

Universität Paderborn

Semester: WS 2021/22

Fachbereich: Institut für katholische Theologie – Religionsdidaktik

Erstkorrektur: Prof. Dr. Jan Woppowa

Zweitkorrektur: Hannah Drath

**Zum Potential von Lernmaterial für den Einsatz im konfessionell-kooperativen
Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Unterrichtsentwürfen zum
Thema Märtyrerinnen und Märtyrer**

Masterarbeit im Bereich der Religionsdidaktik an der Fakultät für Kulturwissenschaften
der Universität Paderborn

Verfasser:

Jonas Maximilian Hüster

[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]

Tel: [REDACTED]

Matrikelnummer: [REDACTED]

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Ausgangslage	5
2.1 Konzeptionen eines Religionsunterrichts im Kontext pluraler und heterogener Gesellschaftsstrukturen	5
2.2 Gesellschaftliche Herausforderungen für den Religionsunterricht	6
2.3 Kirchliche Grundlegung	7
2.4 Ausblick und Ziele einer Konzeption des Religionsunterrichts	8
3. Theoretischer Hintergrund.....	10
3.1 Religiöses Lernen im schulischen Kontext des Religionsunterrichts.....	10
3.2 Multiperspektivität als Antwort auf Heterogene Lerngruppen.....	13
3.3 Perspektivenverschränkung.....	15
3.4 Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel	17
3.5 Das Modell des Konfessionell-Kooperativen Religionsunterrichts	21
3.5.1 Definition	21
3.5.2 Argumente für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.....	24
3.5.3 Ziele des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.....	26
3.5.4 Die didaktische Konzeption konfessionell-kooperativer Unterrichtsformen	29
4. Methodisches Vorgehen.....	34
4.1 Qualitative Inhaltsanalyse	34
4.2 Kategorienbildung.....	35
4.3 Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse	37
4.4 Auswertung anhand von computergestützter Software	38
5. Auswertung des Materials	41
5.1 Vorstellung des Materials	41
5.2 Vorstellung des Kategoriensystems	46
6. Darstellung der Ergebnisse der jeweiligen Unterrichtseinheiten.....	56
6.1 Unterrichtseinheit 1	56
6.2 Unterrichtseinheit 2	60
6.3 Unterrichtseinheit 3	64
7. Diskussion	67
8. Reflexion des methodischen Vorgehens	81
9. Fazit	84
Literaturverzeichnis	86
Anhang	I

1. Einleitung

Der heutige Religionsunterricht sieht sich in der Pflicht, mithilfe der Eröffnung religiöser Lernprozesse Schüler*innen dazu zu befähigen, zu einer religiösen Selbstbestimmung finden zu können. Laut des Würzburger Synodenbeschlusses wird das globale Ziel des Religionsunterrichts als Befähigung zu einem verantwortungsbewussten Denken und Handeln im Kontext von Glaube und Religion artikuliert.¹

Religiöses Lernen wird immer auch von gesellschaftlichen Voraussetzungen und Einflüssen geprägt, wodurch auch die Ziele, Leitlinien und Konzeptionen religiösen Lernens beeinflusst werden. Religiöse Lernprozesse müssen demnach immer unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Schüler*innen konzipiert werden.² Dadurch, dass der Religionsunterricht didaktisch begründet ist, ist er von der Verpflichtung einer stetigen Veränderung und Modifizierung nicht befreit, um dem Anspruch der Schüler*innen auf religiöse Bildung gerecht werden zu können.³ Die gegenwärtige religiöse Situation lässt sich durch eine fortschreitende Pluralität charakterisieren, wodurch sich jeder Einzelne mit einer Vielfalt an religiösen Weltanschauungen und Orientierungssystemen konfrontiert sieht.⁴ Der konfessionell erteilte Religionsunterricht muss sich demnach mit den Herausforderungen der gesellschaftlichen Vorprägungen einer Schülerschaft beschäftigen, in der Entkonfessionalisierung, vielfältige religiöse Weltbilder und persönlich realisierte Religiosität zu einem pluralen und heterogenen Kollektiv von Schüler*innen innerhalb des Unterrichts führen.⁵

„Angesichts einer Präsenz von religiöser Pluralität in Schule und Gesellschaft und einer damit verbundenen erhöhten Aufmerksamkeit für Religion(en) gilt es, eine möglichst breite, allen Schüler*innen zukommende religiöse Bildung zu gewährleisten.“⁶

Der im Praxisfeld der Schule erteilte Religionsunterricht begegnet daher einem von Heterogenität geprägten gesellschaftlichen Umfeld, wobei eine fortlaufende Säkularisierung

¹Vgl. Woppowa, Jan: Religionsdidaktik. (UTB Grundwissen Theologie. 4935). Paderborn 2018, S.108-109.

²Vgl. Woppowa, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck sf, Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath (Hgg.): Zukunfts-fähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg 2017, S.174.

³Vgl. Naurath, Elisabeth: 'Nur wer sich ändert bleibt sich treu'(Wolf Biermann)-Warum der Religionsunterricht nicht so bleiben kann wie er ist. In: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck sf, Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath (Hgg.): Zukunfts-fähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg 2017, S.26.

⁴Vgl. Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich und Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluraritätsfähigen Religionspädagogik. (=Religionspädagogik in plraler Gesellschaft.1). Freiburg im Breisgau 2002, S. 17.

⁵Vgl. Woppowa, 2018, S.75.

⁶Ebd., S.76.

und religiöse Pluralisierung als herausfordernde Kontexte berücksichtigt werden müssen.⁷ Der dadurch motivierte Handlungsbedarf hat ebenfalls zu einem Umdenken in der Religionsdidaktik geführt, wodurch ebenfalls das Modell des konfessionell-getrennten Religionsunterrichts hinterfragt wurde. Der Religionsunterricht sieht sich demnach vor die Aufgabe gestellt, einen Unterricht zu konzipieren, welcher sowohl Schüler*innen mit verschiedenen Konfessionen als auch ohne religiöse Zugehörigkeit integriert. Die Beantwortung der aufkommenden Fragen hinsichtlich der Gestaltung und Umsetzung eines Religionsunterrichts, der die durch religiöse Vielfalt geprägte gesellschaftliche Entwicklung miteinbezieht, bewegt sich zwischen zwei Extremen.⁸

„Die einen wollen einen Religionsunterricht, der in den Glauben einführt, der zu einem Bekenntnis zum Glauben anleitet und motiviert. Die anderen, und dies scheint die Mehrzahl zu sein, wollen einen Religionsunterricht, der genau dies nicht ist, der also kein Bekenntnis anzielt, sondern der lediglich über den Glauben informiert, der über verschiedene Religionen unterrichtet und eben nicht mehr aus dem bestimmten Horizont eines bestimmten, eben christlichen Bekenntnisses hervorgeht.“⁹

In Folge religiöser Lernprozesse im Praxisfeld Schule werden die Schüler*innen in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Die Konzeption des Religionsunterrichts muss demnach die Pluralität der Schülerschaft aufgrund von unterschiedlichen Voraussetzungen und religiösen Sozialisationen berücksichtigen, wodurch jegliches didaktische Handeln von der Heterogenität der Schüler*innen tangiert wird.¹⁰ Der Versuch, dieser Forderung zu entsprechen, hat verschiedene Impulse provoziert, die auch die Einbindung und Thematisierung der Konfessionalität im Kontext des Religionsunterrichts hinterfragen. In Anbetracht der religiösen und gesellschaftlichen Pluralität lässt sich die Frage formulieren, ob ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht noch zeitgemäß zu verantworten ist. Im Kontext dieser Problemstellung gibt es die Forderung nach einer konfessionellen und religionsübergreifenden Öffnung des Religionsunterrichts, bei dem die Konzeption und Durchführung des Unterrichts durch eine Kooperation der religiösen Gemeinschaften

⁷Vgl. Kropac, Ulrich: Vorwort. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.5.

⁸Vgl. Grümme, Bernhard: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative? In: Jan Woppowa, Tuba Isik, Katharina Kammeyer und Bergit Peters (Hgg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen-Optionen-Wege. (=Religionspädagogik innovativ. 20). Stuttgart 2017, S.12-13.

⁹Ebd., S.13.

¹⁰Vgl. Woppowa, 2017, S.174.

gemeinsam verantwortet werden würde.¹¹

Als Antwort könnte das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts dienen. Das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts bietet nicht nur einen didaktischen Zugang, welcher dabei helfen soll, die Herausforderungen konfessioneller Heterogenität im Schulkontext bewältigen zu können. Vielmehr verinnerlichen konfessionell-kooperative Lernformen die in der Gesellschaft aufkommende inter- und intrakonfessionelle Pluralität als spezifischen Charakterzug. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht thematisiert konfessionelle und religiöse Differenzen und reagiert damit auf die Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse der Gesellschaft. Das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts orientiert sich dabei an den klassischen Aufgaben und Zielformulierungen des Religionsunterrichts, indem der religiöse Kompetenzerwerb der Schüler*innen im Vordergrund steht.¹²

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, wobei die Eignung von Unterrichtsmaterialien unter Berücksichtigung der Bedingungen, Ziele und der Umsetzbarkeit des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts untersucht wird. Um das Potential von Unterrichtsmaterialien für die Umsetzung konfessionell-kooperativer Lernformen überprüfen zu können, wurde anhand von Unterrichtseinheiten des Heftes „Religion Unterrichten“¹³ exemplarisch eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Hierzu wurde auf der Basis der theoretischen Grundlage ein Kategoriensystem entwickelt, welches anhand bestimmter Indikatoren den einzelnen Materialien zugewiesen werden konnte. Die am Beispiel der drei Unterrichtseinheiten durchgeführte Inhaltsanalyse soll durch die Verknüpfung von Theorie und Material Aufschluss darüber geben, welche Faktoren zu beachten sind, um der didaktischen Zielvorstellung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts Rechnung tragen zu können. Um die Forschungsfrage, inwieweit Unterrichtsmaterialien die didaktischen Zielvorstellungen konfessionell-kooperativer Lernformen unterstützen und umsetzen können, beantworten zu können, wurde die Masterarbeit wie folgt strukturiert.

Zu Anfang wird die Ausgangslage im aktuellen gesellschaftlichen und schulischen Umfeld dargestellt, indem die Herausforderungen der didaktischen Konzeption des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und religiöser Heterogenität

¹¹Vgl. Woppowa, 2018, S.76.

¹²Vgl. Woppowa, 2017, S. 174-175.

¹³Vgl. Verburg, Winfried (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020.

dargestellt werden. Darauf aufbauend folgt die theoretische Grundlegung, welche die Basis des methodischen Forschungsprozesses bildet. Im Zuge der theoretischen Grundlegung werden die verschiedenen und relevanten Facetten und Prinzipien des Religionsunterrichts näher erläutert. Hierbei spielt die Ermöglichung religiösen Lernens als zentrale Zielvorstellung des Religionsunterrichts eine bedeutende Rolle. Zudem werden die Prinzipien der Multiperspektivität, Perspektivenverschränkung, -übernahme und des -wechsels als wichtige didaktische Instrumente und Antworten auf die pluralen und heterogenen Voraussetzungen sowohl der Schüler*innen als auch der religiösen Lerninhalte vorgestellt. Anschließend wird das Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erläutert, indem die wesentlichen Rahmenbedingungen, didaktischen Konzeptionen und Zielvorstellungen aufgezeigt werden. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen entfaltet, wobei die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse definiert und mit dem Schwerpunkt der Kategorienbildung vorgestellt wird.

Nachdem das methodische Vorgehen im Zuge des Forschungsprozesses veranschaulicht wurde, kann die Darstellung der Auswertung der durchgeföhrten Inhaltsanalyse erfolgen. Hierbei erfolgt zuerst die Vorstellung des Materials und eine ausführliche Dokumentation des zuvor erstellten Kategoriensystems. Aufbauend auf der transparenten Darstellung des methodischen Vorgehens und der theoretischen Grundlage werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse präsentiert, indem die Zuweisungen von Kategorien und Textbausteinen einerseits veranschaulicht, anderseits in einem nächsten Kapitel mit Bezug auf die Theorie diskutiert werden.

Abschließend wird der Forschungsprozess unter Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschungsmethoden reflektiert. Zuletzt werden die Ergebnisse der Masterarbeit in einem Fazit zusammengefasst.

2. Ausgangslage

2.1 Konzeptionen eines Religionsunterrichts im Kontext pluraler und heterogener Gesellschaftsstrukturen

„Wollte man eine Landkarte für den schulischen Religionsunterricht in Deutschland erstellen, so ergäben sich schnell zwei Eindrücke: zum einen der Eindruck der Buntheit, kaum flächenmäßig mit Strukturmerkmalen nur einer hervorstechenden Farbe, zum anderen der gleichsam oszillierende Wandel eines sich ständig erneuernden Bildes – so, als sähe man in ein Kaleidoskop.“¹⁴

In den meisten Bundesländern gestaltet sich die Realisierung des Religionsunterrichts als eine von verschiedenen Schwierigkeiten beeinflusste Herausforderung. Daher setzen die Bundesländer die Konzeption des Religionsunterrichts nicht einheitlich um und legitimieren diesen auf unterschiedliche Weisen. Zum Beispiel kann oft, aufgrund der kleinen und verschiedenen konfessionellen Gruppenzugehörigkeiten, kein unterrichtliches Angebot für alle Konfessionen gewährleistet werden. Hierbei können die religiösen und konfessionellen Voraussetzungen und Prägungen der Schüler*innen weder wertgeschätzt noch integriert werden. Zudem wird aufgrund von Lehrermangel oder schulorganisatorischen Gründen in manchen Bundesländern bereits auf den Religionsunterricht verzichtet.

Die Vielzahl an verschiedenen Realisierungen von Religionsunterricht zeigt die Notwendigkeit auf, einen Religionsunterricht zu konzipieren, der die pluralen religiösen, konfessionellen und weltanschaulichen Hintergründe der Schüler*innen wertschätzend in den Unterricht integriert.

Durch die in der Schule aufkommende und bemerkbare Pluralität und Heterogenität der Gesellschaft sieht sich der Religionsunterricht in der Verantwortung, Möglichkeiten der Kooperation zu finden, die die pluralen und heterogenen Hintergründe im Hinblick auf Konfession, religiöser Zugehörigkeit und Weltanschauung innerhalb des Unterrichts thematisiert.

Mithilfe einer konfessionellen und religiösen Kooperation, die durch ein am Subjekt orientiertes didaktisches Handeln die vielfältigen Perspektiven der Schüler*innen berücksichtigt, können sowohl die gesellschaftlichen als auch individuellen Veränderungen und Entwicklungsprozesse anerkannt werden. Um dem Grundsatz der christlichen Freiheit nachkommen zu können, muss den Strukturen des Religionsunterrichts mit Offenheit und Flexibilität begegnet werden. Die Konzeption und Begründung didaktischer Handlungen

¹⁴Naurath, 2017, S.24.

erfordern zeitlich angemessene und aktuelle Kontextualisierungen. So lässt sich über die historische Entwicklung des Religionsunterrichts festhalten, dass verschiedene Faktoren aus Politik, Gesellschaft und Religion Veränderungsprozesse provoziert haben, die die Religionsdidaktik und den Religionsunterricht geprägt und beeinflusst haben. Die Frage nach der Legitimation und Notwendigkeit eines konfessionellen Religionsunterrichts kann daher als Gelegenheit genutzt werden, um das unterrichtliche und religionsdidaktische Handeln zu optimieren und den gesellschaftlichen Kontexten der Schüler*innen gerecht zu werden.¹⁵

2.2 Gesellschaftliche Herausforderungen für den Religionsunterricht

Im Kontext heutiger gesellschaftlicher Diskurse bezüglich der Durchführung und der Notwendigkeit des Religionsunterrichts, kommt immer häufiger die Frage auf, ob ein konfessioneller Religionsunterricht noch zeitgemäß und relevant für die Schüler*innen ist. Bei Kindern und Jugendlichen lässt sich eine fehlende Nähe zur Kirche und mangelnde religiöse Sozialisation identifizieren. Die Bedingungen der religiösen Sozialisation der Schüler*innen haben sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen dahingehend verändert, dass ihnen eine religiöse Identität, ein kirchliches Zugehörigkeitsgefühl und eine religiöse Kommunikationsfähigkeit fehlen. Zudem werden immer weniger Kinder getauft, wodurch der prozentuale Anteil an Schüler*innen mit einer konfessionellen Zugehörigkeit sinkt und der Anteil an konfessionslosen Kindern und Jugendlichen steigt. Dies hat zur Folge, dass die Schülergruppen einer konfessionellen Zugehörigkeit zu gering ausfallen, um einen konfessionellen Religionsunterricht durchführen und rechtfertigen zu können. Des Weiteren ist eine Entkonfessionalisierung durch eine individuelle Ausprägung an religiösen Vollzügen in der heutigen Gesellschaft zu erkennen. Auf der einen Seite lässt sich an fehlenden Taufen und anhand von Austritten aus der Kirche eine mangelnde konfessionelle Bindung erkennen. Auf der anderen Seite kann in der heutigen Gesellschaft auch bei Mitgliedern der Kirche eine mangelnde Zugehörigkeit und konfessionelle Identität festgestellt werden. Diese rückläufige Entwicklung bezüglich der religiösen und konfessionellen Identität und Zugehörigkeit führt zu einer gleichgültigen und abgewandten Haltung gegenüber dem Religionsunterricht. Umso wichtiger wird die Vermittlung religiöser Bildung, wodurch Schüler*innen ein religiöser Kompetenzerwerb ermöglicht wird. Hierbei wird ihnen der Zugang zu Fähigkeiten der Toleranz und des Dialogs

¹⁵Vgl. Ebd., S.23-26.

auf Grundlage sowohl religiöser als auch weltanschaulicher Reflexionskompetenzen eröffnet. Eine weitere Herausforderung für den Religionsunterricht stellt die durch Globalisierungsprozesse entstandene Pluralität an religiösen Konfessionen und Weltanschauungen innerhalb der Gesellschaft dar. Der Religionsunterricht sieht sich demnach der Verantwortung ausgesetzt, auf die religionssoziologischen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft zu reagieren und allen Schüler*innen ein Angebot religiöser Bildung machen zu können, um sie im Kontext der je individuellen religiösen Zugehörigkeit zu schulen.

Um Schüler*innen einen angemessenen und gewinnbringenden Religionsunterricht bieten zu können, darf nicht einfach nur aus strukturellen und pragmatischen Gründen ein auf irgendeine Art und Weise religionsnaher Religionsunterricht, der sich schlussendlich als Ethikunterricht entpuppt, für Alle angeboten werden. Dies hätte zur Folge, dass religiöse Bildung und Lernprozesse marginalisiert und blockiert werden würden. Die Inhalte, Zielvorstellungen und Konzeptionen des Religionsunterrichts müssen demnach didaktisch und vor dem Hintergrund der individuellen Voraussetzungen und Sozialisationen der Schüler*innen verantwortet werden.

Auf der Grundlage einer konfessionell-kooperativen und auf interreligiöser Zusammenarbeit beruhenden Ausbildung von Lehrkräften kann ein Religionsunterricht konzipiert werden, der religiöse Vielfalt respektiert und anerkennend in den Unterricht miteinbezieht. Hierzu ist es notwendig, den Schüler*innen in ihrer religiösen Unsicherheit und Indifferenz eine Suchbewegung und Orientierung anzubieten, die auf konfessionelle Differenzen eingeht und religiöse Sprach- und Dialogkompetenzen fördert.¹⁶

2.3 Kirchliche Grundlegung

Auch die deutschen Bischöfe wurden durch den Wandel, welcher sich im Hinblick auf die Demographie, die ökumenische Theologie, religiöse Sozialisation und Pädagogik vollzogen hat, dazu bewegt, verschiedene Varianten der konfessionellen Kooperation zwischen evangelischer und katholischer Realisierung des Religionsunterrichts als zeitgemäße und relevante Zukunftsperspektive anzusehen. Durch diesen Wechsel des kirchlichen Standpunktes bezüglich der konfessionellen Kooperation wird versucht, die zukünftige Konzeption und Ausführung eines konfessionell geprägten, aber kooperativen Religionsunterrichts zu legitimieren. Die Kooperation soll durch eine Vereinbarung

¹⁶Vgl. Ebd., S.27-37.

zwischen der evangelischen und katholischen Kirche die Möglichkeit ebnen, konfessionell gemischte Lerngruppen zu bilden. Offizielle Vereinbarungen zwischen den Kirchen in Niedersachsen und Baden-Württemberg können exemplarisch und als Wegbereiter der konfessionellen Kooperation angesehen werden, indem hier der konfessionell-kooperative Religionsunterricht an den Schulen akzeptiert und etabliert wurde. 2016 wurde eine Erklärung seitens der katholischen Kirche veröffentlicht, die Formen einer konfessionellen Kooperation, welche aus protestantischer Perspektive schon längst unterstützt wurde, wünschenswert befürwortet. Diese Erklärung bereitet den Weg für eine Sicherung der Zukunft und der Qualität eines konfessionellen Religionsunterrichts, indem für eine konfessionelle Kooperation als Modell zur Realisierung des Religionsunterrichts geworben wird. Durch die Forderung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wird der Anspruch der Durchführungen eines bekenntnisorientierten und auf Religionskunde begründeten Unterricht verfolgt und für die Zukunft abgesichert.¹⁷ Der Marginalisierung und Banalisierung des Religionsunterrichts würde somit entgegengetreten werden.

Die konfessionelle Kooperation kann auf verschiedene Weisen durch die Lehrpersonen realisiert werden. So können evangelische und katholische Lehrkräfte abwechselnd oder gemeinsam eine konfessionell-heterogene Lerngruppe unterrichten. Als realistische Zukunftsaussicht kann von einer Realisierung des Religionsunterrichts hinsichtlich des Delegationsmodells ausgegangen werden. Hierbei wird eine Lehrkraft den Religionsunterricht sensibel vor dem Hintergrund heterogener Lerngruppen hinsichtlich ihrer konfessionellen und religiösen Sozialisation verantworten. Diese Form der konfessionellen Kooperation erscheint aufgrund der geringen Anzahl an Schüler*innen derselben Konfession und des Fehlens einer konfessionell übergreifenden Lehrperson als plausibelste Möglichkeit.¹⁸

2.4 Ausblick und Ziele einer Konzeption des Religionsunterrichts

Auf Grundlage der in der Gesellschaft vorherrschenden Pluralität an religiösen Orientierungen und Weltanschauungen wird eine Vermittlung von religiöser Bildung als Gegenbild zu Vorurteilen, Feindseligkeiten und Gewaltausübungen immer wichtiger. Besonders ein Religionsunterricht mit konfessioneller Prägung, welcher immer mehr auch im Kontext konfessioneller und religiöser Zusammenarbeit erteilt wird, unterstützt die

¹⁷Vgl. Woppowa, 2018, S.174-175.

¹⁸Vgl. Ebd., S.176.

Schüler*innen in ihrer Identitätsentwicklung. Ihnen wird die Möglichkeit geboten, sich selbst zu verorten, indem sie – vor dem Hintergrund konfessioneller Kooperation – ihre eigene Perspektive erweitern und Orientierungshilfen erhalten. Durch die Vermittlung religiöser Bildung wird den Schüler*innen ein Angebot offeriert, welches im Kontext von religiöser Pluralität einen friedenspädagogischen Zugang zu Weltanschauungen und religiösen Orientierungen bietet.¹⁹

Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen die Schüler*innen, welche individuelle Grundlagen, soziale Hintergründe und Ausprägungen der eigenen Religiosität mit in den Unterricht einbringen. Die heute überwiegende Schülerschaft weist eine unbestimmte Religiosität ohne eindeutigen Bezug zu Glaubenstraditionen auf, wodurch der Religionsunterricht auf eine breit gefächerte religiöse Individualisierung trifft, die es zu beachten gilt. Die Konzeption des Religionsunterrichts, dessen Planung und die Durchführung didaktischer Handlungen werden demnach vor dem Hintergrund der Heterogenität und Pluralität der Lerngruppe begründet. Damit wird die Intention verfolgt, einen religiösen Kompetenzerwerb, bei dem die Differenzen der Schüler*innen nicht nur berücksichtigt, sondern wertschätzend thematisiert werden, gewährleisten zu können.

Die Einführung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts könnte eine Antwort auf diese Herausforderungen bieten, indem der Anspruch eines differenzsensiblen Unterrichts verfolgt wird. Die Konzeption eines konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ermöglicht einen didaktischen Zugang, der sowohl die konfessionelle Heterogenität als auch die intra- und interkonfessionelle Vielfältigkeit thematisiert.

Der didaktischen Behandlung von Differenzen hinsichtlich der konfessionellen und religiösen Ausprägungen der Schüler*innen wird eine Schlüsselrolle im Kontext der Realisierung des Unterrichts zugesprochen. Es wird nicht versucht, wie es bei dem klassischen Modell des konfessionell-getrennten Religionsunterricht der Fall ist, die vorhanden Differenzen mittels einer äußeren Differenzierung der Schüler*innen in Form der Aufteilung nach konfessioneller Zugehörigkeit aufzuheben. Vielmehr werden durch eine konfessionelle Kooperation die Differenzen der Schüler*innen lernförderlich in den Unterrichtsprozess integriert.²⁰

Die Realisierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts schreitet in Deutschland weiter voran und findet fortlaufend immer mehr Akzeptanz. In den meisten Bundesländern laufen bereits Modellversuche, indem eine konfessionelle Kooperation

¹⁹Vgl. Naurath, 2017, S.38.

²⁰Vgl. Woppowa, 2017, S.174-175.

hinsichtlich des Religionsunterrichts durchgeführt und evaluiert wird. Dies hat zur Folge, dass immer mehr Anträge auf ein konfessionell-kooperatives Unterrichtsmodell von den Schulen gefordert und umgesetzt werden. Hierbei ist auch anzumerken, dass das Angebot von konfessionell-kooperativen Lernangeboten innerhalb des Religionsunterrichts an den Schulen innerhalb der Bundesländer steigt und somit auf weitreichende Akzeptanz stößt.²¹

3. Theoretischer Hintergrund

3.1 Religiöses Lernen im schulischen Kontext des Religionsunterrichts

Das Angebot religiöser Bildung eröffnet den Schüler*innen einen möglichen Zugang zur Wirklichkeit durch Religion. Vor dem Hintergrund pluraler Blickwinkel und Weltanschauungen wird so ein über monoperspektivische Deutungen hinausgehender Sinnzusammenhang offenbart. Die Schüler*innen setzen sich mithilfe von Perspektivenübernahmen, -verschränkungen und -wechseln mit vielfältigen Perspektiven auseinander und entwickeln einen eigenen Standpunkt, der sie zur Teilhabe an einer pluralen Gesellschaft befähigt.²² Als zentrale Bestimmung des Religionsunterrichts lässt sich die Ermöglichung und Konzeption religiöser Lernprozesse identifizieren.

Lernen kann als nachhaltiger und andauernder Prozess beschrieben werden, bei dem ein Mensch seine Persönlichkeit anhand von Erfahrungen formt und ausbildet. Das Individuum erwirbt mittels Erfahrungen und dessen Reflexion Wissen und bestimmte Fähigkeiten, welche zur Personwerdung des Menschen beitragen.²³

Aus fundamentalanthropologischer Perspektive lässt sich Religion als Phänomen charakterisieren, welches den Menschen von Anfang an in seinem Wesensvollzug elementar bestimmt und ausmacht.²⁴

„Wenn wir nun erstens von der Voraussetzung ausgehen, dass die Fähigkeit zum Lernen eine anthropologische Konstante ist und zweitens Religion aus fundamentalanthropologischer Sicht grundlegend zum Menschsein gehört, dann können wir folgern, dass auch die Fähigkeit zum religiösen Lernen den Menschen im Sinne

²¹Vgl. Gennerich, Carsten; Käbisch, David und Woppowa, Jan: Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen. (=Religionspädagogik innovativ. 39). Stuttgart 2021, S.10.

²²Vgl. Kropac, Ulrich: Religiöse Bildung. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.17-20.

²³Vgl. Woppowa, 2018, S.26-28.

²⁴Vgl. Ebd., S.30-31.

einer anthropologischen Konstante auszeichnet.“²⁵

Der Religionsunterricht steht in der Verantwortung, einen Ort des religiösen Lernens zu schaffen, indem durch die Eröffnung von intentionalen religiösen Lernarrangements Schüler*innen in ihrer Subjektwerdung unterstützt und begleitet werden. Es lassen sich drei Grundkomponenten, welche verknüpfend aufeinander bezogen sind, religiöser Lernprozesse festmachen. Zum einen müssen religiöse Lernprozesse auf bereits erlebten Erfahrungen aufbauen, zurückgreifen und neue Möglichkeiten für religiöse Erfahrungsprozesse eröffnen. Zum anderen bezieht sich ein religiöser Lernprozess immer auch auf die überlieferte Tradition, indem tradierte Erfahrungen im Kontext von religiösen Sprach- und Kommunikationskompetenzen erarbeitet und fruchtbar weiterverarbeitet werden. Die Auseinandersetzung mit einer konkreten Glaubenstradition zielt auf die Identitäts- und Personenbildung der Schüler*innen ab. Des Weiteren haben religiöse Lerngegebenheiten einen existentiellen Charakter, da die Auseinandersetzungen mit Erfahrungen und tradierten Glaubentraditionen auf die alltägliche Lebenspraxis von Schüler*innen projiziert werden. Der Religionsunterricht offenbart Anregungen und religiöse Orientierungen. Ebenso wird es den Schüler*innen ermöglicht, religiöse Lebensvollzüge auf das eigene Leben zu beziehen, anzuwenden und so alternative Lebensweisen zu eröffnen, wodurch sie zu einem religiösen Lebensstil ermutigt werden.²⁶

Die Ziele religiöser Lernprozesse basieren auf der Intention, Schüler*innen eine doppelseitige Erschließung zwischen Person und Lerngegenstand zu gewährleisten. Schüler*innen können sich so im Kontext religiöser Lebenswirklichkeiten orientieren und selbstbestimmt verhalten. Im Vordergrund stehen hierbei ein verantwortungsbewusstes Handeln und Denken im Kontext von Religion und Glaube. Das Globalziel religiösen Lernens lässt sich in mehrere Teilziele unterteilen, welche im Verbund das Hauptziel religiöser Lernangebote realisieren. Im Zuge des Religionsunterrichts sollen Schüler*innen sich mit Fragen nach Gott, Weltdeutungen und Sinnzusammenhängen des Lebens beschäftigen. Des Weiteren erhalten die Schüler*innen eine Einführung in jüdisch-christliche Glaubentraditionen. Sie werden zu einer individuellen Urteils- und Entscheidungsbildung im Zuge der Auseinandersetzung mit religiösen Vollzügen, verschiedenen Weltanschauungen und tradierten Ideologien befähigt. Außerdem hat der Religionsunterricht den Anspruch, Schüler*innen zu einem religiösen Lebensvollzug und

²⁵Ebd., S.31.

²⁶Vgl. Ebd., S.31-33.

verantwortungsbewussten Handeln zu ermutigen.²⁷

Es lassen sich spezielle Kompetenzanforderungen aus den Bildungszielen des Religionsunterrichts ableiten. Religiöse Kompetenz zeichnet sich durch den Erwerb von Fähigkeiten aus, wodurch ein angemessener Umgang mit den Traditionen des Christentums und anderen Religionen garantiert werden kann. Zusätzlich wird den Schüler*innen ein Zugang zur eigenen Religiosität geboten. Religiöse Kompetenz verhilft den Schüler*innen zu einer Orientierung im Hinblick auf religiöse Fragestellungen und Lebensvollzügen und somit zu einem aufgeklärten Umgang innerhalb religiöser Wirklichkeiten. Die Vermittlung von religiösen Kompetenzen umfasst sechs Fähigkeitsfelder, in denen Schüler*innen in Folge des Religionsunterrichts geschult werden. Schüler*innen erlangen Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung, wodurch religiöse Phänomene wahrgenommen und dargestellt werden können. Des Weiteren erhalten die Schüler*innen durch den Religionsunterricht Lernangebote, die ihnen helfen, religiöse Zeugnisse zu deuten und in Folge von Deutungskompetenzen ein Verständnis solcher Zeugnisse zu erlangen. Außerdem erlernen Schüler*innen Fähigkeiten im Bereich des Urteilens, die es ihnen ermöglichen, im Kontext religiöser Fragestellung begründet Stellung zu beziehen. Durch eine angeeignete Dialogfähigkeit können sich die Schüler*innen zudem im Hinblick auf religiöse Fragen und Überzeugungen kommunikativ austauschen. Ebenfalls können die Schüler*innen die kennengelernten religiösen Wirklichkeitserfahrungen auf das eigene Leben beziehen und sich so in Bezug auf religiöse Weltanschauungen verhalten, Vollzüge annehmen und nach gewissen Überzeugungen handeln. Schüler*innen erhalten durch den Religionsunterricht die Möglichkeit, an religiösen Praktiken reflektiert teilzunehmen und verantwortliche Entscheidungen hinsichtlich religiöser Angebote und Lebensdeutung treffen zu können.²⁸

„Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als selbst bestimmte Handlungsfähigkeit im Kontext religiöser Pluralität und beinhaltet, den eigenen religiösen Hintergrund (Religiosität und Religion) sowie den von anderen bewusst und verantwortlich wahrzunehmen, sich darin zu orientieren und sich mit anderen darüber zu verständigen.“²⁹

Im Sinne einer Komplementarität werden die aus der Pluralität gewonnen Differenzen hinsichtlich ihrer konfessionell unterschiedlichen Perspektiven in den Unterricht integriert.

²⁷Vgl. Ebd., S.108-109.

²⁸Vgl. Ebd., S.153-154.

²⁹ Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik. (=Forum Theologie und Pädagogik. 17). Wien 2010, S.133.

Es wird versucht, die Differenzen auf ein gemeinsames Zentrum hin zu deuten, um sich der Fragestellung nach Gott aus konfessionell geprägten Standpunkten und Blickwinkeln zu nähern.³⁰

3.2 Multiperspektivität als Antwort auf Heterogene Lerngruppen

Das Prinzip der Multiperspektivität lässt sich aus der Reaktion auf den früheren Umgang mit Quellen, bei dem die subjektive Perspektive des Historikers keine Berücksichtigung fand, innerhalb der Geschichtsdidaktik ableiten. Aus der gegenwärtigen Wahrnehmung einer historischen Quelle entstehen subjektive Interpretationen und Urteile, wodurch vielfältige historische Perspektiven entstehen. Auf dieser Grundlage müssen ebenfalls historische Lernprozesse multiperspektivische Zugänge schaffen, um Inhalte, Gegenstände und Quellen in ihrer Vielfalt an Perspektiven wahrnehmen zu können. Klaus Bergmann definiert das Prinzip der Multiperspektivität insofern, dass historische Umstände aus den Blickwinkeln der unterschiedlichen beteiligten und involvierten Personen behandelt werden. In diesem Kontext wird Perspektivität als Grundlage der Wirklichkeitswahrnehmung von Menschen angesehen, wobei religiöse und konfessionelle Standpunkte ebenfalls Teil der Einordnung von Wirklichkeit sind.³¹

„Multiperspektivität heißt, sowohl auf der Ebene der Erfahrung und der Wahrnehmung durch die Zeitgenossen wie auch auf der Ebene der Deutung durch Nachgeborene als auch auf der Ebene der durch Erinnerung angeleiteten Orientierung in der Gegenwart und Zukunft viele unterschiedliche Sichtweisen zu beobachten, zu beachten und zu reflektieren.“³²

Dies bedeutet für das unterrichtliche Geschehen, dass sowohl Perspektiven auf Grundlage der individuellen Zeugnisse und Quellen von historisch involvierten Personen als auch durch die vielfältigen Deutungen dieser historischen Umstände durch Historiker entstehen. Ebenso entwickeln sich plurale Perspektiven in Folge unterrichtlicher Lernprozesse und Handlungen. Durch Urteils- und Standpunktbildungen der Schüler*innen entstehen diverse Meinungen über einen Lerngegenstand, wodurch Schüler*innen ihre persönliche Perspektive kennenlernen können. Mithilfe von mehrperspektivisch aufbereiteten Lernangeboten

³⁰Vgl. Woppowa, 2017, S.187-188.

³¹Vgl. Ebd., S.180.

³²Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. (=Methoden Historischen Lernens. 3). Schwalbach 2016, S.12.

erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven miteinander zu verschränken. Dementsprechende Lernformen schließen notwendigerweise ebenfalls eine kritische Reflexion des eigenen Standpunktes mit ein. Hierbei ordnen die Schüler*innen sich selbst und ihre persönliche Perspektive in den Kontext mehrperspektivischer Wahrnehmungen und Deutungen der Wirklichkeit ein. Mithilfe der selbstreflexiven Orientierung inmitten von pluralen Verständnissen der Wirklichkeit leiten perspektivenverschränkende Lernprozesse die Erweiterung der eigenen Perspektive ein. Eine Möglichkeit, um auf die Entwicklung hin zu einer konfessionell und religiös heterogenen Schülerschaft zu reagieren und in Form des Religionsunterrichts einen praxisförderlichen Blickwinkel zu eröffnen, bieten Zugänge, welche den Schüler*innen die Konzepte der Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung offenbaren.

Vor dem Hintergrund perspektivenverschränkender und mehrperspektivisch aufbereiteter Lernprozesse werden inhaltliche und konfessionelle Differenzen nicht verleugnet. Vielmehr werden diese Differenzen explizit in den Fokus unterrichtlicher Handlungen gerückt, um das elementare Zentrum eines religiösen Lerngegenstandes tiefgreifend nachvollziehen zu können.

Sowohl Konfessionen als auch Religionen können als je verschiedene Deutungsmöglichkeiten der Wirklichkeit angesehen werden, wodurch jeder Lerngegenstand verschiedene Perspektiven und Weltanschauungen bietet. Demzufolge muss eine mehrperspektivische Erschließung eines Lerngegenstandes gewährleistet werden, um der Vielfältigkeit der Wirklichkeit entsprechen zu können.

Im Sinne der Multiperspektivität werden im Kontext religiöser Lernprozesse historische Sachverhalte durch unterschiedliche und vielfältige Perspektiven erfasst, wodurch die Schüler*innen den Lerngegenstand aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der beteiligten Personen kennenlernen dürfen.³³

Auf der Grundlage von Lerngegenständen und pluralen Perspektiven, welche konfessionsspezifisch geprägt sind, können religiöse Lernprozesse unter Berücksichtigung des Prinzips der Multiperspektivität konzipiert werden, die perspektivenverschränkendes Lernen ermöglichen. Solche Lernprozesse verhelfen den Schüler*innen zu einem Umgang mit Kontroversität. Die vielfältigen inhaltlichen Perspektiven werden mit den subjektiven Urteilen der Schüler*innen und Lehrpersonen verschränkt, wodurch kontroverse Urteile hinsichtlich pluraler Weltanschauungen und Wirklichkeitswahrnehmungen entstehen.³⁴

³³Vgl. Woppowa, 2017, S.181-185.

³⁴Vgl. Ebd., S.188-189.

Mithilfe des Prinzips der Multiperspektivität können auf Grundlage der Entwicklungsprozesse einer modernen Gesellschaft die aufkommenden pluralen Strukturen sowohl innerhalb der Konfessionen und Religionen als auch im Kontext religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen erarbeitet und zugänglich gemacht werden.

Die bewusste Thematisierung der durch den Lerngegenstand offenbarten Vielfalt konstruiert gewinnbringende Lernarrangements, bei denen die elementare Substanz des theologischen Gegenstandes erarbeitet und ein tiefgreifendes Verständnis bei den Schüler*innen hervorgerufen wird. Die Schüler*innen entwickeln einen persönlichen Standpunkt, welcher über monoperspektivistische Deutungen der Wirklichkeit hinausgeht.³⁵

3.3 Perspektivenverschränkung

Vor dem Hintergrund einer im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen entstehenden Pluralität an Weltanschauungen muss auch Religion als vielfältige Erscheinungsform betrachtet werden, wobei sowohl intra- als auch interkonfessionelle Differenzen von Bedeutung sind. Um dieser Vielfalt Rechnung tragen zu können, müssen religiöse Lernprozesse so konzipiert werden, dass essenziell religiöse Gegenstände durch unterschiedliche Zugänge aus vielfältigen Blickwinkeln betrachtet werden können.³⁶

„Pluralitätsfähiges religiöses Lernen heißt hier, die Pluralität in einer Mehrperspektivität der Inhalte wie der Personen zur Sprache zu bringen und damit ein Bewusstsein von der inneren Vielfalt religiöser Traditionen und spezifischer Konfessionen zu schaffen.“³⁷

Ein soziales Phänomen wie Religion muss als perspektivistischer Bruch mit der Wirklichkeit aufgefasst werden, wodurch religiöse Lernprozesse in der Verantwortung stehen, unterschiedliche Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Durch die mehrperspektivistische Aufbereitung religiöser Lerninhalte und -prozesse aus verschiedenen Blickwinkeln, Vollzügen und Deutungen wird nicht das Gefühl vermittelt, dass eine bestimmte Perspektive die objektive Darstellung der Wirklichkeit für sich in Anspruch nehmen würde.

In Folge religiöser Lernprozesse werden unterschiedliche Perspektiven miteinander verknüpft und aufeinander bezogen. Aus der heterogenen Vielfalt an konfessionellen Orientierungen und Wirklichkeitszugängen werden Perspektiven gewonnen, die in Form von religiösen Lernprozessen produktiv miteinander verschränkt werden. Zusätzlich zu den

³⁵Vgl. Käbisch, David und Woppowa, Jan: Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. Eine religionsdidaktische Annäherung. In: David Käbisch und Jan Woppowa (Hgg.): Gott. (=Religion unterrichten 1, H. 1) Göttingen 2020, S.10.

³⁶Vgl. Woppowa, 2018, S.187.

³⁷Ebd., S.187.

Perspektiven der christlichen Tradition werden vielfältige Blickwinkel durch die Deutungen und Lernerzeugnisse der Schüler*innen gewonnen, die sowohl miteinander als auch mit den Perspektiven des Lerngenstandes verschränkt werden und so zur Multiperspektivität beitragen. Religiöse Lernprozesse, die auf eine Perspektivenverschränkung abzielen, befähigen Schüler*innen dazu, einen individuellen religiösen Standpunkt im Kontext pluraler und heterogener Gesellschaftsstrukturen zu entwickeln, wodurch ebenfalls ihre Urteils- und Pluralitätsfähigkeit gefördert wird. In diesen Lernprozessen werden verschiedene konfessionelle Perspektiven reflektiert und übernommen, um die Vielfalt an Standpunkten in ihrer Perspektivität wahrnehmen, einordnen und auf die eigene Perspektive projizieren zu können. Ebenfalls dienen solche Lernprozesse der kognitiven Aktivierung und können besonders in kooperativen Lernformen entfaltet werden.³⁸

Die Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, impliziert ebenfalls die Kompetenz, Perspektiven miteinander zu verschränken und auch fremde Perspektiven übernehmen zu können. In Folge dieser Fähigkeit können plurale Standpunkte, Lebensvollzüge und Orientierungen anderer Personen in ihrer Vielfalt wahrgenommen und nachvollzogen werden. Indem man sich in die Perspektive anderer Charaktere hineinversetzen kann, können plurale Standpunkte dialogisch aufeinander bezogen und ins Gespräch gebracht werden. Ein Religionsunterricht, der auf der religiösen und konfessionellen Pluralität der Schüler*innen aufbaut, bietet in hohem Maß das Potential für Lernprozesse, die sowohl Perspektiven miteinander verschränken als auch die Inhalte mehrperspektivisch aufbereiten lassen. Im Kontext religiöser Lerngegenstände entstehen plurale Perspektiven durch das Potential an religiösen und konfessionellen Besonderheiten. Auf der individuellen Ebene der Schüler*innen können plurale Perspektiven durch die subjektiven Meinungen und Deutungen entstehen und wertschätzend in den Unterricht miteinbezogen werden.³⁹

„Die Reflexion, nicht aber die dauerhafte Übernahme bzw. Aneignung einer konfessionellen Position steht damit im Zentrum des Unterrichts. Standpunktfähigkeit wiederum impliziert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur probeweisen Perspektivübernahme, um unterschiedliche Standpunkte [sowohl den eigenen als auch fremde Standpunkte] in ihrer Perspektivität miteinander ins Gespräch bringen zu können.“⁴⁰

³⁸Vgl. Käbisch und Woppowa, 2020, S.11-12.

³⁹Vgl. Woppowa, 2018, S.187-188.

⁴⁰Käbisch und Woppowa, 2020, S.12.

3.4 Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel

Die Realisierung des Religionsunterrichts ist an die pluralen Strukturen religiöser und nichtreligiöser Weltanschauungen gebunden. Ein adäquater Umgang mit religiöser Pluralität erfordert die Kompetenz, sich sowohl mit den eigenen als auch mit anderen Perspektiven wechselseitig auseinandersetzen zu können. Die – als Reaktion auf die Pluralität und Heterogenität – entstehende Öffnung des klassischen konfessionellen Religionsunterrichts hin zu Modellen der konfessionellen Kooperation verlangen eine Berücksichtigung und Integration von verschiedenen religiösen und konfessionellen Blickwinkeln.

Schüler*innen erhalten im Religionsunterricht durch spezielle Lernaufgaben die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme und zum Perspektivenwechsel. Eine Perspektivenübernahme lässt sich als ein kognitiver Akt der Imagination beschreiben, wobei eine Perspektive objektiv, ohne persönliches Mitempfinden, eruiert werden kann.

Bei dem Prozess der Perspektivenübernahme kann zwischen verschiedenen Stufen unterschieden werden. Die Kompetenz der Perspektivenübernahme muss erlernt werden, wird durch unterschiedliche Lernarrangements angeregt und erfordert vielseitige Anspruchsniveaus. Mithilfe einer einfachen Perspektivenübernahme erfassen Schüler*innen die Perspektive einer anderen Person und können die Situation aus dem Blickwinkel dieser Person wahrnehmen. Die darauf aufbauende selbstreflexive Übernahme einer Perspektive veranlasst die Schüler*innen, sich mit ihrer eigenen Perspektive auseinanderzusetzen, indem sie aufgefordert werden, sich in die Situation des Anderen hineinzuversetzen und zu überlegen, wie sie gehandelt oder gefühlt hätten. Im Zuge einer wechselseitigen Perspektivenübernahme sind die Schüler*innen in der Lage, sowohl eigene als auch fremde Blickwinkel zu berücksichtigen und aufeinander zu beziehen, indem die Perspektive des Anderen rücksichtsvoll anerkannt wird. Darauffolgend verinnerlichen Schüler*innen die Kompetenz, Gruppenperspektiven zu erschließen und anzuerkennen, wodurch Kompromisse zwischen einzelnen Blickwinkeln eingegangen werden können. Mithilfe der letzten Stufe der Perspektivenübernahme wird es den Schüler*innen ermöglicht, zwischen pluralen Erschließungen der Wirklichkeit und somit zwischen unterschiedlichen Weltanschauungen wechseln zu können.

Die Kompetenz, zwischen Perspektiven wechseln zu können, erfordert Prozesse der Metakognition, bei denen die eigene Perspektive miteinbezogen und zwischen pluralen Blickwinkeln gewechselt wird. Die Konsequenzen des Perspektivenwechsels werden reflexiv in den Lernprozess miteinbezogen. Es gibt vier Phänomene des

Perspektivenwechsels, die von den Schüler*innen durch geeignete Lernangebote erlernt werden sollen. Durch einen intrapersonellen Wechsel der Perspektiven wird den Schüler*innen das Bewusstsein über die eigene religiöse Identität vermittelt. Der interpersonelle Perspektivenwechsel intendiert die Imagination religiöser Denkmuster, Emotionen und Lebensvollzüge anderer Menschen, wobei fremde Perspektiven von der eigenen Überzeugung unterschieden werden sollen. Auf der Ebene der Intradisziplinarität werden religiöse Praktiken reflektiert, indem sowohl durch Teilnahme als auch durch Beobachtungen eine Vorstellung von Religion erarbeitet werden kann. Durch die exemplarische Teilnahme an religiösen Praktiken bedienen sich Schüler*innen religiöser Dialogformen, wohingegen im Kontext der Beobachtung eine durch reflexive Distanz gekennzeichnete externe Perspektive auf religiöse Vollzüge eingenommen wird.

In Folge eines interdisziplinären Perspektivenwechsels lernen Schüler*innen, zwischen verschiedenen Weltzugängen zu unterscheiden und komplementär miteinander zu verknüpfen. Schüler*innen setzen sich so mit verschiedenen Deutungen der Wirklichkeit auseinander und erkennen, dass eine Deutung nur eine von vielen Möglichkeiten der Erschließung der Welt darstellen kann.⁴¹ Mithilfe entsprechender Lernangebote gelangen Schüler*innen zu der Ansicht, dass nicht nur das äußere Konstrukt einer modernen Gesellschaft durch vielfältige Perspektiven geprägt ist. Vielmehr stellt Vielstimmigkeit ein inneres Charakteristikum jedes Menschen dar. Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität zielt auf Lernaufgaben ab, bei denen Schüler*innen die Kompetenz der Perspektivenübernahme ausbilden und praktisch anwenden können. Die Fähigkeit andere Perspektiven einnehmen zu können, wird als kognitiver Prozess beschrieben, wobei Schüler*innen sich in die Emotionen, Handlungen und Denkprozesse eines anderen Menschen hineinversetzen, ohne seine Perspektive dauerhaft zu übernehmen.⁴² Die Perspektivenübernahme fordert also gerade keine Übernahme einer fremden Perspektive, sondern vielmehr die Fähigkeit, durch Imagination andere Denkprozesse, Handlungen und Gefühlslagen von den eigenen unterscheiden zu können.⁴³ Erst eine selbtkritische Reflexion des persönlichen Standpunktes kann eine Erweiterung der persönlichen Perspektive gewährleisten. Hierzu eignet sich besonders der dritte Anforderungsbereich bezüglich der Konzeption von Lernaufgaben, da hier die Begründung und Positionierung der Schüler*innen gefordert wird. Es werden verschiedene Typen von Lernaufgaben

⁴¹Vgl. Kropac, Ulrich: Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.317- 320.

⁴²Vgl. Käbisch und Woppowa, 2020, S.12-13.

⁴³Vgl. Kropac, 2021, S.318-319.

unterschieden, die eine Positionierung der Schüler*innen fordern und ihnen die Fähigkeit zur Standpunktreflexion vermitteln wollen. In Folge der ersten Aufgabenart werden Schüler*innen veranlasst, auf der Grundlage einer Intuition einen Standpunkt zu entwickeln. Die zweite Kategorie an Lernaufgaben intendiert die Einnahme einer Fremdposition, indem die Schüler*innen aus dem Blickwinkel einer bestimmten Person oder Gruppe Stellung beziehen sollen. Im Kontext der dritten Aufgabenform nehmen Schüler*innen Perspektiven aus der Fachwissenschaft ein.⁴⁴

„Der vierte Aufgabentyp hat schließlich die eigentliche Standpunktreflexion zum Ziel. Diese unterscheidet sich dadurch vom spontanen und intuitiven Positionieren (Typ 1), dass Schülerinnen und Schüler die Nähe und Distanz zu anderen Personen oder Gruppen reflektieren sollen (Typ 2) und/oder fachwissenschaftliche Aspekte zur Begründung ihres Standpunkts einbeziehen können (Typ 3).“⁴⁵

Die grundlegende Fähigkeit, um sich hinsichtlich religiöser Fragestellungen in pluralen Gesellschaftsstrukturen positionieren zu können, ist die der Argumentation. Die Fähigkeit des Argumentierens unterstützt die Schüler*innen sowohl in ihrer Standpunkt- und Handlungsfähigkeit als auch im dialogischen Austausch mit pluralen Perspektiven. Durch Argumentationsvollzüge können die Schüler*innen ihre eigene Perspektive kennenlernen, nachvollziehen und kommunizieren, wodurch ein Selbst- und Fremdverständnis im Zuge des Perspektivenwechsels angeregt wird. Der Religionsunterricht benötigt Lernarrangements, welche Schüler*innen Zugänge zu einer Perspektivenübernahme ermöglichen, wodurch der Prozess des standpunktbefähigenden Lernens in Form von Positionierungskompetenzen begründet werden kann.⁴⁶

Demzufolge sollten Lernangebote zu Anfang einen metakognitiven Wechsel von Perspektiven intendieren, bei dem fremde Perspektiven wahrgenommen und nachvollzogen werden können. In einem nächsten Lernprozess kann dann auf diese Wahrnehmungen aufgebaut werden, indem eine affektive Selbst- und Fremdwahrnehmung zu einem empathischen Bewusstsein der fremden und der eigenen Situation führt. Es erfolgt eine Reflexion des eigenen Standpunktes, indem die eigene Perspektive im Kontext fremder Blickwinkel durch gegenseitige Bezugnahme eingeordnet wird.

⁴⁴Vgl. Käbisch und Woppowa, 2020, S.14.

⁴⁵Ebd., S.14-15.

⁴⁶Vgl. Käbisch, David und Philipp, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen*. In: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck sf, Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath (Hgg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg 2017, S.248-252.

Die mittels Lernaufgaben intendierte Auseinandersetzung mit pluralen Positionen und dem subjektiven Blickwinkel ermöglicht die Erweiterung der individuellen Perspektive, die durch reflexive Prozesse bestärkt und neu orientiert werden kann. Der Ausbildungsprozess der eigenen religiösen Identität kann durch die Fähigkeit des Argumentierens kommuniziert werden und hinsichtlich einer Positionierung in religiösen und weltanschaulichen Fragestellungen begründet werden. Ziel religiöser Lernprozesse im Hinblick auf heterogene Lerngruppen ist es, eine Diskursfähigkeit auszubilden, die den Schüler*innen zu einem reflektierten Umgang mit vielfältigen und unterschiedlichen Perspektiven verhilft, um verschiedenen Deutungen mit Toleranz und Akzeptanz zu begegnen.⁴⁷

Der Religionsunterricht verfolgt das bildungstheoretische Ziel, Schüler*innen eine urteilsfähige und reflektierte Teilhabe an gesellschaftlichen, religiösen und konfessionellen Praktiken zu ermöglichen, wodurch das Globalziel des verantwortungsbewussten Denkens und Handelns im Kontext religiöser Glaubensvollzüge verfolgt werden kann.

Standpunktbefähigendes Lernen baut darauf auf, dass Religion nicht nur als kognitives Phänomen, sondern als im Alltag aus Überzeugung vollzogene Lebenspraxis religiöser Menschen wahrgenommen werden kann. Religion wird den Schüler*innen als eine Möglichkeit des Lebensvollzuges vorgestellt, indem der Religionsunterricht im Kontext konfessioneller Prägungen realisiert wird. Lernprozesse, die mithilfe von mehrperspektivischen Angeboten konfessioneller Vielfalt entsprechen und durch praxisbezogene Anknüpfungspunkte Zugänge generieren, entsprechen dem zentralen Leitgedanken von perspektivenverschränkenden religiösen Lernarrangements. Konfessionell-heterogenen Lerngruppen kann so im Sinne einer konfessionellen Kooperation begegnet werden, indem vielfältige Vollzüge von Glauben und Religion erarbeitet werden und die Schüler*innen zu einem subjektiven Standpunkt im Kontext pluraler Weltanschauungen befähigt werden. Mithilfe der Ermöglichung von exemplarischen Auseinandersetzungen mit mehrperspektivisch aufbereiteten Lernangeboten kann dem Globalziel religiöser Lernangebote entsprochen werden. Die Schüler*innen werden in ihrer religiösen Entscheidungsfähigkeit gefördert, indem nicht nur ein eindimensionaler Blickwinkel auf konfessionelle und religiöse Lebenspraktiken eröffnet wird. Vielmehr können individuelle Lernprozesse erst durch die Beschäftigung mit pluralen religiösen Lebensvollzügen und Zeugnissen in ihrer Ganzheit entfaltet werden, indem vor dem Hintergrund vielseitiger religiöser und konfessioneller Vollzüge eine persönliche Perspektive und ein eigener Standpunkt entworfen werden kann. Besonders der Bezug auf

⁴⁷Vgl. Ebd., S.253-254.

vielfältige religiöse und konfessionelle Überzeugungen kann der Ausbildung von Stereotypen oder konfessionellen Verkürzungen entgegenwirken.⁴⁸

3.5 Das Modell des Konfessionell-Kooperativen Religionsunterrichts

3.5.1 Definition

Wie bereits der konfessionelle Religionsunterricht wird auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bekenntnisorientiert erteilt. Das konfessionelle Bekenntnis wird durch eine ökumenische Offenheit realisiert, wobei Schüler*innen zu einer dialog- und gesprächsfähigen Persönlichkeit verholfen wird. Die religiöse Identität wird aus einer Toleranz gegenüber differenzierten konfessionellen Anschauungen gewonnen, die auf der eigenen konfessionellen Charakteristik begründet wird.⁴⁹

In der Erklärung der deutschen Bischofskonferenz aus dem Jahr 2016 wird die konfessionelle Kooperation unterstützt und wie folgt definiert:

„[D]ie rechtlich und schulorganisatorisch geregelte, theologisch und didaktisch reflektierte, zeitweilige oder auf Dauer angelegte gemeinsame Unterrichtung von verschiedenen konfessionellen Schülerinnen und Schülern durch verschiedene konfessionelle Lehrkräfte, die aus diesem konfessionsverschiedenen Miteinander einen didaktischen Mehrwert gewinnen will, kann und soll.“⁵⁰

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wird als schulrechtlicher Religionsunterricht erteilt und entspricht demnach dem konfessionellen und bekenntnisorientierten Religionsunterricht.⁵¹

Die Denkschrift der EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) aus dem Jahr 2014 bezieht sich auf die Legitimierung und Konzeption des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, wobei die dialogische Offenheit des christlichen Religionsunterrichts in den Vordergrund gerückt wird. Es wird ein pluralitätsfähiger Religionsunterricht gefordert, der der in der Gesellschaft und infolgedessen in der Schule aufkommenden Pluralisierung

⁴⁸Vgl. Woppowa, 2017, S.184-186.

⁴⁹Vgl. Deggerich, Ursula; Dr. Karsch, Manfred; Kürten, Andreas; Müller-Fieberg, Rita; Reiling, Andrea; Schmidt, Alexander und Sorg, Marco (n.d.): Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht. Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in NRW: Gymnasium G. (=Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Handreichung: Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung.) URL: <https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/>, S.6.

⁵⁰Schröder, Bernd und Woppowa, Jan: Einleitung. In: Bernd Schröder und Jan Woppowa (Hgg.): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch. Tübingen 2021, S.6.

⁵¹Vgl. Ebd., S.6.

mit Toleranz als zentrale Eigenschaft des christlichen Glaubens begegnet. Die Subjektwerdung und Ausbildung einer religiösen Identität der Schüler*innen wird gerade in der Begegnung mit anderen und differenzierten Perspektiven gefördert, wodurch interreligiöse Lernprozesse, die zu einer Pluralitätsfähigkeit verhelfen, angestoßen werden.⁵² Der sensible Umgang und die Thematisierung von intrareligiöser Vielfalt stehen im Zentrum der Zielsetzung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Aus dieser Zielsetzung lässt sich ein unterrichtliches und didaktisches Handeln ableiten, welches einen rücksichtsvollen Umgang mit der vielfältigen Gestalt von Religion, dem Christentum und mit der im Christentum bestehenden Vielfalt an Konfessionen berücksichtigt. Das Thema Religion ist im Hinblick auf seine intrareligiöse Pluralität und Differenz aus verschiedenen Perspektiven innerhalb des Unterrichts auszuleuchten. Perspektiven, die spezifische konfessionelle Merkmale aufweisen, werden in ihrer Unterschiedlichkeit wertgeschätzt und auf ein gemeinsames Zentrum hin miteinander verknüpft. Die Thematisierung von konfessionellen Perspektiven soll demnach nicht nur der sensiblen Wahrnehmung von Differenzen dienen. Vielmehr kann durch die Erarbeitung und Wertschätzung von konfessionellen Blickwinkeln das inhaltliche Zentrum christlicher Traditionen tiefgreifender erschlossen werden. Ebenfalls wird die interkonfessionelle Suchdynamik nach verbindenden Wahrheiten unterstützt, wodurch der Wunsch nach einer christlichen Identität entsprochen werden kann. Den Schüler*innen wird mithilfe der Auseinandersetzung mit pluralen Perspektiven und Lebensvollzügen die Möglichkeit geboten, sich gegenüber dem Thema Religion verhalten zu können und eine eigene religiöse Persönlichkeit zu entwickeln, indem im Kontext religiöser und pluraler Weltanschauungen ein eigener Standpunkt entwickelt werden kann.⁵³

Eine konfessionelle Kooperation im Kontext der Realisierung des Religionsunterrichts erscheint vor dem Hintergrund der pluralen und heterogenen Konstellation und Zusammensetzung der Schülerschaft in vielen Regionen Deutschlands und Österreichs als ein sinnvolles Angebot, um religiöses Lernen zu gewährleisten.

Der Ansatz des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann alle Schüler*innen erreichen, die sich im Kontext eines christlich religiösen Horizontes die Frage stellen, ob Religion das persönliche Leben gewinnbringend, essenziell und gestaltgebend tangiert.

⁵²Vgl. Gennerich, Carsten und Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religiös-kooperativen Religionsunterricht. Stuttgart 2016, S.22-23.

⁵³Vgl. Woppowa, Jan: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.200.

Ein christlich religiös geprägter Horizont kann dadurch charakterisiert werden, dass die Schüler*innen durch eine Mitgliedschaft in einer der christlichen Kirchen religiös sozialisiert sind oder ihnen in ihrem Wirklichkeitsumfeld christliche Religionen begegnen, die ihnen als Referenz für religiöse Fragestellungen dienen können. Ebenso kann ein christlich religiöser Horizont durch ein Interesse an den Orientierungen und Lebensvollzügen der in der kulturellen Umgebung prägenden Religion ausgedrückt werden. Zudem kann auch der Bezug zur Kirche im Kontext einer Religionskritik und Distanzierung von Religion erfolgen, indem man sich trotzdem mit dem Thema Religion auseinandersetzen möchte. Es ist also weder eine intensive Verbundenheit zu einer Kirchengemeinschaft noch eine ausgeprägte und eindeutige konfessionelle und religiöse Identität der Schüler*innen erforderlich, um am Konzept des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts teilzunehmen und einen Mehrwert für sich daraus zu gewinnen.⁵⁴ Vielmehr ist die Grundlage eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts eine im Kontext religiöser Weltanschauungen heterogene Lerngruppe, wobei die Heterogenität und Pluralität aktiv in die Lernprozesse und deren Gestaltung mit einbezogen wird. Die in der Gesellschaft bestehende Pluralität an christlichen Religionen und das damit einhergehende ökumenische Potential kann den Schüler*innen konstruktiv und lernförderlich vermittelt werden. Die Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, verschiedene Zugänge zu christlichen Religionen knüpfen zu können, wobei sie sich mit vielfältigen und inspirierenden Modellen sowohl des religiösen Lebensvollzuges als auch der Wirklichkeitsdeutung in Bezug auf religiöse Traditionen auseinandersetzen. Zudem wird den Schüler*innen durch lebenspraktische Verknüpfungen der Lerninhalte ihre persönliche Lebenswirklichkeit in ihrer Pluralität bewusst, indem der individuelle Lebensvollzug im Hinblick auf das plurale und pluralitätsbejahende Christentum reflektiert und eingeordnet wird. Der Vollzug und die Tradition von Religion werden somit theologisch reflektiert und auf die persönliche Wirklichkeit projiziert, angewendet und in diese eingeordnet. Um diese identitätsbildenden Lernprozesse zu ermöglichen, ist es notwendig, die konfessionelle und religiöse Heterogenität der Schüler*innen als Grundlage des Religionsunterrichts zu fokussieren und mithilfe einer dialogischen Unterrichtskonzeption die Differenzen und vielfältigen Weltanschauungen sensibel zu thematisieren.⁵⁵ Schüler*innen begegnen Differenzen sowohl in der Schule als auch im Alltag. Der Unterricht kann einen toleranten Lernraum bieten, in dem Differenzen und die in der Gesellschaft vorhandene Heterogenität

⁵⁴Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.3.

⁵⁵Vgl. Ebd., S.3-4.

wahrgenommen und verstanden werden kann.⁵⁶

„Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht folgt mittlerweile ausgewiesenen religionspädagogischen Zielvorstellungen und didaktischen Leitlinien, in denen die Ausbildung individueller Standpunktfähigkeit und der reflektierte Umgang mit konfessioneller bzw. religiöser Differenz und Perspektivität besonders profiliert wird.“⁵⁷

Die Konzeption eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts erweist sich somit als legitimer und zukunftsfähiger Weg, um sensibel mit Heterogenität im Unterrichtskontext umzugehen.⁵⁸

3.5.2 Argumente für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Die Heterogenität der in der Schule vorzufindenden Lerngruppen und die Abnahme der Anzahl an getauften Kindern und Jugendlichen veranlassen eine Modifizierung und Anpassung des Religionsunterrichts an eine konfessionell indifferente Schülergruppe.⁵⁹ Die im Schulkontext sowohl aufkommenden als auch bemerkbaren theologischen und religionspädagogischen Unterschiede lösen bei den Religionsgemeinschaften eine gemeinsame Zielvorstellung aus. Es wird darauf abgezielt, eine durch religiöse Vielfalt geprägte Gesellschaft reflektiert mitzuformen und gleichzeitig Schüler*innen zu religiöser Bildung zu verhelfen, um sie im Kontext religiöser Pluralität Gesprächs- und Handlungsfähig zu machen.⁶⁰ Um einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu gewährleisten und als ein gewinnbringendes Projekt zu legitimieren, benötigt es sowohl theologische als auch religionspädagogische Fundierungen, die unterrichtliche und didaktische Lernarrangements vorweisen können.⁶¹ Es gibt viele verschiedene Argumente, die für die Einführung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts innerhalb der Schulpraxis sprechen. Als erste Begründung kann die religionsdemographische Situation an den Schulen genannt werden. Laut Artikel 7.3 im Grundgesetz haben alle Schüler*innen das Recht auf eine Teilnahme an einem Religionsunterricht, der den konfessionellen Zugehörigkeiten oder Interessen und somit dem Recht auf Religion entspricht. Eine

⁵⁶Vgl. Caspary, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. (=Ökumenische Religionspädagogik. 10). Berlin 2016, S.62.

⁵⁷Woppowa, 2021, S.198.

⁵⁸Vgl. Ebd., S.198.

⁵⁹Vgl. Woppowa, 2018, S.177.

⁶⁰Vgl. Ebd., S.182-183.

⁶¹Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.20.

konfessionelle Kooperation wird dementsprechend dort etabliert, wo es nicht genügend Schüler*innen einer Konfession gibt, um eine zusammengehörige Lerngruppe zu bilden. Ein weiteres Argument legitimiert die konfessionelle Zusammenarbeit aus pragmatischen Gründen. Hierbei wird ein bereits vollzogener gemeinsamer Religionsunterricht für Schüler*innen aller Konfessionen im Nachhinein durch einen rechtlichen Rahmen legitimiert. Des Weiteren wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht im Hinblick auf die Forderung nach einer inklusiven Schulgestaltung als integrative und dialogbasierte Lernumgebung gerechtfertigt. Im Hinblick auf Inklusion als Aufgabe der Schule wird auf eine diversitäts- und heterogenitätssensible Konzeption des Schulsystems abgezielt. Die Verantwortlichkeit, einen integrativen und inklusiven Lernraum zu schaffen, betrifft ebenfalls den Religionsunterricht, wobei das Modell der konfessionellen Kooperation diesem Ziel entsprechen würde. Die Etablierung einer konfessionellen Kooperation ermöglicht eine Zusammenarbeit trotz Differenzen, wobei trotzdem die unterschiedlichen Wahrheiten, Überzeugungen, Werturteile und religiösen Vollzüge der einzelnen Anschauungen transparent und wertschätzend vermittelt werden.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht muss sich vor zwei Institutionen verantworten und von diesen anerkannt werden. Zum einen muss der Religionsunterricht den Ansprüchen der Schule gerecht werden, indem er den Auftrag der Vermittlung von allgemeiner Bildung unterstützt. Dies gelingt in Folge eines Religionsunterrichts, der Religion als eine Alternative von mehreren möglichen Weltzugängen präsentiert und den Schüler*innen so die Teilhabe an einer pluralen Gesellschaft offenbart. Gegenüber der Religionsgemeinschaft begründet sich der Unterricht durch die Erschließung des christlichen Glaubens bei gleichzeitiger Akzeptanz der im Schulalltag aufkommenden Vielfalt an Konfessionen und Religionen. Der Unterricht bietet einen Raum des Dialoges, bei dem sowohl die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen als auch die Lebensvollzüge und Deutungen anderer konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen miteinbezogen werden. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist in der Lage – facettenreicher und präziser als es der konfessionell gebundene Religionsunterricht im Stande ist – die religiöse Identität jedes Einzelnen und die Kommunikation inmitten von vielseitig aufkommenden religiösen und konfessionellen Positionierungen zu fördern. Konfessionell-kooperative Lernprozesse führen sowohl zu einer Auseinandersetzung mit Lerngegenständen der eigenen Konfession und anderen konfessionellen Überzeugungen als auch zu gemeinsamen Lernerfahrungen untereinander.

Konfessionalität lässt sich als dialogfähige Identität beschreiben, die zu einer ökumenischen

Zusammenarbeit befähigt. Auf Grundlage dessen hat der Religionsunterricht die Aufgabe, konfessionelle Vielfalt wertschätzend in den Unterricht mitaufzunehmen und Gemeinsamkeiten innerhalb der bestehenden Unterschiede dienlich hervorzuheben. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht kann somit dem Ziel der ökumenischen Zusammenarbeit gerecht werden und den Bemühungen um Ökumenizität Ausdruck verleihen.

Im Kontext des Religionsunterrichts begegnet einem eine Schülerschaft, bei der weder eine religiöse Sozialisation noch Glaubensvollzüge vorauszusetzen sind.⁶²

„Angesichts einer solchen Lernausgangslage kann der Unterricht nicht von Erfahrungen und Identifikation mit Konfessionen ausgehen, er muss vielmehr zuallererst Sorge dafür tragen, dass die Schülerinnen und Schüler überhaupt einer religiös imprägnierten Deutungsperspektive auf ihr Leben und die sie umgebende Wirklichkeit [...]“⁶³

unter Einbezug christlicher Tradition gewinnen. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wird als Ort religiöser Lernprozesse konzipiert, an dem Wissen über den christlichen Glauben vermittelt, Zugänge zu gelebten Vollzügen des Glaubens erschlossen und die Dialog- und Urteilskompetenz unterstützt werden.⁶⁴

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht würde auf eine mangelnde konfessionelle Sozialisation der Schüler*innen reagieren, indem mithilfe von christlichen Traditionen die eigenen Wurzeln ergründet werden und eine Gesprächsfähigkeit hinsichtlich religiöser Fragestellungen ausgebildet werden kann, die sowohl die eigene als auch andere Konfessionen berücksichtigt. Empirische Studien haben gezeigt, dass Schüler*innen durch einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht religiöse Kompetenzen erlangen und dazu befähigt werden, ein Bewusstsein für die eigene aber auch für die fremde Konfession zu entwickeln.⁶⁵

3.5.3 Ziele des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts

Die Etablierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts als ein Unterrichtsmodell, welches auf die Vermittlung religiöser Bildung abzielt, hat zu einer zweifachen Zielvorstellung geführt. Zum einen wird die Zielvorstellung eines

⁶²Vgl. Ebd., S.20-30.

⁶³Ebd., S.30.

⁶⁴Vgl. Ebd., S.30.

⁶⁵Vgl. Grümme, 2017, S.18.

Religionsunterrichts in konfessioneller Bindung verfolgt. Zum anderen erfolgt eine Differenzierung der Ziele hinsichtlich der spezifischen Charakterzüge des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.⁶⁶

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bestrebt eine spezifische Bildungsintention, indem er die Schüler*innen bei dem Suchprozess einer persönlichen religiösen Identität, die gegenüber anderen Meinungen und Weltanschauungen aufgeschlossen ist, unterstützt. Religiöse bzw. konfessionelle Gemeinsamkeiten und Differenzen werden von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag thematisiert, jedoch ist das Wissen nicht ausreichend genug vertieft, um Stereotypen und Vorurteilen vorbeugen zu können. Der Religionsunterricht steht daher in der Verantwortung, Glaubens- und Wahrheitsfragen offen und kooperativ zu erschließen. Der Religionsunterricht bietet hierbei einen Zugang sowohl zur historischen als auch zur aktuellen lebenspraktischen Bedeutung evangelischer und katholischer Glaubensvollzüge. Im Austausch mit Lehrer*innen beider Konfessionen wird eine dialogische Begegnung geschaffen, in der zum einen der eigenen Perspektive in einer vertrauten Umgebung begegnet und zum anderen Toleranz und Dialogfähigkeit gegenüber anderen unterschiedlichen Standpunkten aufgebaut werden kann.⁶⁷

Der Unterricht bietet nicht nur historische Erklärungen für die Existenz der evangelischen und katholischen Kirchen, sondern erschließt die damit für den Glauben heute verbundenen Bedeutungen. Es wird die direkte Begegnung mit Lehrer*innen der eigenen und der anderen Konfession ermöglicht. Insofern wird die Vertrautheit mit dem Eigenen sowie Toleranz und Gesprächsfähigkeit angesichts unterschiedlicher Überzeugungen gefördert.⁶⁸

Der didaktischen Konzeption des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wird ein relevanter Faktor zugesprochen, um die Qualität und die Ziele des Unterrichts erreichen zu können. Den Schüler*innen soll ein Lernraum geboten werden, indem sie sowohl Lebensvollzüge christlicher Glaubensüberzeugungen kennenlernen, als auch kritisch hinterfragen können. Die Vertiefung der Begegnung und der Auseinandersetzung mit der konfessionellen Pluralität des Christentums kann als weiteres Ziel aufgefasst werden, bei dem zusätzlich die ökumenischen Bemühungen und die vielfältigen Glaubenslehren, religiösen Praxen und Traditionen erarbeitet werden. Außerdem werden durch den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ethische Fragen aufgeworfen, die eine Lebensführung und -orientierung im Hinblick auf ökumenisches Zusammenleben reflektiert

⁶⁶Vgl. Woppowa, 2021, S.201.

⁶⁷Vgl. Deggerich;Karsch;Kürten [u.a], n.d, S.4.

⁶⁸Vgl. Ebd., S.4.

und eröffnet. Im Sinne der ökumenischen Zusammenarbeit erfahren die Schüler*innen verschiedene Vollzüge des Christseins und lernen mit konfessionellen Unterschieden umzugehen und diese gewinnbringend zu erarbeiten. Ebenfalls werden den Schüler*innen wertschätzende Haltungen und Werte eröffnet, wodurch sie Menschen, die einer anderen Konfession oder Religion angehören oder eine unterschiedliche Weltanschauung vertreten, tolerant und achtend begegnen können.⁶⁹

Durch die Realisierung der Zielvorstellungen einer konfessionellen Kooperation innerhalb des Religionsunterrichts werden verschiedene Kompetenzen intendiert. Zum einen zielt der Unterricht auf Kompetenzen hinsichtlich religiöser Weltanschauungen ab. Schüler*innen werden dazu befähigt, sich im Kontext religiöser Pluralität einen religiösen Weltzugang zu erschließen, indem anhand von Auseinandersetzungen mit vielfältigen religiösen Wirklichkeitsvollzügen und der intrareligiösen Vielzahl an Blickwinkeln des christlichen Glaubens eine Standpunkt- und Pluralitätsfähigkeit erlernt wird. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, in einer Gesellschaft – geprägt von pluralen Weltzugängen und vielfältigen religiösen Lebensvollzügen – eine religiöse Sprachfähigkeit entwickeln zu können.

Des Weiteren beabsichtigt ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht die Anregung einer konfessorischen Kompetenz. Die Schüler*innen werden in ihrem Bewusstsein gestärkt, vor dem Hintergrund religiöser Fragestellungen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Hierbei werden sowohl die eigenen als auch die fremden Überzeugungen reflektiert und aufeinander bezogen. Die Anwendung solcher Lernprozesse führt dazu, dass die Bedeutung und Relevanz von Religion am eigenen Leben geprüft und durch die Auseinandersetzung mit Traditionen der Konfessionen und Religionen versucht wird zu beantworten.

Ebenso möchte der konfessionell-kooperative Religionsunterricht Schüler*innen im Hinblick auf konfessionelle und ökumenische Fähigkeiten schulen. Die religiösen Lernprozesse werden absichtsvoll durch die Thematisierung konfessioneller Differenzen grundgelegt. Die behandelten Lernarrangements berücksichtigen so die konfessionelle Pluralität und die ökumenischen Bemühungen des Christentums. Der Religionsunterricht unterstützt die Schüler*innen in der reflektierten Suchbewegung nach persönlicher Identität und eröffnet ihnen mittels religiöser Lernprozesse einen alternativen Zugang zur Wirklichkeit durch christliche Glaubensvollzüge und konfessionelle Orientierungen.⁷⁰

⁶⁹Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.32-33.

⁷⁰Vgl. Woppowa, 2021, S.201.

3.5.4 Die didaktische Konzeption konfessionell-kooperativer Unterrichtsformen

Der evangelische und der katholische Religionsunterricht teilen sich ein gemeinsames Bildungsziel, indem die Schüler*innen in ihrer Ausbildung einer persönlichen Identität und Kommunikationsfähigkeit gefördert werden sollen. Aus diesem gemeinsamen Bildungsziel können ein Zusammenhang und die Intention, beide Fächer nicht getrennt voneinander zu unterrichten, geschlussfolgert werden. Ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht kann die Grundlage bilden, sich der eigenen Konfession bewusst zu werden, sich gegenüber anderen Glaubensüberzeugungen öffnen zu können und in diesem Zuge ökumenisches Lernen zu ermöglichen. Nun stellt sich vor dem Hintergrund konfessionell-kooperativer Lernangebote die Frage, inwiefern konfessionelle und religiöse Differenzen innerhalb des Unterrichts und bezüglich heterogener Lerngruppen zugänglich gemacht werden können.⁷¹ Eine zentrale Fragestellung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Frage nach der didaktischen Realisierung der Zielvorstellungen, um den Schüler*innen eine geeignete und lebenspraktische religiöse Lernumgebung zu schaffen.⁷² Die konfessionelle Multiperspektivität, welche den Inhalt der religiösen Lernprozesse ausmachen soll, wird durch die Konzeption und Realisierung didaktischer Leitlinien unterstützt. Ein Religionsunterricht, der absichtsvoll konfessionelle Differenzen in den Unterricht einbringt und fruchtbar macht, muss religiöse Lernprozesse im Hinblick auf das anvisierte Ziel der Erschließung eines religiösen Weltzugangs und der bildsamen Annäherung an die Frage nach Gott gestalten.⁷³

Die Konzeption eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts wird auf den konfessionellen Differenzen und heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen begründet.⁷⁴ Die vielfältigen Perspektiven innerhalb der Konfessionen bieten konstruktive Lernanlässe, wodurch eine ertragreiche Neuerschließung des Zentrums und der Pluralität christlicher Gottesrede gewonnen werden kann.⁷⁵ Der Religionsunterricht findet eine Schülerschaft vor, die durch eine individuell und von Schüler*in zu Schüler*in unterschiedlich ausgeprägte Religiosität gekennzeichnet ist. Sowohl die konfessionelle als auch religiöse Sozialisation nimmt stetig ab und variiert zwischen den einzelnen

⁷¹Vgl. Caspary, 2016, S.60-61.

⁷²Vgl. Schweitzer, Friedrich: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg im Breisgau 2002, S.160.

⁷³Vgl. Woppowa, 2021, S.202.

⁷⁴Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.37.

⁷⁵Vgl. Woppowa, 2021, S.202.

Schüler*innen.⁷⁶

„Dabei gilt es zu beachten, dass Kinder und Jugendliche ihre eigene Religiosität oder weltanschauliche Verortung in den Religionsunterricht einbringen (sollen) und nur mit Vorsicht und in begrenztem Maße als Repräsentanten einer bestimmten Religion oder Konfession in Anspruch genommen werden können und dürfen.“⁷⁷

Der Religionsunterricht wird durch das didaktische Leitziel, eine wechselseitige Erschließung zwischen Lernenden und Lerngegenstand zu gewährleisten, angetrieben und strukturiert.⁷⁸

Durch Lernprozesse im Zuge des Religionsunterrichts sollen die Schüler*innen einen sensiblen Umgang mit Differenzen erlernen, indem Einblicke und Erfahrungen bezüglich der vielfältigen Traditionen, Vollzüge und Ausprägungen der Religionen und Konfessionen eröffnet werden.

Des Weiteren lässt sich das pädagogische Handeln und die daraus resultierenden Lernprozesse im Kontext konfessioneller Kooperation durch eine dialogbasierte Auseinandersetzung und Begegnung der verschiedenen Konfessionen repräsentieren. Der anvisierte Dialog kann sowohl als didaktische Leitlinie als auch als Ziel und Inhalt des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts angesehen werden.⁷⁹ Dementsprechend soll im Kontext der Auseinandersetzung mit verschiedenen christlichen Glaubensvollzügen eine Dialogfähigkeit vermittelt werden. Konfessionelle Kooperation verhilft den Schüler*innen zu Erkenntnissen gegenüber der eigenen Konfession und befähigt sie zur Zusammenarbeit und Kommunikation mit der anderen Konfession. Indem die persönlichen und lebenspraktischen Erfahrungen der Schüler*innen berücksichtigt werden, können Lernprozesse konstruiert werden, die Schüler*innen in ihrer Lebenswirklichkeit ergreifen und bedeutsam auf das eigene Leben bezogen werden können.⁸⁰ Schüler*innen werden so in ihrer Suchbewegung nach Wahrheiten unterstützt. Es werden religiöse Wirklichkeitserfahrungen, Perspektiven und Vollzüge eröffnet, welche eine Orientierung und Positionierung in der heutigen pluralen und indifferenten Gesellschaft ermöglichen.⁸¹ Die individuellen Weltzugänge und Deutungsversuche der Wirklichkeit müssen bei

⁷⁶Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.37.

⁷⁷Ebd., S.38.

⁷⁸Vgl. Woppowa, 2018, S.133.

⁷⁹Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.38-39.

⁸⁰Vgl. Sajak, Clauß Peter: Dialog und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: Thorsten Knauth und Wolfram Weiße (Hgg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht. (=Religionen im Dialog. 19). Münster 2020, S.55.

⁸¹Vgl. Schweitzer, 2002, S.166-168.

theologischen Fragen anerkannt werden. Jedoch kann sich auch ein Religionsunterricht, welcher auf konfessionelle Kooperation ausgerichtet ist, nicht ausschließlich mit dem bereits vorhanden Wissen der Schüler*innen begnügen. Didaktisch wertvoll ist der Unterricht erst, wenn nicht nur auf bereits vorhandene Erfahrungen aufgebaut wird, sondern auch Anregungen gegeben werden, neue Erfahrungen zu gewinnen. Innerhalb der neugewonnenen Erfahrungen im Kontext von Begegnung und Dialog können die Schüler*innen Gemeinsamkeiten zwischen ihren pluralen Perspektiven erarbeiten und Unterschiede wertschätzen.⁸²

Ein weiteres didaktisches Charakteristikum des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Perspektivenverschränkung. Es wird versucht, Lernprozesse zu arrangieren, bei denen die persönlichen Perspektiven der Schüler*innen mit vielseitigen und unterschiedlichen Perspektiven des Lerngegenstandes verschränkt werden. Hierbei handelt es sich im Sinne der Multiperspektivität um Perspektiven, Lebensvollzüge und Überzeugungen von beteiligten historischen Personen, die in der Erschließung des Lerngegenstandes eine Pluralität an Blickwinkeln bieten. Das Prinzip der Multiperspektivität schafft die Grundlage einer gleichberechtigten Verschränkung sowohl der Perspektiven der Schüler*innen als auch der pluralen und konfessionell geprägten Blickwinkel der Lerninhalte.⁸³

Hierbei gilt es, die konfessionsspezifischen Gemeinsamkeiten und Differenzen in Form der pluralen Perspektiven wahrzunehmen, zu interpretieren und zu reflektieren. Differenzen werden so als Bereicherung für den Unterricht genutzt, um eine versöhnende und wertschätzende Zusammenarbeit trotz bestehender Unterscheidungen zu eröffnen. Mithilfe der Anwendung des Prinzips der Perspektivenverschränkung wird eine Verschränkung von pluralen Perspektiven aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, wozu beispielsweise kulturelle, geistesgeschichtliche und interreligiöse Blickwinkel zählen, angestrebt. Die subjektiven Perspektiven der Schüler*innen und der Lehrpersonen werden sensibel und gewinnbringend in den Unterricht eingebettet, um religiöse und konfessionelle Vororientierungen bewusst zu thematisieren. Die Didaktik der Perspektivenverschränkung kann methodisch durch kooperative, binnendifferenzierte oder zieldifferente Lernprozesse unterstützt werden, wodurch eine argumentative Auseinandersetzung mit kontroversen Meinungen, Inhalten und Weltanschauungen arrangiert werden kann. Lebenspraktische Anforderungsprofile helfen dabei, die im Unterricht kennengelernten konfessionellen

⁸²Vgl. Ebd., S.161-163.

⁸³Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.39-40.

Perspektiven anschlussfähig auf die eigene Wirklichkeit zu beziehen. Konfessionelle Fragestellungen gewinnen so eine über den Unterricht hinausgehende alltägliche Relevanz für die Schüler*innen, wodurch ebenfalls die Aneignung von Kompetenzen begünstigt werden kann.⁸⁴

Es stellt sich die Frage, wie die Lehrperson mit der eigenen konfessionellen Überzeugung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht umzugehen hat. Hier bietet sich die Einbindung eines reflektierten konfessionellen Standpunktes an, um den Schüler*innen eine mögliche Verhaltensoption aufzuzeigen. Hierbei zwingt die Lehrperson keinesfalls die eigene Konfession auf, sondern bietet den Schüler*innen einen beispielhaften religiösen und konfessionellen Lebensvollzug, zu dem sie sich verhalten und ebenfalls Stellung beziehen können.⁸⁵

„Religionslehrenden sind aufgefordert, sich der eigenen konfessionellen Prägungen und Traditionen, aber auch der spezifischen religionsdidaktischen und methodischen Zugangsweisen und Grundlegungen bewusst zu werden, sie zu reflektieren und in einen konstruktiven Dialog mit den Lehrkräften der jeweils anderen Konfession einzubringen. Aus dieser konfessionsbewussten und zugleich differenzsensiblen Grundhaltung heraus planen, gestalten und reflektieren sie den konfessionell- kooperativen Unterricht.“⁸⁶

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bietet den Schüler*innen durch religiöse und didaktische Lernprozesse einen Entwurf gelebter Religion, indem Optionen der Lebensdeutung und -führung aus einem christlichen Blickwinkel eröffnet werden. Vollzüge gelebter Religion können hierbei aus Erfahrungen und exemplarischen Verhaltensweisen der Lehrkräfte, Religionsgemeinschaften, Schüler*innen oder christlich ökumenischer Traditionen gewonnen werden.

Als didaktische Leitlinie des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann ebenfalls die interreligiöse Zusammenarbeit genannt werden. Nicht nur die Zusammenarbeit und Verschränkung katholischer und evangelischer Orientierungen wird fokussiert. Vielmehr wird auf eine Kooperation abgezielt, die verschiedene Religionen und Weltanschauungen miteinbezieht, um so Lernangebote zu schaffen, die religiöse Pluralität wertschätzen, ertragreich zugänglich machen und unterschiedliche religiöse Wirklichkeiten und Weltanschauungen nicht ignorieren, sondern für den Unterricht aufbereiten.⁸⁷

⁸⁴Vgl. Deggerich;Karsch;Kürten [u.a.], n.d, S.10-11.

⁸⁵Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.39-41.

⁸⁶ Deggerich;Karsch;Kürten [u.a.], n.d, S.6.

⁸⁷ Vgl. Schröder und Woppowa, 2021, S.39-44.

Schlussendlich wird durch die didaktische Aufbereitung konfessionell-kooperativer Lerngelegenheiten der Ausbau metakognitiver Fähigkeiten verfolgt. Schüler*innen setzen sich kritisch und diskursiv mit unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven auseinander. Auf Grundlage dieser pluralen Blickwinkel bilden sie einen persönlichen Standpunkt innerhalb heterogener Weltanschauungen aus, welcher auf eine mögliche konfessionelle Identität hin reflektiert werden soll. Infolgedessen können Kompetenzen erarbeitet werden, die einen reflektierten Umgang mit interkonfessioneller Vielfalt ermöglichen.

Die bereits im Vorherigen thematisierten Teilkompetenzen religiösen Lernens, welche sich in einer Ausbildung der Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, und Dialogfähigkeit niederschlagen und sowohl durch Teilnahme an als auch durch Beobachtung von religiöser Praxis ihre Anwendung erfahren, werden durch eine konfessionssensible Auseinandersetzung mit religiös relevanten Orientierungen, Lebensvollzügen und Gegenständen ergänzt. Die wechselseitige Erschließung pluraler Positionierungen in Form der Perspektivenverschränkung eröffnet den Schüler*innen die Möglichkeit, eine bereits vorhandene konfessionelle Prägung zu bestärken oder Weltanschauungen aus dem Blickwinkel einer christlich-konfessionellen Akzentuierung kennenzulernen. Eine didaktische Konzeption von Lernprozessen, bei denen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede vor dem Hintergrund eigener und fremder konfessioneller Sozialisationen erarbeitet und wechselseitig aufeinander bezogen werden, begründet die Möglichkeit der Begegnung, wobei ein wertschätzendes Bewusstsein gegenüber Differenzen und pluralen Überzeugungen eröffnet wird.

Das Konzept des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts kann insofern als zukunftsfähiges Konzept angesehen werden, indem Schüler*innen im Hinblick auf religiöse Fragestellungen innerhalb konfessionell pluraler Perspektiven ein offener und differenzsensibler Raum geboten wird. So kann ein reflektierter und pluralitätsfähiger Standpunkt ausgebildet werden, welcher ebenfalls zu einer religiösen Persönlichkeit führen kann.⁸⁸

⁸⁸ Vgl. Deggerich;Karsch;Kürten [u.a.], n.d, S.11-12.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Im Folgenden soll das Potential von Unterrichtsmaterialien anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse exemplarischer Unterrichtsentwürfe herausgearbeitet werden. Hierzu wird die theoretische Grundlegung, bei der die relevanten didaktischen Konzepte, Leitlinien und Ziele veranschaulicht wurden, auf das Material bezogen.

Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich als ein Verfahren der Auswertung von Textbausteinen, welche in Folge der Datenerhebung entstehen, charakterisieren. Es handelt sich um ein regelgeleitetes Verfahren, bei dem eine Vielzahl an Materialien einer qualitativ ausgerichteten Textanalyse unterzogen werden.⁸⁹ Zentrale Bedeutung nehmen hierbei das Textverständnis und die Textinterpretation ein, weshalb Kodierungen auf der Grundlage von Interpretations-, Klassifikations- und Bewertungsvorgängen durchgeführt werden.⁹⁰

Im Vorfeld der qualitativen Inhaltsanalyse werden einige strukturgebende Prozesse vollzogen, um die Analyse anhand spezieller Kriterien und Indikatoren durchführen zu können. Es werden regelgeleitete Kategorien im Zuge eines Kategoriensystems entwickelt, welche in der späteren Inhaltsanalyse bestimmten Elementen des Materials zugewiesen werden können. Die Kategorien werden innerhalb des Systems klar definiert, mit Beispielen versehen und mit Indikatoren charakterisiert, um die Kriterien der Materialzuweisung veranschaulichen zu können. In diesem Kontext werden demnach Informationen festgelegt, auf die das Material hin untersucht und – bei Entsprechung vorher festgelegter Kriterien – den Kategorien zugewiesen werden kann. Kategorien können hierbei entweder auf induktive Weise anhand des Materials oder deduktiv anhand einer Theorie gebildet werden. Des Weiteren werden bestimmte Analyseeinheiten innerhalb des Materials festgelegt. Die Einteilung in Einheiten soll zum einen dabei helfen, die für die Forschungsfrage relevanten Passagen auszuwählen und somit den Umfang des Materials zu minimieren. Zum anderen dient sie dazu, die Elemente voneinander zu separieren, um eine trennscharfe Zuordnung zwischen Material und Kategorie gewährleisten zu können. Zudem wird der Kontext des zu analysierenden Materials dargestellt, indem zum Beispiel Intentionen und Zielgruppen näher erläutert werden.⁹¹

⁸⁹ Vgl. Mayring, Philipp und Thomas Fenzl: Qualitative Inhaltsanalyse: In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hgg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden 2019, S.633.

⁹⁰ Vgl. Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Basel 2018, S.26-27.

⁹¹ Vgl. Mayring und Fenzl, 2019, S.634-636.

Bezogen auf das vorliegende Material wurden zum Beispiel die einzelnen Materialbausteine voneinander getrennt, wobei zusätzlich Inhaltselemente und Aufgabenstellungen differenziert voneinander betrachtet wurden.

Somit erfolgt eine Aufteilung des Gesamtmaterials hinsichtlich einer Auswahl von Materialeinheiten, die als relevant für die qualitative Inhaltsanalyse angesehen werden.⁹²

Es gibt verschiedene Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse. Für den durchgeführten Forschungsprozess wird die strukturierende Inhaltsanalyse verwendet, dessen Vorgehen in einem späteren Abschnitt detailliert erläutert wird.⁹³ Das Ablaufschema einer qualitativen Inhaltsanalyse ist kein linearer Prozess. Auch wenn die Forschungsfrage – wie auch bei der klassischen Inhaltsanalyse – zu Beginn konzipiert wird, spielt sie bei jedem einzelnen Analyseschritt eine dynamische zentrale Rolle. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um einen zirkulär aufeinander bezogenen Ablauf einzelner Sequenzen, die alle durch die Forschungsfrage geleitet und durch diese miteinander verknüpft sind. Der grundsätzlich lineare Ablauf von Textarbeit, Kategorienbildung, Kodierung, Analyse und Ergebnisdarstellung kann demnach unterbrochen, verändert und zirkulär miteinander verschränkt werden. Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich im Unterschied zur klassischen Vorgehensweise durch eine offene Durchführung, bei der Inhalte durch Kategorien strukturiert und systematisiert werden, ohne vorherige Hypothesenbildung aus. Der erste Auswertungsprozess sollte hierbei durch eine hermeneutische Interpretation geprägt werden, wobei ein Bewusstsein des subjektiven Sinnzusammenhangs des Textes erarbeitet werden kann. Auf Grundlage der Forschungsfrage wird so versucht, ein Gesamtverständnis des Materials aufzubauen.⁹⁴

4.2 Kategorienbildung

„Die Umwelt wahrnehmen, das Wahrgenommene einordnen, abstrahieren, Begriffe bilden, Vergleichsoperationen durchführen und Entscheidungen fällen, welcher Klasse eine Beobachtung angehört – ohne solche fundamentalen kognitiven Prozesse wäre für uns weder der Alltag lebbar noch Wissenschaft praktizierbar.“⁹⁵

Bei einer Kategorie handelt es sich um eine Zuordnung und Einteilung von Einheiten. Eine Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, durch die Bildung von Kategorien die Komplexität des

⁹² Vgl. Kuckartz, 2018, S.30.

⁹³Vgl. Mayring und Fenzl, 2019, S.638.

⁹⁴ Vgl. Kuckartz, 2018, S.45-56.

⁹⁵ Ebd., S.31.

Materials hinsichtlich einer forschungsleitenden Fragestellung zu komprimieren. Somit können die Informationen aus dem Material gefiltert werden, die für die Belange der Forschungsfrage relevant sind. Kategorien erhalten erst durch ihre Definition einen Sinn für die Durchführung einer Inhaltsanalyse. Die Definition einer Kategorie wird durch eine inhaltliche Umschreibung, Nennung von Indikatoren und exemplarische Beispiele, die Auskunft über die Anwendung der Kategorie geben sollen, vorgenommen. Durch die Definition der Kategorien werden zum einen die Grundelemente der Inhaltsanalyse transparent dargestellt, wodurch die Ergebnisse interpretiert werden können. Zum anderen bieten die Definitionen einen Leitfaden, der das Kodieren des Materials ermöglicht. Im Hinblick auf die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse spielt die Kodiereinheit eine wichtige Rolle. Die Kodiereinheit beschreibt die Verbindung zwischen einem speziellen Textfragment und einer Kategorie. Alle Kategorien werden in Form eines Kategoriensystems zusammengestellt. In der vorliegenden Masterarbeit wird eine hierarchische Strukturierung des Systems vorgenommen, indem Ober- und Unterkategorien gebildet werden.⁹⁶

Die Bildung von Kategorien wird durch die Forschungsfrage, die Zielsetzung und das vorhandene Vorwissen grundgelegt. Bei der hier durchgeföhrten Inhaltsanalyse wurde sich für eine deduktive – auf Basis der theoretischen Grundlage – Kategorienbildung entschieden. Charakteristisch für eine Inhaltsanalyse ist die systematische Kodierung des gesamten Materials anhand des im Vorhinein konzipierten Kategoriensystems. Die Kategorien müssen durch eine präzise Definition trennscharf voneinander zu unterscheiden sein. Ebenfalls gilt das Kriterium, dass die Kategorien erschöpfend auf das Material angepasst und angewendet werden können, sodass kein relevanter Aspekt übersehen wird. Des Weiteren muss ein Kategoriensystem dem Kriterium der Übereinstimmung entsprechen, wobei jeder Kategorie eine spezifische Definition zukommt und somit eine exakte Zuordnung von Textstellen und Kategorien ermöglicht werden kann. Außerdem ist zu beachten, dass eine plausible und kohärente Zusammenstellung der einzelnen Kategorien innerhalb des Systems entsteht, sodass ein aufeinander bezogener Gesamtzusammenhang konstruiert werden kann.⁹⁷

⁹⁶ Vgl. Ebd., S.31-43.

⁹⁷ Vgl. Ebd., S.63-71.

4.3 Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse folgt einem durch Phasen strukturierten Ablauf. Die erste Phase ist durch eine initiiierende Arbeit am Text gekennzeichnet. Hierbei handelt es sich um die erste Auseinandersetzung mit dem Material, indem dieses gesichtet und durch Stichpunkte und Markierungen vorstrukturiert wird.

In der zweiten Phase werden die Kategorien gebildet, welche im späteren Verlauf die Kodierung ebnen und unterstützen. Die Daten des Materials erfahren durch die Bildung von Kategorien eine inhaltliche Strukturierung. Das entstehende Kategoriensystem sollte auf Grundlage der Fragestellung und Zielsetzung des Forschungsvorhabens konstruiert werden. Es sollte ebenfalls durch genaue Definitionen klassifiziert sein.

An die zweite Phase der Kategorienbildung schließt die Phase des ersten Kodierens an, wobei das gesamte, zur Verfügung stehende Material kodiert wird. In dieser Phase werden die Textfragmente den passenden Kategorien zugeordnet, wobei eine Textstelle auch mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. Es erfolgt eine regelgeleitete Kodierung, wobei im Normalfall Sinneinheiten kodiert werden, die mindestens einen Satz umfassen. Hierbei ist zu beachten, dass die ausgewählte Textpassage auch ohne den ihn umgebenden Textkontext verständlich erscheint. Nachdem der erste Kodierungsprozess am Material abgeschlossen wurde, beginnt die Phase der Optimierung und der Differenzierung der Kategorien. Hierzu werden Subkategorien gebildet, indem alle Textstellen einer Hauptkategorie zusammengetragen und nach Unterkategorien ausgegliedert werden. Wie im Vorhinein die Hauptkategorien werden auch die Subkategorien definiert und mit Beispielen aus dem Material veranschaulicht. Die Erstellung von Subkategorien erfolgt auf Grundlage des Forschungsinteresses, indem sowohl die Forschungsfrage als auch die intendierten Ergebnisse berücksichtigt werden. Das Material wird auf plausible Art und Weise systematisiert und in Sinneinheiten getrennt, wobei der theoretische Hintergrund miteinbezogen wird.

Nachdem das Kategoriensystem mithilfe von Subkategorien ausdifferenziert und dem Material angepasst wurde, folgt in der nächsten Phase die zweite Kodierung, bei dem die Textstellen und die Subkategorien einander zugeordnet werden. Mit dem zweiten Prozess der Kodierung ist die Systematisierung und Ordnung des Materials abgeschlossen. Nun folgt in einer nächsten Sequenz die Durchführung der Analyse und die Vorbereitung der Ergebnispräsentation.

In einer letzten Phase werden die Ergebnisse im Hinblick auf die im Vorhinein formulierte

Forschungsfrage in einem Fazit zusammengetragen und präsentiert. Durch eine Dokumentation des gesamten Prozesses der Auswertung kann das methodische Vorgehen den Leser*innen transparent dargestellt werden. Demnach kann der Prozess, welcher sowohl die Bildung und Anwendung der Kategorien als auch die Auswertung und Ergebnisdarstellung umfasst, in seiner Gesamtheit nachvollzogen werden.⁹⁸

Eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse erscheint hierbei als die geeignete Methode, da so Kategorien auf der Basis theoretischer Grundlagen gebildet und auf das Material angewendet werden können. Dadurch können die Leitlinien und Zielvorstellung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts herausgearbeitet werden und durch die Korrelation zwischen Kategorien und Materialbausteinen überprüft werden. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse können demnach am Material überprüfbare Aussagen über die Entsprechung des Materials für konfessionell-kooperative Zielvorstellungen getätigt werden, indem sowohl die theoretische Grundlage als auch die didaktische Konzeption von Materialien berücksichtigt werden kann.

4.4 Auswertung anhand von computergestützter Software

„Unter der Bezeichnung QDA-Software ist seit einiger Zeit ein spezieller Typ von Computerprogrammen verfügbar, der heute nahezu standardmäßig für die Analyse qualitativer Daten eingesetzt wird. Seit mehr als zwei Jahrzehnten gehört das Feld der computergestützten Analyse qualitativer Daten zu den innovativsten Feldern sozialwissenschaftlicher Methodenentwicklung.“⁹⁹

Bei einer deduktiven Bildung von Kategorien können diese bereits vor dem Import des Materials mithilfe der Software geordnet und definiert werden. Das Arbeiten mit einer computergestützten Software vereinfacht die Verknüpfung zwischen Textabschnitten und Kategorien, indem im Zuge der Zuordnung ein Kategoriensystem erstellt wird, welches geordnet, systematisiert und verknüpft werden kann. Während des gesamten Forschungsprozesses bleiben die Kategorien mit den zugewiesenen Textstellen verknüpft, wodurch einerseits die transparente Rückverfolgung der Kategorisierung des Materials gewährleistet werden kann. Anderseits kann man einfach und schnell zwischen den einzelnen Kategorien und den Textstellen hin und her wechseln, wodurch die Präzision und der zeitliche Aufwand der Analyse optimiert werden können. Während der Kodierung und

⁹⁸ Vgl. Ebd., S.100-121.

⁹⁹ Ebd., S.163.

der Arbeit mit dem Material steht das Kategoriensystem die gesamte Zeit zur Verfügung. Durch die dauerhafte Verknüpfung zwischen dem Material und dem Kategoriensystem wird viel Zeit und Arbeitsaufwand gespart, da nicht das gesamte Material selbstständig nach geeigneten Textstellen durchsucht werden muss. Zusätzlich wird durch die strukturelle Übersichtlichkeit ein schneller Überblick über das Vorkommen der Kategorien im Material gewährleistet. Dieser Überblick ermöglicht es, Textfragmente und Kategorien schnell und präzise zuzuordnen und trennscharfe Kategorien zu bilden. Definitionen, Indikatoren und exemplarische Beispiele können hierbei sofort abgespeichert werden. Mithilfe einer QDA-Software werden alle Textstellen, welche der gleichen Kategorie zugewiesen werden konnten, zusammengetragen, sodass ein detaillierter Überblick entstehen kann. In jeder Phase der Analyse kann die QDA-Software unterstützend eingesetzt werden.

In der ersten Phase der initiierenden Textarbeit können relevante Textabschnitte farblich gekennzeichnet, mit Kommentaren versehen und kodiert werden. Es kann zudem das gesamte Datenmaterial gezielt gesichtet werden, indem nach speziellen Wortkombinationen gesucht werden kann. Textstellen können innerhalb des Materials aber auch außerhalb mit neuen Textfragmenten verknüpft werden. Die Software kann ebenfalls assistierend in den Prozess des Kodierens integriert werden, indem Textstellen den Kategorien zugeordnet oder anhand von Textpassagen neue Kategorien gebildet werden. Hierbei können die einzelnen Kategorien zusammengetragen, definiert und zu einem Kategoriensystem gebündelt werden. Nach der ersten Kodierung können alle Textstellen, welche der gleichen Kategorie zugeordnet wurden, zusammengestellt werden. Auf dieser Grundlage wird die Erstellung von Subkategorien erleichtert, während die Definitionen und Beispiele direkt aus den Textstellen gewonnen werden können und mithilfe der Software ein Kodierleitfaden und Kategoriensystem entwickelt werden kann. Im Zuge der zweiten Kodierung werden nun unter Berücksichtigung der gebildeten Kategorien alle Textstellen mit der gleichen Kategorienzuordnung zusammengetragen, woraufhin Überschneidungen und Vorkommenshäufigkeiten der Kategorien analysiert werden. Ebenfalls können die Zusammenhänge zwischen den Kategorien untersucht werden. Die QDA-Software kann somit in jede Sequenz der qualitativen Inhaltsanalyse integriert werden und den Analyseprozess erleichtern und effizienter gestalten.

Nicht nur im Bereich der Textarbeit lässt sich QDA-Software einsetzen. Vielmehr können auch Daten, die auf Videos und Audiodateien basieren, analysiert werden. Auch können Analysephasen und Ergebnisse durch Diagramme visualisiert werden, wodurch zum Beispiel die Kausalitäten zwischen Kategorien und Fällen verdeutlicht oder Vergleiche

zwischen Textstellen hergestellt werden können.¹⁰⁰

Der Einsatz von QDA-Software kann in jedem Bereich der qualitativen Inhaltsanalyse einen Mehrwert bieten, indem durch den Einsatz sowohl die Vorarbeit als auch die Durchführung und Ergebnisdarstellung effizient modifiziert werden kann. Besonders die Aspekte der Struktur, der Übersichtlichkeit und der Zeitersparnis spielen in diesem Kontext eine bedeutende Rolle.

¹⁰⁰ Vgl. Ebd., S.175-196.

5. Auswertung des Materials

5.1 Vorstellung des Materials

Das Potential von Lernmaterial für den Einsatz im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht wird anhand des Heftes „Religion Unterrichten“¹⁰¹ zum Thema Märtyrerinnen und Märtyrer untersucht. Hierbei wird die vorherig beschriebene Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in Form einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse am Material angewendet.

Das Unterrichtsheft beschäftigt sich in drei Unterrichtseinheiten mit dem Thema Märtyrerinnen und Märtyrer und nähert sich hierbei aus je unterschiedlichen religiösen Perspektiven dem Thema und eröffnet Zugänge aus diversen religiösen Standpunkten.

Die Thematisierung von Menschen, die aufgrund von religiösen Überzeugungen verfolgt werden und oftmals auch ihr Leben lassen müssen, ist keinesfalls nur ein historisches Phänomen. Vielmehr wird die aktuelle Lebenswelt der Schüler*innen von Märtyrerinnen und Märtyrern geprägt und tangiert, wobei diese Bedeutung und die Alltagsrelevanz der Thematik oftmals der Wahrnehmung der Schüler*innen entzogen ist.

Das vorliegende Heft verfolgt das Ziel, einen interreligiösen und interkonfessionellen Dialog und Perspektivenwechsel zu intendieren, wodurch Vorurteilen und negativen Konnotationen, die zum Beispiel durch die von den Schüler*innen wahrgenommene Präsenz von islamistischem Terror entstehen, entgegengewirkt werden soll. Der von den Schüler*innen vordergründig wahrgenommene machpolitisch instrumentalisiert geprägte Begriff des Martyriums, bei dem durch Terroranschläge Leid und Tod verursacht wird, widerspricht der Anerkennung von Personen, die aus ihren religiösen Überzeugungen heraus ihr Leben geben, um Leid und Tod anderer Menschen verhindern zu können. Jedoch spielt nicht nur die interreligiöse Verknüpfung und Aufklärung eine große Bedeutung. Der Religionsunterricht sieht sich auch in der Verantwortung, die interkonfessionelle Zusammenarbeit zu berücksichtigen. Das Phänomen des Martyriums führt auf der einen Seite durch eine konfessionell unterschiedlich vollzogene Praxis der Heiligenverehrung zu einer konfessionellen Trennung. Vergangene Diskriminierungen, Verfolgungen, leidvolle und todbringende Erfahrungen von Menschen – aufgrund ihrer aus christlichen Überzeugungen motivierten Nachfolge Jesu Christi – führten zu konfessionellen Differenzen. Auf der anderen Seite zeigt zum Beispiel die gemeinsame Auflehnung der Lübecker Märtyrer gegen

¹⁰¹ Vgl. Verburg, Winfried: Editorial: Märtyrerinnen und Märtyrer. In: Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020.

die NS-Diktatur und das gemeinsame, die Ökumene stärkende konfessionelle Gedenken der Lübecker Märtyrer das Potential der konfessionellen Verbindung und Zusammenarbeit.

Die beiden Unterrichtseinheiten zum Thema „Das Leben riskieren, damit es für andere Lebenswert ist“¹⁰² ist für die Jahrgangsstufe neun oder zehn konzipiert worden. Es wird eine klärende Auseinandersetzung mit dem theologischen Grundbegriff des Märtyrers und der Märtyrerin intendiert.¹⁰³

„Die Unterrichtsvorhaben von Jörg Ballnus aus islamischer Perspektive und von Johanna Dransmann aus christlicher Perspektive entwickeln ein Praxisbeispiel für fächerverbindenden Unterricht der beiden parallel erteilten Fächer islamischer Religionsunterricht und katholischer Religionsunterricht, selbstverständlich auch in der Form der konfessionellen Kooperation.“¹⁰⁴

Die beiden Unterrichtseinheiten sind jeweils aus der fächerspezifischen religiösen Sozialisation der Schüler*innen heraus konzipiert, indem die Lernsequenzen 1 - 4 bei der ersten Unterrichtseinheit einen christlichen und in der zweiten Unterrichtseinheit einen islamischen Schwerpunkt bieten.

Lernsequenz 0 und 5 dienen der Begegnung und somit der fächerübergreifenden Kooperation zwischen dem islamischen und christlichen Religionsunterricht. Vor Beginn der eigentlichen Unterrichtseinheit wird daher ein Aufeinandertreffen geschaffen (Lernsequenz 0), bei dem sich die Schüler*innen mit ihren jeweils unterschiedlichen religiösen Überzeugungen und Sozialisationen kennenlernen und über die unterrichtlichen Zielvorstellungen bewusst werden können. Alle Unterrichtsbausteine sind durch das didaktische Prinzip der Begegnung geprägt, indem immer wieder Anfragen und Bezüge zur jeweils anderen Religion erarbeitet werden. In der 5. Lernsequenz werden die interreligiösen Perspektiven durch die Zusammenkunft der beiden Lerngruppen zusammengetragen und eine interreligiöse Kooperation intendiert, wobei sowohl die Inhalte als auch die Perspektiven der Schüler*innen durch die interreligiöse Perspektivenverschränkung in ihrer

¹⁰² Vgl. Ballnus, Jörg: »Das Leben riskieren, damit es für andere lebenswert ist.« – Eine muslimische Klärung des theologischen Grundbegriffs Märtyrerin/Märtyrer im anschließenden Dialog mit dem Christentum. In Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020, S.29-48.

Vgl. Dransmann, Johanna: »Das Leben riskieren, damit es für andere lebenswert ist.« – Eine christliche Klärung des theologischen Grundbegriffs Märtyrerin/Märtyrer im anschließenden Dialog mit dem Islam. In: Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020, S.52-69.

¹⁰³ Vgl. Verburg, 2020, S.6.

¹⁰⁴ Ebd., S.6.

Multiperspektivität und religiösen Vielfalt erschlossen werden.¹⁰⁵ Die Schüler*innen können ihre eigene Perspektive im Kontext pluraler Weltanschauungen einordnen und durch mehrperspektivische Orientierungsmöglichkeiten eine religiöse Identität entwickeln, die pluralen und unterschiedlichen Meinungen, Standpunkten und Zugängen zur Wirklichkeit mit Toleranz begegnet.

Da die aktuelle Situation an vielen Schulen keinen getrennten und parallel verlaufenden islamischen und katholischen Religionsunterricht aufzeigt, sollen die Unterrichtseinheiten ebenfalls die Möglichkeit bieten, in religiös gemischten Lerngruppen eingesetzt werden zu können, um so einen Perspektivenwechsel der jeweils anderen Religion zu intendieren und einen differenzierten Blickwinkel der islamischen und christlichen Perspektive zu ermöglichen. Die beiden Unterrichtseinheiten sollen anhand der didaktischen Konzeption der Lernsequenz 4.2 die Erarbeitung des jeweils anderen religiösen Lebensvollzugs offerieren und einen Blickwinkel auf den Inhalt aus der jeweils fremden religiösen Perspektive eröffnen, um die interreligiöse Kooperation und mehrperspektivische Auseinandersetzung in Folge der 5. Lernsequenz gewährleisten zu können.¹⁰⁶

Die Unterrichtseinheit von Josef Fath zum Thema „Christliches Zeugnis in heilosen Zeiten“¹⁰⁷ intendiert eine interreligiöse und interkonfessionelle Aufklärung und Zusammenarbeit, indem der Widerstand der Lübecker Märtyrer gegen das NS-Regime thematisiert wird.¹⁰⁸ Die dritte Unterrichtseinheit wurde für die Sekundarstufe II konzipiert und zielt durch die Thematisierung der Lübecker Märtyrer – als Gelenkstelle der gesamten Unterrichtseinheit – sowohl auf einen intrareligiösen Dialog und die damit einhergehende Aufhebung von konfessionellen Differenzen als auch auf die Bewusstwerdung der Notwendigkeit, gegen Ungerechtigkeiten vorzugehen, ab. Die Schüler*innen erschließen das Hoffnung schenkende Potential aber auch die lebensbedrohlichen Konsequenzen des Einsatzes für unterdrückte und marginalisierte Menschen, indem sie sich mit elementaren Vollzügen des christlichen Glaubens, der Nachfolge und des Vorbildes Jesu Christi auseinandersetzen.¹⁰⁹

Das Gesamtmaterial wurde hinsichtlich der Forschungsfrage gesichtet. Im Zuge dessen

¹⁰⁵ Vgl. Ballnus, 2020, S.53.

Vgl. Dransmann, 2020, S.30.

¹⁰⁶ Vgl. Ballnus, 2020, S.53 und Dransmann, 2020, S.30.

¹⁰⁷ Vgl. Fath, Josef: Christliches Zeugnis in heilosen Zeiten – können Märtyrerinnen und Märtyrer heute noch als Vorbilder dienen?. In: Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020, S.70-92.

¹⁰⁸ Vgl. Verburg, 2020, S.6.

¹⁰⁹ Vgl. Fath, 2020, S.70.

Vgl. Verburg, 2020, S.7.

wurden die relevanten Material- und Textpassagen herausgefiltert und zusammengetragen, sodass nur die für die Forschungsfrage relevanten Datensätze mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und ausgewertet wurden. Dies hatte zu Folge, dass die einzelnen Materialbausteine hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit entweder zusammengefasst oder getrennt wurden, um so im späteren Analyseverfahren nicht nur das Gesamtmaterial auswerten, sondern auch Bezüge zwischen den Materialeinheiten herstellen zu können. Nach der Sichtung und Separierung des Materials lassen sich drei Unterrichtsblöcke herausstellen, welche sich in die Analyseabschnitte Unterrichtsbaustein 1 (S.31-51), Unterrichtsbaustein 2 (S.55-69) und Unterrichtsbaustein 3 (S.73-92) aufgliedern lassen.

Bevor die verschiedenen Materialabschnitte durch die Erstellung von Analyseeinheiten strukturiert werden, erfolgt eine kurze Kontextualisierung des zu analysierenden Unterrichtsmaterials.

Das Unterrichtsmaterial wurde in der Zeitschriftenreihe „Religion Unterrichten“¹¹⁰ veröffentlicht, um Lehrer*innen Anregungen zu bieten und dabei zu unterstützen, das durch Leid und Verfolgung geprägte Thema innerhalb des Religionsunterrichts anzusprechen und zugänglich aufzubereiten zu können.¹¹¹ Mithilfe der Themenhefte „Religion unterrichten“¹¹², welche als Online-Zeitschrift Lehrer*innen frei zugänglich gemacht werden, wird versucht, Antworten und Anregungen in Zeiten zu geben, in denen der Religionsunterricht vor neue Herausforderungen gestellt wird. Besonders in der jetzigen Corona-Situation werden ethische, lebensrelevante und religiöse Fragen aufgeworfen, die an die Leitgedanken und Ziele des Religionsunterrichts anknüpfen.

Das vorliegende Unterrichtsheft möchte in aktuellen Zeiten der Corona-Krise, bei dem die ethischen und religiösen Suchbewegungen der Schüler*innen aufgrund von Fokussierungen auf die Hauptfächer vernachlässigt werden, die Relevanz religiöser Lernprozesse hervorheben.¹¹³

„Zwei weitere Herausforderungen des Religionsunterrichts treten in der Krise in besonderer Dringlichkeit hervor: Zum einen die Frage nach der Zusammenarbeit der Fächer, zum anderen die Entwicklung von digitalen Lernmedien, die nicht nur im evangelischen, katholischen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, sondern auch für das Lernen im Klassenverband und gerade in diesen Tagen auch für

¹¹⁰ Vgl. Käbisch, David; Keitel, Juliane; Otten, Gabriele; Paessens, Jutta; Verburg, Winfried und Woppowa, Jan: Religion Unterrichten. Jg.1-Jg.2. Vandenhoeck&Ruprecht GmbH&Co.KG Göttingen 2020-2021.

¹¹¹ Vgl. Verburg, 2020, S.6.

¹¹² Vgl. Käbisch, Keitel, Otten, Paessens, Verburg, Woppowa, 2020-2021.

¹¹³ Vgl. Käbisch, David und Woppowa, Jan: Editorial zum Themenheft: Gott. In: David Käbisch und Jan Woppowa (Hgg.): Gott. (=Religion Unterrichten. H.1) Göttingen 2020, S.6

das Home-Schooling geeignet sind.“¹¹⁴

Die Zeitschriften der Reihe „Religion Unterrichten“¹¹⁵ bieten ein Online-Angebot, um Lehrer*innen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu unterstützen und im Kontext des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts didaktische Anregungen und mehrperspektivische Zugänge eröffnen zu können.¹¹⁶

In einem nächsten Schritt wurden die zuvor separierten Analysesequenzen in Form der drei Unterrichtsreihen in Analyseeinheiten gegliedert, um bei der Durchführung der Inhaltsanalyse die einzelnen Materialabschnitte den zugehörigen Kategorien zuweisen zu können.

Innerhalb des Materials wurde zwischen drei unterschiedlichen Elementen unterschieden, welche für die Forschungsfrage relevant sind. So wurden bei der durchgeföhrten qualitativen Inhaltsanalyse der Inhalt, die Aufgabenstellungen und die Lernstruktur berücksichtigt. Inhaltliche Elemente des Materials lassen sich durch Texte, Bilder, Videos und Audios erkennen, wobei den Schüler*innen ein Zugang zu einer Thematik eröffnet wird, wie es zum Beispiel bei einem Sachtext der Fall ist. Falls ein Materialabschnitt mehrere unterschiedliche inhaltliche Komponenten, welche jedoch den gleichen inhaltlichen Zugang eröffnen, aufweist, wurden diese zu einem Inhaltselement zusammengefasst. Die Inhaltselemente werden im Folgenden durch ein **I** abgekürzt. Die Aufgabenstellungen enthalten Anweisungen, wie die Schüler*innen mit dem Material umzugehen haben und wie sie die unterschiedlichen Themen und Inhalte erarbeiten sollen. Im Folgenden wird das Element der Aufgabenstellung mit einem **A** abgekürzt und innerhalb des Materials nummeriert.

Auf Grundlage dieser Unterteilungen wurden die Analyseeinheiten wie folgt gebildet. Zunächst wird die Unterrichtsreihe genannt (U1-U3). Nachfolgend wird die Materialnummer ergänzt, um darauffolgend Inhaltselement und Aufgabenstellung zu integrieren. Anschließend werden die Nummerierungen der Aufgabenstellungen und der inhaltlichen Elemente bei mehreren unterschiedlichen Aufgaben und inhaltlichen Zugängen innerhalb eines Materialbausteines vorgenommen. Am Beispiel des Materials M10 der dritten Unterrichtsreihe ergeben sich somit folgende Analyseeinheiten: U3M10I, U3M10A1, U3M10A2, U3M10A3 und U3M10A4.

Die Lernstrukturen enthalten Informationen über die didaktische Umsetzung der einzelnen Unterrichtsstunden, wobei nicht nur die inhaltlichen Elemente und Aufgabenstellungen

¹¹⁴ Ebd., S.6.

¹¹⁵ Vgl. Käbisch, Keitel, Otten, Paessens, Verburg, Woppowa, 2020-2021.

¹¹⁶ Vgl. Käbisch und Woppowa, 2020, S.6.

didaktisch aufgeschlüsselt, sondern auch Impulse, Gespräche im Plenum und zusätzliche Instruktionen und Lernprozesse beschrieben werden. Die Lernstrukturen werden im Kontext der Analyseeinheiten mit einem **L** gekennzeichnet. Im Zuge der Kodierung der Lernstruktur wurden nur die Textbausteine berücksichtigt, bei denen Instruktionen und Aussagen getroffen wurden, die über die Anweisungen der Materialbausteine hinausgehen. Diese Maßnahme wurde getroffen, um eine doppelte Kodierung derselben Instruktion in Lernstruktur und Materialbaustein ausschließen zu können. Einer Verfälschung der Ergebnisse konnte so entgegengewirkt werden. Für die Lernstrukturen wurden ebenfalls Analyseeinheiten gebildet, indem zunächst die Unterrichtsreihe (U1-U3) genannt wird. Daraufhin folgt die nummerierte Lernsequenz, um innerhalb der Unterrichtsreihe die einzelnen Unterrichtsstunden unterscheiden zu können.

Im Kontext der ersten beiden Unterrichtseinheiten werden die Lernsequenzen in einzelnen Fließtexten detailliert beschrieben, weshalb pro Lernsequenz jeweils nur ein Textbaustein separiert werden konnte. Dies hat zur Folge, dass eine Kategorie öfters dem gleichen Textbaustein innerhalb einer Lernsequenz zugewiesen werden kann.

Innerhalb der dritten Unterrichtseinheit werden die Lernstrukturen in ihre didaktischen Unterrichtsprozesse unterteilt, wodurch eine Separierung hinsichtlich Überschrift (Ü), Einstieg (Ei), Impuls (Im), Erarbeitung (Er), Sicherung (S), Vertiefung (V), Präsentation (P), Hinführung (H) und zusätzlicher Textfragmente ohne spezieller Zuordnung (T) vorgenommen wurde. Am Beispiel der ersten Lernsequenz innerhalb der Lernstruktur der dritten Unterrichtsreihe ergeben sich somit folgende Analyseeinheiten: U3L1Ei, U3L1H, U3L1Im, U3L1Er, U3L1P und U3L1V.

Da die ersten beiden Unterrichtsreihen nur ein Textfeld pro Lernsequenz bieten, ergibt sich am Beispiel der ersten Lernsequenz der Lernstruktur der ersten Unterrichtseinheit folgende Analyseeinheit: U1L1T.

5.2 Vorstellung des Kategoriensystems

Nachdem die Analyseabschnitte und Analyseeinheiten festgelegt wurden, konnte auf Basis der theoretischen Grundlage ein Kategoriensystem entwickelt werden, wodurch die Rahmenbedingungen der qualitative Inhaltsanalyse geschaffen werden konnten. Nach der ersten Anwendung wurde das Kategoriensystem an das Material angepasst, indem einige Kategorien zusammengefasst oder auch separiert wurden. Ebenfalls wurden einige Kategorien anhand des Materials ergänzt und neu entwickelt, da nach der ersten Anwendung

der Kategorien festgestellt wurde, dass einige Materialbausteine eine Zuweisung weiterer neuer Kategorien verlangten. So wurde zum Beispiel die Subkategorie 'Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität' im Kontext der Oberkategorie 'Multiperspektivität' anhand des Materials erstellt, da die Notwendigkeit dieser Kategorie auf Grundlage der didaktischen Konzeption der Unterrichtsreihen eröffnet wurde.

Im Folgenden wird nun das endgültige Kategoriensystem, welches zur Analyse und Auswertung des Materials verwendet wurde, dargelegt, indem die einzelnen Kategorien mithilfe ihrer Kodierregeln und Ankerbeispiele beschrieben werden.

Die Kategorien wurden auf Grundlage der Intention gebildet, das Potential des Materials für konfessionell-kooperative Lernformen und -prozesse zu elaborieren. Insofern sollen die Zuweisungen der erstellten Kategorien Auskunft darüber geben, inwiefern die einzelnen Materialsequenzen den didaktischen Leitlinien und Zielen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts entsprechen. Hierzu wurden die einzelnen Ober- und Unterkategorien auf Grundlage entstehender didaktischer Forderungen an einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als Bewältigungsstrategie und Reaktion auf eine aufkommende Heterogenität und Pluralität im Schulkontext entwickelt. Die erste Oberkategorie 'Multiperspektivität' bezieht sich vordergründig auf die Inhaltselemente und Lernstrukturen des vorliegenden Materials, kann jedoch in einigen Fällen auch den Aufgabenstellungen zugeordnet werden. Sie wird durch die Subkategorien 'Erarbeitung einer neuen Perspektive', 'Lebensnahe Perspektive', 'Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität', 'Subjektive Perspektive beteiligter Personen', 'Subjektive Perspektive der Schüler*innen', 'Christliche Perspektive ohne Differenzierung', 'Fremdreligiöse Perspektive', 'Katholische Perspektive', 'Evangelische Perspektive' und 'Plurale religiöse Perspektiven' zusammengesetzt.

Eine Erarbeitung einer neuen Perspektive ist durch das Material erfüllt, wenn die Schüler*innen einen neuen Blickwinkel auf einen Sachgegenstand gewinnen, indem ein Zugang zu einer neuen Perspektive geschaffen wird, woraus der Lerngegenstand dann neu eingeordnet oder erarbeitet wird. Eine Lebensnahe Perspektive lässt sich am Material anhand der Thematisierung eines Inhaltes oder einer Fragestellung erkennen, welche entweder – durch einen Transfer auf eine aktuelle Problemstellung – die alltägliche Lebenssituation der Schüler*innen tangiert oder den Inhalt direkt aus aktuellen Lebenssituationen der Schüler*innen zieht. Somit kann die alltägliche und aktuelle Relevanz des zu erschließenden Inhaltes für die Lebenswelt der Schüler*innen eröffnet werden. Einer Materialsequenz wird die Kategorie 'Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität' zugewiesen, wenn

den Schüler*innen durch das Material mehrere Perspektiven eröffnet werden, welche in einem aufeinander aufbauenden Lernprozess miteinander verknüpft werden, wodurch ein religiöser Inhalt durch mehrere Perspektiven erschlossen werden kann. Eine subjektive Perspektive beteiligter Personen lässt sich am Material feststellen, wenn ein Inhalt aus der Sicht einer partizipierenden Person geschildert wird und somit dessen persönliche Perspektive erarbeitet und der Inhalt aus der Sicht dieser Person erschlossen werden kann. Die subjektive Perspektive der Schüler*innen wird kodiert, indem nach der persönlichen Lebenswelt der Schüler*innen gefragt und somit zum Thema innerhalb des Unterrichts gemacht wird. Der zu erschließende Inhalt basiert demnach auf den persönlichen und individuellen Lebenserfahrungen und Voraussetzungen der Schüler*innen, welche im Kontext des Unterrichts thematisiert werden. Eine christliche Perspektive wird ohne Differenzierung behandelt, sobald das Inhaltselement nicht zwischen katholischer und evangelischer Position separiert. Dem Material wird die Kategorie 'Fremdreligiöse Perspektive' zugeordnet, falls eine nicht christliche Perspektive thematisiert und der Inhalt aus dem Blickwinkel dieser Religion erschlossen wird. Eine katholische Perspektive liegt vor, sofern das Inhaltselement aus der Sicht einer katholischen Position zugänglich gemacht oder ein katholischer Sachverhalt thematisiert wird. Das Material eröffnet eine evangelische Perspektive, wenn der Inhalt aus dem Blickwinkel einer evangelischen Überzeugung erschlossen oder eine evangelische Sachlage erarbeitet wird. Um plurale religiöse Perspektiven handelt es sich bei Inhaltsfeldern, welche mehrere religiöse Überzeugungen im Kontext einer bestimmten Fragestellung oder eines inhaltlichen Schwerpunktes thematisieren.

Die zweite Oberkategorie 'Pluralitätsfähigkeit' setzt sich aus den Subkategorien 'unterschiedliche intrareligiöse Positionen', 'Gemeinsame Erarbeitung von Perspektivität', 'Bewusstsein für Perspektivität' und 'Gesamtkontext auf Grundlage vielfältiger Perspektiven' zusammen.

Dem Material kann die Kategorie 'unterschiedliche intrareligiöse Positionen' zugeordnet werden, indem innerhalb einer Konfession oder Religion verschiedene Positionen und Standpunkte erarbeitet werden und ein Inhaltsfeld aus der mehrperspektivischen Beschaffenheit einer religiösen Gemeinschaft erschlossen werden kann. Eine gemeinsame Erarbeitung von Perspektivität liegt vor, sofern ein Inhaltsfeld arbeitsteilig erschlossen wird. Es werden von je unterschiedlichen Schüler*innen unterschiedliche Perspektiven eines Inhaltsfelds erarbeitet und im Nachhinein durch einen dialogischen Austausch verknüpft. Dadurch kann ein Sachgegenstand aus verschiedenen Perspektiven heraus eröffnet und

wahrgenommen werden. Ein Bewusstsein für Perspektivität kann gewonnen werden, sobald die Schüler*innen durch das Material dazu veranlasst werden, zwischen verschiedenen Perspektiven zu wechseln und durch plurale Standpunkte und Positionen das Inhaltsfeld aus der Sichtweise mehrerer Perspektiven kennenlernen dürfen. Die Aufbereitung des Materials bietet unterschiedliche Zugänge zu vielseitigen Überzeugungen und Standpunkten, wodurch sie ein Bewusstsein für eine mehrperspektivische Wahrnehmung der Wirklichkeit entwickeln. Ein Gesamtkontext auf Grundlage vielfältiger Perspektiven entsteht, indem eine Fragestellung aus dem Blickwinkel mehrerer Perspektiven erarbeitet wird und ein Endprodukt mithilfe der Verknüpfung der verschiedenen kennengelernten Perspektiven entworfen werden kann. Die Schüler*innen erlangen somit nicht nur Wissen über Inhalte aus dem Blickwinkel einer Perspektive, sondern können Problemstellungen, Diskussionspunkte und kontroverse Inhalte auf Basis mehrerer Perspektiven sowohl einordnen, als auch ein Gesamtkonstrukt des Sachgegenstandes entwickeln.

Die dritte Oberkategorie 'Perspektivenübernahme' wird in die Subkategorien 'Einfach', 'Selbstreflexiv', 'Wechselseitig', 'Gruppenperspektive' und 'Relativierung' untergliedert.

Eine einfache Perspektivenübernahme liegt vor, sobald die Aufgabenstellung oder eine Instruktion der Lernstruktur verlangt, dass die Schüler*innen die Perspektive einer fremden Person übernehmen und eine Situation aus der Sichtweise dieser Person einordnen. Das Material verlangt von den Schüler*innen eine selbstreflexive Perspektivenübernahme, sofern die Schüler*innen dazu aufgefordert werden, sich in die Lage einer anderen Person hineinzuversetzen und ihre persönliche Perspektive in diesen Kontext einzuordnen. Dies kann hervorgerufen werden, indem die Schüler*innen – beispielsweise durch das Hineinversetzen in die Lage einer anderen Person – ihre persönliche Empfindung beschreiben sollen. Eine wechselseitige Perspektivenübernahme kann durch das Material ermöglicht werden, indem die Aufgabenstellung oder die Konzeption der Lernstruktur die Auseinandersetzung mit eigenen und mit anderen Positionen fördert, wobei andere Meinungen wertschätzend akzeptiert werden, wie es zum Beispiel bei Gruppen- oder Partnerarbeiten gefordert wird. Die Subkategorie 'Gruppenperspektive' kann einer Materialsequenz zugeordnet werden, falls die Aufgabenstellung oder Lernstruktur die Übernahme einer Perspektive einer Gruppe fordert. Eine Gruppenperspektive wird zum Beispiel eingenommen, wenn ein Sachverhalt aus der Sicht einer gesamten Religionsgemeinschaft eingeordnet werden soll. Eine Relativierung von Perspektiven lässt sich anhand der Auseinandersetzung und Übernahme mehrerer Perspektiven, zwischen den gewechselt werden kann, feststellen. Hierdurch kann eine Situation durch mehrere

komplementär aufeinander bezogene Perspektiven eingeordnet werden.

Die vierte Oberkategorie 'Perspektivenwechsel' lässt sich in die Subkategorien 'Intrapersonell', 'Interpersonell', 'Intradisziplinär' und 'Interdisziplinär' gliedern.

Das Material verlangt einen intrapersonellen Perspektivenwechsel und kann demnach dieser Kategorie zugeordnet werden, sobald die Schüler*innen durch die Aufgabenstellung oder Lernstruktur angehalten werden, sich im Kontext religiöser Fragestellungen mit verschiedenen Perspektiven der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen, zwischen verschiedenen Blickwinkeln der eigenen Person zu wechseln und ihre eigene Multiperspektivität kennenzulernen. Die Kategorie des interpersonellen Perspektivenwechsels kann einem Textbaustein zugewiesen werden, während die Aufgabenstellung oder eine bestimmte Anweisung innerhalb der Lernstruktur den Wechsel zwischen Perspektiven verschiedener Personen und der eigenen Perspektive verlangt. Hierbei werden die verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen und mit der eigenen Perspektive verglichen. Dies führt dazu, dass die Schüler*innen ihre eigene Perspektive im Kontext pluraler Wirklichkeitswahrnehmungen und Perspektiven einordnen können. Die Schüler*innen vollziehen einen Intradisziplinären Perspektivenwechsel durch einen in der Aufgabenstellung oder Arbeitsauftrag erkennbaren Wechsel zwischen einer partizipierenden und einer reflektiert beobachtenden Perspektive, indem entweder experimentelle religiöse Praktiken ausgeführt oder beobachtet werden. Interdisziplinäre Perspektivenwechsel werden insofern von den Schüler*innen gefordert, dass sie einen Wechsel zwischen einer naturwissenschaftlichen und einer religiösen Perspektive vollziehen, wobei diese Perspektiven komplementär aufeinander bezogen werden.

In einer fünften Oberkategorie 'Standpunktfähigkeit' wurden die Subkategorien 'Auseinandersetzung mit Kontroversität', 'Argumentation', 'Standpunktreflexion', 'Perspektivenübernahme aus Fachwissenschaft', 'Stellungnahme aus Sicht von Fremdposition', 'Persönliche Stellungnahme' und 'Spontaner persönlicher Standpunkt' zusammengetragen.

Die Kategorie 'Auseinandersetzung mit Kontroversität' kann sowohl Inhaltselementen, Lernstrukturen als auch Aufgabenstellungen zugewiesen werden. Hierbei regt entweder der Inhalt zu einer kontroversen Diskussion an, welche sich in der Aufgabenstellung durch eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Material kennzeichnen lässt. Oder es wird direkt ein kontroverses Thema aus der Sichtweise verschiedener gegensätzlicher Standpunkte im Kontext der inhaltlichen Darstellung thematisiert. Einer Materialsequenz wird die Kategorie 'Argumentation' im Zuge der in der Aufgabenstellung oder Lernstruktur sichtbaren

Forderung, den persönlich ausgebildeten Standpunkt in Folge einer argumentativen Darlegung zu begründen und zu rechtfertigen, zugewiesen. Dadurch, dass die Aufgabenstellung oder Lehrerinstruktion eine Reflexion des eigenen Standpunktes verlangt, indem dieser im Kontext pluraler Möglichkeit der Erschließung der Wirklichkeit eingeordnet wird, führen die Schüler*innen eine Standpunktreflexion durch, welche demnach als Kategorie dem zugehörigen Materialabschnitt zugewiesen werden kann. Eine Zuordnung der Kategorie 'Perspektivenübernahme aus Fachwissenschaft' erfolgt durch die Identifizierung einer auf Argumentation ausgerichteten Aufgabenstellung oder Lerngegebenheit, bei der die Sichtweise einer fachwissenschaftlichen Perspektive eingenommen wird. Die Zuordnung der Kategorie 'Stellungnahme aus Sicht von Fremdposition' setzt voraus, dass die Schüler*innen auf Grundlage der Aufgabenstellung oder des lernstrukturellen Arbeitsauftrages eine begründete Stellungnahme aus der Perspektive einer anderen Person bewältigen. Während die Aufgabenstellung oder die Konzeption der Lernstruktur die Schüler*innen im Gegensatz dazu anweist, ihre persönliche Meinung in Folge des Lernprozesses zu artikulieren und somit Stellung zu beziehen, wird diese Sequenz der Kategorie 'Persönliche Stellungnahme' zugeteilt. Im Zuge einer begründeten Stellungnahme und der Artikulation des eigenen Standpunktes ohne vorherige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, lässt sich im Kontext der Aufgabenstellung oder Lehreranweisung die Forderung eines spontanen persönlichen Standpunktes identifizieren.

Die sechste Oberkategorie befasst sich mit der im Unterricht intendierten Perspektivenverschränkung, wobei zwischen den einzelnen Subkategorien 'Lebenspraktische Anforderungsprofile', 'Perspektiven Schüler*innen', 'Perspektiven Lerngegenstand und Schüler*innen' und 'Perspektiven Lerngegenstand' separiert wird.

Im Zuge dieser Kategorien werden die Aufgabenstellungen und die didaktischen Lernprozesse der Lernstruktur dahingehend überprüft, ob eine Verschränkung mehrerer Perspektiven gewährleistet wird.

Charakteristisch für eine Ermöglichung einer lebenspraktischen Anforderung ist es, dass die einzelnen Perspektiven des Lerngegenstandes auf aktuelle Themen und Situationen aus dem Leben der Schüler*innen projiziert werden, um die Alltagsrelevanz des behandelten Inhaltes hervorzuheben. Die Schüler*innen wenden demnach die kennengelernten religiösen Phänomene im eigenen Leben an. Die Verschränkung der einzelnen Perspektiven der Schüler*innen lässt sich daran erkennen, dass die Schüler*innen dazu angeleitet werden, ihre je unterschiedlichen persönlichen Perspektiven miteinander zu verschränken. Falls die

Aufgabenstellung oder Lehrerinstruktion hingegen auf eine Verschränkung zwischen den Perspektiven des Inhaltsfeldes und den Perspektiven der Schüler*innen abzielt, kann die Materialsequenz der Kategorie 'Perspektiven Lerngegenstand und Schüler*innen' zugeordnet werden. Hierbei ordnen die Schüler*innen ihre eigene Perspektive hinsichtlich pluraler Weltanschauungen ein und positionieren sich. Um eine Verschränkung der Perspektiven des Lerngegenstandes handelt es sich, wenn eine Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven des Inhaltsgegenstandes angestrebt wird, indem die Schüler*innen diese aufeinander beziehen. Hierbei wird unterschieden, ob es sich um eine Verschränkung einer katholischen und evangelischen, einer christlichen und einer fremdreligiösen Perspektive oder um eine Verschränkung pluraler Weltanschauungen handelt.

Eine weitere Oberkategorie befasst sich mit der Berücksichtigung von intra- und interreligiöser Zusammenarbeit innerhalb des Materials. Hierzu wurden die Subkategorien 'Vergleich katholische und evangelische Perspektive', 'Verschränkung interreligiöser Perspektiven', 'Erarbeitung intrareligiöser Perspektivität', 'Gemeinsame Lernprozesse', 'Relevanz der Zusammenarbeit', 'Erarbeiten von Gemeinsamkeiten', 'Wahrnehmung von Unterschieden' und 'Gemeinsames Zentrum innerhalb der Differenzen' erstellt.

Ein Textbaustein kann der Kategorie 'Vergleich katholische und evangelische Perspektive' zugewiesen werden, wenn entweder die beiden konfessionellen Überzeugungen innerhalb des Inhaltselementes aufeinander bezogen, oder die Schüler*innen anhand der Aufgabenstellung oder Lehreranweisung zu einem Vergleich der katholischen und der evangelischen Seite angehalten werden. Interreligiöse Perspektiven werden miteinander verschränkt, indem eine Korrelation zwischen verschiedenen religiösen Überzeugungen hergestellt wird. Dies kann entweder innerhalb des Inhaltsfeldes geschehen, wobei die Schüler*innen lediglich diese Korrelation aus dem Sachgegenstand herausarbeiten. Die Schüler*innen können jedoch auch durch die Aufgabenstellungen oder lernstrukturellen Arbeitsaufträge dazu motiviert und angeleitet werden, verschiedene religiöse Standpunkte in Bezug zueinander zu setzen. Bestimmte Materialsequenzen gewährleisten eine Erarbeitung intrareligiöser Perspektivität, wobei innerhalb einer religiösen Position verschiedene sich unterscheidende Standpunkte und Blickwinkel elaboriert und aufeinander bezogen werden. Um der Kategorie 'Gemeinsame Lernprozesse' entsprechen zu können, muss der Lernprozess oder die Aufgabenstellung eine Partner- oder Gruppenarbeit beinhalten, bei der Schüler*innen unterschiedlicher Positionen ein gemeinsames Lernerzeugnis verantworten sollen. Ein Materialabschnitt verdeutlicht die Relevanz der

Zusammenarbeit von Menschen verschiedener religiöser Überzeugungen und kann demnach dieser Kategorie zugeordnet werden, sofern die Notwendigkeit des Dialoges und der Kooperation zwischen verschiedenen religiösen Standpunkten entweder durch das Inhaltsfeld, die Lernstruktur vermittelt oder die Aufgabenstellung eröffnet wird. Indem die Aufgabenstellung oder eine Instruktion innerhalb der Lernstruktur die Schüler*innen dazu anleitet, unterschiedliche Positionen miteinander zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, kann dieser Materialsequenz die Kategorie 'Erarbeiten von Gemeinsamkeiten' zugeteilt werden. Mithilfe der Bestrebung durch die passenden Aufgabenstellungen, Inhaltsfelder oder Lernsequenzen, die Erarbeitung konfessioneller, interreligiöser und weltanschaulicher Unterschiede zu ermöglichen, können unterschiedliche Standpunkte und Meinungen in den durchgeführten Lernprozessen wertschätzend wahrgenommen werden. Die Kategorie 'Gemeinsames Zentrum innerhalb der Differenzen' kann innerhalb des Materials erkannt werden, sobald das Lernarrangement die Schüler*innen dazu auffordert, Gemeinsamkeiten im Kontext der Unterscheidungen herauszuarbeiten, indem unterschiedliche Positionen hinsichtlich einer gemeinsamen Fragestellung aufeinander bezogen werden.

Es wurde ebenfalls eine Oberkategorie 'Sensibler Umgang mit Differenzen' erstellt, um zu überprüfen, inwiefern das Material die pluralen und heterogenen Erfahrungen, Voraussetzungen und weltanschaulichen Prägungen der Schüler*innen berücksichtigt und gewinnbringend in den Lernprozess integrieren kann. Hierbei wurden die einzelnen Subkategorien 'Zentrierung auf Schüler*innen', 'Heterogenität der Schüler*innen', 'Alltagsrelevanz', 'Einbezug von Vorwissen', 'Berührungspunkte religiöser Praxis', 'Subjektive Meinung' und 'Lebenspraktische Erfahrungen' voneinander unterschieden.

Dem Material kann eine Zentrierung auf die einzelnen Schüler*innen zugesprochen werden, sofern die Aufgabenstellung oder die Instruktionen innerhalb der Lernstruktur den Fokus auf die Schüler*innen richtet. Dies bedeutet, dass die Meinungen, Vorerfahrungen und die je unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler*innen innerhalb des Lernprozesses beachtet und in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Kategorie 'Heterogenität der Schüler*innen' kann einer Materialsequenz zugeordnet werden, wenn die unterschiedlichen heterogenen Voraussetzungen wahrgenommen werden und trotz der Unterschiedlichkeit ein gemeinsamer Lernprozess durch die Aufgabenstellung oder Lernstruktur angestoßen wird, der diese individuellen Differenzen berücksichtigt. Ein Textbaustein erfüllt die Kriterien der Kategorie 'Alltagsrelevanz', während das Inhaltsfeld ein Thema anspricht, welches in der alltäglichen Lebensstruktur der Schüler*innen eine bedeutende Rolle einnimmt. Zudem

können aber auch die Aufgabenstellungen oder die Lernstrukturen so konzipiert sein, dass die behandelten Themen durch den Transfer in die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen an Relevanz gewinnen. So kann zum Beispiel danach gefragt werden, inwieweit Märtyrerinnen und Märtyrer in der heutigen Zeit Vorbilder für Jugendliche sein können. Das Vorwissen der Schüler*innen wird durch das Material in unterrichtlichen Prozessen miteinbezogen, sofern das durch lebenspraktische Erfahrungen oder vorherig durchgeführte Lernprozesse erarbeitete Wissen in neuen Lernarrangements aktiviert und weiterentwickelt wird. Die Kategorie 'Berührungs punkte religiöser Praxis' kann einem Textsegment zugewiesen werden, falls Bezug auf religiöse Praktiken der Schüler*innen genommen wird, indem diese durch die Aufgabenstellung oder lernstrukturelle Konzeption in den Unterricht integriert werden können. Ebenfalls erfolgt eine Zuweisung zwischen Material und Kategorie, wenn durch einen Lernprozess Berührungs punkte zur Ausführung religiöser Praktiken angestoßen werden. Die Kategorie 'Subjektive Meinung' lässt sich anhand didaktischer Konstruktionen erkennen, die es den Schüler*innen erlauben, ihre persönliche Meinung in den Unterricht einfließen zu lassen. Das Materialangebot berücksichtigt die lebenspraktischen Erfahrungen der Schüler*innen, sofern diese in den Unterricht integriert und fruchtbar mit dem Lerngegenstand verknüpft werden. Hierbei veranlassen entweder die Aufgabenstellungen oder die Instruktionen der Lernstruktur die Schüler*innen dazu, über persönliche lebenspraktische Erfahrungen reflektiert nachzudenken und diese innerhalb des Unterrichts zu kommunizieren. Somit kann Rücksicht auf die je unterschiedlichen Erfahrungen der Schüler*innen genommen werden und es kann eine differenzsensible und individuelle Integration jedes einzelnen Lernenden in Folge der Lernprozesse erfolgen.

Es wurde eine neunte Oberkategorie 'Entwurf gelebter Religion' entwickelt, um überprüfen zu können, in welchem Maß und auf welche Art und Weise das Material Zugänge zu verschiedenen Formen gelebter Religion schafft. Hierzu wurden die Subkategorien 'Subjektive Akteure', 'Religionsgemeinschaft', 'Tradition' und 'Perspektive Schüler*innen' entwickelt.

Das Inhaltsfeld bietet einen Zugang zu der gelebten Religion eines subjektiven Akteurs, sofern es einen persönlichen Blickwinkel auf die religiösen Überzeugungen und Vollzüge einer Person eröffnet. Die Schüler*innen erfahren anhand des Materials die gelebte Religion einer Religionsgemeinschaft, indem religiöse Positionen, Vollzüge und Praktiken von Glaubensgemeinschaften beobachtet oder durch eine/n Perspektivenübernahme/-wechsel nachvollzogen werden können. Beispiele gelebter Religion aus der Tradition werden durch das Material zugänglich gemacht, wenn tradierte Erfahrungen und Vollzüge auf Grundlage

religiöser Prägungen aus dem Kontext der religiösen Tradition gewonnen werden. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn eine Bibelstelle und in diesem Zuge die gelebte Religion Jesu Christi von den Schüler*innen erarbeitet und nachvollzogen werden kann. Ebenfalls kann die Perspektive der Schüler*innen Potential für Vollzüge gelebter Religion und so religiöse Orientierungsmöglichkeiten für die Schüler*innen bieten, indem ein religiöser Lebensweg als eine Möglichkeit des Lebensvollzuges vorgestellt wird. Das Material würde hierbei die Aufgabenstellung oder die zusätzlichen in der Lernstruktur geschilderten Instruktionen so ausrichten, dass die Schüler*innen ihre religiösen Prägungen innerhalb des Unterrichts aufarbeiten und mitteilen dürfen.

Auch wenn die qualitative Inhaltsanalyse vordergründig durchgeführt wird, um das Potential der Materialentwürfe für konfessionell-kooperative Lernformen überprüfen zu können, soll eine zehnte Oberkategorie 'Potential für religiöse Lernprozesse' Auskunft darüber gegeben, inwiefern das Material die Forderungen religiöser Lernprozesse im Allgemeinen erfüllen kann, da diese ebenfalls relevante Grundlagen für die Konzeption und Durchführung konfessionell-kooperativer Lernformen darstellen. Hierzu wurde die Oberkategorie in die drei Subkategorien 'Grundelemente', 'Dimensionen' und 'Kompetenzen' unterteilt, welche ebenfalls in weitere Unterkategorien separiert wurden.

Die Kategorie 'Grundelemente' umfasst die Unterkategorien 'Erfahrung', 'Tradition' und 'Lebensweltbezug'. Die Kategorie 'Dimensionen' wird in die Unterkategorien 'Kognitiv', 'Affektiv', 'Operativ' und 'Sozial' gegliedert und beschreibt die Ebenen, auf denen sich die Schüler*innen mit dem Lernmaterial auseinandersetzen. Die Kategorie 'Kompetenzen' wurde in die Unterkategorien 'Wahrnehmen', 'Deuten', 'Urteilen', 'Dialog', 'Lebensbezug' und 'Religiöse Teilnahme' separiert. Die genauen Indikatoren und Beispiele werden nicht genauer erläutert, da diese schon hinreichend in der Theorie geschildert wurden. Sie können der Tabelle aus dem Anhang entnommen und so nachvollzogen werden.

Zusätzlich zu den bereits genannten Kategorien wurden in einer elften Oberkategorie 'Arbeitsformen' die einzelnen vom Material geforderten Sozialformen untersucht, um überprüfen zu können, in welcher Art und Weise die einzelnen Themenfelder didaktisch von den Schüler*innen erschlossen und erarbeitet werden. Die jeweils gewählte Sozialform gibt Aufschluss darüber, inwieweit die im Kontext des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts geforderte dialogbasierte Zusammenarbeit durch das Material gefördert werden kann. Die Subkategorien – inklusive der Indikatoren und Ankerbeispiele – können der Tabelle im Anhang entnommen werden.

6. Darstellung der Ergebnisse der jeweiligen Unterrichtseinheiten

Die Ergebnisse der durchgeföhrten qualitativen Inhaltsanalyse werden nach Unterrichtseinheiten getrennt vorgestellt. Es erfolgt eine Präsentation der einzelnen Zuordnungen zwischen den im vorherigen Abschnitt vorgestellten Kategorien und den anhand der Indikatoren zugewiesenen Textfragmente. Da die einzelnen Kategorien auf der Grundlage der didaktischen Leitlinien und Zielvorstellungen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gebildet wurden, soll die Untersuchung der Korrelation zwischen Material und Kategorien Aufschluss über das Potential der einzelnen Unterrichtsreihen für konfessionell-kooperative Lernarrangements geben.

Die drei Unterrichtseinheiten teilen sich in jeweils zwei Dokumentenkomplexe, wobei ein Dokument die Lernstrukturen beschreibt und das andere Dokument die einzelnen Materialien und Aufgabenstellungen der Unterrichtsreihe umfasst.

Im Folgenden werden nun die Vorkommnisse der Kategorien innerhalb des Materials vorgestellt. Hierbei wird nicht auf jede einzelne Zuweisung eingegangen, wobei das genaue Aufkommen jeder Kategorie im Anhang nachvollzogen werden kann. Vielmehr werden im Zuge der Ergebnisdarstellung die Auffälligkeiten, Besonderheiten und für die Forschungsfrage relevantesten Beobachtungen vorgestellt. Im Vorhinein muss ebenfalls erwähnt werden, dass einer Analyseeinheit mehrere Kategorien zugewiesen werden können. Bei der Zuordnung der Kategorien innerhalb der Materialbausteine wurde zwischen Inhaltselementen und Aufgabenstellungen separiert, wobei auch eine Zuweisung zu beiden Analyseeinheiten möglich sein kann. Bezüglich der Lernstrukturen wurden alle Äußerungen und Textfragmente hinsichtlich des Aufkommens der Kategorien untersucht.

6.1 Unterrichtseinheit 1

Innerhalb der ersten Unterrichtseinheit wird auf einen interreligiösen Dialog zwischen dem islamischen und christlichen Religionsunterricht abgezielt, indem zwar ein christlicher Schwerpunkt gesetzt wird, jedoch eine Ausrichtung auf die interreligiöse Zusammenarbeit in Folge der ersten und der letzten Lernsequenz erfolgt.

Das Dokument der Lernstrukturen lässt sich anhand der einzelnen Lernsequenzen in sieben Analyseeinheiten separieren. Der Materialkomplex der ersten Unterrichtsreihe besteht aus 48 Analyseeinheiten, wobei sich diese in 13 Inhaltselemente und 35 Aufgabenstellungen unterteilen lassen.

Die erste Kategorie 'Multiperspektivität' wurde in Bezug auf die Materialbausteine anhand der Inhaltselemente untersucht. Lediglich die drei Subkategorien 'Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität', 'Subjektive Perspektive der Schüler*innen' und 'Lebensnahe Perspektive' wurden auch auf die Aufgabenstellungen und Impulse der Lernstruktur angewandt, da diese drei Perspektiven auch durch bestimmte Instruktionen in den Aufgabenstellungen motiviert und eröffnet werden können.

Im Zuge der ersten Kategorie lässt sich festhalten, dass in neun Materialbausteinen 16 unterschiedliche und neue Perspektiven an die Schüler*innen herangetragen werden. Hierbei werden sowohl in der Lernstruktur als auch in den Inhaltselementen (13) christliche (9) und fremdreligiöse (11) Sichtweisen in ausgeglichenem Maße berücksichtigt.

Des Weiteren lässt sich ein besonders häufiges Aufkommen der Kategorie 'Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität' erkennen. Es konnten insgesamt zehn Aufgabenstellungen und 18 Instruktionen der Lernstruktur der Kategorie zugeordnet werden. Es ist auffällig, dass die Inhalte im Zuge der Materialbausteine oftmals aus dem Erfahrungsschatz beteiligter Personen heraus gewonnen werden (8 I.). Zudem werden ebenfalls die Sichtweisen der Schüler*innen (14) in einem hohen Maße berücksichtigt und mit lebensnahen Perspektiven (9) verknüpft. Hierbei sind es vordergründig die Instruktionen der Lernstrukturen, die eine Berücksichtigung der Perspektiven der Schüler*innen ermöglichen. Auffällig ist, dass die katholische (1 I.) und evangelische Perspektive keine Differenzierung erfahren und auch nicht einzeln thematisiert werden.

Die zweite Kategorie 'Pluralitätsfähigkeit' lässt sich sowohl verschiedenen Inhaltselementen, Aufgabenstellungen als auch den Textfragmenten der Lernstruktur zuordnen. Es wurde ein besonders häufiges Vorkommen – 98 Zuordnungen innerhalb 55 Analyseeinheiten – dieser Kategorie festgestellt. 21 der insgesamt 35 Aufgabenstellung und ebenfalls 22 Textelemente der Lernstruktur vermitteln ein Bewusstsein für Perspektivität. Die unterschiedlichen Perspektiven werden in einem hohen Maße gemeinsam erarbeitet und verantwortet. Dies zeigt zum einen das häufige Aufkommen der Kategorie 'Gemeinsame Erarbeitung von Perspektivität'. Innerhalb von 35 Aufgabenstellungen und den Anweisungen der Lernstruktur zielen 22 Instruktionen auf eine gemeinsame Erarbeitung ab. Zum anderen verweist aber auch die gemeinsame Zuordnung und die Überschneidung innerhalb einer Analyseeinheit dieser Kategorie mit den Kategorien 'Sozial' (20), 'Dialog' (21), 'Wechselseitig' (18), 'Gemeinsamer Lernprozess' (16), 'Dialogisches Zusammenarbeiten' (19), 'Gruppenarbeit' (12) und 'Partnerarbeit' (7) darauf, dass die Lernprozesse innerhalb des angebotenen Materials auf eine gemeinsame Erarbeitung der Lerngegenstände ausgerichtet

sind.

Es ist zudem sehr auffällig, dass jeder Materialbaustein und zusätzlich 13 Textfragmente der Lernstruktur eine Zuordnung der Kategorie 'Gesamtkontext auf Grundlage vielfältiger Perspektiven' aufweisen.

Im Kontext der dritten Kategorie 'Perspektivenübernahme' wurden nur die Aufgabenstellungen des Materials und die didaktischen Konzeptionen innerhalb der Lernstruktur beobachtet, da aus dessen Instruktionen und Intentionen eine geforderte Perspektivenübernahme abzuleiten ist. Die Konzeption der Unterrichtseinheit weist ein ausgewogenes Verhältnis von verschiedenen Perspektivenübernahmen auf, wobei diese aufeinander aufbauen und sich gegenseitig ergänzen. So kann gesagt werden, dass zwar einfache (15) und wechselseitige (14) Perspektivenübernahmen am häufigsten erfasst wurden. Jedoch schließt häufig eine selbstreflexive Perspektivenübernahme (8 A.) daran an. Am wenigsten wird die Einnahme einer Gruppenperspektive gefordert. Dieser Eindruck kann ebenfalls aus der Lernstruktur gewonnen werden, indem jeweils achtmal eine einfache und eine wechselseitige Perspektivenübernahme angestrebt wird. Auffällig ist jedoch, dass hierbei keine zusätzliche selbstreflexive Perspektivenübernahme gefördert wird, sondern in Kombination zwischen Material und Lernstruktur der perspektivische Prozess der Relativierung mit insgesamt neun Zuweisungen im Vordergrund steht.

Sowie die dritte Kategorie wurde auch die vierte Kategorie 'Perspektivenwechsel' innerhalb der Materialbausteine ausschließlich auf die Aufgabenstellungen und zusätzlichen Anweisungen bezogen. Hierbei konnte festgestellt werden, dass das Material am meisten einen interpersonellen Perspektivenwechsel (15) intendiert hat. Gleichermassen lässt sich auch innerhalb der Lernstruktur mit 17 Textfragmenten ein interpersoneller Perspektivenwechsel am häufigsten feststellen. Interessant ist hierbei auch die gemeinsame Zuordnung von verschiedenen Perspektivenübernahmen und -wechseln, wobei am häufigsten mit 15 Arbeitsaufträgen eine einfache Perspektivenübernahme einen darauffolgenden interpersonellen Perspektivenwechsel motiviert.

Die fünfte Kategorie 'Standpunktfähigkeit' zeigt, dass die didaktische Konzeption des Materials am häufigsten eine persönliche Stellungnahme von den Schüler*innen fordert. Es lassen sich elf Aufgabenstellungen und sechs zusätzliche Impulse der Lernstruktur dieser Kategorie zuordnen. Durch insgesamt 13 Anreize werden die Schüler*innen zusätzlich zu einer Standpunktreflexion motiviert. Ein spontaner persönlicher Standpunkt wird sechsmal provoziert, wobei dies nur im Kontext von Einstiegsimpulsen innerhalb der Lernstruktur zu beobachten ist.

Im Zuge der sechsten Kategorie lässt sich festhalten, dass das Material durch die Konzeption der Aufgabenstellungen und die zusätzlichen Anleitungen innerhalb der Lernstruktur eine umfangreiche und vielseitige Verschränkung der einzelnen Perspektiven fördert und gewährleistet. So kann dokumentiert werden, dass innerhalb der ersten Unterrichtseinheit insgesamt 83 Verschränkungen von unterschiedlichen Perspektiven beabsichtigt werden. Am meisten werden hierbei die Perspektiven der Schüler*innen mit Perspektiven des Lerngegenstandes (26) und die einzelnen Perspektiven des mehrperspektivisch aufbereiteten Lerngegenstandes (31) miteinander verschränkt. Im Kontext der Perspektivenverschränkung innerhalb des Lerngegenstandes werden am meisten plurale Weltanschauungen (19) miteinander verknüpft. Jedoch werden auch die Perspektiven der Schüler*innen aufeinander bezogen (16) und nicht vernachlässigt, wobei zusätzlich zehnmal eine lebenspraktische Anknüpfung geboten wird.

Das Potential des Materials für konfessionell-kooperative Lernprozesse wurde zusätzlich anhand von Kriterien der 'Intra- und interreligiösen Zusammenarbeit' untersucht.

Es konnte festgestellt werden, dass jeweils elf Textbausteine auf eine Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden verweisen. Zudem motivieren 24 Instruktionen die Schüler*innen dazu, Differenzen im Kontext unterschiedlicher Perspektiven auf ein gemeinsames Zentrum hin zu deuten, wobei sowohl verschiedene interreligiöse (14) als auch intrareligiöse (16) Standpunkte erarbeitet werden. Auffällig ist jedoch, dass katholische und evangelische Perspektiven weder erarbeitet noch miteinander verknüpft werden, was jedoch durch die Vermittlung christlicher Perspektiven, ohne eine Differenzierung vorzunehmen, zu erklären ist. Zudem wird die Relevanz der Zusammenarbeit nicht durch das Material motiviert oder angesprochen.

Im Zuge der Auswertung wurde das Material auch hinsichtlich der Berücksichtigung von Differenzen der Schüler*innen beurteilt. Hierbei ist aufgefallen, dass besonders der Einbezug der subjektiven Meinung (18) und die Zentrierung der Schüler*innen (19) im Vordergrund der einzelnen Lernprozesse steht. Ebenfalls stellen 13 Impulse und didaktische Konzeptionen die Alltagsrelevanz des Lerngegenstandes in den Vordergrund und aktivieren in Folge von 13 Lernimpulsen das Vorwissen der Schüler*innen.

Es kann in insgesamt 23 Analyseeinheiten von Zugängen zur gelebten Religion gesprochen werden, wobei am häufigsten religiöse Vollzüge aus tradierten Erfahrungen der Tradition (8) und subjektiver Akteure (7) gewonnen werden.

Darüber hinaus wurden die Aufgabenstellungen und die didaktischen Handlungen der Lernstruktur bezüglich der intendierten und ausgeführten Sozialformen untersucht, da im

Zuge des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts vordergründig Lernprozesse eine Rolle spielen, bei denen die Schüler*innen in gemeinsam verantworteten Arbeitsphasen den Lerngegenstand kooperativ erschließen können. Bezogen auf das Material kann anhand der Ausrichtung der Aufgabenstellungen und Lehrerimpulse angemerkt werden, dass auf selbständige 30-mal und auf dialogbasierte Arbeitsprozesse 26-mal abgezielt wird. Die Ausrichtung der Lernstruktur ist so konzipiert, dass zum Beispiel erste Zugänge durch Einstiegsimpulse oder Ergebnissicherungen mithilfe gemeinsamer Gespräche im Plenum (16) realisiert werden.

Das Material gewährleistet ein ausgewogenes Verhältnis von Einzelarbeits- (18), Partnerarbeits-(11) und Gruppenarbeitsphasen (13). Hierbei ist anzumerken, dass die Materialbausteine so konzipiert sind, dass der Sachgegenstand in den meisten Fällen arbeitsteilig erschlossen wird.

In 28 Analyseeinheiten lassen sich Indikatoren feststellen, die auf ein erfahrungsbezogenes Lernen ausgerichtet sind. Im Zuge der in den Materialbausteinen vermittelten Inhalte lässt sich festhalten, dass die Inhalte am häufigsten aus der überlieferten Tradition gewonnen werden, indem zwölf Analyseeinheiten eine Auseinandersetzung mit einer religiösen Tradition motivieren. Entgegengesetzt dazu werden mithilfe von Impulsen und Anweisungen der Lernstruktur (9) vordergründig Inhalte und Zugänge der Lebenswelt der Schüler*innen angesprochen. Die Kombination von Materialbausteinen und darüberhinausgehenden unterrichtlichen Impulsen führt demnach zu einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Inhalten der Tradition und den lebensnahen Inhalten der Schüler*innen. In Folge der Auseinandersetzung mit den Inhalten intendiert das Material im ausgewogenen Maß kognitive (34) und affektive Lernprozesse (32). Die Arbeitsprozesse sind auf soziale Lerndimensionen (29) ausgerichtet, da gemeinsame Lernprozesse vordergründig dialogische Kompetenzen (31) bei den Schüler*innen fördern. Am häufigsten kann aus den Aufgabenstellungen und lernstrukturellen Impulsen die Förderung der Wahrnehmungskompetenz (34) und der Urteilskompetenz (21) abgeleitet werden.

6.2 Unterrichtseinheit 2

Die zweite Unterrichtseinheit wurde parallel mit dem Unterschied einer Schwerpunktsetzung auf den Islam zur Ersten konzipiert, um auf eine interreligiöse Kooperation zwischen dem christlichen und islamischen Religionsunterricht abzuzielen. Auch bei der Analyse der zweiten Unterrichtseinheit wurde zwischen den beiden

Dokumenten der Lernstrukturen und der Materialbausteine separiert. Die Lernstruktur lässt sich anhand der Lernsequenzen in fünf Analyseeinheiten unterteilen. Die einzelnen Materialbausteine umfassen insgesamt 47 Analyseeinheiten, wobei zwischen elf Inhaltselementen und 36 Aufgabenstellungen unterschieden wird.

Wie auch in der Analyse der ersten Unterrichtseinheit bezieht sich die erste Kategorie 'Multiperspektivität', bis auf die Ausnahmen der drei Subkategorien 'Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität', 'Subjektive Perspektive der Schüler*innen' und 'Lebensnahe Perspektive', welche sich auch auf die Aufgabenstellungen und die Lernstruktur anwenden lassen, ausschließlich auf die Inhaltselemente.

Die zweite Unterrichtseinheit zeichnet sich durch eine häufige Zuordnung der Kategorie 'Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität' (15) aus. Am häufigsten wird den Schüler*innen mit sieben Inhaltselementen eine fremdreligiöse – in diesem Fall eine muslimische – Perspektive eröffnet. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Unterrichtseinheit für den muslimischen Religionsunterricht konzipiert wurde und für die Schüler*innen daher nicht als fremde, sondern der religiösen Überzeugung entsprechende Perspektive angesehen werden muss. Es ist auffällig, dass kein ausgeglichenes Verhältnis an religiösen Perspektiven geboten wird, weil nur durch ein Inhaltselement ein christlicher Zugang eröffnet wird. Im Zentrum der Unterrichtseinheit werden Zugänge zum Lerngegenstand aus den Perspektiven der Schüler*innen gewonnen (10) und mit lebensnahen Perspektiven (8) verknüpft.

Im Zuge der zweiten Kategorie 'Pluralitätsfähigkeit' weisen insgesamt 62 Textfragmente von 47 Analyseeinheiten – darunter Inhaltselemente, Aufgabenstellungen und Impulse der Lernstruktur – entsprechende Indikatoren auf. Die Arbeitsphasen (14) sind in einem hohen Maß auf Kooperation und eine gemeinsame Erarbeitung der Inhalte ausgerichtet. Zusätzlich dazu konnte ebenfalls eine häufige Zuordnung der Kategorie 'Gesamtkontext auf Grundlage vielfältiger Perspektiven' (17) festgestellt werden.

Im Zuge der dritten Kategorie 'Perspektivenübernahme' wurden sowohl die Aufgabenstellungen als auch die zusätzlichen unterrichtlichen Handlungen der Lernstrukturen berücksichtigt. Am häufigsten wird im Kontext der Arbeitsaufträge eine wechselseitige Perspektivenübernahme (17) intendiert. Auffällig ist, dass die Lernimpulse kaum auf eine ausschließliche einfache Perspektivenübernahme ausgerichtet sind, sondern am häufigsten eine selbstreflexive (14) oder relativierende (9) Übernahme von Perspektiven fordern.

Die Ergebnisse der Kategorie 'Perspektivenwechsel' zeigen, dass 22 Textfragmente

Indikatoren für einen interpersonellen Perspektivenwechsel aufweisen. Interessant ist die Korrelation zwischen den Perspektivenübernahmen und den interpersonellen Perspektivenwechseln, da auf jede Übernahme auch ein Wechsel verschiedener Perspektiven folgt.

In Folge der Anwendung der Kategorie 'Standpunktfähigkeit' wurden alle Analyseeinheiten berücksichtigt, die Anweisungen oder Impulse implizieren. Hierbei ist besonders das hohe Aufkommen an Impulsen (16), welche eine persönliche Stellungnahme der Schüler*innen motivieren, aufgefallen. Des Weiteren lässt sich bei zehn dieser Arbeitsaufträge die Forderung einer argumentativen Auseinandersetzung mit dem Inhalt feststellen. In daran anknüpfenden Lernprozessen werden zusätzlich Methoden eröffnet, die eine Reflexion des eigenen Standpunktes (10) begünstigen. Grundlage für diese Lernsequenzen bilden Inhalte und Impulse, die die Auseinandersetzung mit kontroversen Meinungen, Standpunkten und Themen hervorbringen, wobei zwölf Analyseeinheiten diese Kriterien erfüllen. Es fehlen allerdings Lernarrangements, die eine Stellungnahme aus Sicht einer fremden Position oder der Fachwissenschaft verlangen.

Es konnten insgesamt 46 Textfragmente innerhalb der Aufgabenstellungen und Lernstruktur gefunden werden, welche den Indikatoren der Kategorie 'Perspektivenverschränkung' entsprochen haben. Im Vordergrund steht hierbei die Verschränkung der Schüler*innenperspektiven untereinander (12) und mit dem Lerngegenstand (18).

Im Kontext der Kategorie 'Intra- und Interreligiöse Zusammenarbeit' kann das hohe Aufkommen an gemeinsam verantworteten Lernprodukten (15) hervorgehoben werden. Zusätzlich versucht die zweite Unterrichtseinheit den Schwerpunkt auf die Erarbeitung einer intrareligiösen Perspektivität (9) zu legen, indem den pluralen Perspektiven und Standpunkten innerhalb des Islams eine große Rolle in der Erschließung des Inhaltes zugesprochen wird. Ebenfalls konnten acht Instruktionen erfasst werden, welche die Bemühungen, ein gemeinsames Zentrum zu schaffen, herausstellen.

Die zweite Unterrichtseinheit versucht der Forderung nach einem 'sensiblen Umgang mit Differenzen' gerecht zu werden, indem die Schüler*innen in das Zentrum der Aufgabenstellung (19) gestellt werden. Hierdurch konnten ebenfalls die Indikatoren der Kategorie 'Heterogenität der Schüler*innen' (12) eine hohe Anwendung erfahren. Außerdem bieten die didaktischen Konzeptionen der Unterrichtseinheit Anknüpfungspunkte und Gelegenheiten, in denen die Schüler*innen entweder als Einstiegsimpuls oder als persönliche Stellungnahme ihre subjektive Meinung (16) kommunizieren können. Die Unterrichtseinheit versucht des Weiteren die Inhalte auf die Lebenswelt der Schüler*innen

zu projizieren, wodurch die alltägliche Relevanz (11) des Unterrichtsstoffes hervorgehoben werden kann.

Die Zuweisung der Kategorie 'Entwurf gelebter Religion' hat gezeigt, dass in der zweiten Unterrichtseinheit die religiösen Lebensvollzüge subjektiver Akteure (7) und der Religionsgemeinschaften (5) im Vordergrund stehen. Im Gegensatz dazu wurde kein Zugang zur gelebten Religion aus der Tradition heraus gewonnen.

Bei der Untersuchung der genutzten und intendierten Arbeitsformen überrascht das hohe Aufkommen an Einzelarbeitsphasen (9) trotz eines hohen Anteils gemeinsamer Lernprozesse. Lediglich zwei Aufgabenstellung fordern eine Partner- und vier eine Gruppenarbeit. Trotzdem liefert die didaktische Konzeption der Unterrichtseinheit ein hohes Potential für dialogbasierte Zusammenarbeit (12) und den Austausch subjektiver Erarbeitungen der Schüler*innen (11). Erklären lassen sich die Ergebnisse dadurch, dass die unterschiedlichen Perspektiven zwar in Einzelarbeit erarbeitet, jedoch die Lernerträge der Einzelarbeit entweder im Plenum (8) oder in an die Einzelarbeit anknüpfenden kooperativen Lernformen besprochen werden. Zusätzlich erhalten die Schüler*innen viele Aufgabenstellungen, in denen selbstständige Lernprozesse (19) gefördert werden.

Nach der Anwendung der einzelnen Subkategorien der Kategorie 'Potential für religiöse Lernprozesse' lässt sich festhalten, dass die Lernprozesse einerseits auf bereits gesammelte Erfahrungen aufbauen und sich neue Erfahrung im Kontext vollziehender Lernprozesse aneignen lassen (9). Anderseits bieten die Zugänge und die Aufbereitung der Materialien ein hohes Maß an Bezügen zur Lebenswelt der Schüler*innen (13). Wie bereits bei der Kategorie 'Entwurf gelebter Religion' herausgestellt wurde, wird auf traditionelle Bezüge weitestgehend verzichtet. Das Material bietet eine ausgewogene Bereitstellung kognitiver (25), affektiver (20) und sozialer (14) Auseinandersetzungen mit dem Material in Folge von darauf abzielenden Aufgabenstellungen und Anweisungen. Weiterhin werden die Schüler*innen in einem ausgeglichenen Verhältnis an Kompetenzen gefördert. Die Aufgabenstellungen und Anweisungen der Lernstruktur zielen hierbei auf ein vielfältiges und sich ergänzendes Konstrukt an Kompetenzen ab, bei dem sowohl Fähigkeiten im Kontext der Wahrnehmung, der Deutung, des Urteilens und des Dialoges geschult werden. Zusätzlich dazu erhalten die Schüler*innen Anknüpfungspunkte, die religiösen Lebensvollzüge auf das eigene Leben zu beziehen (7) und so die Chance, durch Beobachtung und Partizipation eine religiöse Teilnahme (9) als Option für das eigene Leben anzusehen.

6.3 Unterrichtseinheit 3

Bei der dritten Unterrichtsreihe wurde ebenfalls zwischen zwei Dokumenten unterschieden. Die Lernstrukturen umfassen sechs Analyseeinheiten und die Materialbausteine 52 Analyseeinheiten, wobei zwischen 17 Inhaltselementen und 35 Aufgabenstellungen separiert wurde.

Vor dem Hintergrund der Anwendung der Kategorie 'Multiperspektivität' konnte festgestellt werden, dass eine große Vielfalt an unterschiedlichen Perspektiven geboten wird, indem den Schüler*innen insgesamt 20 neue Perspektiven begegnen. Zudem gewährleistet das Material eine aufeinander aufbauende Erschließung der Perspektiven und Lerninhalte (31). Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit liegt auf der Thematisierung von christlichen Perspektiven (15), wobei durch zwölf katholische und zehn evangelische Blickwinkel ein ausgeglichenes Verhältnis der konfessionellen Perspektiven dargeboten wird. Am häufigsten werden die einzelnen Sichtweisen aus dem Erfahrungsschatz beteiligter Personen (20) gewonnen. Aufbauend darauf eröffnet das Material lebensnahe Perspektiven (11), wobei jedoch nur wenige Zugänge direkt aus den Schüler*innen Perspektiven (3) gewonnen werden.

Die Anwendung der Kategorie 'Pluralitätsfähigkeit' hat gezeigt, dass insgesamt 111 Analyseeinheiten den bestimmten Indikatoren entsprechen. Der intrareligiöse Fokus des Materials wird anhand des häufigen Aufkommens der Subkategorie 'Unterschiedliche intrareligiöse Perspektiven' (20) deutlich. Des Weiteren zielen die Aufgabenstellungen und Impulse der Lernstruktur auf eine Konstruktion eines Gesamtkontextes ab (32). Zusätzlich dazu bieten 12 Lernarrangements einen Raum der gemeinsamen Erarbeitung von Perspektivität.

Die Untersuchung des Materials hat ergeben, dass insgesamt 88 Textbausteine der Aufgabenstellungen und der didaktischen Überlegungen der Lernstruktur den Indikatoren einer Perspektivenübernahme entsprechen. Darunter wird von den Schüler*innen am häufigsten eine einfache Perspektivenübernahme (24) gefordert, welche als Grundlage für weitere und komplexere Übernahmen von Blickwinkeln genutzt werden kann. In weiterführenden Lernprozessen folgt dann am häufigsten eine 'Relativierung' (23). Ebenfalls werden die Schüler*innen sowohl zu selbstreflexiven (12) als auch wechselseitigen (14) Perspektivenübernahmen und zu Auseinandersetzungen mit Gruppenperspektiven (15) motiviert. Es lässt sich demnach festhalten, dass ein ausgeglichenes Verhältnis an verschiedenen Perspektivenübernahmen geboten wird.

Die Anwendung der Kategorie 'Perspektivenwechsel' hat aufgezeigt, dass am häufigsten ein interpersoneller Perspektivenwechsel (37) intendiert wird. Die Schüler*innen erhalten zudem die Möglichkeit, sowohl einen intrapersonellen (4) als auch intradisziplinären Perspektivenwechsel (10) praktizieren zu können.

Das Material ermutigt die Schüler*innen einerseits dazu, sich mit kontroversen Themen (10) auseinanderzusetzen und andererseits persönlich Stellung zu beziehen (16). Die persönliche Stellungnahme ebnnet den Weg für darauf aufbauende Lernprozesse, welche die argumentative Auseinandersetzung (12) mit vielfältigen Positionen fordern. Darauf gründen 14 Instruktionen, die eine Reflexion des eigenen Standpunktes beabsichtigen. Zusätzlich dazu fordern Fünf Aufgabenstellungen eine Stellungnahme aus fremder Position.

Das Material der dritten Unterrichtseinheit bietet ein großes Spektrum an Möglichkeiten der Perspektivenverschränkung. So entsprechen 69 Textbausteine der einzelnen Analyseeinheiten den Indikatoren dieser Kategorie. Am häufigsten bieten die Aufgabenstellungen Anknüpfungspunkte, die Perspektiven der unterschiedlichen Lerngegenstände (33) miteinander zu verschränken. Darunter werden am meisten die katholischen mit den evangelischen Perspektiven verglichen und aufeinander bezogen (19). Ebenso offeriert das Material viele Lernprozesse, in denen die persönliche Schüler*innenperspektive mit dem Lerngegenstand verschränkt wird (17). Außerdem konnten vielseitige Transfermöglichkeiten im Zuge einer lebenspraktischen Anforderung (10) erkannt werden. Auffällig ist hierbei auch die Kombination zwischen der Ermöglichung einer lebenspraktischen Anforderung und der religiösen Teilnahme innerhalb einer Aufgabenstellung.

Im Zusammenhang mit der Kategorie 'Intra- und Interreligiöse Zusammenarbeit' lässt sich beobachten, dass die Subkategorie 'Erarbeitung intrareligiöser Perspektivität' (37) am häufigsten den einzelnen Textbausteinen zugeordnet werden konnte. In diesem Zuge wird durch gezielte Aufgabenstellungen und Impulse die Erarbeitung von Gemeinsamkeiten (21) und die sensible Wahrnehmung von Unterschieden (23) intendiert. Im Fokus der einzelnen Lernprozesse steht die Erarbeitung eines gemeinsamen Zentrums (31) trotz der facettenreichen Differenzen, welche in vorgelagerten Lernprozessen schrittweise erarbeitet werden. Darüber hinaus wird ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der konfessionellen Zusammenarbeit (9) vermittelt.

Bezogen auf die Kategorie 'Sensibler Umgang mit Differenzen' konnten 14 Arbeitsanweisungen den Indikatoren einer Berücksichtigung der Voraussetzungen der Schüler*innen zugeordnet werden. Ebenfalls spielt die alltägliche Relevanz (13) der

Lerninhalte eine große Rolle. Zusätzlich dazu bauen die einzelnen Lernprozesse aufeinander auf und beziehen das Vorwissen (13) der Schüler*innen entweder durch Einstiegsimpulse oder durch vertiefende Lernarrangements mit ein.

Die dritte Unterrichtseinheit bietet ein ausgewogenes und facettenreiches Angebot an Vollzügen gelebter Religion. Demzufolge erschließen die Schüler*innen 21 Vollzüge gelebter Religion subjektiver Akteure, zehn Zugänge zu religiösen Praktiken von Religionsgemeinschaften und elf tradierte religiöse Erfahrungsberichte aus der Tradition.

Die didaktische Ausarbeitung der dritten Unterrichtseinheit verspricht ein ausgeglichenes Verhältnis an Einzelarbeit (7), Gruppenarbeit (11) und Gesprächen im Plenum (10), um die Lerngegenstände erschließen zu können. Selbstständige Arbeitsprozesse (22) sowohl in Einzel- als auch in Gruppenarbeit bilden den Schwerpunkt der Arbeitsaufträge des Materials. Hierbei stellen der Austausch subjektiver Ergebnisse (11) und die dialogbasierte Zusammenarbeit (11) zwei fokussierte Sozialformen dar.

Die Ermöglichung religiöser Lernprozesse zeigt sich am häufigsten durch Lernangebote, die auf einer Kombination der Erfahrungen der Schüler*innen aus vorangegangen Arbeitsphasen (32) und Zugängen aus der Tradition (12) beruhen. Am meisten entsprechen die Arbeitsanweisungen den Indikatoren der kognitiven Auseinandersetzung (42). Unterstützt wird die kognitive Aneignung durch Wissen affektiver (18) und sozialer (16) Lernerfahrungen. Die Arbeitsanweisungen weisen darauf hin, dass die Schüler*innen in den Fähigkeiten der Wahrnehmung (37), des Deutens (25), des Urteilens (27), des Dialoges (17), des Lebensbezuges (9) und der religiösen Teilnahme (15) geschult werden.

7. Diskussion

Im nachfolgenden Kapitel werden die im Vorhinein geschilderten Ergebnisse nun vor dem Hintergrund der ausführlich dargestellten Theorie interpretiert, diskutiert und miteinander verglichen. Analog zu der Ergebnisdarstellung wird auch die Diskussion anhand der Reihenfolge der Kategorien strukturiert.

Die Betrachtung der Ergebnisse gibt Aufschluss darüber, dass alle drei Materialkomplexe dem Prinzip der 'Multiperspektivität' folgen. Den Schüler*innen wird ein vielseitiges Bewusstsein für unterschiedliche Perspektiven geboten, wodurch ein Weltbild vermittelt wird, welches über monoperspektivistische Deutungen hinausgeht. Zudem ermöglichen gezielte Instruktionen und Aufgabenstellungen eine aufeinander aufbauende Erschließung der vielseitigen Perspektiven, wodurch jede Sichtweise als möglicher und legitimer Zugang zur Wirklichkeit wahrgenommen werden kann. Den Schüler*innen werden so vielseitige Orientierungsmöglichkeiten geboten, worauf die Entwicklung eines eigenen Standpunktes aufbauen kann, welcher sich in plurale Gesellschaftsstrukturen einordnen lässt und auf einer reflektierten und vielseitigen Auseinandersetzung mit verschiedenen Blickwinkeln gründet. Die Schüler*innen erarbeiten im Kontext eigener und fremder Lebenswirklichkeiten unterschiedliche religiöse Überzeugungen und Vollzüge, wodurch ein sensibler Umgang mit und Toleranz gegenüber Differenzen ermöglicht wird. Alle drei Unterrichtseinheiten versuchen auf verschiedene Arten und Weisen die Perspektiven der Schüler*innen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Die ersten beiden Unterrichtseinheiten gewinnen einen großen Anteil der Zugänge aus der Lebenswelt der Schüler*innen selbst oder verknüpfen den Lerngegenstand mit lebensnahen Perspektiven. Die Schüler*innen können gleichzeitig ein Bewusstsein für die Vielfalt an Glaubensüberzeugungen kennenlernen und ihre eigene Position im Kontext pluraler Weltanschauungen einordnen und reflektieren. Durch die Verknüpfung mit persönlichen und lebensnahen Perspektiven der Schüler*innen gewinnt der Lerngegenstand an Relevanz für das eigene Leben und es können Bezüge zwischen religiösen Lebensvollzügen und der eigenen Lebensgestaltung hergestellt werden, welche die Grundlage für eine religiöse Identitätsbildung bilden kann. Die dritte Unterrichtseinheit verzichtet zwar auf die Gewinnung von Zugängen aus den Schüler*innenperspektiven, was durch die Zentrierung der Auseinandersetzung mit den Erfahrungsberichten und Glaubensvollzügen der subjektiven Akteure erklärt werden kann. Jedoch werden auch in der dritten Unterrichtseinheit viele lebensnahe Perspektiven und Verknüpfungen eröffnet. Daher kann davon ausgegangen werden, dass auch hier

Lernarrangements geboten werden, die die persönliche Meinung, die Entwicklung eines eigenen Standpunktes und den Transfer auf die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen fokussieren, wodurch die individuellen Perspektiven der Schüler*innen berücksichtigt und innerhalb des Unterrichts integriert werden.

Auch wenn alle drei Unterrichtseinheiten dem Prinzip der Multiperspektivität gerecht werden, fallen bei einem Vergleich unterschiedliche Umsetzungen des Prinzips auf. In der ersten Unterrichtseinheit wird ein ausgeglichenes Verhältnis an fremdreligiösen und christlichen Positionen offeriert, wodurch ein interreligiöser Dialog geöffnet wird. Der Schwerpunkt der dritten Unterrichtsreihe liegt auf einer interkonfessionellen Thematisierung christlicher Überzeugungen, was durch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen katholischen und evangelischen Blickwinkeln vermittelt wird. Auch wenn sich beide Unterrichtseinheiten unterschiedlichen religiösen Räumen der Vielfalt widmen, lernen die Schüler*innen in beiden Reihen ein pluralitätsbejahendes Christentum kennen. Des Weiteren werden sie auch in ihrer Sprachfähigkeit im Kontext pluraler Gesellschaftsstrukturen geschult. Demzufolge erlangen die Schüler*innen ein Bewusstsein für die innere Vielfalt religiöser Traditionen und können Differenzen als Bereicherung anerkennen. Die Schüler*innen erhalten durch das Material die Möglichkeit, die vielseitigen Facetten des christlichen Glaubens kennenzulernen und Wissen zu generieren, das es ermöglicht, konfessionelle Vorurteile zu beseitigen, Differenzen mit Toleranz zu begegnen und einen intra- und interreligiösen Dialog vollziehen zu können.

Die zweite Unterrichtseinheit legt den Fokus auf die Behandlung der muslimischen Perspektive. Diese didaktische Konzeption ermöglicht es den Schüler*innen, den Inhalt aus der Perspektive der eigenen religiösen Überzeugung kennenzulernen und die eigene religiöse Sozialisation zu festigen. Die Schüler*innen lernen somit vordergründig eine intrareligiöse Perspektivität kennen und erhalten die Möglichkeit, eine religiöse Identität zu entwickeln, die auf vielfältigen intrakonfessionellen Überzeugungen aufbaut. Für die fächerübergreifende Kooperation erscheint dies als sehr hilfreich, da die jeweils andere Religion im Kontext der Begegnung kennengelernt wird. Hierbei kann der auf Grundlage der eigenen religiösen Sozialisation ausgebildete Standpunkt im Kontext pluraler Weltanschauungen eingeordnet und reflektiert werden, wodurch neue religiöse Optionen für den persönlichen Lebensweg offenbart werden können. Alleinstehend lädt die zweite Unterrichtseinheit jedoch nicht zur interreligiösen Zusammenarbeit ein, sondern befasst sich vielmehr mit dem sensiblen Umgang der intrakonfessionellen Vielfalt. Falls das Unterrichtsmaterial auch in konfessionell gemischten Lerngruppen eingesetzt werden soll,

könnten mehr Bezüge und Zugänge zu anderen religiösen Wirklichkeitswahrnehmungen eröffnet werden, um den Schüler*innen nicht nur die bereits bekannte religiöse Sozialisation näher zu bringen, sondern den Inhalt in seiner ganzen religiösen Multiperspektivität bewusst werden zu lassen. Vor dem Hintergrund der fächerübergreifenden Kooperation kann dieser fehlende Aspekt jedoch durch die fünfte Lernsequenz aufgefangen werden, da die Schüler*innen in Form der interreligiösen Begegnung und Zusammenarbeit den jeweils anderen religiösen Lebensvollzug und Blickwinkel aus der Perspektive der Schüler*innen kennenlernen dürfen.

In der ersten und dritten Unterrichtseinheit werden die Perspektiven häufig aus dem Erfahrungsschatz beteiligter Personen gewonnen. Anhand subjektiver Erfahrungsberichte können die Schüler*innen anschaulich und authentisch die Wirkung und die Bedeutung gelebter Religion nachvollziehen. Mithilfe subjektiver Erfahrungsberichte können religiöse Phänomene leichter nachvollzogen und auf das eigene Leben transferiert werden, indem durch Perspektivenübernahmen, -wechsel oder -verschränkungen die Gefühlslagen und Bedeutungen religiöser Lebensvollzüge bewusst vor Augen treten.

Um den Ansprüchen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gerecht zu werden, muss die didaktische Konzeption von Unterrichtsmaterialien nicht nur mehrperspektivische Zugänge schaffen, sondern die Schüler*innen auch in ihren Fähigkeiten, mit pluralen Perspektiven und Gesellschaftsstrukturen umgehen zu können, fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass dieser Anspruch in allen drei Unterrichtsreihen erfüllt wird. Dadurch kann den Unterrichtsreihen das Potential zugesprochen werden, den Schüler*innen zu einer Handlungsfähigkeit im Kontext religiöser Pluralität zu verhelfen, indem ein Bewusstsein für eine religiös plurale Gesellschaft vermittelt wird. Die Schüler*innen werden mit pluralen Standpunkten und Perspektiven konfrontiert, wodurch sie Fähigkeiten erlernen, mit vielfältigen Weltanschauungen und Wirklichkeitszugängen umzugehen und sich in diesen zu orientieren. Der Inhalt kann in seiner Fülle an Perspektiven wahrgenommen werden, wobei die einzelnen Perspektiven nicht nur alleine als unterschiedliche, sich widersprechenden Blickwinkel angesehen werden. Vielmehr wird mithilfe von zielgerichteten Arbeitsaufträgen und Impulsen ein Gesamtkonstrukt an Wirklichkeitszugängen erarbeitet. Die Schüler*innen entwickeln eine tolerante Haltung gegenüber unterschiedlichen Überzeugungen und eine dialogfähige Persönlichkeit, bei der ein eigener Standpunkt in vielfältigen Situationen des Austausches reflektiert und erweitert werden kann. Die Schüler*innen gewinnen so im Zuge des Umgangs mit vielseitigen religiösen Vollzügen ein Bewusstsein für die innere Vielfalt an religiösen Traditionen, wobei

Differenzen als Bereicherung angesehen werden.

Wie auch bezüglich der ersten Kategorie festgestellt wurde, gibt es Unterschiede in der Herangehensweise, die Schüler*innen in ihrer Pluralitätsfähigkeit zu fördern. Im Gegensatz zur Dritten fokussieren sich die ersten beiden Unterrichtsentwürfe stark auf die dialogbasierte und gemeinsame Erarbeitung der Lerninhalte, wodurch zusätzlich zum mehrperspektivisch aufbereiteten Lernangebot weitere Perspektiven aus dem direkten Leben der Schüler*innen gewonnen werden können. Trotz des geringeren Umfangs an gemeinsamen Arbeitsphasen, kann auch in der dritten Unterrichtseinheit das Potential für ein dialogbasiertes Arbeitsklima und eine differenzsensible Zusammenarbeit erkannt werden. Mithilfe der kritischen und diskursiven Auseinandersetzung anhand eines dialogbasierten Austausches werden so unterschiedliche konfessionelle Blickwinkel elaboriert.

Den Ergebnissen nach bieten alle drei Unterrichtseinheiten ein vielfältiges Angebot an Aufgabenstellungen und Anweisungen, die sowohl Perspektivenübernahmen als auch -wechsel intendieren. In der ersten und dritten Unterrichtseinheit wird ein ausgeglichenes Verhältnis an verschiedenen Perspektivenübernahmen geboten. Beide Einheiten nutzen ein hohes Maß an einfachen Perspektivenübernahmen, um eine Grundlage für komplexere Übernahmen von Blickwinkeln schaffen zu können. Demnach wurde festgestellt, dass durch eine einfache Perspektivenübernahme vielseitige Perspektiven nachvollzogen werden können, woraufhin diese durch eine selbstreflexive, wechselseitige oder relativierende Perspektivenübernahme übernommen und aufeinander bezogen werden können. Es wird ein kommunikativer Austausch ermöglicht, bei dem vielfältige Perspektiven kennengelernt und kompromissbereit im Zuge unterrichtlicher Zusammenarbeit aufeinander bezogen werden. Im Gegensatz zur Ersten wird in der dritten Unterrichtseinheit zusätzlich die Übernahme von Gruppenperspektiven begünstigt, was mit der didaktischen Zielvorstellung des intrareligiösen Dialoges zu erklären ist. Den Schüler*innen wird so die Möglichkeit geboten, sich in die Lage der beiden Religionsgemeinschaften hineinversetzen und kontroverse Themen und Sachgegenstände aus einem christlichen Standpunkt heraus beurteilen und einordnen zu können. Durch das Einfühlen in christlich geprägte Sozialisationen erhalten die Schüler*innen nicht nur die Option, christliche Glaubensvollzüge kennenzulernen. Vielmehr werden ihnen Orientierungsmöglichkeiten aufgezeigt, wobei sie zu einer Anwendung von christlichen Werten und Glaubenspraktiken auf das eigene Leben ermutigt werden. Infolgedessen können die Schüler*innen sich im Kontext religiöser Glaubenspraktiken ausprobieren und einen individuellen Standpunkt entwickeln, welcher die Möglichkeit christlicher Glaubensvollzüge berücksichtigt.

Im Vergleich dazu fällt auf, dass in der zweiten Unterrichtseinheit zwar häufig selbstreflexive, wechselseitige und relativierende Perspektivenübernahmen ermöglicht werden, jedoch dabei häufig auf die grundlegende einfache Perspektivenübernahme verzichtet wird. Es wird demnach erwartet, eine einfache Perspektivenübernahme selbstständig ohne vorherige Instruktion durchzuführen, um darauf aufbauend eine selbstreflexive oder relativierende Perspektivenübernahme vollziehen zu können. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Schüler*innen bereits die Kompetenzen entwickelt haben, selbstständig eine einfache Perspektivenübernahme ohne Anweisungen durchzuführen, oder ihnen die nötige Grundlage für die weiterführenden Perspektivenübernahmen fehlt.

Auf eine Perspektivenübernahme kann immer auch ein Perspektivenwechsel anknüpfen, wodurch eine vom konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geforderte argumentative und reflektierte Auseinandersetzung mit einem fremden aber auch mit dem eigenen Standpunkt begünstigt wird. In allen drei Unterrichtseinheiten wird am häufigsten auf einen interpersonellen Perspektivenwechsel abgezielt. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler*innen zwischen verschiedenen Perspektiven wechseln und im Zuge dessen immer auch ihre eigene Perspektive in den Kontext des mehrperspektivisch aufbereiteten Lerninhalts einordnen. Dadurch gewinnen sie sowohl einen pluralen Blick auf den Lerninhalt als auch eine differenzierte Sicht auf den eigenen Standpunkt. Interessant ist die häufige Korrelation zwischen den Perspektivenübernahmen und den interpersonellen Perspektivenwechseln. Somit lernen die Schüler*innen nicht nur verschiedene religiöse Lebensgestaltungen kennen, sondern können sich in mehreren religiösen Überzeugungen einfühlen und orientieren, wodurch diese als potentielle Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung angesehen werden können. Die dritte Unterrichtseinheit bietet zusätzlich dazu noch Anknüpfungspunkte für intrapersonelle und intradisziplinäre Perspektivenwechsel, wodurch Gelegenheiten geboten werden, auf der einen Seite die eigene facettenreiche Identität kennenzulernen, indem die Schüler*innen ein Bewusstsein für die eigene Multiperspektivität der persönlichen Identität entwickeln können. Auf der anderen Seite wird den Schüler*innen die Option offenbart, religiöse Vollzüge zu beobachten und auch in diesen zu partizipieren. Es wird die Chance geschaffen, religiöse Phänomene als legitimen Zugang zur Wirklichkeit anzunehmen und für das eigene Leben offen zu halten, wodurch eine Ausbildung einer religiös motivierten Identität anhand christlicher Werte begünstigt werden kann.

Im Zuge vielfältiger Perspektivenübernahmen und Perspektivenwechsel setzen sich die Schüler*innen in allen drei Unterrichtseinheiten mit religiösen Lebensvollzügen subjektiver

Akteure auseinander, gewinnen Einblicke in vielfältige Traditionen und erlangen einen wertschätzenden, sensiblen und toleranten Umgang mit religiösen Differenzen. Dies ermöglicht es den Schüler*innen, verschiedene Perspektiven nicht nur getrennt voneinander kennenzulernen, sondern miteinander zu verknüpfen und einen reflektierten und aufgeklärten Gesamteindruck über einen mehrperspektivischen Lerninhalt zu gewinnen. Das Material fördert im Zuge der Imagination fremder Blickwinkel die Entwicklung eines persönlichen Standpunktes und eine selbstkritische Auseinandersetzung mit diesem. Dadurch kann eine Erweiterung des eigenen Standpunktes vor dem Hintergrund pluraler Perspektiven erfolgen, welcher in gemeinsamen Situationen des Austausches anhand wechselseitiger Perspektivenübernahmen reflektiert werden kann. Durch die Verknüpfung mit der eigenen Überzeugung wird der Lerngegenstand nicht nur aus fremden Blickwinkeln eröffnet. Vielmehr erhalten die Schüler*innen die Gelegenheit, ihre eigene Perspektive vor dem Hintergrund pluraler Perspektiven kennenzulernen, eigene Handlungsalternativen zu elaborieren und die persönliche Überzeugung im Kontext pluraler Weltanschauungen einzuordnen. So kann ein sowohl eigener als auch reflektierter Standpunkt entwickelt werden, der gegenüber anderen Meinungen aufgeschlossen ist und unterschiedliche Lebenswirklichkeiten berücksichtigt.

Die Analyse des gesamten Materials hat ergeben, dass alle Unterrichtseinheiten Zugänge zu kontroversen Themen bieten, wobei sowohl ein Fokus auf die persönliche Stellungnahme als auch auf die darauf aufbauende Standpunktreflexion gelegt wird. Die didaktische Konzeption des Materials eröffnet ein Selbst- und Fremdverstehen, wodurch die Schüler*innen motiviert werden, einen eigenen Standpunkt im Kontext religiöser Fragestellungen zu entwickeln. Ihnen wird so eine urteilsfähige und reflektierte Teilhabe am gesellschaftlichen und religiösen Leben ermöglicht. Dieser Standpunkt wird vor dem Hintergrund fremder Perspektiven und der eigenen Lebenswirklichkeit reflektiert, wodurch das Bewusstsein für eine mehrperspektivische Deutung der Wirklichkeit entstehen kann. Die Schüler*innen können eine im Kontext pluraler Gesellschaftsstrukturen gesprächsfähige Persönlichkeit ergründen.

Die erste Unterrichtseinheit provoziert die Schüler*innen durch Einstiegsimpulse dazu, einen spontanen persönlichen Standpunkt einzunehmen. Eine erste Einordnung des Lerngegenstandes wird so durch den Zugang zu Vorwissen und persönlichen Einstellungen der Schüler*innen gewonnen, um spätere Lernprozesse und Arbeitsschritte auf diesen ersten Eindruck aufzubauen zu lassen. Die Heterogenität der Schüler*innen und ihre pluralen Voraussetzungen werden so gewinnbringend in den Unterricht integriert und als berechtigten

Zugang zur Wirklichkeit akzeptiert. Bezuglich der Standpunktreflexion könnte die erste Unterrichtseinheit noch optimiert werden, indem mehr argumentative Lernangebote, welche die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt ermöglichen, geschaffen würden.

Die zweite und dritte Unterrichtseinheit bieten hingegen viele Impulse, sich argumentativ mit den Lerngegenständen und dem eigenen Standpunkt auseinanderzusetzen. Die Provokation persönlicher Stellungnahmen in Verbindung mit einer argumentativen Darlegung begünstigt die Positionierung im Kontext pluraler religiöser Fragestellungen und die damit einhergehende Entwicklung eines individuellen Standpunktes. Bezogen auf die ersten beiden Unterrichtseinheiten wäre ebenfalls die Konzeption von Aufgabenformaten, die eine Stellungnahme aus fremden Positionen intendieren würden, wünschenswert gewesen. Hierbei würden sich die Schüler*innen nicht nur mit ihrer eigenen Meinung, sondern ebenfalls vertiefend mit fremden Überzeugungen auseinandersetzen können, wobei der eigene Standpunkt in Folge fremder Positionen reflektiert werden könnte. Die dritte Unterrichtseinheit erfüllt dieses Kriterium, wodurch die Überzeugungen der subjektiven Akteure ganzheitlich nachvollzogen und nachempfunden werden können. Mithilfe der Übernahme eines Standpunktes aus einer fremden Perspektive heraus kann dessen Position als Möglichkeit der eigenen Überzeugung angesehen und der individuellen Persönlichkeit hinzugefügt werden. Die Schüler*innen sind somit in der Lage, die unterschiedlichen konfessionellen und religiösen Standpunkte nachvollziehen, vertreten und aufeinander beziehen zu können, wodurch ein intrareligiöser Dialog geöffnet werden kann.

Eine zentrale Zielvorstellung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist es, den Schüler*innen durch gezielte Impulse zu einer vielseitigen Perspektivenverschränkung zu verhelfen. Auch wenn die Ergebnisse zeigen, dass die erste und dritte Unterrichtsreihe häufiger als die zweite Einheit eine Verschränkung der Perspektiven fordern, kann davon ausgegangen werden, dass alle drei Reihen das Potential der mehrperspektivischen Aufbereitung nutzen, um ebenfalls die vielseitigen Perspektiven miteinander zu verschränken. Alle drei Unterrichtseinheiten versuchen sowohl die Schüler*innenperspektiven untereinander als auch mit den Lerngegenständen zu verknüpfen. Der hohe Anteil an Verschränkungen und die Miteinbeziehung der Perspektiven der Schüler*innen zeigt das Potential der Materialien, die Wirklichkeit als plurales Konstrukt an unterschiedlichen Zugängen wahrnehmen und die je eigene Perspektive im Kontext unterschiedlicher Standpunkte einordnen zu können. In der Begegnung mit anderen Schüler*innen kann das Bewusstsein für andere Standpunkte gesteigert werden und es wird

ein dialogbasierter Lernraum geschaffen, in dem sich trotz Differenzen im Kontext diskursiver Begegnung mit Toleranz begegnet werden kann. In diesem Zuge werden Differenzen als Bereicherung angesehen, wodurch eine dialogfähige Persönlichkeit vor dem Hintergrund religiöser Vielfalt konstruiert wird. Leider verschenkt die zweite Unterrichtseinheit auch ein großes Potential, welches mit weiteren Perspektivenverschränkungen möglich gewesen wäre, indem es sich vordergründig nur auf diese beiden Arten der Verschränkung beschränkt.

Die erste und dritte Reihe bieten zusätzlich ebenfalls vielschichtige Möglichkeiten, die Perspektiven der Lerngegenstände aufeinander zu beziehen und sorgen für eine lebenspraktische Anknüpfung des Materials.

Durch die zusätzliche Verschränkung unterschiedlicher Sichtweisen aus den Lerngegenständen gewinnen die Schüler*innen ein noch größeres Bewusstsein für plurale Zugänge der Wirklichkeit als es in der zweiten Unterrichtseinheit ermöglicht wird. Die schwerpunktmäßige Verschränkung von katholischen und evangelischen Perspektiven in der dritten Unterrichtseinheit verhilft den Schüler*innen zusätzlich dazu, den christlichen Glauben in seinem Perspektiven- und Facettenreichtum wahrnehmen zu können und begünstigt einen intrareligiösen Dialog, der ebenfalls die ökumenische Zusammenarbeit unterstützt. Mithilfe der lebenspraktischen Anforderung erhalten die Schüler*innen Chancen, die im Unterricht kennengelernten Phänomene auf das eigene Leben anzuwenden, indem ihnen religiöse Lebensvollzüge als eine alternative und mögliche Realisierung des eigenen Lebens bewusst werden. Durch die bewusste Wahrnehmung religiöser Phänomene im Kontext des eigenen Lebens gewinnen die unterrichtlichen Inhalte an Relevanz und tragen zur Identitätsbildung des Individuums bei. In der dritten Unterrichtsreihe erhalten die Schüler*innen zusätzlich die Möglichkeit, die religiösen Vollzüge auf das eigene Leben anzuwenden und zu transferieren. Durch die Aufhebung der Distanz zwischen religiösem Lerninhalt und der eigenen Positionierung wird die Chance geboten, innerhalb religiöser Praktiken zu partizipieren, anstatt nur zu beobachten. Schüler*innen können ebenfalls Vollzüge gelebter Religion für sich entwickeln und einen Bezug zur christlichen Glaubenstradition knüpfen.

Auch wenn alle drei Unterrichtskonzeptionen versuchen, ein gemeinsames Zentrum innerhalb der im Unterricht thematisierten Differenzen zu konstruieren, gibt es bezogen auf die Kategorie 'Intra- und Interreligiöse Zusammenarbeit' erhebliche Unterschiede.

Die erste Unterrichtseinheit bietet bereits alleinstehend ein großes Potential für eine interreligiöse Zusammenarbeit, indem christliche und fremdreligiöse Perspektiven

aufeinander bezogen werden. Es wird versucht, ein gemeinsames Zentrum zu erarbeiten, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibel erschlossen werden. Zusätzlich bietet die Konzeption der Lernsequenzen 0 und 5 vielfältige Anknüpfungspunkte zur Begegnung der Schüler*innen unterschiedlicher religiöser Sozialisation. Es wird ein Raum des dialogischen und auf ein gemeinsames Zentrum hin ausgerichteten Austausches gestaltet, in dem die Schüler*innen in wechselseitigen und diskursiven Auseinandersetzungen ihre eigene Persönlichkeit und fremde Perspektiven kennenlernen, aufeinander beziehen und so einen religiösen Standpunkt im Kontext pluraler Weltanschauungen ausbilden. Mithilfe der didaktischen Konzeption werden die Schüler*innen im sensiblen Umgang mit Differenzen geschult, indem sie Einblicke in vielfältige religiöse Lebensvollzüge erlangen. Es wird eine Wertschätzung religiöser Pluralität begünstigt, worauf eine intra- und interreligiöse Zusammenarbeit aufbauen kann. Der Vergleich der unterschiedlichen religiösen Überzeugungen und die Erarbeitung eines gemeinsamen Zentrums lassen die Schüler*innen Differenzen als Bereicherung erkennen, wodurch eine Dialogfähigkeit vor dem Hintergrund religiöser Lebenswirklichkeiten erarbeitet werden kann. Die zweite Unterrichtseinheit intendiert vordergründig die Erarbeitung intrareligiöser Perspektiven, welche durch die Erstellung gemeinsamer Lernprodukte umgesetzt wird. Es werden Gelegenheiten geboten, die eigene religiöse Identität in kommunikativen Auseinandersetzungen auszubilden und im Kontext pluraler Perspektiven zu konstruieren. Durch die kooperative Auseinandersetzung können weitere Perspektiven aus dem Blickwinkel der Schüler*innen gewonnen werden, was zu einem die Differenzen wertschätzenden Umgang mit intrareligiöser Multiperspektivität führt. Dies ermöglicht einen religiösen Standpunkt, der gegenüber anderen Meinungen aufgeschlossen ist. Durch die Erarbeitung intrareligiöser Perspektiven erlangen die Schüler*innen ein Bewusstsein für die innere Vielfalt religiöser Traditionen und werden vor dem Hintergrund vielfältiger Glaubenstraditionen zu einer Teilhabe an einer pluralen Gesellschaft befähigt. Auch wenn die zweite Unterrichtseinheit gewillt ist, ein gemeinsames Zentrum trotz Differenzen herzustellen, muss festgehalten werden, dass sie nicht wie die erste Einheit alleinstehend interreligiöse Dialoge anstoßen kann. Hierzu benötigt die zweite Unterrichtseinheit zwingend die Lernsequenzen 0 und 5, um in einen Dialog mit der anderen Lerngruppe treten zu können. Zusätzlich dazu wäre es wünschenswert gewesen, wenn beide Unterrichtseinheiten die Relevanz der Zusammenarbeit stärker in den Vordergrund heben würden, indem zum Beispiel die Lernprozesse auf ihre Bedeutung hin reflektiert und eingeordnet werden würden.

Die dritte Unterrichtssequenz legt ihren Schwerpunkt auf den Anstoß eines intrareligiösen

Dialogs zwischen der katholischen und evangelischen Perspektive. Im Vergleich zu den anderen beiden Unterrichtseinheiten bemüht sich die dritte Unterrichtsreihe zusätzlich darum, den Schüler*innen ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der konfessionellen Zusammenarbeit zu vermitteln. Die Schüler*innen gewinnen durch die didaktische Aufbereitung des Materials ein Bewusstsein für konfessionelle Perspektiven und schaffen im Kontext dieser Differenzen ein gemeinsames Zentrum, welches konfessionelle Pluralität wertschätzt und die Grundlage für religiöse Zusammenarbeit bildet. Es wird ein Lernraum des Dialoges geschaffen, indem anhand der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen und der Lebensvollzüge vielseitiger religiöser Akteure ein persönlicher Standpunkt entwickelt werden kann, der das Wissen über Glaubenstraditionen miteinbezieht und gegenüber anderen Überzeugungen aufgeschlossen bleibt. Es wird ein sensibler Umgang mit Differenzen fokussiert, bei dem in gemeinsamen Austauschmöglichkeiten die beiden Konfessionen auf ein gemeinsames Zentrum hin verknüpft werden. Die ökumenische Zusammenarbeit wird so durch die Aufhebung von Vorurteilen und die Wertschätzung intrareligiöser Differenzen begünstigt.

Alle drei Unterrichtskonzepte versuchen die Differenzen der Schüler*innen als Bereicherung in den Unterricht zu integrieren. Es wird versucht, die einzelnen Aufgabenstellungen an die individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen anzupassen und somit das Lerngeschehen auf den Perspektiven der Schüler*innen aufzubauen. Besonders deutlich wird dies in der konzipierten Begegnung in Folge der Lernsequenz 0 in den ersten beiden Unterrichtseinheiten. Des Weiteren schaffen alle Materialkomplexe einen Lernraum, in denen sich die Schüler*innen, entweder durch die Aktivierung von Vorwissen oder durch den Einbezug der subjektiven Meinung, aktiv beteiligen und einbringen können. Das Material entspricht somit der Forderung, die heterogenen und pluralen Voraussetzungen der Schüler*innen nicht nur wahrzunehmen, sondern als individuellen Zugang zur Wirklichkeit anzuerkennen und im Kontext des Unterrichts zu thematisieren. So erhält jede*r Schüler*in einen individuellen Zugang zum Lerninhalt, wobei die persönliche Perspektive als zusätzlicher Blickwinkel auf den Lerninhalt wahrgenommen und erschlossen wird. Die Perspektiven der Schüler*innen werden zudem durch die Projektion des Inhaltes auf die Lebenswelt der Schüler*innen hervorgehoben. Mithilfe dieser Projektion gewinnt der Lerninhalt an alltäglicher Relevanz und hebt die Distanz zwischen Inhalt und Schüler*innen auf, wodurch es leichter fällt, religiöse Lebensvollzüge nachzuvollziehen und als möglichen Lebensweg für das eigene Leben anzuerkennen. Es kann davon ausgegangen werden, dass alle drei Unterrichtseinheiten die geforderte wechselseitige Erschließung von Person und

Sache begünstigen, indem sowohl die heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen berücksichtigt, auf alten Erfahrungen aufgebaut und neue Lernprozesse, die neue persönlichkeitsbildende Erfahrungen eröffnen, angestoßen werden. Jedoch muss festgehalten werden, dass der zweiten Unterrichtseinheit hierbei eine wichtige Komponente fehlt, welche im Folgenden näher erläutert wird.

Bezüge zur gelebten Religion werden von der ersten und dritten Unterrichtseinheit in einem facettenreichen und ausgeglichenen Maße konstruiert. Die Schüler*innen erfahren so vielseitige und mehrperspektivische Vollzüge gelebter Religion aus verschiedenen Blickwinkeln heraus. Sie können sich an diesen Vollzügen orientieren und sich im Kontext pluraler Deutungen der Wirklichkeit positionieren. Dadurch konstruieren sie einen auf vielfältigen religiösen Perspektiven aufbauenden Standpunkt, welcher durch Orientierungen an beispielhaft-vorgelebten religiösen Praktiken eine religiöse Teilnahme im eigenen Leben ermöglicht. Im Vergleich dazu fällt innerhalb der zweiten Unterrichtseinheit besonders auf, dass hier kein Bezug zur gelebten Religion aus der Tradition heraus gewonnen wird. Vielmehr stehen in der zweiten Unterrichtseinheit die religiösen Lebensvollzüge subjektiver Akteure und der Religionsgemeinschaften im Vordergrund. Dies führt dazu, dass die Schüler*innen sich ausschließlich mit aktuellen religiösen Praktiken auseinandersetzen. Durch die Aktualität kann davon ausgegangen werden, dass es den Schüler*innen leichter fallen kann, ihre eigene Perspektive mit den religiösen Überzeugungen zu verknüpfen und religiöse Lebensvollzüge besser nachvollziehen zu können. Auf der einen Seite können dadurch die religiöse Teilhabe und religiöse Optionen im Kontext des eigenen Lebens eröffnet und nähergebracht werden. Auf der anderen Seite fehlen eventuell wichtige Grundlagen und Werte aus der religiösen Tradition, um einer authentischen und religiösen Lebenspraxis folgen zu können. Konfessionell-kooperative Lernformen verantworten eine wechselseitige Erschließung von Lerngegenstand und Person. Vor dem Hintergrund der vernachlässigt Thematisierung der religiösen Tradition des Islams lässt sich aussagen, dass zwar die vielseitigen Erfahrungen und individuellen lebensweltlichen Bezüge der Schüler*innen eine zentrale Bedeutung einnehmen, jedoch die Aneignung von Wissen über Glaubenstraditionen aus der Tradition heraus weniger Beachtung erfährt. Bezogen auf alle drei Einheiten wäre es hilfreich gewesen, wenn die lebenspraktischen Anforderungsprofile und Lebensvollzüge nicht nur auf fremden religiösen Überzeugungen aufbauen, sondern ebenfalls an religiöse Praktiken der Schüler*innen anknüpfen. Hierbei ist jedoch die in der Einführung bemängelte religiöse Sozialisation der Schüler*innen zu berücksichtigen, wodurch religiöse Vollzüge in der Lebenswelt der Schüler*innen kaum zu finden sind.

Auch wenn in der zweiten Unterrichtseinheit ein erhöhtes Aufkommen an Einzelarbeit festgestellt werden konnte, sind alle drei Konzepte darum bemüht, ein ausgeglichenes Verhältnis der unterschiedlichen Arbeitsphasen zu gewährleisten. Das hohe Aufkommen an Einzelarbeitsphasen in der zweiten Reihe lässt sich dadurch erklären, dass die ersten Eindrücke und Aufgaben eines Materialkomplexes oftmals in Einzelarbeit erarbeitet werden. Darauf aufbauend werden allerdings viele kooperative Arbeitsphasen intendiert. Die didaktische Zielvorstellung sieht demzufolge eine arbeitsteilige Erschließung eines mehrperspektivischen Inhaltes vor, bei dem zwar einzelne Perspektiven in Einzelarbeit erarbeitet werden, jedoch ein Gesamteindruck vielseitiger Perspektiven im Kontext gemeinsamer Begegnung entstehen kann. Die Schüler*innen sind so in der Lage, die einzelnen Perspektiven sowohl in eigenständigen als auch in dialogbasierten und kooperativen Arbeitsphasen zu erschließen. Zusätzlich dazu wird ein Lernraum geschaffen, in dem ein Austausch subjektiver Ergebnisse nicht nur erwünscht, sondern motiviert wird. Die eigene Perspektive wird im Kontext kooperativer Austauschmöglichkeiten mit pluralen Perspektiven diskursiv geformt und ermöglicht einen individuellen Standpunkt. Einerseits wird so die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Inhalt anderseits der perspektivistische und wechselseitige Austausch im Kontext gemeinsamer Lernprozesse gefördert. Des Weiteren erhalten die Schüler*innen vielseitige Impulse, sowohl selbstständige als auch dialogbasierte Arbeitsprozesse praktizieren zu können. Dies lässt darauf schließen, dass sowohl die Lernprozesse als auch die Ergebnisse von den Schüler*innen selbstständig durchgeführt und verantwortet werden, wodurch die Schüler*innen ein weiteres Mal in der Ausbildung einer dialogfähigen und mündigen Identität unterstützt werden. Den Schüler*innen wird zu einem selbstständigen Handeln im Kontext von Glaube und Religion verholfen. In der ersten Unterrichtseinheit fällt besonders das hohe Aufkommen an Einstiegsimpulsen und Ergebnissicherungen im Plenum auf. Somit wird den Schüler*innen die Möglichkeit geboten, sich aktiv im Unterricht zu beteiligen, einen ersten Eindruck zu gewinnen und im Austausch pluraler Perspektiven der Schüler*innen eine eigene Meinung zu bilden und zu kommunizieren.

Sowohl in der ersten als auch in der dritten Unterrichtskonzeption konnte ein hohes Potential für religiöse Lernprozesse festgestellt werden. Die Schüler*innen setzen sich mithilfe von gezielten Aufgabenstellungen und Lerninstruktionen mit bereits gemachten Erfahrungen auseinander, generieren auf diesen Erfahrungen vorangegangener Lernprozesse neue Erfahrungen und erhalten unterschiedliche Bezüge zur eigenen Lebenswelt. Gleichzeitig erhalten die Schüler*innen vielseitige Zugänge aus der Tradition. Dadurch wird den

Schüler*innen einerseits ein Zugang zur Tradition geboten, wodurch religiöse Vollzüge, Lebensweisen und Werte vermittelt und angeeignet werden können. Anderseits werden diese Perspektiven lebensweltlich verknüpft und verankert, womit ein Bewusstsein für die Relevanz religiöser Phänomene für das eigene Leben gewonnen werden kann. Das Material entspricht demnach der Forderung einer wechselseitigen Erschließung von Person und Sache. Die fehlenden Bezüge zur Tradition und die damit einhergehenden Konsequenzen innerhalb der zweiten Unterrichtseinheit wurden im Zuge der Kategorie 'gelebte Religion' bereits beschrieben. Trotzdem weist auch die zweite Unterrichtseinheit ein hohes Maß an erfahrungsbezogenem Lernen auf, welches mit vielen Bezügen zur Lebenswelt der Schüler*innen ergänzt wird. Der hohe Anteil an Bezügen zur Lebenswelt der Schüler*innen schafft eine hohe Wertschätzung der Perspektiven der Schüler*innen und lässt die Relevanz der religiösen Inhalte für aktuelle und persönliche Lebensweisen bewusst werden. Den Schüler*innen wird die Möglichkeit geboten, die erschlossenen Inhalte auf das eigene Leben zu beziehen und sich selbst im Kontext pluraler Perspektiven zurecht zu finden.

Alle drei Unterrichtseinheiten bieten ein ausgeglichenes Verhältnis an religiösen Dimensionen, wobei die dritte Reihe die kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als Schwerpunkt setzt. Zurückzuführen ist dies auf die Intention der Aneignung von tiefgreifendem Wissen, ohne das ein adäquater intrareligiöser Dialog nicht vollzogen werden kann. In allen drei Einheiten werden den Schüler*innen demnach Wissen, Emotionen sowie moralische Werte eröffnet. Mithilfe der sowohl kognitiven als auch affektiven Auseinandersetzung mit pluralen Perspektiven gewinnen die Schüler*innen ein Bewusstsein, welches über einen monoperspektivischen Zugang zur Wirklichkeit hinausgeht. Dadurch kann ein eigener Standpunkt entwickelt werden, welcher auf vielfältigen religiösen Überzeugungen basiert und im dialogbasierten Austausch reflektiert werden kann. Des Weiteren können die Schüler*innen in allen drei Unterrichtseinheiten vielseitige religiöse Kompetenzen erlangen. Auf Grundlage dessen kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schüler*innen anhand der Auseinandersetzung mit mehrperspektivischen Inhalten Wissen aneignen. Darauf aufbauend setzen sie sich diskursiv und argumentativ mit den Perspektiven auseinander und entwickeln in Folge einer individuellen Positionierung einen eigenen Standpunkt. Im dialogischen Austausch wird dieser Standpunkt vor dem Hintergrund wechselseitiger Perspektiven der Schüler*innen reflektiert und kommuniziert. Mithilfe des Lebensbezuges und den Anknüpfungspunkten religiöser Teilnahme, sind die Schüler*innen in der Lage, die kennengelernten religiösen Phänomene auf das eigene Leben zu transferieren und als mögliche Realisierung des eigenen Lebens anzuerkennen. Kognitive,

affektive und soziale Lernprozesse eröffnen hierbei unter Berücksichtigung der heterogenen Erfahrungen der Schüler*innen Lernprozesse, in denen vielseitige Facetten religiöser Vollzüge so aufbereitet werden, dass eine Ermutigung zu religiösen Lebensstilen ausgelöst werden kann. Im Zuge religiöser Lernprozesse werden die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsbildung unterstützt und zu einem selbstständigen Handeln im Kontext von Glaube und Religion befähigt.

Nachdem die Ergebnisse der strukturellen Inhaltsanalyse ausgewertet und diskutiert wurden, kann festgehalten werden, dass alle drei Unterrichtseinheiten großes Potential für den Einsatz im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bieten. Auch wenn das Material an einigen Stellen noch optimiert oder angepasst werden müsste, entsprechen alle drei Materialkomplexe dem Globalziel konfessionell-kooperativer Lernformen.

8. Reflexion des methodischen Vorgehens

Im Folgenden wird nun abschließend das methodische Vorgehen vor dem Hintergrund der Gütekriterien qualitativer Forschung reflektiert.

Hierbei kann zwischen interner und externer Güte der durchgeführten Studie unterschieden werden.¹¹⁷

Im Zuge der internen Kriterien werden unter anderem die „Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit [und] Glaubwürdigkeit [...]“¹¹⁸ als Gütekriterien für eine qualitative Inhaltsanalyse genannt. Die Erfüllung der internen Gütekriterien lassen sich anhand von bestimmten Indikatoren überprüfen. Die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse wird reflektiert, indem überprüft wird, ob für die Fragestellung die angemessene Methode gewählt und diese richtig durchgeführt wurde. Des Weiteren wird kontrolliert, ob das methodische Vorgehen begründet wird und ob sich für eine computergestützte Vorgehensweise entschieden wurde. Weitere Indikatoren befassen sich mit der Anzahl an und Übereinstimmung von Personen, die an der Kodierung des Materials beteiligt waren. Zusätzlich spielt das Kategoriensystem eine zentrale Rolle, indem die Konsistenz, die Ausarbeitung der Kategorien, die Präzision der Kategoriedefinitionen und die Bereitstellung von Beispielen auf ihre Qualität hingesichtet werden. Ebenfalls wird geprüft, ob die Gesamtheit der erhobenen Materialdaten kodiert, mehrfache Kodierungen bis hin zur endgültigen Analyse vollzogen und die Nachvollziehbarkeit der Kodierung berücksichtigt wurde. Außerdem muss bei der Reflexion des methodischen Vorgehens die Transparenz des Forschungsprozesses begutachtet werden, indem die Dokumentation und die Verankerung der Schlussfolgerungen anhand der analysierten Daten auf ihre Nachvollziehbarkeit hin überprüft werden.¹¹⁹

Bezogen auf den vorliegenden Forschungsprozess lässt sich aussagen, dass die Methode analog zu dem im dritten Kapitel beschriebenen Ablaufes einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt wurde. Ebenfalls wird die Entscheidung für die Forschungsmethode begründet und nach Vollzug des methodischen Vorgehens für angemessen empfunden, da durch die Inhaltsanalyse die Indikatoren und Kriterien eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts anhand des Materials überprüft werden konnten. Dadurch lassen sich Aussagen über die Kriterien treffen, welche bei dem Einsatz in konfessionell-kooperativen Lernangeboten eine relevante Rolle spielen. Es muss

¹¹⁷ Vgl. Kuckartz, 2018, S.203.

¹¹⁸ Ebd., S.203.

¹¹⁹ Vgl. Ebd., S.203-205.

allerdings festgehalten werden, dass durch die qualitative Inhaltsanalyse lediglich theoretische Aussagen über das Potential und die Umsetzung des Lernmaterials getroffen werden können. Der Einsatz im Schulkontext hält Variablen und Einflussfaktoren bereit, welche in der Theorie nur hypothetisch berücksichtigt werden können. Dies hat zur Folge, dass durch eine qualitative Inhaltsanalyse zwar Aussagen über die theoretische Eignung des Materials und dessen Konzeption für den Unterricht getroffen werden können. Jedoch erweist sich das gesamte Potential des Materials erst in der Durchführung und vor dem Hintergrund schulischer Begleitfaktoren, wodurch Aussagen über die Praxistauglichkeit des Materials erst durch die exemplarische Anwendung im Kontext des Religionsunterrichts getroffen werden können.

Durch ein computergestütztes Vorgehen wurde das Kategoriensystem immer weiter anhand von mehreren Durchläufen optimiert und dem Material angepasst. Mithilfe der detaillierten Darstellung des Kategoriensystems – sowohl im Anhang als auch in der Arbeit selbst – und der Durchführung des methodischen Vorgehens wird der gesamte Forschungsprozess transparent dargestellt und kann vom Leser nachvollzogen werden. Die einzelnen Kategorien wurden anhand der Theorie deduktiv gebildet und im Zuge der Anwendung auf das Material optimiert. Die Kategorien werden detailliert beschrieben und können durch trennscharfe Indikatoren voneinander unterschieden und präzise den zugehörigen Materialbausteinen zugewiesen werden. Ebenfalls werden für jede Kategorie Beispiele aus dem Material genannt, um sowohl Bildung als auch Zuweisung der Kategorien nachvollziehbar und transparent zu illustrieren. In Folge der Auswertung werden die einzelnen Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund der Theorie und durch die Verknüpfung mit den vorliegenden Daten begründet, wodurch ebenfalls der Forschungsprozess mit den einhergehenden Ergebnissen und Diskussionspunkten nachvollzogen werden kann.

Die Güte des Forschungsprozesses hätte hinsichtlich der Reliabilität optimiert werden können, indem nicht nur eine Person, sondern mehrere Beteiligte die Kodierung des Materials durchgeführt hätten. Die Bildung und Anwendung der Kategorien hätten verglichen und auf Übereinstimmung hin untersucht werden können. Außerdem hätten eventuell präzisere oder andere Kategorien gebildet und angewendet werden können. Außerdem hätten so mehrere Kontrollinstanzen zur Verfügung gestanden, die die Durchführung der Forschungsmethode hätten optimieren und verantworten können.

Zusätzlich zu den internen Gütekriterien wurde der Forschungsprozess ebenfalls hinsichtlich der externen Kriterien der Übertragbarkeit und Verallgemeinerung des Forschungsprozesses

und der daraus entstehenden Ergebnisse reflektiert.¹²⁰

Der gesamte Forschungsprozess wird ausführlich dargelegt, wobei ein Schwerpunkt auf die Entwicklung und die Zuordnung des Kategoriensystems gelegt wird. Die ausführlichen Ergebnisse können dem Anhang entzogen werden, wodurch der gesamte Prozess angefangen bei der Entwicklung des Kategoriensystems bis hin zur Darstellung der Ergebnisse in vollem Maße nachvollzogen werden kann. Mithilfe der transparenten Darstellung des Forschungsprozesses könnte die hier durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse hinsichtlich der Forderung nach Übertragbarkeit auch auf andere Unterrichtsmaterialien angewendet werden. Durch die deduktive Bildung der Kategorien anhand der theoretischen Grundlage kann eine enge und präzise Korrelation zwischen Theorie, Analyse und Material gewährleistet werden. Der Forderung der Verallgemeinerung wird demnach Rechnung getragen, indem sich die Durchführung der Analyse und die Ergebnisse auf den aktuellen Forschungsstand projizieren lassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Folge des Forschungsprozesses sowohl den internen als auch den externen Gütekriterien entsprochen werden konnte. Jedoch hätte das Forschungsvorhaben durch eine exemplarische Durchführung in der Praxis und die Kodierung mehrerer Personen optimiert werden können.

¹²⁰ Vgl. Ebd., S.203.

9. Fazit

Die Durchführung der qualitativen Analyse hat unter Berücksichtigung der deduktiv anhand theoretischer Grundlagen gebildeten Kategorien gezeigt, dass sowohl die didaktischen Leitlinien eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts als auch das Potential von Lernmaterialien, diesen Zielvorstellungen zu entsprechen, mehreren Einflussfaktoren unterliegt.

Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht erscheint als ein geeignetes unterrichtliches Modell, um auf die pluralen und heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen nicht nur zu reagieren, sondern diese gehaltvoll in den Unterricht zu integrieren. Dem Globalziel der Persönlichkeitsbildung kann demnach durch religiöse Lernprozesse entsprochen werden, bei denen die Schüler*innen vor dem Hintergrund pluraler Perspektiven einen eigenen Standpunkt entwickeln. Im Kontext der Auseinandersetzung mit kontroversen und mehrperspektivisch aufbereiteten Lerninhalten erarbeiten die Schüler*innen religiös geprägte Lebenswirklichkeiten, wobei immer auch die eigene Perspektive reflektierend eingeordnet werden kann. Im Zuge dessen wird den Schüler*innen ein Bewusstsein für die innere Vielfalt religiöser Traditionen vermittelt, wodurch Lebensvollzüge religiöser Glaubensvollzüge kritisch hinterfragt und als Möglichkeit der eigenen Lebensgestaltung kennengelernt werden. Den Schüler*innen wird so zu einer religiösen Identität verholfen, die gegenüber anderen Meinungen aufgeschlossen ist und Differenzen als Bereicherung anerkennt. Im Zuge dessen bilden die Schüler*innen eine Sprachfähigkeit im Kontext pluraler Weltanschauungen aus, wobei die selbtkritische Reflexion des eigenen Standpunktes anhand der Imagination fremder Blickwinkel zu einer Erweiterung der persönlichen Perspektive führt.

Das vorliegende Material bietet auf unterschiedliche Arten und Weisen großes Potential für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht und kann Lehrer*innen bei der Planung und Durchführung konfessionell-kooperativer Lernarrangements unterstützen. In allen drei Unterrichtsmaterialien erfolgt eine mehrperspektivische Aufbereitung der Lerngegenstände und eröffnet den Schüler*innen Lernprozesse, bei denen sie sich durch Perspektivenwechsel, -übernahmen und -verschränkungen mit pluralen Blickwinkeln fremder und eigener Lebenswirklichkeiten auseinandersetzen. Den Schüler*innen wird ein Bewusstsein der inneren Vielfalt religiöser Traditionen vermittelt. Dabei werden Zugänge zur Wirklichkeit geschaffen, die über monoperspektivische Deutungen hinausgehen. In Folge der intendierten Lernprozesse können die Schüler*innen einen eigenen Standpunkt

entwickeln und diesen im Kontext pluraler Perspektiven reflektieren. Die vielen dialogischen Austauschmöglichkeiten ermöglichen gemeinsame Lernprozesse, in denen die eigene Lebenswirklichkeit aber auch fremde Überzeugungen kennengelernt und vor dem Hintergrund religiöser Lebensvollzüge reflektiert werden.

Das Material bietet weitreichende Möglichkeiten zur intra- und interreligiösen Zusammenarbeit und kann somit dabei helfen, Differenzen als Bereicherung anzuerkennen und Vorurteilen entgegenzuwirken.

Die Schüler*innen werden schlussendlich in ihrer Persönlichkeitsbildung unterstützt und vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft zu einem selbstständigen Handeln im Kontext von Glaube und Religion befähigt.

Um einen Blick in die Zukunft zu wagen, wäre es interessant, das Potential von Lernmaterialien für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht nur theoriegeleitet zu überprüfen. Vielmehr würde eine exemplarische Durchführung in der unterrichtlichen Praxis unter Einbezug der pluralen Einflussfaktoren interessante Aufschlüsse – nicht nur über das Potential des Lernmaterials, sondern auch über den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an sich – offenbaren.

Literaturverzeichnis

Casparty, Christiane: Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. (=Ökumenische Religionspädagogik. 10). Berlin 2016.

Ballnus, Jörg: »Das Leben riskieren, damit es für andere lebenswert ist.«— Eine muslimische Klärung des theologischen Grundbegriffs Märtyrerin/Märtyrer im anschließenden Dialog mit dem Christentum. In Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020, S.29-48.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. (=Methoden Historischen Lernens. 3). Schwalbach 2016.

Deggerich, Ursula; Dr. Karsch, Manfred; Kürten, Andreas; Müller-Fieberg, Rita; Reiling, Andrea; Schmidt, Alexander und Sorg, Marco (n.d.): Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung im Religionsunterricht. Eine Handreichung für evangelische und katholische Religionslehrende der Sekundarstufe I in NRW: Gymnasium G. (=Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Handreichung: Anleitung zur konfessionell-kooperativen Unterrichtsplanung.) URL: <https://www2.ifl-fortbildung.de/koko/index.php/downloads/>).

Dransmann, Johanna: »Das Leben riskieren, damit es für andere lebenswert ist.«— Eine christliche Klärung des theologischen Grundbegriffs Märtyrerin/Märtyrer im anschließenden Dialog mit dem Islam. In: Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020, S.52-69.

Fath, Josef: Christliches Zeugnis in heilosen Zeiten – können Märtyrerinnen und Märtyrer heute noch als Vorbilder dienen?. In: Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020, S.70-92.

Gennerich, Carsten; Käbisch, David und Woppowa, Jan: Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen. (=Religionspädagogik innovativ. 39). Stuttgart 2021.

Gennerich, Carsten und Mokrosch, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religiös-kooperativen Religionsunterricht. Stuttgart 2016.

Grümme, Bernhard: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht: eine verheißungsvolle Alternative? In: Jan Woppowa, Tuba Isik, Katharina Kammeyer und Bergit Peters (Hgg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen-Optionen-Wege. (=Religionspädagogik innovativ. 20). Stuttgart 2017, S.12-25.

Helbling, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik. (=Forum Theologie und Pädagogik. 17). Wien 2010.

Käbisch, David und Philipp, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen*. In: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck sf, Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath (Hgg.): Zukunftsähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg 2017, 238-257.

Käbisch, David und Woppowa, Jan: Editorial zum Themenheft: Gott. In: David Käbisch und Jan Woppowa (Hgg.): Gott. (=Religion Unterrichten. H.1) Göttingen 2020, S.6.

Käbisch, David und Woppowa, Jan: Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren. Eine religionsdidaktische Annäherung. In: David Käbisch und Jan Woppowa (Hgg.): Gott. (=Religion unterrichten 1, H. 1) Göttingen 2020, S.10-15.

Käbisch, David; Keitel, Juliane; Otten, Gabriele; Paessens, Jutta; Verburg, Winfried und Woppowa, Jan: Religion Unterrichten. Jg.1-Jg.2. Vandenhoeck&Ruprecht GmbH&Co.KG Göttingen 2020-2021.

Kropac, Ulrich: Vorwort. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.5-8.

Kropac, Ulrich: Religiöse Bildung. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.17-28.

Kropac, Ulrich: Perspektivübernahme und Perspektivenwechsel. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.317-324.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4.Aufl. Basel 2018.

Mayring, Philipp und Thomas Fenzl: Qualitative Inhaltsanalyse: In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hgg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2.Aufl. Wiesbaden 2019, S.633-648.

Naurath, Elisabeth: 'Nur wer sich ändert bleibt sich treu'(Wolf Biermann) -Warum der Religionsunterricht nicht so bleiben kann wie er ist. In: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck sf, Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath (Hgg.): Zukunftsähniger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg 2017, S.23-40.

Sajak, Clauß Peter: Dialog und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: Thorsten Knauth und Wolfram Weiße (Hgg.): Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht. (=Religionen im Dialog. 19). Münster 2020, S.51-59.

Schröder, Bernd und Woppowa, Jan: Einleitung. In: Bernd Schröder und Jan Woppowa (Hgg.): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch. Tübingen 2021, S.1-61.

Schweitzer, Friedrich: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg im Breisgau 2002.

Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich und Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluraritätsfähigen Religionspädagogik. (=Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft.1). Freiburg im Breisgau 2002.

Verburg, Winfried: Editorial: Märtyrerinnen und Märtyrer. In: Winfried Verburg (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020, S.6.

Verburg, Winfried (Hrsg.): Märtyrerinnen und Märtyrer. (=Religion Unterrichten. H.2). Göttingen 2020.

Woppowa, Jan: Religionsdidaktik. (UTB Grundwissen Theologie. 4935). Paderborn 2018.

Woppowa, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Konstantin Lindner, Mirjam Schambeck sf, Henrik Simojoki und Elisabeth Naurath (Hgg.): Zukunftsähniger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg 2017, S.174-192.

Woppowa, Jan: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. In: Ulrich Kropac und Ulrich Riegel (Hgg.): Handbuch Religionsdidaktik. (=Kohlhammer Studienbücher Theologie. 25). Stuttgart 2021, S.198-204.

Anhang

Tabelle 1: Lernstrukturen der ersten Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit	Lernstruktur	Analyseeinheit	Bezeichnung
U1	L0	T	U1L0T
	L1	T	U1L1T
	L2	T	U1L2T
	L3	T	U1L3T
	L4.1	T	U1L4.1T
	L4.2	T	U1L4.2T
	L5	T	U1L5T

Tabelle 2: Analyseeinheiten des Materialkomplexes der ersten Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit	Materialbaustein	Analyseeinheit	Bezeichnung
U1	M1	I	U1M1I
		A1	U1M1A1
		A2	U1M1A2
		A3	U1M1A3
		A4	U1M1A4
	M2	A1	U1M2A1
		A2	U1M2A2
		A3	U1M2A3
	M3	A1	U1M3A1
		A2	U1M3A2
		A3	U1M3A3
		A4	U1M3A4
		A5	U1M3A5
	M4.1	I	U1M4.1I
	M4.2	I	U1M4.2I
	M5	I	U1M5I
		A1	U1M5A1
		A2	U1M5A2
		A3a	U1M5A3a
		A3b	U1M5A3b
	M6	I1	U1M6I1

	I2	U1M6I2
	I3	U1M6I3
	A1	U1M6A1
	A2	U1M6A2
	A3	U1M6A3
	A4	U1M6A4
	A5	U1M6A5
M7	I	U1M7I
	A1	U1M7A1
	A2	U1M7A2
	A3	U1M7A3
M8.1	I	U1M8.1I
	A1	U1M8.1A1
	A2	U1M8.1A2
	A3	U1MA3
M8.2	I	U1M8.2I
	A1	U1M8.2A1
	A2	U1M8.2A2
M8.3	I	U1M8.3I
	A1	U1M8.3A1
	A2	U1M8.3A2
	A3	U1M8.3A3
M8.4	I	U1M8.4I
	A1	U1M8.4A1
	A2	U1M8.4A2
	A3	U1M8.4A3
M9	I	U1M9I
	A1	U1M9A1
	A2	U1M9A2
	A3	U1M9A3

Tabelle 3: Lernstrukturen der zweiten Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit	Lernstruktur	Analyseeinheit	Bezeichnung
U2	L0	T	U2L0T
	L1	T	U2L1T
	L2	T	U2L2T
	L3	T	U2L3T

III

L4	T	U2L4T
----	---	-------

Tabelle 4: Analyseeinheiten des Materialkomplexes der zweiten Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit	Materialbaustein	Analyseeinheit	Bezeichnung
U2	M1	I	U2M1I
		A1	U2M1A1
		A2	U2M1A2
		A3	U2M1A3
	M2	I	U2M2I
		A1	U2M2A1
		A2	U2M2A2
		A3	U2M2A3
	M3	A1	U2M3A1
		A2	U2M3A2
		A3	U2M3A3
	M4	A1	U2M4A1
		A2	U2M4A2
		A3	U2M4A3
	M5	I	U2M5I
		A1	U2M5A1
		A2	U2M5A2
		A3	U2M5A3
		A4	U2M5A4
	M6	I	U2M6I
		A1	U2M6A1
		A2	U2M6A2
		A3	U2M6A3
	M7	I	U2M7I
		A1	U2M7A1
		A2	U2M7A2
		A3	U2M7A3
	M8	I	U2M8I
		A1	U2M8A1
		A2	U2M8A2
	M9	I	U2M9I
		A1	U2M9A1
		A2	U2M9A2

IV

	A3	U2M9A3
M10	I1	U2M10I1
	I2	U2M10I2
	A1	U2M10A1
	A2	U2M10A2
	A3	U2M10A3
	A4	U2M10A4
	A5	U2M10A5
M11	I	U2M11I
	A1	U2M11A1
	A2	U2M11A2
	A3	U2M11A3
	A4	U2M11A4

Tabelle 5: Lernstruktur der dritten Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit	Lernstruktur	Analyseeinheit	Bezeichnung
U3	L1	Ü	U3L1Ü
		Ei	U3L1Ei
		H	U3L1H
		Im	U3L1Im
		Er	U3L1Er
		P	U3L1P
		V	U3L1V
	L2	Ü	U1L2Ü
		Ei	U3L2Ei
		Im	U3L2Im
		Er	U3L2Er
		S	U3L2S
		V	U3L2V
		T	U3L2T
	L3	Ü	U3L3Ü
		Ei	U3L3Ei
		Er	U3L3Er
		Im1	U3L3Im1
		S	U3L3S
		V	U3L3V
		Im2	U3L3Im2

V

L4	Ü	U3L4Ü
	Ei	U3L4Ei
	Er	U3L4Er
	S	U3L4S
	V	U3L4V
L5	Ü	U3L5Ü
	Ei	U3L5Ei
	Er	U3L5Er
	S	U3L5S
	V	U3L5V
L6	Ü	U3L6Ü
	T1	U3L6T1
	T2	U3L6T2

Tabelle 6: Analyseeinheiten des Materialkomplexes der dritten Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit	Materialbaustein	Analyseeinheit	Bezeichnung
U3	M1	I	U3M1I
	M2	I	U3M2I
		A1	U3M2A1
		A2	U3M2A2
		A3	U3M2A3
	M3	I	U3M3I
		A1	U3M3A1
		A2	U3M3A2
		A3	U3M3A3
	M4	I	U3M4I
	M5a	I	U3M5aI
		A1	U3M5aA1
		A2	U3M5aA2
		A3	U3M5aA3
		A4	U3M5aA4
	M5b	I	U3M5bI
		A1	U3M5bA1
		A2	U3M5bA2
		A3	U3M5bA3
		A4	U3M5bA4
	M5c	I	U3M5cI

VI

	A1	U3M5cA1
	A2	U3M5cA2
	A3	U3M5cA3
	A4	U3M5cA4
M5d	I	U3M5dI
	A1	U3M5dA1
	A2	U3M5dA2
	A3	U3M5dA3
	A4	U3M5dA4
M6a	I	U3M6aI
M6b	I	U3M6bI
M7	I	U3M7I
M8	I	U3M8I
M9	I	U3M9I
M10	I	U3M10I
	A1	U3M10A1
	A2	U3M10A2
	A3	U3M10A3
	A4	U3M10A4
M11	I	U3M11I
	A1	U3M11A1
	A2	U3M11A2
M12	I	U3M12I
	A1	U3M12A1
	A2	U3M12A2
	A3	U3M12A3
	A4	U3M12A4
M13	I	U3M13I
	A1	U3M13A1
	A2	U3M13A2
	A3	U3M13A3

Tabelle 7: Kategoriensystem und Materialzuordnung

Kategorien	Definition	Indikator	Beispiel
Perspektivische Aufbereitung des Materials			

Multiperspektivität	Im Sinne der Multiperspektivität werden im Kontext religiöser Lernprozesse historische Sachverhalte durch unterschiedliche und vielfältige Perspektiven erfasst, wodurch die Schüler*innen den Lerngegenstand aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der beteiligten Personen kennenlernen dürfen		
<i>Erarbeitung einer neuen Perspektive</i>	Die Analyseeinheit bietet den Schüler*innen einen Zugang zu einer ihnen neuen Perspektive	Aus der Analyseeinheit wird ersichtlich, dass der Lerngegenstand eine neue Perspektive bietet	<p>U3L2Ü, U3L2Er, U3M1I, U3M2I, U3M3I, U3M4I, U3M5aI, U3M5a- dA4, U3M5bI, U3M5cI, U3M5dI, U3M6aI, U3M6bI, U3M7I, U3M8I, U3M9I, U3M10I, U3M11I, U3M12I, U3M13I</p> <p>U1M1I, U1M4.1I, U1M6I2, U1M6I3, U1M8.1I, U1M8.2I, U1M8.3I, U1M8.4I, U1M9I1, U1M9I2, U1M9I3, U1M9I4, U1M9I5, U1M9I6, U1M9I7, U1M9I8</p> <p>U2M1I, U2M2I, U2M5I, U2M6I, U2M7I, U2M8I, U2M9I, U2M11I</p>
<i>Aufeinander aufbauende Erschließung von Perspektivität</i>	Ein Lerninhalt wird durch die Erschließung mehrere Perspektiven erarbeitet, indem in aufeinander aufbauenden Lernprozessen eine Perspektive die Grundlage für eine weitere Perspektive bietet.	Die Analyseeinheit ist so konzipiert, dass aus den Instruktionen eine prozesshafte und aufeinander aufbauende Erschließung eines Lerninhaltes durch mehrere Perspektiven abzulesen ist	<p>U3L1Im, U3L1Er, U3L1V, U3L2Er, U3L2S, U3L2T, U3L3Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L4, U3L5V, U3L6T, U3L6T, U3M2A1-3, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M10A1-4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12I, U3M12A4, U3M13I, U3M13A3</p> <p>U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L2T,</p>

	Durch die aufeinander aufbauende Verknüpfung von Perspektiven kann der Lerninhalt mehrperspektivisch erschlossen und in seiner Gesamtheit wahrgenommen werden		U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A4, U1M2A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M6A5, U1M7A3, U1M8.2A2, U1M8.4A2, U1M9A2, U2L3T, U2L4T, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A2, U2M2A3, U2M3A2, U2M4A2, U2M6A3, U2M9A3, U2M10A5, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4, U2M11I,
<i>Lebensnahe Perspektive</i>	Das Material eröffnet Lernprozesse, bei denen entweder lebensnahe Situationen der Schüler*innen thematisiert oder der Lerninhalt exemplarisch auf alltägliche Situationen ihrer Lebenswelt transferiert und angewendet werden	Die Analyseeinheit verwendet entweder eine Situation aus der Lebenspraxis der Schüler*innen als Lerninhalt oder lässt die Schüler*innen durch die Aufgabenstellung/Lernstruktur einen religiösen Lerninhalt auf das eigene Leben beziehen	U3L1V, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L6T, U3L6T, U3M1I, U3M12I, U3M13I, U3M13A3 U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1M2A1, U1M3A5, U1M8.4A1, U1M8.4A3, U2L4T, U2L4T, U2M1I, U2M2I, U2M5I, U2M7I, U2M8I, U2M11I,
<i>Katholische Perspektive</i>	Der Lerngegenstand beschäftigt sich mit einem Sachverhalt, welcher die katholische Glaubenstradition thematisiert oder aus katholischer Perspektive heraus geschildert wird	Das Inhaltselement o. die Lernstruktur verweist auf Grundlage des Akteurs, des Verfassers oder des Inhalts auf eine katholische Perspektive	U1L1T, U1M1I, U1M6I1 U3L2Er, U3L3Ei, U3L3Im1, U3M4I, U3M5bI, U3M5cI, U3M5dI, U3M6aI, U3M6bI, U3M8I, U3M10I, U3M12I
<i>Evangelische Perspektive</i>	Der Lerngegenstand beschäftigt sich mit einem Sachverhalt, welcher die evangelische Glaubenstradition thematisiert oder aus evangelischer Perspektive heraus	Das Inhaltselement o. die Lernstruktur verweist auf Grundlage des Akteurs, des Verfassers oder des Inhalts auf eine evangelische Perspektive	U3L2Er, U3L3Ei, U3L3Im1, U3M4I, U3M5aI, U3M6aI, U3M6bI, U3M8I, U3M10I, U3M12I U2M8I

IX

	geschildert wird		
<i>Christliche Perspektive ohne Differenzierung</i>	Der Lerngegenstand thematisiert eine christliche Perspektive, die sowohl die katholische als auch die evangelische Konfession einschließt, ohne zwischen den Perspektiven zu differenzieren	Das Analyseeinheit verweist auf Grundlage des Akteurs, des Verfassers oder des Inhalts auf eine Christliche Perspektive, ohne eine spezielle konfessionelle Prägung zu vermitteln (Katholisch oder Evangelisch)	U3L1Im2, U3L1V, U3L5V, U3M2I, U3M3I, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M6aI, U3M8I, U3M9I, U3M11I, U3M12I, U3M13I U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1M4.1I, U1M4.2I, U1M5I, U1M7I, U1M9I U2M8I
<i>Fremdreligiöse Perspektive</i>	Der Lerngegenstand beschäftigt sich mit einem Sachverhalt, welcher eine fremdreligiöse Glaubenstradition thematisiert oder aus fremdreligiöser Perspektive heraus geschildert wird	Das Inhaltselement o. die Lernstruktur verweist auf Grundlage des Akteurs, des Verfassers oder des Inhalts auf eine fremdreligiöse Perspektive (Nicht-Christliche Perspektive)	U3L1Im1, U3L1V, U3M1I, U3M2I, U3M3I, U3M3I U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1M6I2, U1M6I2, U1M8.1I, U1M8.2I, U1M8.3I, U1M8.4I, U1M9I U2M5I, U2M6I, U2M7I, U2M8I, U2M9I, U2M10I, U2M11I
<i>Plurale religiöse Perspektiven</i>	Innerhalb eines Sachgegenstandes werden unterschiedliche religiöse Überzeugungen thematisiert und miteinander verknüpft	Die Analyseeinheit verweist auf unterschiedliche religiöse Perspektiven, welche hinsichtlich einer Fragestellung gemeinsam betrachtet werden	U3M2I, U3M3I, U3M6aI, U3M12I U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M6A2, U1M7A1a-c, U1M9I U2M8I
<i>Subjektive Perspektive beteiligter Person</i>	Der Lerngegenstand schildert einen Sachverhalt aus der subjektiven Perspektive einer beteiligten Person	Den Schüler*innen wird durch die Analyseeinheit eine subjektive Perspektive einer involvierten Person durch tradierte Handlungen, Haltungen und Emotionen eröffnet	U3L2Er, U3L2V, U3M1I, U3M2I, U3M3I, U3M3A3, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M5aI, U3M5bI, U3M5cI, U3M5dI, U3M6aI, U3M6bI, U3M7I, U3M8I, U3M9I, U3M12I U1L1T, U1L3T, U1L3T, U1M1I, U1M3A2, U1M4.1I, U1M4.2I, U1M5I, U1M7I, U1M7A1, U1M8.4I, U1M9I U2M9I, U2M11I

X

<i>Subjektive Perspektive der Schüler*innen</i>	Der Lerngegenstand spricht die Schüler*innen in ihrer persönlichen Perspektive an und fordert sie auf, ihre subjektive Perspektive in den Unterricht einzubringen und weiterzuentwickeln	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Schüler*innen dazu auf, über die eigene Perspektive nachzudenken und diese in den Unterricht einzubringen	U3L1Ei, U3L5Ei, U3L6T U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1M2A1, U1M3A5, U1M5A1, U1M6A1, U1M8.4A3 U2L0T, U2L1T, U2L2T, U2L3T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U2M11A4
<i>Pluralitätsfähigkeit</i>	Die Schüler*innen erhalten durch das Material die Möglichkeit, sich mit pluralen Perspektiven auseinanderzusetzen, um so ein Bewusstsein für die innere Vielfalt religiöser Traditionen zu entwickeln. Somit können sie eine Sprachfähigkeit im Kontext pluraler Gesellschaftsstrukturen mithilfe der Auseinandersetzung mit vielfältigen Perspektiven ausbauen		

		der Aufgabenstellung/ Lernstruktur die Schüler*innen dazu anleiten, verschiedene intrareligiöse Positionen zu erarbeiten und aufeinander zu beziehen	U1M9A3 U2L2T, U2L3T, U2M6A3, U2M9I, U2M10A5, U2M11I
<i>Gemeinsame Erarbeitung von Perspektivität</i>	Der Lerngegenstand wird von den Schüler*innen gemeinsam erschlossen, indem die verschiedenen Perspektiven arbeitsteilig erarbeitet werden	Die Aufgabestellungen/ Impulse der Lernstruktur veranlassen die Schüler*innen dazu, die Perspektiven des Lerngegenstand gemeinsam zu erschließen, indem auf eine Partner- oder Gruppenarbeit hingewiesen wird	U3L1Er, U3L2Er, U3L3Er, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M5a1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A2, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A2, U1M5A3a, U1M6A3, U1M6A4, U1M7A, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2, U1M9A3 U2L2T, U2L2T, U2L3T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A2, U2M2A1, U2M2A2, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A4, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Bewusstsein für Perspektivität</i>	Die Schüler*innen lernen das Inhaltsfeld durch den Blickwinkel verschiedener Perspektiven kennen, indem unterschiedliche Positionen und Standpunkte erarbeitet, übernommen und gewechselt werden	Die Analyseeinheit weist entweder eine mehrperspektivische Aufbereitung des Inhaltselementes auf oder enthält Hinweise auf eine Erschließung unterschiedlicher Perspektiven im Kontext der didaktischen Instruktionen (Aufgabenstellung/ Lernstruktur)	U3L1Im, U3L1V, U3L2Er, U3L2V, U3L2T, U3L3Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L4V, U3L5Ei, U3L6T, U3L6T, U3M2I, U3M2A1, U3M2A2, U3M2A3, U3M3I, U3M3A1, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M6aI, U3M6bI, U3M7I, U3M10A2, U3M10A4, U3M11I, U3M11A1, U3M11A2, U3M12I, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3 U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T

			U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1L5T, U1M1A2, U1M2A2, U1M3A2, U1M3A3, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A2, U1M6A2, U1M6A4, U1M7A1, U1M7A2, U1M7A3, U1M8.1I, U1M8.1A3, U1M8.2I, U1M8.3A2, U1M8.4A1, U1M8.4A2, U1M8.4A3, U1M9I, U1M9A3
			U2L0T, U2L2T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A2, U2M2A1, U2M2A2, U2M3A1, U2M3A2, U2M4A1, U2M4A2, U2M5A1, U2M5A4, U2M6A3, U2M8I, U2M9I, U2M9A2, U2M10I, U2M10A3, U2M10A5, U2M11I, U2M11A2, U2M11A4,
<i>Gesamtkontext auf Grundlage vielfältiger Perspektiven</i>	Die Schüler*innen entwickeln ein Lernergebnis, welches die kennengelernten Perspektiven miteinander verknüpft und zu einem mehrperspektivischen Gesamtkontext zusammenträgt	Die jeweilige Analyseeinheit provoziert ein Lernergebnis, welches die Gesamtheit der zu erarbeiteten Perspektiven integriert	U3L1P, U3L1V, U3L2Er, U3L2S, U3L2T, U3L3Im1, U3L3S, U3L3Im2, U3L4S, U3L5V, U3L6T, U3L6T, U3M2A2, U3M2A3, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M10A1-4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3, U3M8I U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1L5T, U1M1A3, U1M1A4, U1M3A5, U1M5A3a, U1M6A1, U1M6A5, U1M7A3, U1M8.3A3, U1M8.4A2, U1M9A3
Potential für religiöse Lernprozesse	Unterstützung und Begleitung der Schüler*innen auf ihrem Weg zu einer Ausbildung der Persönlichkeit durch religiöse Lernarrangements,		U2L2T, U2L2T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A2, U2M2A3, U2M5A4, U2M6A3, U2M9A2, U2M9A3, U2M10A5, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4

	die eine doppelseitige Erschließung von Person und Lerngegenstand intendieren		
Grundelemente			
<i>Erfahrungen</i>	Die Lernprozesse bauen auf bereits erlebten Erfahrungen auf und bieten die Möglichkeit, neue Erfahrungen anhand von Lernprozessen erschließen und eröffnen zu können	Die Aufgabenstellung, das Inhaltsfeld o. die Lernstruktur aktiviert Vorwissen der Schüler*innen, baut auf vorherigen Erfahrungen auf und gibt Anstöße, neue Erfahrungen gewinnen zu können	U3L1Ei, U3L1Im, U3L1V, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L5V, U3L6T, U3L6T, U3M2A2, U3M2A3, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M10A2, U3M10A3, U3M10A4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A2, U3M13A3 U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.4T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A4, U1M2A1, U1M2A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A3a, U1M6A1, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.4A2 U2L1T, U2L2T, U2M1A3, U2M2A3, U2M9A3, U2M10A5, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Tradition</i>	Religiöse Lernprozesse beziehen sich auf die überlieferte Tradition, wobei tradierte Erfahrungen beteiligter Akteure in Folge von Auseinandersetzungen mit konkreten Glaubenstraditionen erarbeitet und nachvollzogen werden	Die Aufgabenstellung, das Inhaltsfeld o. die Lernstruktur impliziert eine Auseinandersetzung der Schüler*innen mit einer überlieferten religiösen Tradition (z.B. erläutern, erklären, beschreiben)	U3M2I, U3M3I, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M6aI, U3M6bI, U3M9I, U3M10I, U3M11I, U3M11A2 U1L3T, U1M1I, U1M3A1, U1M3A5, U1M4.1I, U1M4.2I, U1M5I, U1M5A3a, U1M7I, U1M7A1, U1M8.1A1, U1M8.3A1 U2M6I
<i>Lebensweltbezug</i>	Die kennengelernten tradierten Glaubenstradition	Die Analyseeinheit eröffnet den Schüler*innen Zugänge zur	U3L1Ei, U3L1V, U3L5Ei, U3L6T, U3L6T, U3M12A3, U3M13I, U3M13A1, U3M13A3

	<p>en werden so aufbereitet, dass sie einen Zugang zur lebenspraktischen Wirklichkeit der Schüler*innen bieten. Durch die lebenspraktische Verknüpfung erhalten die Lerngegenstände alltägliche Relevanz und können den Schüler*innen durch eine reflektierte Anwendung auf das eigene Leben religiöse Lebensweisen eröffnen</p>	<p>eigenen Lebenswelt, indem sie sich mit ihrer persönlichen Perspektive auseinandersetzen, diese in den Unterricht miteinbeziehen oder den Lerngegenstand auf die eigene Lebenswirklichkeit beziehen sollen</p>	<p>U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L5T, U1M2A1, U1M2A3, U1M3A5, U1M6A1, U1M8.4A3</p> <p>U2L1T, U2L2T, U2L4T, U2L4T, U2L4T, U2M1I, U2M1A2, U2M2I, U2M2A1, U2M2A2, U2M5I, U2M7A2, U2M11A4</p>
Dimensionen			
<i>Kognitiv</i>	<p>Erwerb von Wissen und Aneignung von Inhalten auf der Grundlage lernförderlicher Erfahrungen</p>	<p>Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fördert die Aneignung von Wissen in Folge der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Inhaltsfeld</p>	<p>U3L1Ei, U3L1Im, U3L2Im, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L3Im2, U3L5V, U3M2A1, U3M2A2, U3M2A3, U3M3A1, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA1, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA1, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA1, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA1, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M10A1, U3M10A2, U3M10A3, U3M10A4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3</p> <p>U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L3T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A1, U1M1A4, U1M2A3, U1M3A1, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A3a, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A4, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.1A1, U1M8.1A2, U1M8.1A3, U1M8.2A2, U1M8.2A2, U1M8.3A1, U1M8.3A2, U1M8.3A3, U1M8.4A1, U1M8.4A2, U1M9A1, U1M9A3</p>

			U2L1T, U2L2T, U2L2T, U2L3T, U2M1A2, U2M2A2, U2M5A1, U2M6A1, U2M6A2, U2M6A3, U2M7A1, U2M8A1, U2M8A2, U2M9A1, U2M9A2, U2M9A3, U2M10A1, U2M10A2, U2M10A3, U2M10A4, U2M10A5, U2M11A1, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Affektiv</i>	Ausbildung einer persönlichen Haltung durch Vermittlung von Gefühlslagen und Werturteilen	Das Material (Entweder Inhaltsfeld, Aufgabenstellung o. Lernstruktur) bietet den Schüler*innen Anlässe, sich mit Haltungen, subjektiven Entscheidungen und ethischen Werten auseinanderzusetzen	U3L1V, U3L2Im, U3L2V, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L6T, U3M5aA2, U3M5bA2, U3M5cA2, U3M5dA2, U3M11A2, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L5T, U1M1A2, U1M2A1, U1M3A2, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A3a-b, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.1A3, U1M8.2A2, U1M8.4A1, U1M8.4A3, U1M9A3 U2L2T, U2L3T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A2, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M5A1, U2M5A2, U2M7A1, U2M7A2, U2M9A2, U2M11A2, U2M11A3
<i>Operativ</i>	Förderung in praktischen Handlungen in Folge selbstständigen und handlungsorientierten Lernprozessen	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur veranlasst die Schüler*innen dazu, selbstständig zu handeln, indem das Material und die Lernprozesse selbstständig verantwortet und intendiert werden	U3L1V, U3L2T, U3L3Im1, U3L6T, U3M10A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L3T, U1L4.1T, U1M1A1, U1M1A2, U1M1A4, U1M3A2, U1M5A1, U1M6A2, U1M8.4A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A2, U2M2A3, U2M10A3, U2M11A1, U2M11A2
<i>Sozial</i>	Dialogische und interaktive Lernprozesse	Die Aufgabenstellungen/Lernstrukturen sind auf Grundlage einer interaktiven und dialogischen	U3L1Ei, U3L1P, U3L2Er, U3L2S, U3L3Er, U3L3S, U3L4S, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M5aA1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2

XVI

		Zusammenarbeit konzipiert (Partner- oder Gruppenarbeit)	U1L0T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A2, U1M2A3, U1M3A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A2, U1M5A3a, U1M5A3b, U1M6A3, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2, U1M9A3 U2M1A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A2, U2M2A3, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A4, U2M10A3, U2M11A1, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
Kompetenzen			
<i>Wahrnehmen</i>	Wahrnehmung und Darstellung religiöser Phänomene	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Erarbeitung und Wiedergabe eines inhaltlichen Sachverhalts	U3L1Im, U3L2Im, U3L3Im2, U3L5V, U3M2A1, U3M2A2, U3M3A1, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA1, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA1, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA1, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA1, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M10A1, U3M10A2, U3M10A3, U3M10A4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1M1A1, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A3, U1M3A1, U1M3A2, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A3a, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A4, U1M5A5, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.1A1, U1M8.1A2, U1M8.1A3, U1M8.2A1, U1M8.2A2, U1M8.3A1, U1M8.3A2, U1M8.3A3, U1M8.4A1, U1M8.4A2, U1M9A1, U1M9A3 U2L2T, U2L2T, U2M1A2, U2M2A2, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A1, U2M5A2, U2M6A1, U2M6A2, U2M6A3, U2M7A1, U2M7A2, U2M8A1, U2M8A2, U2M9A1, U2M9A2, U2M9A3, U2M10A1, U2M10A2, U2M10A3, U2M10A4, U2M10A5, U2M11A1, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4

XVII

<i>Deuten</i>	Deutung religiöser Zeugnisse und erlangen von Verständnis	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert eine interpretative Auseinandersetzung mit einem Inhaltsfeld, wobei religiöse Phänomene erläutert werden können	U3L1Im, U3L1V, U3L2Im, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5V, U3L6T, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L3T, U1L3T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1M1A2, U1M3A2, U1M3A4, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.1A3, U1M8.4A3, U1M9A3, U2L1T, U2M1A1, U2M5A1, U2M5A2, U2M6A3, U2M7A2, U2M9A3, U2M10A2, U2M10A4, U2M10A5, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Urteilen</i>	Begründet Stellung beziehen im Hinblick auf religiöse Fragestellungen	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur verlangt von den Schüler*innen im Kontext religiöser Fragestellungen, begründet Stellung zu beziehen	U3L1V, U3L2Im, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L5V, U3L6T, U3M2A3, U3M3A3, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A2, U1M5A3, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A5, U1M7A3, U1M8.4A2, U1M9A3 U2L3T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M5A2, U2M5A3, U2M7A2, U2M7A3, U2M9A2, U2M10A2, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Dialog</i>	Kommunikativer Austausch in Folge religiöser Fragestellungen und Überzeugungen	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur verweist auf eine Partner- oder Gruppenarbeit	U3L1Ei, U3L1P, U3L2Er, U3L2S, U3L3Er, U3L3S, U3L4S, U3L5Ei, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M5aA1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2

XVIII

		(Auch Plenum) und ermöglicht einen gemeinsamen Lernprozess, welcher den dialogischen Austausch impliziert	U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A2, U1M2A3, U1M3A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A2, U1M5A3, U1M6A3, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2, U1M9A3 U2L1T, U2M1A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A2, U2M2A3, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A4, U2M10A3, U2M11A1, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Lebensbezug</i>	Schüler*innen können die kennengelernten religiösen Wirklichkeitserfahrungen auf das eigene Leben beziehen und sich so in Bezug auf religiöse Weltanschauungen verhalten, Vollzüge annehmen und nach gewissen Überzeugungen handeln	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur ermöglicht den Bezug zwischen religiösen Inhalten und der Wirklichkeit der Schüler*innen, indem entweder die erlernten religiösen Überzeugungen auf das eigene Leben angewendet werden oder exemplarische Situationen aus dem eigenen Leben im Kontext des Unterrichts thematisiert werden	U3L1Ei, U3L1V, U3L3Im1, U3L5Ei, U3L6T, U3L6T, U3M12A3, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L5T, U1M2A1, U1M2A3, U1M3A5, U1M6A1, U1M8.4A3 U2L2T, U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M2A1, U2M7A3, U2M11A4
<i>Religiöse Teilnahme</i>	Fähigkeit an religiösen Praktiken reflektiert teilzunehmen und verantwortliche Entscheidungen hinsichtlich religiöser Lebensvollzüge treffen zu können	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur intendiert eine Positionierung der Schüler*innen, indem ein Standpunkt hinsichtlich religiöser Praxis und im Kontext religiöser Fragestellung	U3L1V, U3L2V, U3L2T, U3Im1, U3Im2, U3L5Ei, U3L6T, U3M2A3, U3M3A3, U3M10A4, U3M11A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L5T, U1M1A2, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A3a, U1M7A1, U1M7A3 U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U2M7A2,

		eingenommen werden kann	U2M7A3, U2M11A2
Didaktische Konzeption			
Perspektivenübernahme	Perspektivenübernahme lässt sich als ein kognitiver Akt der Imagination beschreiben, wobei eine Perspektive objektiv, ohne persönliches Mitempfinden, eruiert werden kann		
<i>Einfach</i>	Erfassung der Perspektive einer anderen Person und Einordnung der Situation aus dessen Blickwinkel	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur verlangt die Beantwortung einer Frage oder die Einordnung einer Situation aus dem Blickwinkel einer anderen Person	U3L1V, U3L2Im, U3L2V, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L6T, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A3, U1M3A2, U1M3A4, U1M5A1, U1M5A3a, U1M6A2, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.1A3, U1M8.2A2, U1M8.3A3, U1M8.4A1, U1M8.4A2, U1M9A3 U2M5A1, U2M5A2, U2M9A2
<i>Selbstreflexiv</i>	Projektion der eigenen Perspektive auf die Situation einer anderen Person. Eigene Perspektive im Hinblick auf Lage eines anderen Akteurs einordnen	Die Schüler*innen werden durch die Aufgabenstellung/Lernstruktur dazu aufgefordert, sich in eine Situation einer anderen Person hineinzuversetzen und die eigene Perspektive in diesem Kontext einzuordnen	U3L1V, U3L2V, U3L2T, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L5V, U3M10A4, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A4, U1M8.4A3, U1M9A3 U2L3T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M5A2, U2M7A2, U2M7A3, U2M11A2

<i>Wechselseitig</i>	Berücksichtigung fremder und eigener Perspektiven und Anerkennung anderer Blickwinkel im Zuge wechselseitiger Interaktion	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur ermöglicht die Auseinandersetzung mit der eigenen und mit anderen Positionen, wobei andere Meinung wertschätzend akzeptiert werden	U3L1Er, U3L2Er, U3L2S, U3L3Er, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M5aA1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2 U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A2, U1M2A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A2, U1M5A3, U1M6A3, U1M6A4, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2, U1M9A3 U2L0T, U2L1T, U2L2T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A2, U2M1A3, U1M2A1, U2M2A2, U2M2A3, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A4, U2M10A3, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Gruppenperspektive</i>	Übernahme einer Perspektive aus der Sichtweise einer gesamten Gruppe. Z.B die Vertretung einer Position einer Religionsgemeinschaft	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Einnahme einer Perspektive einer gesamten Gruppe, indem die Situation und Überzeugungen der Gruppe nachvollzogen werden	U3L1V, U3L3Im1, U3L6T, U3M2A3, U3M3A3, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M11A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L4.2T, U1L5T, U1M8.3A3 U2M11A3
<i>Relativierung</i>	Wechsel zwischen pluralen Perspektiven und Weltanschauungen	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Auseinandersetzung und die Übernahme mehrerer Perspektiven, zwischen den gewechselt werden kann, wodurch eine Situation durch mehrere Perspektiven eingeordnet werden soll	U3L1V, U3L2Er, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L5V, U3L6T, U3L6T, U3M2A2, U3M2A3, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L2T, U1L3T, U1L4.2T, U1L5T, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.4A2 U2L4T, U2L4T, U2M1A2, U2M2A2, U2M6A3, U2M9A3, U2M10A5, U2M11A2, U2M11A3

Perspektivenwechsel	Wechsel zwischen verschiedenen Perspektiven unter Einbezug der subjektiven Perspektive		
<i>Intrapersonell</i>	Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen religiösen Perspektive/Identität	Im Kontext religiöser Fragestellungen setzen sich die Schüler*innen mit verschiedenen Perspektiven der eigenen Persönlichkeit auseinander und wechseln somit zwischen verschiedenen Blickwinkeln der eigenen Person	U3L5Ei, U3M12A2, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1M1A1, U1M2A3, U1M8.4A3 U2L3T, U2M1A3, U2M2A2, U2M7A2, U2M11A4
<i>Interpersonell</i>	Imagination religiöser Lebensvollzüge und Überzeugungen anderer Menschen und somit Unterscheidung zwischen fremder und eigener Perspektive	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur verlangt den Wechsel zwischen Perspektiven verschiedener Personen und der eigenen Perspektive, wobei die verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen werden	U3L1Im, U3L1V, U3L2Er, U3L2S, U3L2V, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L5V, U3L6T, U3M2A2, U3M2A3, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M10A2, U3M10A3, U3M10A4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1L5T, U1M1A3, U1M2A2, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A3a, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.2A2, U1M8.4A2, U1M8.4A3, U1M9A3 U2L1T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A2, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M5A2, U2M6A3, U2M7A2, U2M9A2, U2M9A3, U2M10A5, U2M11A1,

			U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Intradisziplinär</i>	Reflexion religiöser Praxis durch Teilnahme und reflektierter Beobachtung	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur intendiert einen Wechsel zwischen einer partizipierenden und einer reflektiert beobachtenden Perspektive, indem entweder experimentelle religiöse Praktiken ausgeführt oder beobachtet werden	U3L1V, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L6T, U3M10A4, U3M11A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L4.1T, U1L5T U2M1A1, U2M2A1
<i>Interdisziplinär</i>	Komplementäre Verknüpfung und Unterscheidung pluraler Weltzugänge	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur intendiert einen Wechsel zwischen einer naturwissenschaftlichen und einer religiösen Perspektive, wobei diese Perspektiven komplementär aufeinander bezogen werden	
Standpunktfähigkeit	Die Fähigkeit sich im Kontext religiöser Fragestellungen positionieren zu können. Die Schüler*innen sind in der Lage, verschiedene Perspektiven miteinander ins Gespräch zu bringen und die eigene Perspektive vor dem Hintergrund verschiedener Eindrücke einzuordnen. Es		

	wird ein eigener Standpunkt hinsichtlich pluraler Perspektiven und Überzeugungen in Folge von perspektivenverschränkenden, - wechselnden und - übernehmenden Lernprozessen entwickelt		
<i>Spontaner persönlicher Standpunkt</i>	Auf Grundlage einer spontanen Intuition wird ein persönlicher Standpunkt entwickelt	Die Lernstruktur fordert die Schüler*innen dazu auf, ohne vorherige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand begründet Stellung zu beziehen und den eigenen Standpunkt darzustellen	U3L1Ei, U3L2Im, U3L5Ei U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T U2L1T
<i>Persönliche Stellungnahme</i>	Die Schüler*innen nehmen zu einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Position Stellung, indem sie ihre subjektive Meinung äußern und einen eigenen Standpunkt entwickeln	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Schüler*innen dazu auf, ihre persönliche Meinung in Folge des Lernprozesses zu artikulieren und somit Stellung zu beziehen	U3L2T, U3L3Im2, U3L5V, U3L6T, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L5T, U1L5T, U1M2A1, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A2, U1M5A3, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M8.4A3, U1M9A3 U2L3T, U2L3T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U1M3A1, U2M4A1, U2M5A2, U2M5A3, U2M7A2, U2M7A3, U2M9A2, U2M10A2, U2M11A2, U2M11A4
<i>Stellungnahme aus Sicht von Fremdposition</i>	Die Schüler*innen beziehen aus dem Blickwinkel einer fremden Perspektive Stellung	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur verlangt von den Schüler*innen die begründete Stellungnahme aus der Perspektive einer anderen	U3L1V, U3L3Im1, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L4.1T, U1M7A1 U2M11A3

		Person	
<i>Perspektivenübernahme aus Fachwissenschaft</i>	Die Schüler*innen nehmen eine Perspektive aus der Fachwissenschaft ein	Auf Grundlage der Aufgabenstellung/ Lernstruktur argumentieren die Schüler*innen aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive	
<i>Standpunktreflexion</i>	Die Schüler*innen erweitern ihre eigene Perspektive, indem sie in Folge der Einordnung der persönlichen Perspektive in plurale Deutungen und Überzeugungen der Wirklichkeit ihren eigenen Standpunkt reflektieren	Die Aufgabenstellung/ Lernstruktur verlangt eine Reflexion des eigenen Standpunktes, indem dieser im Kontext pluraler Möglichkeiten der Erschließung der Wirklichkeit eingeordnet wird	U3L1V, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5V, U3L6T, U3L6T, U3M2A3, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L5T, U1L5T, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A2, U1M8.4A3, U1M9A3 U2L1T, U2L3T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U2M7A3, U2M11A2, U2M11A4
<i>Argumentation</i>	Begründung, Darstellung und Rechtfertigung des eigenen Standpunktes im Hinblick auf ein reflektiertes Selbst- und Fremdverstehen	Die Aufgabenstellung/ Lernstruktur fordert die Begründung und Rechtfertigung des persönlich ausgebildeten Standpunktes in Folge einer argumentativen Darlegung	U3L3Im1, U3L6T, U3M2A3, U3M5aA3, U3M5bA3, U3M5cA3, U3M5dA3, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2 U1L1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1M5A2, U1M5A3b, U1M6A4, U1M9A3 U2M1A1, U2M1A3, U1M2A1, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M5A3, U2M7A3, U2M10A2, U2M11A2
<i>Auseinandersetzung mit Kontroversität</i>	Die Schüler*innen werden durch das Material entweder zu einer kontroversen Diskussion angeregt oder erarbeiten einen im Kontext des Materials dargestellten kontroversen Inhalt	Entweder wird ein kontroverses Thema im Zuge eines Inhaltselementes geschildert oder die Schüler*innen werden durch die Aufgabenstellung/ Lernstruktur zu einer diskursiven Auseinandersetzung mit dem	U3L1V, U3L2V, U3L2T, U3L3Im1, U3L6T, U3M1I, U3M2A3, U3M3A3, U3M6aI, U3M13A1 U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1M3A5, U1M8.1A3, U1M9I U2L1T, U2L4T, U2M1I, U2M1A1, U2M1A3, U2M2I, U2M2A1, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M6I, U2M11I

		Lerngegenstand befähigt	
Perspektivenverschränkung	In Folge religiöser Lernprozesse werden unterschiedliche Perspektiven sowohl des Lerngegenstandes als auch der Schüler*innen miteinander verknüpft, um so einen individuellen Standpunkt im Kontext pluraler Weltanschauungen zu ermöglichen		
<i>Perspektiven Lerngegenstand</i>	Der Lerngegenstand wird aus verschiedenen Perspektiven erörtert, wobei die verschiedenen Blickwinkel aufeinander bezogen und miteinander ins Gespräch gebracht werden	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur zielt auf eine Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven des Inhaltsgegenstandes ab, indem die Schüler*innen diese aufeinander beziehen	<p>U3L1Im, U3L1V, U3L2Er, U3L2S, U3L2T, U3L3Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5V, U3L6T, U3M2A2, U3M2A3, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M10A2, U3M10A3, U3M10A4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3</p> <p>U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A3, U1M1A4, U1M5A3a, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A2, U1M7A3, U1M8.1A3, U1M8.2A2, U1M8.4A2, U1M9A2, U1M9A3</p> <p>U2L2T, U2L3T, U2L4T, U2M1A2, U2M2A2, U2M6A3, U2M9A2, U2M9A3, U2M10A5, U2M11A2, U2M11A3</p>
<i>Verschränkung pluraler Weltanschauungen</i>	In Folge einer Perspektivenverschränkung werden	Im Zuge einer Analyseeinheit werden	U3L1V, U3L6T, U3M2A2, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M12A2,

	plurale Weltanschauungen aufeinander bezogen	Perspektiven pluraler Weltanschauungen aufeinander bezogen	U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A4, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2, U1M9A3 U2M1A2, U2M1A3, U2M2A2, U2M2A3, U2M11A2
<i>Katholische und evangelische Perspektive</i>	Im Zuge des Lernprozesses werden katholische und evangelische Perspektiven miteinander verschränkt	Eine Analyseeinheit weist die Verschränkung einer evangelischen und katholischen Perspektive auf	U3L2Er, U3L2S, U3L2T, U3L3Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5V, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M10A2, U3M10A3, U3M11A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L5T, U1M7A3
<i>Christlich und fremdreligiöse Perspektive</i>	Im Zuge eines Lernprozesses erfolgt eine Verschränkung von christlichen und fremdreligiösen Überzeugungen	Eine Analyseeinheit verweist auf die Verschränkung einer christlichen und fremdreligiösen Perspektive	U3L1Im, U3L1V, U3M2I, U3M2A2, U3M2A3, U3M3I, U3M3A2, U3M3A3, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1M1A3, U1M1A4, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A2 U2M8I, U2M10I
<i>Perspektiven Schüler*innen</i>	Durch Deutungen und Auseinandersetzungen der Schüler*innen mit dem Material entstehen subjektive Urteile, Stellungnahmen und somit plurale Perspektiven, die im interaktiven Austausch aufeinander bezogen werden	Durch die Aufgabenstellung/ Lernstruktur werden die Schüler*innen dazu angeleitet, ihre je unterschiedlichen persönlichen Perspektiven miteinander zu verschränken	U3L1Ei, U3L1Er, U3L2Er, U3L2S, U3L3S, U3L4S, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2 U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L5T, U1M2A2, U1M2A3, U1M3A3, U1M5A2, U1M6A3, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2 U2L0T, U2L2T, U2M1A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A2, U2M2A3, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A4, U2M10A3
<i>Perspektiven Lerngegenstand und</i>	Die Perspektiven des Lerngegenstandes	Die Aufgabenstellung/ Lernstruktur	U3L1Im, U3L1V, U3L2T, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L6T, U3M5aA3, U3M5bA3, U3M5cA3, U3M5dA3,

<i>Schüler*innen</i>	werden mit den Perspektiven der Schüler*innen verschränkt, indem sich die Schüler*innen im Kontext pluraler Perspektiven positionieren und einen eigenen Standpunkt entwickeln. Durch die Übernahme und den Wechsel von Perspektiven können Überzeugungen wahrgenommen und beurteilt werden, wodurch in Folge einer Stellungnahme ein pluralitätsfähiger Standpunkt entwickelt werden kann	fordert eine Verschränkung zwischen den Perspektiven des Inhaltsfeldes und den Perspektiven der Schüler*innen, wobei die Schüler*innen ihre eigene Perspektive hinsichtlich pluraler Weltanschauungen einordnen und sich positionieren	U3M11A2, U3M12A2, U3M12A3, U3M13I, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A4, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A3b, U1M6A1, U1M6A2, U1M8.4A3, U2L3T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M5A2, U2M7A2, U2M7A3, U2M9A2, U2M10A2, U2M10A3, U2M11A2, U2M11A4
<i>Lebenspraktische Anforderungsprofile</i>	Bezugnahme der pluralen Perspektiven des Lerngegenstands auf die eigene Wirklichkeit, um so durch lebenspraktische Verknüpfungen die Relevanz religiöser Fragestellungen zu verdeutlichen	Die einzelnen Perspektiven des Lerngegenstandes werden durch die Aufgabenstellung/Lernstruktur auf aktuelle Themen und Situation aus dem Leben der Schüler*innen projiziert, um die Alltagsrelevanz hervorzuheben	U3L1V, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L6T, U3L6T, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L5T, U1L5T, U1M3A5, U1M8.4A3 U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2L4T, U2M11A4
Intra- und Interreligiöse Zusammenarbeit	Im Sinne der ökumenischen Zusammenarbeit erfahren die Schüler*innen verschiedene Vollzüge des Christseins und lernen, mit konfessionellen Unterschieden		

	umzugehen und diese gewinnbringend zu erarbeiten. Nicht nur die christliche Glaubensüberzeugung, sondern auch Weltanschauungen anderer Religionen werden erarbeitet und dialogisch aufeinander bezogen		
<i>Relevanz der Zusammenarbeit</i>	Das Material vermittelt den Schüler*innen ein Bewusstsein der Notwendigkeit des Dialoges zwischen Menschen und Glaubensgemeinschaften trotz verschiedener religiöser Überzeugungen	Im Zusammenhang einer Analyseeinheit wird den Schüler*innen die Relevanz und Bedeutung der intra- und interkonfessionelle n Zusammenarbeit vor Augen geführt, indem der Lernprozess und die Bedeutung reflektiert werden	U3L1V, U3L3Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L6T, U3M8I, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A3 U1L5T, U2M8I, U2M8I
<i>Vergleich katholische und evangelische Perspektive</i>	In Folge von Lernarrangements werden Überzeugungen aus katholischer und evangelischer Perspektive miteinander verglichen.	Innerhalb einer Analyseeinheit werden entweder angeleitet durch Aufgabenstellung/ Lernstruktur oder innerhalb eines Inhaltselementes katholische und evangelische Überzeugungen miteinander verglichen	U3L2Ü, U3L2Er, U3L3Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L6T, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M6aI, U3M6bI, U3M8I, U3M10A2, U3M12A4
<i>Erarbeitung intrareligiöser Perspektivität</i>	Die Schüler*innen erarbeiten innerhalb einer religiösen Überzeugung verschiedene Standpunkte und Perspektiven	Die Schüler*innen setzen sich mit verschiedenen Überzeugungen einer Glaubensgemeinschaft auseinander, indem entweder	U3L2Ü, U3L2Er, U3L3Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5V, U3L6T, U3M2A2, U3M3A2, U3M4I, U3M5aA2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA2, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA2, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA2, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M6aI, U3M6bI, U3M8I, U3M10A2,

		das Inhaltselement verschiedene Positionen vermittelt oder die Aufgabenstellung/Lernstruktur die Erarbeitung verschiedener Standpunkte eines religiösen Vollzuges intendiert	U3M10A3, U3M10A4, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1M5A3, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.1A3, U1M8.2A1, U1M8.2A2, U1M8.3A2, U1M8.4A2 U2L2T, U2L2T, U2L3T, U2M6A3, U2M9A2, U2M9A3, U2M10A5, U2M11A2, U2M11A3
<i>Verschränkung interreligiöser Perspektiven</i>	Perspektiven verschiedener religiöser Überzeugungen werden aufeinander bezogen und miteinander ins Gespräch gebracht	Es werden Überzeugungen verschiedener Glaubensgemeinschaft entweder innerhalb des Inhaltselementes oder im Zuge didaktischer Anweisungen (Aufgabenstellung/Lernstruktur) aufeinander bezogen	U3L1Im, U3L1V, U3L6T, U3M2I, U3M2A1, U3M2A2, U3M2A3, U3M3I, U3M3A1, U3M3A2, U3M3A3, U3M6aI U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1L5T, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2 U2M6A3, U2M8I, U2M8I, U2M9I, U2M10I, U2M11A2
<i>Gemeinsame Lernprozesse</i>	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur zielt auf gemeinsame Lernerfahrungen zwischen Schüler*innen ab, bei dem auf ein gemeinsam verantwortetes Endprodukt abgezielt wird	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur beinhaltet eine Partner- oder Gruppenarbeit (Auch Plenum), bei der Schüler*innen unterschiedlicher Positionen ein gemeinsames Lernerzeugnis verantworten müssen	U3L1Er, U3L2Er, U3L3Er, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M5aA1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4, U3M13A1-3 U1L1T, U1L1T, U1L4.2T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A2, U1M2A3, U1M3A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A2, U1M5A3, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A2, U1M9A3 U2L0T, U2L2T, U2M1A1, U2M1A2, U2M2A1, U2M2A2, U2M3A2, U2M3A3, U2M4A2, U2M4A3, U2M10A3, U2M11A1, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4
<i>Wahrnehmung von Unterschieden</i>	Im gemeinsamen Austausch erarbeiten die Schüler*innen	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur intendiert oder das	U3L1Im, U3L2Er, U3L3Im1, U3L5V, U3L6T, U3M2A2, U3M2A3, U3M3A2, U3M3A3, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA3, U3M5bA4,

XXX

	konfessionelle und religiöse Unterschiede und werden in ihrer Wertschätzung und Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen gefördert	Inhaltsfeld thematisiert die Erarbeitung konfessioneller und weltanschaulicher Unterschiede, welche wertschätzend akzeptiert werden	U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M6aI, U3M6bI, U3M10A2, U3M11A2, U3M12A4, U3M13A1 U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1M3A5, U1M6A4 U2M10A5, U2M11A2,
<i>Gemeinsames Zentrum innerhalb der Differenzen</i>	Im Hinblick auf die pluralen und differenzierten Perspektiven bietet die Analyseeinheit das Potential, die Differenzen auf ein gemeinsames Zentrum hin zu deuten	Die Analyseeinheit fordert die Schüler*innen dazu auf, Gemeinsamkeiten im Kontext der Unterscheidungen herauszuarbeiten, indem unterschiedliche Positionen hinsichtlich einer gemeinsamen Fragestellung aufeinander bezogen werden	U3L1V, U3L2Er, U3L2V, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5V, U3L6T, U3L6T, U3M2A2, U3M3A2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA3, U3M5bA4, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M6aI, U3M8I, U3M10A2, U3M10A3, U3M11A1, U3M11A2, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M5A3a, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.4A2, U1M9A3 U2L2T, U2L2T, U2M3A2, U2M4A2, U2M8I, U2M10I, U2M10A3, U2M11A2
<i>Erarbeiten von Gemeinsamkeiten</i>	Die Analyseeinheit intendiert einen Austausch zwischen verschiedenen religiösen/konfessionellen Positionen, der Gemeinsamkeiten bekräftigend hervorheben soll	Durch die Analyseeinheit werden die Schüler*innen dazu angeleitet, unterschiedliche Positionen miteinander zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten	U3M2A2, U3M3A2, U3M5aA3, U3M5aA4, U3M5bA3, U3M5bA4, U3L1Im, U3L2Er, U3L3Im1, U3L5V, U3L6T, U3M5cA3, U3M5cA4, U3M5dA3, U3M5dA4, U3M6aI, U3M8I, U3M10A2, U3M11A2, U3M12A4, U3M13A1 U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L4.2T, U1L5T, U1M3A5, U1M6A4 U2M8I, U2M11A2
Sensibler Umgang mit	Die Heterogenität der Schüler*innen		

Differenzen	wird als bildsame Möglichkeit in den Unterricht integriert, indem der Unterricht auf Grundlage der vielseitigen Voraussetzungen und Perspektiven der Schüler*innen konzipiert wird		
<i>Lebenspraktische Erfahrungen</i>	Die Analyseeinheit bietet Lebenspraktische Anknüpfungspunkte, indem sich durch den Lerngegenstand mit der eigenen Lebenswirklichkeit auseinandergesetzt wird und persönliche Erfahrungen in den Unterricht eingebracht werden können	Die Analyseeinheit veranlasst die Schüler*innen dazu, sich mit der eigenen Lebenspraxis auseinanderzusetzen und persönliche Erfahrungen in den Unterricht zu integrieren	U3L5Ei, U3L6T, U3M13I, U3M13A3 U1L0T, U1L2T, U1L2T, U1M2A1, U1M3A5 U2L0T, U2L2T, U2M1A1, U1M2A1, U2M3A1, U2M4A1, U2M11A4
<i>Zentrierung auf Schüler*innen</i>	Die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen werden durch die Aufgabenstellungen und Anweisungen berücksichtigt, indem sie als Grundlage des Lernprozesses wahrgenommen werden	Aus den Anweisungen der Aufgabenstellung/Lernstruktur wird die Rücksichtnahme auf die Pluralität der Schülerschaft deutlich, indem die heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen exemplarisch zum Lerninhalt gemacht werden	U3L1Ei, U3L1Im, U3L1P, U3L2Im, U3L5Ei, U3L6T, U3M10A4, U3M11A2, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M2A1, U1M2A3, U1M3A5, U1M5A3b, U1M7A2, U1M8.4A3 U2L0T, U2L3T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2M1A3, U2M2A3, U2M3A3, U2M4A3, U2M5A2, U2M5A4, U2M6A2, U2M7A2, U2M7A3, U2M9A2, U2M10A2, U2M10A3, U2M11A2, U2M11A4
<i>Heterogenität der Schüler*innen</i>	Das Material eröffnet Lernprozesse, die	Aus einer Analyseeinheit geht hervor, dass	U3L1Ei, U3L2Im, U3L2S, U3L5Ei, U3L6T, U3M13A3

	an die heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst sind	die heterogenen und individuellen Sozialisationen der Schüler*innen sensibel thematisiert werden, indem sie als eigenen Lerngegenstand behandelt und erarbeitet werden	U1L0T, U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M2A1, U1M3A5, U1M8.4A3 U2L0T, U2L1T, U2L2T, U2L3T, U2M3A3, U2M4A3, U2M5A4, U2M6A2, U2M7A2, U2M10I, U2M10A3, U2M11A4
<i>Einbezug von Vorwissen</i>	Die arrangierten Lernprozesse bauen auf das in vorherigen Erfahrungen oder Lerngelegenheiten erarbeitete Wissen auf und bieten Impulse, die dieses Wissen aktivieren	Aus den didaktischen Impulsen der Aufgabenstellung/Lernstruktur wird ersichtlich, dass bereits vorhandenes Wissen aktiviert und auf vorangegangenen Lernprozessen aufgebaut wird	U3L1Ei, U3L1Im, U3L2Im, U3L3Im1, U3L5Ei, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M11A2, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.2T, U1M1A4, U1M2A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M6A1, U1M6A2, U1M7A1, U1M7A3 U2L1T, U2L3T, U2M6A3, U2M9A5, U2M11A2, U2M11A4
<i>Alltagsrelevanz</i>	Das Material eröffnet Zugänge, die alltägliche Situationen der Schüler*innen thematisieren oder den Lerninhalt auf diese beziehen	Die Analyseeinheit thematisiert entweder alltägliche Situationen der Schüler*innen als Lerninhalt oder intendiert durch die Aufgabenstellung/Lernstruktur einen Transfer religiöser Inhalte auf die persönliche Lebenswirklichkeit	U3L1V, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3L6T, U3L6T, U3M12A1, U3M12A3, U3M13I, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L5T, U1L5T, U1M2A1, U1M2A3, U1M3A5, U1M8.4A3, U1M9I U2L2T, U2L3T, U2L4T, U2L4T, U2L4T, U2M1A1, U2M2A1, U2M3A1, U2M4A1, U2M7A2, U2M11A4
<i>Subjektive Meinung</i>	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Schüler*innen dazu auf, Stellung zu beziehen und die eigene Meinung in den Unterricht einfließen zu lassen	In Folge der Aufgabenstellung/Lernstruktur bilden die Schüler*innen eine eigene Meinung aus und kommunizieren diese im Unterricht	U3L2Im, U3L3Im2, U3M11A2, U3M12A2, U3M13A2, U3M13A3 U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1M2A1, U1M2A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A2, U1M5A3b, U1M6A1, U1M6A2 U2L1T, U2L3T, U2M1A1, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A3, U2M3A1, U2M4A1, U2M5A2, U2M7A2,

XXXIII

			U2M7A3, U2M9A2, U2M10A2, U2M10A3, U2M11A2, U2M11A4
<i>Berührungspunkte religiöser Praxis</i>	Die Analyseeinheit bietet Zugänge, die die Schüler*innen veranlassen, über persönliche Berührungs punkte religiöser Vollzüge aus dem eigenen Leben nachzudenken	Die Schüler*innen reflektieren religiöse Berührungs punkte aus dem eigenen Leben und thematisieren diese im Unterricht	U3L5Ei, U3L6T, U3M13I, U3M13A3 U1L3T, U1M2A1, U1M3A5, U2L4T, U2M11A4
<i>Entwurf gelebter Religion</i>	Das Material bietet den Schüler*innen durch religiöse und didaktische Lernprozesse einen Entwurf gelebter Religion, indem Optionen der Lebensdeutung und -führung aus einem christlichen Blickwinkel eröffnet werden		
<i>Perspektive Schüler*innen</i>	Anknüpfungspunkte gelebter Religion werden aus dem Erfahrungsschatz der Schüler*innen gewonnen	Durch die Analyseeinheit werden die Schüler*innen dazu angeleitet, ihr eigenes Leben hinsichtlich exemplarischer religiöser Lebensvollzüge zu deuten und herausfinden, ob diese ihren eigenen Lebensweg prägen	U3L5Ei, U3M13I U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1M2A1, U1M3A5 U2M11A4
<i>Tradition</i>	Anknüpfungspunkte gelebter Religion werden aus dem Erfahrungsschatz der Akteure der	Die Analyseeinheit bietet Anknüpfungspunkte gelebter Religion auf Grundlage von exemplarischen	U3M2I, U3M3I, U3M5aA4, U3M5bA4, U3M5cA4, U3M5dA4, U3M6aI, U3M6bI, U3M9I, U3M10I, U3M11I U1L4.1T, U1M3A5, U1M4.1T,

XXXIV

	überlieferten Tradition gewonnen	Schilderungen der beteiligten Akteure religiöser Tradition hinsichtlich ihrer Überzeugungen und Lebensführung	U1M4.2T, U1M5I, U1M7I, U1M8.1I, U1M8.3I
<i>Religionsgemeinschaft</i>	Möglichkeiten des religiösen Lebensvollzuges werden aus der alltäglichen und aktuellen Präsenz religiöser Gemeinschaften anhand der Aufbereitung des Materials gewonnen	Das Inhaltsfeld o. die Lernstruktur thematisiert religiöse Lebensvollzüge aus aktuellen und alltäglichen Schilderungen religiöser Gemeinschaften	U3L1V, U3L3Ei, U3M2I, U3M2I, U3M3I, U3M6aI, U3M6bI, U3M8I, U3M10I, U3M11I U1L4.2T, U1M8.1I, U1M8.2I U2L3T, U2M6I, U2M7I, U2M8I, U2M9I
<i>Subjektive Akteure</i>	Das Material bietet Einblicke durch die Schilderung tradiert er Erfahrungen in die religiösen Lebensvollzüge subjektiver Akteure	Die Analyseeinheit thematisiert exemplarische Erfahrungsberichte subjektiver Akteure und eröffnet Einblicke in individuelle religiöse Lebensvollzüge	U3L2Er, U3L2V, U3L3Im2, U3M1I, U3M2I, U3M3I, U3M4I, U3M5aI, U3M5aA4, U3M5bI, U3M5bA4, U3M5cI, U3M5cA4, U3M5dI, U3M5dA4, U3M6aI, U3M6bI, U3M7I, U3M8I, U3M9I, U3M12I U1L2T, U1M1I, U1M6I2, U1M6I3, U1M7A1, U1M8.4I, U1M9I U2L3T, U2M1I, U2M2I, U2M5I, U2M8I, M2M9I, U2M11I
Arbeitsformen			
<i>Einzelarbeit</i>	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Schüler*innen auf, dass Material in Einzelarbeit zu bearbeiten	Anhand der Aufgabenstellung/Lernstruktur ist abzulesen, dass die Aufgaben in Einzelarbeit erledigt werden sollen	U3L1V, U3L2T, U3L3Im1, U3L5V, U3L6T, U3M10A1-4, U3M11A1-2 U1M1A1, U1M2A1, U1M3A1, U1M3A2, U1M5A1, U1M6A1, U1M6A2, U1M7A1, U1M8.1A1, U1M8.1A2, U1M8.1A3, U1M8.2A1, U1M8.2A2, U1M8.3A1, U1M8.3A2, U1M8.3A3, U1M8.4A2, U1M9A1 U2M5A1-3, U2M6A1-3, U2M7A1-3, U2M8A1-2, U2M9A1, U2M10A1, U2M10A2, U2M10A4, U2M10A5
<i>Partnerarbeit</i>	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die	Anhand der Aufgabenstellung/Lernstruktur ist abzulesen, dass die	U1L3T, U1M2A2, U1M2A3, U1M3A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M6A3, U1M6A4, U1M6A5, U1M9A2, U1M9A3

	Schüler*innen auf, dass Material in Partnerarbeit zu bearbeiten	Aufgaben in Partnerarbeit erledigt werden sollen	U2M1A1, U2M2A1
<i>Gruppenarbeit</i>	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert die Schüler*innen auf, dass Material in Gruppenarbeit zu bearbeiten	Anhand der Aufgabenstellung/Lernstruktur ist abzulesen, dass die Aufgaben in Gruppenarbeit erledigt werden sollen	U3L1Er, U3L2Er, U3L2S, U3L3Er, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M5aA1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4, U3M13A1-3 U1L1T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A3, U1M1A4, U1M5A2, U1M5A3, U1M7A, U1M7A2, U1M7A3 U2M1A2, U2M2A2, U2M11A1, U2M11A2
<i>Gespräch Plenum</i>	Das Material beinhaltet Impulse, welche die Schüler*innen dazu veranlassen, einen Austausch innerhalb des Plenums zu vollziehen, um zum Beispiel Ergebnisse oder erste Eindrücke zusammenzutragen	Die Impulse der Lernstruktur/Aufgabenstellungen verweisen auf die Instruktion, einen Lernprozess im Zuge eines Plenumgespräches zu vollziehen	U3L1Ei, U3L1Im, U3L1P, U3L2Im, U3L2S, U3L3S, U3L4S, U3L5Ei, U3M12A3, U3M13A1-3 U1L0T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L2T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T U2L1T, U2L2T, U2M1A3, U2M2A3, U2M5A4, U2M10A3, U2M11A3, U2M11A4
<i>Kognitive Aktivierung</i>	Aktivierung und Anknüpfung an Vorwissen der Schüler*innen in Folge aktiver mentaler Auseinandersetzung mit dem Lerngenstand	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert eine selbstständige Auseinandersetzung mit dem Material und verlangt von den Schüler*innen eine Aktivierung von und Verknüpfung mit Vorwissen im Kontext der Aufgabenbearbeitung	U3L1Ei, U3L1Im, U3L1V, U3L2Ei, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5Ei, U3M10A1, U3M11A1, U3M12A1, U3M13A1, U3M13A3 U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1M2A1, U1M5A3a, U1M8.4A1 U2L0T, U2M5A1, U2M10A5, U2M11A1
<i>Selbstständiges Arbeiten</i>	Die Schüler*innen erarbeiten einen Lerngenstand selbstständig	Die Aufgabenstellung/Lernstruktur verweist auf einen	U3L1V, U3L2Er, U3L2T, U3L3Im1, U3L3Im2, U3L5V, U3L6T, U3L6T, U3M3A1-3, U3M5aA1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4,

XXXVI

		<p>selbstständigen Arbeitsprozess, wobei Inhalte und Lernprozesse eigenständig erarbeitet werden</p>	<p>U3M10A3, U3M11A1-2, U3M12A1, U3M12A2, U3M12A3, U3M12A4, U3M13A1, U3M13A2, U3M13A3</p> <p>U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L1T, U1L2T, U1L4.1T, U1M1A2, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A1, U1M5A2, U1M5A3a, U1M6A1, U1M6A2, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A1, U1M7A3, U1M8.1A3, U1M8.2A2, U1M8.3A1, U1M8.3A3, U1M8.4A1, U1M8.4A2, U1M8.4A3, U1M9A1, U1M9A3</p> <p>U2M1A1, U2M1A2, U2M2A1, U2M2A2, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A1, U2M5A2, U2M6A3, U2M7A2, U2M7A3, U2M9A2, U2M9A3, U2M10A2, U2M10A4, U2M10A5, U2M11A1, U2M11A2, U2M11A4</p>
<i>Dialogisches Zusammenarbeiten</i>	<p>Die Aufgabenstellung/Lernstruktur erfordert eine interaktive und dialogbasierte Zusammenarbeit, indem ein gemeinsames Lernen intendiert und ein gemeinsames Endprodukt gefordert wird</p>	<p>Die Aufgabenstellung/Lernstruktur fordert von den Schüler*innen einen interaktiven Austausch, bei dem die gemeinsame Erschließung des Materials, der gemeinsame Austausch und die gemeinsame Verantwortung der Lernergebnisse anvisiert wird</p>	<p>U3L1Er, U3L1P, U3L2Er, U3L3Er, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M5aA1-4, U3M5bA1-4, U3M5cA1-4, U3M5dA1-4, U3M13A1-3</p> <p>U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L3T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A2, U1M1A3, U1M1A4, U1M2A3, U1M3A3, U1M3A4, U1M3A5, U1M5A2, U1M5A3, U1M6A3, U1M6A4, U1M6A5, U1M7A, U1M7A2, U1M7A3, U1M9A3</p> <p>U2L2T, U2M1A1, U2M1A2, U2M2A1, U2M2A2, U2M3A2, U2M4A2, U2M10A3, U2M11A1, U2M11A2, U2M11A3, U2M11A4</p>
<i>Austausch subjektiver Ergebnisse der Schüler*innen</i>	<p>Die Aufgabenstellung/Lernstruktur intendiert gemeinsame Lernprozesse zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Überzeugungen und fördert</p>	<p>In Folge gemeinsamer Lernprozesse lässt sich aus der Aufgabenstellung/Lernstruktur ablesen, dass Personen mit unterschiedlichen Positionen miteinander</p>	<p>U3L1Ei, U3L1P, U3L2Im, U3L2Er, U3L2S, U3L3S, U3L4S, U3M2A1-3, U3M3A1-3, U3M12A3, U3M13A1-3</p> <p>U1L1T, U1L2T, U1L3T, U1L4.1T, U1L4.2T, U1L5T, U1L5T, U1M1A3, U1M2A2, U1M3A3, U1M5A2, U1M6A3, U1M7A2, U1M9A2</p> <p>U2L2T, U2M1A1, U2M1A2, U2M1A3, U2M2A1, U2M2A2,</p>

XXXVII

Toleranz und eine wertschätzende Haltung gegenüber fremden Positionen	interagieren	U2M2A3, U2M3A2, U2M4A2, U2M5A4, U2M10A3
--	--------------	--

Eine schriftliche Versicherung ist obligatorischer Bestandteil der Masterarbeit in jedem
Master of Education Studiengang der Universität Paderborn.

Schriftliche Versicherung zur Masterarbeit

Ich Jonas Maximilian Häfner Matrikel-Nr. [REDACTED]

versichere, dass ich die Masterarbeit mit dem Thema

Zum Potential von Lernmaterial für den Einsatz im
konfessionell-cooperativen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltanalyse
von Unterrichtsentwürfen zum Thema Märtyrerinnen und Märtyrer
selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die
Stellen der Arbeit, die ich anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, wurden in
jedem Fall unter Angabe der Quellen der Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für Tabellen,
Skizzen, Zeichnungen, bildliche Darstellungen usw. Die Masterarbeit habe ich nicht, auch nicht
auszugsweise, für eine andere abgeschlossene Prüfung angefertigt. Auf § 63 Abs. 5 HZG wird hingewiesen.

Paderborn, den 06.03.2022

Jonas Häfner (Unterschrift)