicher Graben besteht. Universitäre Netzwerkarbeit

entsteht zwischen Institutionen, unter Universitäten zum Teil auch über nationale Grenzen hinaus. In diese Arbeit können auch Studierende einbezogen werden. Die lokale Netzwerk- und Dialogarbeit auf der schulischen Ebene folgt jedoch deutlich anderen Logiken und wird praktisch nicht in der Universität gelehrt und gelernt. Sie bildet sich erst durch zunehmende lokale Kenntnis und persönliches Engagement aus.

3.3 Optionen empirischer Forschung im Kontext von interreligiösen Lehr- und Lernprozessen

Wie voranstehend dargelegt, kann interreligiöses Lehren und Lernen auf sehr verschiedenen Ebenen stattfinden. Empirische Unterrichtsforschung versucht einerseits Lehr- und Lernprozesse zu verstehen, andererseits die Rahmenbedingungen und Wirksamkeit zu explorieren.

Um die zum Teil schon angedeuteten Unterschiede und Möglichkeiten schulischer gegenüber universitätsbezogener Forschung zu skizzieren, sei folgende Überblickstabelle eingefügt, die in der letzten Zeile auf die empirische Zugänglichkeit der Prozesse zielt. Es versteht sich, dass mit Referendariat und Fortbildungsmöglichkeiten noch eine Fülle weiterer Differenzierungen eingefügt werden könnte, auf die hier verzichtet wird.

	Lernort Schule		Lernort Hochschule	
	Unterrichtliches Handeln/ Dynamiken in der Schule	Vor- und nachunterrichtliches didaktisches Klären/ Vorbereiten	Training, Metareflexion, Handlungs- und Theoriediskussion der vorangehenden Ebenen	Vor und nach einem Seminar didaktisches/theoretisches Klären/Vorbereiten
Akteur:innen	Lernende und Lehrperson	Lehrperson	Hochschuldozierende und Lehramtsstudierende	Hochschuldozierende
Ort	Unterrichtsraum	Lehrerzimmer/ Homeoffice	Universität	Büro/ Homeoffice
Erwartete Kompetenz	Bei Lernenden: Interreligiöse Kompetenzen z. B. auf zwei oder drei von vier Ebenen	Bei Lehrenden: Fachliche und didaktische Kompetenz zur Begleitung schulischer Lehr-Lernprozesse	Bei Lehramtsstudierenden: Fachliche und didaktische Planungs- und Reflexionskompetenz z. B. auf allen vier Ebenen im interreligiösen Lernen	Fachliche und hochschuldidaktische Kompetenz bei Dozierenden zur Begleitung universitärer Lehr-Lernprozesse
Empirischer Zugang	Direkter Zugang zu Input, Prozess, Output	Indirekter Zugang über schulischen Input und Prozess bzw. ex-post Befragung	Direkter Zugang: Input, Prozess – Output in der Regel nur auf der universitären Theorieebene feststellbar	Indirekter Zugang über Input und Prozess in Seminaren bzw. ex-post Befragung

Tab. 1: Kompetenzerwartungen und Zugänglichkeit der Lehr-Lernorte Schule und Hochschule

Folgend werden ausgehend davon Optionen empirischer Forschung im Kontext von interreligiösen Lehr- und Lernprozessen aufgezeigt, die an die obigen Ausführungen anschließen. Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, die hier genutzt werden können, seien zunächst zwei formale Herangehensweisen genannt. In Kapitel 3.5 werden inhaltliche

Vorschläge näher ausgeführt. Hier konzentrieren wir uns auf die schulische und universitäre Ebene mit direktem Zugang, also auf Fortschritte bei den Lernenden bzw. Studierenden:

1) Repräsentative, quantitative Erhebung zur Exploration und Testung des Lernfortschritts in einem bestimmten Zeitraum (z. B. Schuljahresanfang und Schuljahresende, Studienanfang und -ende).

Bei diesen Verfahren wird der Output untersucht, u. a. um Rückschlüsse auf die Gestaltung der unterrichtlichen Prozessebene zu ziehen. Mit einem standardisierten Test können repräsentativ ausgewählte Schüler:innen bzw. Studierende befragt werden, um z. B. längsschnittlich sowie auch (bundes-)länder-, schulform-, alterskohortenvergleichend etc. Unterschiede oder Progressionen im Niveau zu erheben (entsprechend geht in anderen Fächern die PISA-Studie vor). So kann der Lernfortschritt z. B. in Form von religionsbezogenem Wissen und in Formen sachgemäßen Wissenserwerbs am Anfang und am Ende einer Studienlaufbahn bzw. eines Schuljahrs standardisiert getestet werden (entsprechend geht auf einem anderen Gebiet die Tübinger Konfirmandenstudie vor).

In Bezug auf das interreligiöse Lernen und Lehren ist die Entwicklung eines den Lernfortschritt umfassend erhebenden Testinstruments allerdings mit diversen Schwierigkeiten verbunden, u. a. da die Zielperspektiven heuristisch nicht präzise formuliert sind und auch nicht in Form von konkreten Standards vorliegen, die sich in ein Testinstrument überführen ließen. Testinstrumente, die kognitive Lernzuwächse durch die Erfassung von reinen Wissensbeständen (z. B. zu jüdischen, christlichen und muslimischen Traditionen) erheben, scheinen im Vergleich zu Instrumenten, die die eigene Positionierungsbereitschaft und -fähigkeit erfassen, vergleichsweise einfach. Tatsächlich ist deklaratives Wissen sowohl in der Schule wie auch an der Universität jedoch nur ein kleiner Baustein im, wie oben gesehen, sehr viel weiter zu fassenden interreligiösen Lernen. Bei allem anderen bleiben in der Regel Selbstauskünfte, die bei Gruppen, deren Zusammensetzung nicht konstant ist, Fragen nach der Vergleichbarkeit aufkommen lassen. Erfasst wird somit mit bisherigen Instrumenten inhaltlich nur ein sehr kleiner Ausschnitt.

2) Quantitative Interventionsstudien, die die Wirksamkeit eines vorab konzipierten pädagogischen Verfahrens, einer Methode, eines Impulses oder einer Unterrichtseinheit explorieren.

Bei diesen Verfahren wird die unterrichtliche Prozessebene fokussiert. Dazu bedarf es zunächst der Entwicklung einer methodischen Herangehensweise. Hinzugezogen werden dann unterschiedliche Lerngruppen und Lehrpersonen, die z. T. die Methode oder Unterrichtseinheit alternierend unterrichten: Dabei können durch Wechsel der Gruppen bzw. Personen und den Blick auf Kontrollgruppen Verzerrungen durch Lehrer:innenpersönlichkeit oder Charakter der Lerngruppe minimiert werden. Vorausgesetzt ist dabei eine standardisierte Einweisung bzw. ein Training der Lehrpersonen, so dass die entsprechenden Lerngruppen auf dieser Ebene in gleicher Weise Input erhalten. Hier können beispielsweise die oben beschriebenen vier Aktivierungsebenen gut als Raster dienen, um Erfolge (und Misserfolge) aufzuschlüsseln. Getestet werden kann dabei auch problemlos, ob und wie sich Selbsteinschätzungen vor und nach einem Input verändern, da durch Codes die Entwicklungen einzelner Personen verfolgt und unmittelbar verglichen werden können. Als Beispiel kann eine Unterrichtseinheit die affektiven Auswirkungen religiöser Diskriminierung herausarbeiten. Getestet wird

in diesem Fall, ob sich am Anfang, am Ende und eventuell als Follow-up (z. B. nach einem halben Jahr) Entwicklungen in der Selbsteinschätzung der Schüler:innen bzw. auch Studierender beim Umgang mit religiösen Diskriminierungen abzeichnen, die sich von einer Kontrollgruppe unterscheiden.

Neben diesen Vorgehensweisen könnten noch stärker offene, explorative Herangehensweisen genannt werden, etwa indem Gesprächs- und Interventionsstrukturen erhoben oder Sondierungen für weitere Forschung vorgenommen werden. Hinzuweisen ist auch auf diverse Triangulationsmöglichkeiten, die qualitative und quantitative Ansätze verbinden.

3.4 Empirische Forschung und Fallstricke: Bilanz zu und Perspektiven für empirische Unterrichtsforschung im Kontext interreligiöser Lehr-Lernprozesse

Ohne in diesem Beitrag den Anspruch zu erfüllen, bisherige Befunde zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen umfassend darzustellen, zeigt der religionspädagogische Diskurs, dass es insgesamt an Studien mangelt und dass sich vorhandene Forschungsbemühungen, wie beschrieben, primär auf schulisches Lernen beziehen. Außerdem handelt es sich überwiegend um vorläufige Befunde, so dass in der Regel „lediglich von ersten explorativen Erkenntnissen gesprochen werden kann“ (Unser, 2021, n. p.).

Zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen werden derzeit verschiedene Befunde in religionspädagogischen Diskursen diskutiert. Um die Befunde einzuordnen und Fragen für zukünftige Projekte sowie Implikationen für methodische Designs abzuleiten, ist die Offenlegung von Gütekriterien relevant. Die Güte empirischer Befunde lässt sich vor dem Hintergrund der Gewährleistung einer umfassenden Transparenz im Prozess feststellen. Hierzu zählen u. a. die Herleitung der Fragestellung und der Hypothesen, die Art der Stichprobe und die Stichprobenakquise, die Vorstellung der Erhebungsinstrumente, deren Genese, die grundlegende Offenlegung und Begründung der methodischen Gestaltung, Sicherung oder Durchführung von Interventionen, die Darlegung der Auswertung etc.

Dem religionspädagogischen Diskurs lassen sich – aus nachvollziehbaren Gründen – quantitative Studiendesigns entnehmen, die nur bedingt eine repräsentative Stichprobe aufweisen oder die Akquise nachvollziehbar beschreiben. Zudem zeigt sich, dass die Interventionen häufig kaum umfassend beschrieben oder auch nicht theoriegeleitet entwickelt und erläutert werden. Qualitative Studien arbeiten oftmals mit Gelegenheitsstichproben und zeigen zudem, dass Fragen nicht immer theoriegeleitet gerahmt und Auswertungsprozesse nicht immer nachvollziehbar beschrieben werden.

Alexander Unser unterscheidet bei den vorliegenden Studien vier Felder mit den Fragen nach „Zuwachs an deklarativem Wissen, [nach der] Befähigung zur Perspektivenübernahme, [nach der] Veränderung von Einstellungen und [der] Einübung von angemessenem Verhalten“ (Unser, 2021, n. p.). Insgesamt werden die von ihm beschriebenen Studien jedoch zurückhaltend bewertet, da sie sich zum Teil widersprechen (Unser, 2021, n. p.) oder aber nur einzelne sehr begrenzte Ausschnitte abbilden; Schröder spricht in diesem Zusammenhang von einem „Flickenteppich“ (Schröder, 2014, 299).

Immerhin ist mit Blick auf die Befunde zu konstatieren, dass deklaratives Wissen in interreligiösen Lehr- und Lernprozessen offenbar erfolgreich vermittelt wird (vgl. Unser, 2021, n. p.). Die im direkten Vergleich anspruchsvolleren, nicht kognitiven Ziele werden hingegen kaum erreicht. So hält Unser zur Perspektivübernahme fest:

„Während eine der Studien überhaupt keine Effekte interreligiösen Lernens auf die Befähigung zur Perspektivenübernahme finden konnte (Flunger/Ziebertz, 2010, 198f.), finden sich in den anderen beiden Studien – je nach interreligiösem Lehr-Lern-Setting – keine, kleine ($d \leq .37$) oder aber mittlere Effekte ($d \leq .74$) (Merkt/Losert, 2014, 233-235; Losert, 2017, 122f.)“ (Unser, 2021, n. p.).

Ähnlich uneinheitlich ist der Befund zu den Änderungen von Einstellungen:

„Immerhin zwei von vier Studien konnten keinen Einfluss interreligiösen Lernens auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler finden (Flunger/Ziebertz, 2010, 199; Losert, 2017, 121). Eine dritte Studie konnte teils keine, teils lediglich kleine Effekte ($d \leq .45$) nachweisen (Merkt/Losert, 2014, 229f.). Lediglich Sterkens (2001, 182) fand große Effekte ($d \geq .75$) auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler“ (Unser, 2021, n. p.).

Angesichts dieser zwiespältigen Ergebnisse stellt sich bei diesen und anderen inhaltlichen Feldern die Frage, wie es um den Input und die Kompetenzen der Lehrpersonen bestellt ist – konstruktiv gewendet: wie hier in der Hochschullehre besser und gezielter gefördert werden kann.

3.5 Ausblicke für die empirische Forschung im universitären Bereich

Das Thema *interreligiöses Lehren und Lernen* mit zugehörigen didaktischen Ansätzen gehört in den Grundbestand universitärer Religionslehrer:innenausbildung. Angesichts der eher sporadischen empirischen Forschungslage wäre deshalb hier ein präziser Blick gerade auch auf die Ausbildung empfehlenswert (vgl. Ratzke, 2021, n. p.; vgl. Welling, 2020, n. p.). Dabei ist es sinnvoll, auch auf dieser Hochschulebene fachlich von einer inhaltlich vierfachen Ebenenunterscheidung auszugehen, wie wir sie oben (unter Kapitel 3.2) dargestellt haben.

Exemplarisch schlagen wir in Verschränkung damit fünf Ansätze auf empirischer Ebene vor, denen weiter nachgegangen werden könnte und die wir nach ihrer Orientierung an Input (1 und 2), Prozess (3) und Output (4 und 5) gliedern. Wir konzentrieren uns nun auf die Hochschulbildung, wobei auch hier zu beachten ist, dass bisher keine allgemeinen Standards und Kompetenzen festgelegt wurden:

1) **Erhebung des gegenwärtigen Standes auf der Ebene des Inputs:** Was findet eigentlich tatsächlich in der Lehramtsausbildung zu Religion in interreligiösen Belangen an den unterschiedlichen Standorten statt? Welche Stoffe werden vermittelt, welche Kompetenzen ausgebildet? Quellen sind dabei zunächst universitäre Verschriftlichungen z. B. in Modulhandbüchern und (realitätsnäher) in Seminarablaufplänen, in universitären Lehrwerken und Handbüchern; darüber hinaus können auch qualitative Interviews zur Exploration und Erhebung des tatsächlichen Lernstoffs hinzugezogen werden.

Spezifische Fragen können sich auf Folgendes beziehen: In welchem Umfang sind neben Einführungsveranstaltungen auch *didaktische Klärungen* zu interreligiösen Fragen in der faktischen Lehre integriert, die den späteren Vorbereitungsprozess der Lehrpersonen untermauern könnten? Wenn diese zu finden sind, inwieweit sind dies z. B. Konzepte, Unterrichtsmethoden oder Gesprächs(-führungs-)analysen? Welche Ziele bzw. Kompetenzen werden in Modulplänen anvisiert, welche spiegeln sich im Aufbau von Seminaren oder Vorlesungen tatsächlich wider? Mit welchen Akzenten werden im Sinne der oben beschriebenen Haltungen über den Erwerb deklarativen Wissens hinaus eine Forscher:innenhaltung, eine dialogisch sich positionierende Haltung, Sensibilität im Blick auf religiös Fremdes oder bürgerschaftliches Engagement im Blick auf interreligiösen Dialog entwickelt (Kap. 3.2)?

Daneben kann auch eine implizite Ebene, wie sie die dokumentarische Methode erhebt, die Fragestellung bestimmen. Hier können Typiken des vorausgesetzten, aber nicht-expliziten konjunktiven Orientierungswissens bzw. des Orientierungsrahmens in schriftlichen Werken erfasst werden (siehe der Aufsatz von Joachim Willems und Naciye Kamcili-Yildiz in diesem Themenheft).

2) **Erhebung des gegenwärtigen Stands durch Studierendenbefragungen qua Selbsteinschätzung:** Im Gegenüber oder daneben können Studierende (und Lehrende) nach ihrem konkreten Erleben der universitären Lehre befragt werden. Dies kann in einem offenen Gesprächsprozess geschehen, um bei den Studierenden selbst unterschiedliche Typen der Akzentsetzung zu unterscheiden. Es kann aber auch stärker an den beschriebenen vier Ebenen orientiert gefragt werden, um so Diskrepanzen und Schwachstellen, aber auch Differenzierungsnotwendigkeiten herauszuarbeiten. Dabei kann eine erste qualitative Phase auf Hypothesen hinauslaufen, die in einer anschließenden quantitativen Phase geprüft werden. Dieser Punkt ist auch in diesem Themenheft bisher wenig bedacht. Immerhin können dabei Aspekte der Ausführungen von Etzelmüller und Woppowa in diesem Themenheft zu Transdifferenz etc. eine Basis bilden, worauf ein entsprechendes Design aufbauen kann.

3) **Unterrichtsbeobachtungen der Dynamik universitärer Lehre – die Prozessebene:** Einem Thema wie interreligiösem Lehren und Lernen ist eine innere Dynamik zu eigen, die sich in hochschuldidaktischen Lehrformaten und Kommunikationsprozessen spiegeln kann, wenn mehr als die Reproduktion von besagtem deklarativem Wissen stattfindet. Forschungsansätze, theologische Positionierungen, Fragen der Sensibilität und Fragen lokalen bzw. globalen Engagements (im Sinne der obigen Ebenen) regen in aller Regel Gruppen an, sich dynamisch auszutauschen. Untersucht werden kann beispielsweise über die Aufnahmen von Bild- und Tonträgern, ob und in welchen Rahmen sich wiederkehrende Gesprächsmuster identifizieren lassen. Spezifische Auswertungsmethoden können dabei auch hier auf unterschwelliges, stillschweigendes, konjunktives Orientierungswissen in Gruppen bzw. auf deren Habitus zielen, die sich in unterschiedlichen Gesprächsdynamiken spiegeln. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen können in einem nächsten Schritt hochschuldidaktisch wiederum dazu genutzt werden, die Studierenden mit den Resultaten zu konfrontieren und zur Diskussion über diese Haltungen und Gesprächsrollen zu bringen, um so später auch schulische Unterrichtsdynamiken besser zu durchschauen und zu moderieren.

Im Rahmen der Aufsatzsammlung dieses Heftes sind hier Ausführungen von Mehmet H. Tuna, Juliane Ta Van und Marion Keuchen zu nennen. Anhand einer qualitativ-explorativen Auswertung zweier Fallbeispiele aus dem Islamischen RU und aus dem Evangelischen RU konnte das Narrativ des Safe-Space sowie Momente der Positionierungen nachgezeichnet werden, die für die Hochschullehre Lerngegenstand und -aufgabe markieren. Auf Ebene der Hochschule selbst können Überlegungen des Artikels von Oliver Reis, Angela Kaupp, Andreas Kubik-Boltres zu den Interferenzen der gesellschaftlichen – und näherhin: universitären – Bedingungen mit den didaktischen Intentionen greifen, wenn die Bedingungssettings der Universitäten den Zielhorizont bilden. Bei allen diesen Ansätzen bleibt, wie gesehen, jeweils nach der Bezugsebene zu fragen: Zielen die Forschungsvorhaben auf die schulische Ebene, z. B. auf ein Umlernen, das in der Hochschullehre vermittelt wird, indem z. B. Schulisches kritisch gesichtet wird? Oder geht es um die Hochschuldidaktik selbst, also darum, in der Lehre der Universitäten Grundlegendes neu anzugehen? Dabei stellt sich auch die Frage

nach impliziten Normen und Ansprüchen neu, wenn z. B. gelungene Gesprächsvarianten und Fallstricke in der Kommunikation identifiziert werden (vgl. auch Kap. 2.2).

- 4) **Output nach Intervention:** Interventionsstudien setzen voraus, dass ein bestimmtes Vorgehen in der Lehre ausgearbeitet wurde und daraufhin geprüft wird, wie sich spezifisch prüfbare Kompetenzen, Wissensbestände oder in Selbsteinschätzungen innere Haltungen nach der entsprechenden Intervention verändern. Erfolg oder auch Misserfolge eines Lernfortschritts können auf diese Weise nach vorab festgelegten Kriterien geprüft werden, die nicht allein, aber unter anderem an den beschriebenen vier Ebenen orientiert sein können.
- 5) **Output qua übergreifende Evaluation:** Ebenso können nach vorab fixierten Normen repräsentativ in größeren Gebieten oder landesweit Erfolge oder Misserfolge im Lernfortschritt zum Beispiel am Ende des Studiums gegenüber dem Anfang erhoben werden (Kap. 3). Dabei können im Idealfall regionale oder lokale Defizite bzw. Erfolge auf den beschriebenen unterschiedlichen Ebenen identifiziert werden.

Abzuwarten bleibt, was davon bei knappen Ressourcen realistisch umgesetzt werden kann. Gerade angesichts der vielfach religiös heterogenen Situation in den Schulen erscheinen eine fundierte Ausbildung und deren Begleitung durch empirische Forschung jedoch unabdingbar.

Literaturverzeichnis

- Angermeyer, Helmut (1974), Weltmacht Islam. Lehrerheft (Analysen und Projekte zum Religionsunterricht Heft 7), Göttingen.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4, 469-520, <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2> [Zugriff: 30.06.2025].
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011), Das Kompetenzprofil von COACTIV, in: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster, 29-53.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2019), „Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation.“, in: Recht, Staat, Freiheit, Frankfurt, 7. Aufl. 2019, erste Aufl. 1991, 92-113.
- Bucher, Anton A. (2006), „Die beten auch“. Zur Entwicklung der Perspektivenübernahme, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 49/4, 203-210.
- Caruso, Carina & Seifert, Andreas (2019), Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester, in: Caruso, Carina & Woppowa, Jan (Hg.), Das Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven, Paderborn, 37-51.
- Ditton, Hartmut (2000), Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung, in: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41), Weinheim, 79-92.
- Ditton, Hartmut (2017), Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebene, in: Steffens, Ulrich/Maag Merki/Katharina & Fend, Helmut (Hg.), Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Münster, 59-84.

- EKD (2014), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche Deutschland, Hannover.
- Fend, Helmut (1998), Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter, Bern.
- Flunger, Barbara & Ziebertz, Hans-Georg (2010), Das Gender-Curriculum im quasi-experimentellen Design. Eine Analyse der Messeffekte, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien, Berlin, 187-205.
- Freuding, Janosch (2022), Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bamberg.
- Kumlehn, Martina (2012), Leben (anders) erzählen. Narrative Identität als religionspädagogische Bildungsaufgabe, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/2, 135-145, <https://doi.org/10.1515/zpt-2012-0205> [Zugriff: 30.06.2025].
- Lähnemann, Johannes (1998), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen
- Losert, Martin (2017), Empirische Befunde zur interreligiösen Kompetenzentwicklung in Bank- und Industriefachklassen, in: Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda & Boschki, Reinhold (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster, 101-132.
- Merkt, Heinrich & Losert, Martin (2014), Eine empirische Studie zur Struktur interreligiöser Pflegekompetenz und zur Wirksamkeit interreligiöser Unterrichtsmodule an Alten-, Gesundheits- und Krankenpflegesschulen, in: Merkt, Heinrich/Schweitzer, Friedrich & Biesinger, Albert (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde, Münster, 191-246.
- Meyer, Karlo (2019), Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen.
- Meyer, Karlo & Tautz, Monika (2020), Art. Interreligiöses Lernen, in: WiReLex, https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Lernen.100068 [PDF vom 09.03.2023] [Zugriff am 30.06.2025].
- Ratzke, Christian (2021), Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen (Internationale Hochschulschriften 686), Münster.
- Schambeck, Mirjam (2013), Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen.
- Schröder, Bernd (2014), Interreligiöse Bildung – empirisch betrachtet, in: Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster, 291-301.
- Schröder, Bernd (2024), Art. Religionsunterricht als Schulfach, Forschung, in: WiReLex, <https://doi.org/10.23768/wirelex.400001> [PDF vom 23.06.2025] [Zugriff am 14.08.2025].
- Schweitzer, Friedrich (2014), Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005, Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe, 80), Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2024, Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe (Die deutschen Bischöfe, Nr. 114), Bonn.

- Sterkens, Carl (2001), *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education (Empirical Studies in Theology, Band 8)*, Leiden/Boston/Köln.
- Tautz, Monika (2023), Art. Perspektivenwechsel, in: WiReLex, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Perspektivenwechsel.100074> [PDF vom 14.03.2023] [Zugriff: 14.08.2025].
- Unser, Alexander (2018), *Interreligiöses Lernen*, in: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung*, Freiburg, 270-285.
- Unser, Alexander (2021), Art. Forschung, empirische, interreligiöse, in: WiReLex, https://doi.org/10.23768/wirelex.Forschung_empirische_interreligis.200871 [PDF vom 03.02.2021] [Zugriff: 30.06.2025].
- Unser, Alexander (2022), *Die Konstruktion der Wirksamkeit interreligiösen Lernens zwischen didaktischer Theorie und empirischer Unterrichtsforschung*, in: Brieden, Norbert/Mendl, Hans/Reis, Oliver & Roose, Hanna (Hg.), *Nachhaltige Wirkung von Religionsunterricht (JKR 13)*, Legau, 46-57.
- Welling, Katharina (2020), *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen des Scriptural Reasoning als Basis dialogischer Lernprozesse*, Münster.
- Werbick, Jürgen (2010), *Die Angst vor dem Verlust der Gewissheiten – und wie Religionen mit ihr umgehen können*, in: Werbick, Jürgen/Kalisch, Muhammad & von Stosch, Klaus (Hg.), *Verwundete Gewissheit. Strategien zum Umgang mit Verunsicherung in Islam und Christentum*, Paderborn/München/Wien/Zürich, 143-165.
- Willems, Joachim (2011), *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden.
- Willems, Joachim (2015), Art. Interreligiöse Kompetenz, in: WiReLex, https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligise_Kompetenz.100070 [PDF vom 20.09.2018] [Zugriff am 14.08.2025].
- Ziebertz, Hans-Georg (2002), *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*, in: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich & Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg, 121-143.

PD Dr. phil. habil. Carina Caruso, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft.

Prof. Dr. Karlo Meyer, Inhaber der Professur für Religionspädagogik an der Evangelischen Theologie der Universität des Saarlandes.

¹ Im Wortlaut: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert.“ Böckenförde, 72019, 112-113.