



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 1

ISSN 1863-0502

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-
theologischen Studien“**

Philipp, L. (2020). Vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik. *Theo-Web*, 19(1), 69–84.

<https://doi.org/10.23770/tw0122>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik

von
Laura Philipp

Abstract

Der folgende Beitrag entfaltet die These, dass die vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik kein einheitliches und eigenständiges Format neben der empirischen, historischen und systematischen Forschung ist, sondern von deren jeweiligen Bezugstheorien, Gegenstandsbereichen und Methoden her bestimmt wird. Der von der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD e.V.) definierte Begriff „Format fachdidaktischer Forschung“ wird dafür entlang der von Ulrich Riegel und Martin Rothgangel ausgearbeiteten Dimensionen Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodik auf die empirisch-vergleichende, historisch-vergleichende und systematisch-vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik bezogen. Gegenstand der Auseinandersetzung ist dabei auch die Frage, inwiefern es überhaupt sinnvoll ist, zwischen einer vergleichenden und nicht-vergleichenden Forschung zu unterscheiden und inwieweit „die“ Komparatistik das Potential in sich trägt, ein eigenständiges religionsdidaktisches Forschungsformat zu bilden. Neben einer Diskussion auf der wissenschaftstheoretischen Meta-Ebene wird eine Studie zu „Positionierungsaufgaben im Religions- und Ethikunterricht“ auf die drei genannten Aspekte hin befragt.

The following contribution develops the thesis that comparative research in religious didactics is not a uniform and independent format alongside empirical, historical and systematic research, but is governed by their respective reference theories, subject areas and methods. The term “Format of didactic research” as defined by the Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD e.V.) is therefore related to the dimensions of reference theories, subject areas and methodology elaborated by Ulrich Riegel and Martin Rothgangel, and to empirical-comparative, historical-comparative and systematic-comparative research in religious didactics. The question of the extent to which it makes sense at all to distinguish between comparative and non-comparative research and to what extent comparative studies has the potential to form an independent religious-didactic research format is also a subject of discussion. In addition to a discussion on the meta-level of scientific theory, a study on “Positioning Tasks in the Teaching of Religion and Ethics” will be examined with regard to the three aspects mentioned above.

Schlagwörter: Vergleichende Religionsdidaktik, komparative Forschung, Forschungsformat, fachdidaktische Forschung, Positionierung

Keywords: comparative didactics of religion, comparative research, research format, didactic research, positioning

1 Vergleichsgrößen und Kategorien der vergleichenden Forschung in der Religionsdidaktik

Wissenschaftliche Arbeiten, die dem Forschungsgebiet „Komparative Religionsdidaktik“ zuzuordnen sind, teilen den Aspekt des Zueinander-in-Beziehung-Setzens. Neben anderen methodischen Instrumenten, die stark vom jeweiligen Forschungsgegenstand abhängen, vereint sie die Methode des Vergleichs. Die aus einem Vergleich gewonnenen Erkenntnisse können Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den betreffenden Vergleichsgrößen aufzeigen und verschiedene Funktionen innerhalb der Forschung wahrnehmen: Bernd Schröder (2016) nennt hier die plurali-

tätssensibilisierende, ideografische, verallgemeinernde, selbstkritische, kommunikationsstiftende sowie innovativ-inspirierende Funktion (S. 241). Während die Religionsdidaktik Lehr- und Lernprozesse vor allem in der Schule, aber auch in der Hochschule und Gemeinde in den Blick nimmt, ist die Religionspädagogik mit der Frage nach religiöser Bildung und Erziehung grundlegender ausgerichtet. Für die komparative Religionspädagogik arbeitet Schröder mehrere Vergleichsgrößen heraus (2017; 2016, S. 244): a. Ländervergleichende Studien, b. Religionsvergleichende Studien, c. Konfessionsvergleichende Studien, d. Lernortvergleichende Studien, e. Transferorientierte Studien. Der enger auf den Handlungsort „Unterricht“ zugeschriebene Bereich der komparativen Religionsdidaktik findet sich auch in den eben benannten Vergleichsgrößen wieder, lässt sich jedoch noch differenzierter fassen, wenn spezifische Vergleichsdimensionen und Vergleichsobjekte innerhalb der Didaktik in den Blick genommen werden.

Einige komparative Studien im Bereich der Religionsdidaktik sollen im Folgenden genannt werden, darunter zwei groß angelegte Studien: „Religion in Education, REDCo“ (Weiße, 2008, S. 5–33) sowie die bundesweiten und internationalen Studien zur Konfirmandenarbeit (Schweitzer, Tervo-Niemelä, Schlag & Simojoki, 2015). Erstere untersuchte die religiöse Bildungspraxis in einem europäischen Ländervergleich (sowohl historisch-vergleichend als auch empirisch-vergleichend), letztere die Gestaltung der Konfirmandenarbeit (Personen, Konzepte) ebenfalls auf europäischer Ebene (empirisch-vergleichend). Beide Studien lassen sich demnach der Vergleichsgröße „ländervergleichend“ zuordnen, die derzeit in Relation zu den anderen Dimensionen überproportional vertreten ist (Schröder, 2016, S. 244). Barbara Asbrand (2000) untersuchte in einer klassenvergleichenden Studie mithilfe der teilnehmenden Beobachtung drei Religionsklassen im Grundschulbereich auf der Mikroebene hinsichtlich ihrer Konzepte (ebenso empirisch-vergleichend), Alexandra Budke und Michael Meyer (2015) sowie Thomas Weiß, Nicolai Basel und Ute Harms (2016) die Argumentationskompetenz von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen überfachlichen Vergleichen. An diesen Studien wird deutlich, dass die Vergleichsgrößen „klassenvergleichend, intrareligiös“ sowie „klassenvergleichend, überfachlich“ den für die Religionspädagogik genannten Dimensionen nicht eindeutig zuzuordnen sind. Sie können als „lernortvergleichende Studien“ zählen, bedürfen im Bereich der Religionsdidaktik jedoch aufgrund der Vielschichtigkeit einer weiteren Untergliederung.

Komparative Forschung wird in der Religionspädagogik häufig von Begriffen wie „international“, „interreligiös“ sowie „interkonfessionell“ begleitet und intendiert eine Abhängigkeit von einer religions-, konfessions- oder ländervergleichenden Komponente. Es ist an dieser Stelle jedoch darauf zu verweisen, dass innerhalb der Didaktik auch andere Vergleichsdimensionen möglich sind, wie der genannte „überfachliche“ Vergleich oder Schulform- und Klassenstufenvergleiche. Das heißt, in der Religionsdidaktik kann die Methode des Vergleichs über bestimmte „Phänomene und Prozesse religiöser Bildung in unterschiedlichen religiösen und/oder kulturellen Kontexten“ (Riegel & Gennerich, 2015) hinausgehen. Diese Erklärung greift hier möglicherweise zu kurz. So merkt auch Schröder (2017) an: „Die Methode des Vergleichs spielt in weit mehr als nur den ‚internationalen‘ Forschungssettings der Religionspädagogik eine Rolle, die gleichwohl nicht unter den Begriff der ‚komparativen Religionspädagogik‘ fallen. So impliziert etwa die klassische Methodenreflexion im Bereich der *Religionsdidaktik* einen Vergleich der zur Verfügung stehenden Methoden (nach Komplexität, Passung usw.) [...]“.

Die folgende Abbildung verdeutlicht einige mögliche, auf die Fachdidaktik des Religionsunterrichtes angepasste Kombinationen von Vergleichsdimensionen und -objekten:

Vergleichsobjekte	Vergleichsdimensionen					...
	Fach/Klasse (überfachlich, konfessionell, interreligiös)	Schulform und -stufe	Land (regional, national, international)	Lernort (z.B. Schule, Gemeinde)	Zeitpunkt (z.B. Epochen)	
Artefakte						
Schulbuch, Aufgaben						
Lehrplan						
Personen						
Lehrende						
Lernende						
Prozesse						
Kompetenzen						
Lernwege						
Konzepte						
Didaktische Ansätze						
Methoden						
Inhalte						
Spez. Themen/Inhaltsfelder						
...						

Abb.1: Kombinationsmöglichkeiten von Vergleichsdimensionen und -objekten in der Religionsdidaktik (eig. Darstellung).

Vergleiche sind dabei nicht auf ein Objekt und eine Dimension begrenzt, sondern oftmals miteinander verwoben. Zudem lassen sich auch innerhalb der vergleichenden Forschung verschiedene Forschungsdesigns unterscheiden und miteinander kombinieren: z.B. Quer- vs. Längsschnittstudien, Mikro- vs. Makrostudien (im Sinne von Größe und Intensität) sowie Unterschiede hinsichtlich der Relation (Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ähnlichkeiten). Eine detaillierte Aufstellung von möglichen Kategorien auf einer Metaebene bietet ebenfalls Bernd Schröder (2016) für den Bereich der Religionspädagogik (S. 246–247):

1. *Kategorien, die die Reichweite des Gegenstandes bestimmen* (Mikro- bzw. Individualebene, Medium- bzw. Organisationsebene, Makro- bzw. System- und Kontextebene, Meta- oder Theorieebene),
2. *Kategorien, die den Vergleichspunkt abstecken* (regional-/national-/binational-/multinational-vergleichend, religions- und kulturraum-vergleichend, epochen- oder dynamiken-vergleichend, lernort- bzw. sozialform-vergleichend)
3. *Kategorien, die den Fokus des Forschenden einordnen* (impliziter vs. expliziter Vergleich, äquidistanter vs. äquidistanter Vergleich, monographischer vs. kooperativer Vergleich).

Die beschriebenen Aspekte und Kategorien verdeutlichen die Vielseitigkeit der religionspädagogisch und religionsdidaktisch vergleichenden Forschung. Im Folgenden wird eine komparative Studie im Bereich der Religionsdidaktik entlang der drei von Rothgangel und Riegel herausgearbeiteten Bereiche mit formatierender Wirkung (Bezugswissenschaften, Gegenstandsbereiche, Methoden) beschrieben. Dabei wird versucht, sowohl auf Individual- als auch auf Metaebene die Leitfrage zu beleuchten, ob die vergleichende religionsdidaktische Forschung das Potential in sich trägt, ein eigenständiges religionsdidaktisches Forschungsformat zu bilden.

2 Skizzierung einer Fallstudie

Schülerinnen und Schüler sollen im Ethik- und (evangelischen, katholischen und islamischen) Religionsunterricht u.a. die Fähigkeit erwerben, einen eigenen Standpunkt zu begründen und sich in Konflikten zu positionieren. Auch wenn zu diesem Bildungsziel ein breiter Konsens besteht, ist in den Fachdidaktiken bisher nur wenig über die Kriterien nachgedacht worden, mit denen Lehrkräfte entsprechende ‚Positionierungsaufgaben‘ aus vorhandenen Unterrichtsmaterialien auswählen und modifizieren oder selbst konstruieren können. Das vergleichend ausgerichtete Forschungsprojekt „Religiöse Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht“ versteht sich daher als fachdidaktischer Beitrag zur Auswahl und Analyse von entsprechenden Lernaufgaben.

In der Forschungsarbeit sollen zwei Ziele verfolgt werden: Einerseits eine theoriegeleitete Analyse von Positionierungsaufgaben aus Unterrichtsmaterialien für den Ethik- und Religionsunterricht, bei der sowohl evangelische, katholische als auch islamische Lehrbücher und Materialien berücksichtigt werden. Andererseits soll eine konzeptionelle Klärung des Zusammenhangs von religiöser Positionalität, Perspektivität, Identität und Bildung bewirkt werden. Als „Positionierungsaufgaben“ in einem engeren Sinn werden dabei solche Aufgaben verstanden, die sich auf den dritten Anforderungsbereich der von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Einheitlichen Prüfungsanforderung (Kultusministerkonferenz, 2006) der genannten Fächer (außer Islamischer Religionsunterricht, hier liegen bislang keine einheitlichen Prüfungsanforderungen vor) beziehen lassen. Die darin genannten Operatoren zielen auf eine Begründung, Beurteilung sowie Interpretation religiöser und nicht religiöser Positionen.

Die Methode des Vergleichs wird in dem Forschungsprojekt auf unterschiedlichen Ebenen integriert. Neben dem intrareligiösen Vergleich innerhalb eines Faches (Kursbücher, Schulformen, Klassenstufen) werden die Aufgaben und ausgewählten Schulbücher auch in einem Fächervergleich ausgewertet. Wie der vorangegangenen Übersicht zu entnehmen ist, sind demnach nicht nur Artefakte Vergleichsobjekte, sondern auch die Prozesse und Konzepte der unterschiedlichen Fächer, bei einem Fächervergleich mit zu berücksichtigen.

3 Bezugswissenschaften und -theorien

Rothgangel und Riegel merken in der Einleitung zu dieser Ausgabe zu Recht an, dass die spezifischen Diskurse aus Bezugswissenschaften und -theorien, die in einem Forschungsprojekt Berücksichtigung finden, maßgeblich vom Untersuchungsgegenstand und der Forschungsfrage bestimmt werden (vgl. Einleitung zu dieser Ausgabe). Konkret lassen sich den verschiedenen Forschungsstadien und -aspekten eines Projekts verschiedene Bezugstheorien zuordnen, die in einem unterschiedlichen Verhältnis zueinanderstehen. In der oben beschriebenen Fallstudie sind folgende Bereiche zu benennen, die ebenso Teil anderer komparativer Arbeiten darstellen: Grundlagenforschung und Theoriebildung, Methodische Planung und Durchführung, Auswertung und Veröffentlichung. Diese werden im Folgenden anhand des ausgewählten Forschungsprojekts umrissen und hinsichtlich eines vergleichenden religionsdidaktischen Forschungsformats befragt.

3.1 Grundlagenforschung und Theoriebildung

Ausgangspunkt jeder Forschungsarbeit ist die Recherche von Grundlagenwissen, um daraus eine Theorie abzuleiten oder zu bekräftigen. Neben theologischen und religionswissenschaftlichen Diskursen, die von der jeweiligen Forschungsfrage betroffen

sind, werden meist auch allgemeindidaktische und bildungs- sowie erziehungswissenschaftliche Theorien miteingebunden. Diese angesprochenen Bezugswissenschaften sind der vergleichenden Religionsdidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft immanent. Der Vergleich als Methode der Erkenntnisgewinnung beansprucht zudem die Auseinandersetzung mit weiterführenden Theorien und Wissenschaften, je nach Vergleichsdimension und -objekt sowie der spezifischen Forschungsfrage. Bei einem Fächervergleich ist es beispielsweise notwendig, fachfremde didaktische Diskurse in den Blick zu nehmen und in der methodischen Planung zu berücksichtigen. Liegt das Augenmerk einer Arbeit auf Prozessen der religiösen Bildung, ist immer auch die psychologische Komponente (z.B. im Bereich der Lern- oder Entwicklungspsychologie) beinhaltet. Eine empirisch-vergleichende Untersuchung von Artefakten kann sich darüber hinaus auch an literaturwissenschaftlichen, historischen oder soziologischen Diskursen orientieren (z.B. die Darstellung „des Fremden“ in Schulbüchern).

Im Rahmen des hier erläuterten Forschungsprojekts zu „Positionierungsaufgaben“ sind folgende Bezugswissenschaften zu berücksichtigen: Hinsichtlich des Positionieren-Lernens werden neben einschlägig fachdidaktischen Vorarbeiten (z.B. Schwarzkopf, 2016; Schoberth, 2012, 2014 & 2015) auch (entwicklungs-)psychologische Diskurse hinzugezogen. Diese gilt es auf das spezifische Feld zu beziehen, vor diesem Hintergrund zu befragen und möglichst für einen neuen (fachdidaktischen) Diskurs fruchtbar zu machen. Zu nennen sind beispielsweise Diskurse zur kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Entwicklungspsychologie), psychologische Theorien zur Urteils- und Entscheidungsforschung (Forschungsfeld „Decision Making“ der Sozial-, Persönlichkeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie) sowie psychologische (und soziologische) Theorien zu Positionierungshandlungen und Identitätsbildung (z.B. Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Die Vergleichsdimensionen (Ethik, katholischer sowie islamischer Religionsunterricht) des Forschungsprojekts indizieren zudem, dass diese betreffenden Fachdidaktiken in die Grundlagenforschung miteinbezogen werden müssen. Ein Vergleich verschiedener Konzeptionen und Zielsetzungen ist dementsprechend bereits auf der Ebene der Grundlagenforschung möglich. Darüber hinaus verfolgt insbesondere die Politikdidaktik, in der Formation einer politischen Identität, ein dem Positionierungsanliegen des beschriebenen Forschungsprojekts ähnliches didaktisches Ziel: Schülerinnen und Schüler sollen durch argumentative Lehr-Lern-Prozesse zu mündigen Bürgern werden und einen eigenen Standpunkt vertreten können.

3.2 Methodische Planung und Durchführung

Bezugsdisziplinen, die bei der methodischen Planung und Durchführung zum Tragen kommen, variieren je nach Forschungsdesign. Generell stellt dieser Aspekt das „Herzstück“ einer Forschungsarbeit dar. Bei historisch-vergleichenden Arbeiten wird oftmals auf Methoden der Geschichtswissenschaft zurückgegriffen, bei empirisch-vergleichenden Untersuchungen zum Lehr-Lern-Prozess auf empirische Forschungsmethoden der Sozialforschung (Erhebungs- und Auswertungsmethoden).

Die Auseinandersetzung mit Lernaufgaben schließt beispielsweise an die Diskurse der allgemeinen Pädagogik zur Konstruktion und Analyse von Lernaufgaben, zur Schulbuchforschung und Kompetenzorientierung an. Ersteres stellt in der Religionsdidaktik bisher jedoch ein eher vernachlässigtes Thema dar, sodass auch Aufgabenanalysen anderer Fächer (insbesondere naturwissenschaftliche) sowie überfachliche Aufgabenanalysen und Schulbuchanalyseraster (Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006; Fey & Matthes, 2017; Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz, 2013; Luthiger, Wilhelm, Wespi & Wildhirt, 2018) zur methodischen Konzeption hinzugezogen werden. Die Untersuchungsmethoden der Aufgaben- und Schulbuchanalysen müssen individuell auf

das Forschungsinteresse zugeschnitten werden, da kein einheitlicher Leitfaden existiert und dieser auch nicht zielführend wäre (vgl. hierzu Philipp, 2020). So betonte bereits Wolfgang Marienfeld (1976) in Bezug auf Schulbuchanalyseverfahren: „[...] die Methodendiskussion wird keine spezielle Methode für Schulbuchuntersuchungen als eine geschlossene, in sich einheitliche wissenschaftliche Verfahrensweise hervorbringen können, die für Schulbuchuntersuchungen schlechthin anwendbar wäre. Die vielfältigen Fragestellungen nämlich unter denen man Schulbücher untersuchen kann, ermöglichen oder bedingen höchst unterschiedliche Verfahrensweisen“ (S. 48). Diese Einschätzung gilt auch für das neuere Feld der Aufgabenanalysen.

Die Entwicklung des Kategoriensystems orientiert sich dabei an inhaltsanalytischen Verfahren (Kuckartz, 2018), sodass die Kategorienbildung sowohl deduktiv als auch induktiv in einem zyklischen Prozess erfolgt. Generell existieren verschiedene Perspektiven bei einer Aufgabenanalyse (Kiper, Schmit, Peters, Schlump, 2010, S. 145–154): a) klassifizierende (Wie sind einzelne Gestaltungselemente der Aufgaben geschaffen? Welche Aufgabenkomponenten sind enthalten?), b) prozessbezogene (Ermöglicht die konkrete Aufgabe einen Lernprozess sowie den Erwerb von Kompetenzen in einer Aufgaben-/Themen-/Kapitelabfolge?) und c) bildungsgang-fokussierende (Ist ein Nachdenken über einen Wissensaufbau über die Schuljahre hinweg vorhanden? An welchen Stellen sind möglicherweise Lücken zu identifizieren?) Analysen. Alle drei Perspektiven finden in dieser Arbeit in unterschiedlichem Umfang Berücksichtigung, da bisherige Analysen im Wesentlichen auf Merkmale von Einzelaufgaben zielten (Kiper et. al., 2010, S. 153). Doch gerade prozessbezogene und bildungsgang-fokussierende Aufgabenanalysen ermöglichen eine Weiterentwicklung der Aufgabenkultur – wie sie in diesem Projekt hinsichtlich Positionierungsaufgaben in den verschiedenen Konfessionen und in der Islamischen Religionslehre angestrebt wird – und führen zu einer Präzisierung von Analyseverfahren. Daher wird nicht ausschließlich analytisch-deskriptiv geforscht, sondern das explikative Ziel besteht vielmehr auch darin, durch einen synchronen Vergleich der Positionierungsaufgaben der verschiedenen Konfessionen und Religionen sowie des Ethikunterrichts eine Typologie religiöser Positionierungsaufgaben unter dem Gesichtspunkt ihrer Pluralismusfähigkeit zu entwickeln.

3.3 Auswertung und Veröffentlichung

Zur Beantwortung einer Forschungsfrage und der Auswertung der Forschungsarbeit bei komparativ angelegten Studien bedarf es im besten Fall bereits zuvor ausgearbeiteter Vergleichskategorien, die an die gewählten Vergleichsobjekte passend angelegt werden können. Dabei ist zu bedenken, dass gerade bei konfessions- oder ländervergleichenden Studien das Forschungsanliegen immer aus einer „Brille“ (hinsichtlich der Zugehörigkeit des Forschenden, z.B. didaktisch für den evangelischen Religionsunterricht, christliche oder deutsche Perspektive) heraus initiiert wird. Dementsprechend sind auch didaktische Konzepte u.Ä. der entsprechenden Vergleichsdimensionen (z.B. anderer Fächer) mitzubersichtigen und beispielsweise in Analysekatoren zu integrieren. Vergleichende Forschungen (insbesondere internationale, interreligiöse sowie interkonfessionelle) können meist nicht Eins zu Eins durchgeführt werden; Kontextbedingungen der jeweiligen Vergleichsdimensionen müssen berücksichtigt werden. Das tertium comparationis trägt maßgeblich zum Gelingen des vergleichenden Forschungsvorhabens bei und sollte präzise erarbeitet werden. Zu bedenken ist in diesem Sinne auch, dass die Beteiligung verschiedener ForscherInnen (womöglich aus unterschiedlichen Nationen) das Finden geeigneter Vergleichspunkte noch erschwert, da alle im Forschungsprozess Mitarbeitenden ihren je eigenen Hintergrund und individuelle Vorstellungen mitbringen. Demnach ist es insbesondere bei internationalen sowie interreligiösen Studien unabdingbar, dass bereits früh im Forschungsprozess

Kategorien gefunden, diskutiert und formuliert werden, die zu einer möglichst objektiven Auswertung beitragen. Einen neutralen Standpunkt zu finden ist dabei nahezu unmöglich, da jede Beobachterposition sowie jede Vergleichsidee bereits mit Vorannahmen verknüpft ist. In Bezug auf Untersuchungen, die einen Vergleich religiöser Bildung in verschiedenen Nationalstaaten anstreben, sei an diesem Punkt kurz auf das vielfach kritisierte Modell der Kulturdimensionen des niederländischen Kulturwissenschaftlers und Sozialpsychologen Geert Hofstede hinzuweisen (Hofstede, 1980; 2001). Die durch empirische Daten gewonnenen Kulturdimensionen prägen bis heute viele interkulturelle Trainings, werden jedoch wissenschaftlich stark angezweifelt. So kritisiert etwa Wilfried Dreyer (2011) in „Hofstedes Humbug und die Wissenschaftslogik der Idealtypen“ insbesondere die Stichprobe, die Kategoriengewinnung und die homogene Beschreibung einer Nation durch „hard facts“.

Die Auswertung der Forschung ist bei im Vornherein konzipierten vergleichenden Untersuchungen das Kernstück des Prozesses: Meist werden zuerst die gewählten Vergleichsdimensionen separat analysiert und beschrieben. In einem zweiten Schritt werden sie gegenübergestellt, um mögliche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ähnlichkeiten herausarbeiten zu können. Dies muss jedoch nicht zwangsläufig innerhalb eines einzelnen Forschungsprozesses geschehen, möglich ist auch die Nutzung einer bereits zu einem anderen Interesse durchgeführte Studie, die für einen Vergleich herangezogen werden kann oder die separate Darstellung von Fallstudien mit einem daran anschließenden Vergleich und einer Kategorienbildung am Material. Hier zeigt sich die Differenz zwischen induktiv und deduktiv entwickelten Vergleichskategorien, die doch unterschiedliche Auswirkungen auf die Auswertung und die Ergebnisse der Studie haben (insbesondere bei kultur- und ländervergleichenden Studien). Darüber hinaus ist folgende Frage aufzuwerfen: Wo liegen im Detail die Unterschiede zwischen komparativen und nicht komparativen Forschungsarbeiten? Wie zuvor erläutert, kann auch eine in erster Linie nicht vergleichend angelegte Studie (d.h. ohne zuvor festgelegtes tertium comparationis) in der Auswertung die Methode des Vergleichs für sich beanspruchen. Zugespielt formuliert: Werden nicht bei allen Auswertungsverfahren in unterschiedlicher Ausprägung bzw. Explikation, Einzelergebnisse auf vielfältige Arten miteinander in Beziehung gesetzt?

Bei der Auswertung kann auf unterschiedliche Instrumente zurückgegriffen werden; im Falle des Forschungsprojekts zu Positionierungsaufgaben eignet sich die typenbildende Inhaltsanalyse. Maßgeblich für die Art der Auswertung und Veröffentlichung sind die auf der ersten Seite dieses Beitrags genannten Funktionen des Vergleichs.

Es lässt sich resümieren, dass im Bereich der Grundlagenforschung und Theoriebildung bei einem komparativ angelegten religionsdidaktischen Forschungsvorhaben insbesondere die immanenten Bezugsdisziplinen (Theologie, Religionswissenschaft, Allgemeine Didaktik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft) sowie die Psychologie und Soziologie formatierende Wirkungen aufweisen. Diese Eigenschaft lässt sich allerdings nicht ausschließlich komparativen Studien zuschreiben, sondern gilt beispielsweise auch für empirische Forschungsprojekte. Die „formatierende Wirkung“ in diesem Aspekt hat somit kein Alleinstellungs- und Abgrenzungsmerkmal. Je nach Forschungsgegenstand und -frage werden andere Fachdidaktiken und deren Fachwissenschaften hinzugezogen. Hinsichtlich der methodischen Planung und Durchführung wird deutlich, dass sich eine Identifizierung von Bezugstheorien mit formatierender Wirkung in komparativen Forschungen schwierig gestaltet. Die jeweiligen hinzugezogenen Diskurse orientieren sich vielmehr an der jeweiligen Ausrichtung des Projektes (z.B. historisch, empirisch) und greifen dementsprechend auf eine Vielfalt möglicher Bezugstheorien zurück. Jeder Gegenstand bedarf somit einer eigenen Methodik, die in

verschiedenen Bezugsdisziplinen gefunden oder für das spezifische Forschungsanliegen eigens entwickelt werden muss. Die Art der Auswertung und Veröffentlichung variiert je nach gewünschter Funktion des Forschungsprojekts und lässt sich keinen bestimmten Bezugswissenschaften zuordnen.

4 Gegenstandsbereiche

Anhand zahlreicher Gliederungen verschiedener Einführungen in das Feld der Religionspädagogik (Lämmermann, 1991; Grethlein, 2005; Adam, Lachmann & Rothgangel, 2012; Kalloch, Leimgruber & Schwab, 2014; Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2017; Mendl, 2015; Woppowa, 2018) arbeiten Rothgangel und Riegel (vgl. Einleitung zu dieser Ausgabe sowie Riegel & Rothgangel, 2020, S. 350–352) sechs Gegenstandsbereiche heraus, denen sich unterschiedliche Forschungsthemen der Disziplin zuordnen lassen. Insbesondere die beiden Bereiche „Legitimation des Religionsunterrichts und Selbstvergewisserung über seinen Charakter und seine Geschichte“ sowie „didaktische Rekonstruktion von Unterrichtsgegenständen“ seien neben anderen Methodiken von der vergleichenden Methode geprägt. Bei ersterem verweisen sie auf die Studie „Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1“ von Jäggle, Rothgangel und Schlag (2013), die anhand konkreter Vergleichspunkte die religiöse Bildungspraxis in Mitteleuropa vergleichen. Knauth, Kenngott und Englert bündeln in ihrem Sammelband „konfessionell – interreligiös – religionskundlich“ (2015) verschiedene Unterrichtsmodelle hauptsächlich auf nationaler Ebene und nutzen am Ende der Einzeldarstellungen die Methode des Vergleichs, um Bilanz zu ziehen und das Spezifische der vorgestellten Modelle miteinander in Bezug zu setzen (ebd., S. 219–234). Beide Herangehensweisen haben zum Ziel, unterschiedliche Formen und Ausgestaltungen des Religionsunterrichtes aufzuzeigen und das je Eigene herauszuarbeiten, um einen Beitrag zur Legitimationsfrage zu leisten und Diskussionen anzuregen. Komparative Studien seien zudem häufig im Gegenstandsbereich der „didaktischen Rekonstruktion von Unterrichtsgegenständen“ zu finden. Prinzipiell lässt sich die Methode der Komparation jedoch nicht auf diese beiden Gegenstandsbereiche begrenzen, vielmehr können vergleichend angelegte Arbeiten in allen sechs Bereichen einen wissenschaftlichen Beitrag leisten und erweisen sich je nach Forschungsinteresse als nützlich oder weniger nützlich. Ähnliches gilt ebenso für die Unterscheidung in Grundlagen- oder Anwendungsforschung sowie die vier Quellen, aus denen sich die Gegenstände der Religionsdidaktik speisen. An dieser Stelle wird sehr deutlich, dass bei der vergleichenden Forschung in der Religionsdidaktik von keinem einheitlichen Forschungsformat gesprochen werden kann. Beides ist vielmehr von den jeweiligen Komposita (empirisch-vergleichend, historisch-vergleichend etc.) abhängig. Exemplarisch folgt nun die Zuordnung der Studie zu Positionierungsaufgaben in die eben erwähnten Kategorien.

Hinsichtlich der Gegenstandsbereiche lässt sich die Studie einerseits in die *Entwicklung religionsdidaktischer Konzepte* einordnen, da bestimmte Aufgaben – die Lernende dazu befähigen sollen, einen eigenen Standpunkt in unterschiedlichen religiösen und nicht-religiösen Fragestellungen und Problemlagen einzunehmen – analysiert und miteinander verglichen werden. Die am Ende der Analyse entstehende Typologie von Positionierungsaufgaben kann dazu beitragen, Prozesse des Sich-Positionierens konzeptionell zu planen und theoretisch zu fundieren. Dabei soll kein normativer Anspruch erhoben werden, sondern lediglich die bisherige Praxis (im Sinne von Schulbuchaufgaben) reflektiert werden, um daraus weiteren Forschungen und didaktischen Innovationen den Weg zu bereiten.

Die Studie ist darüber hinaus im Bereich der *Analyse von Lehr- und Lernprozessen* zu verorten. Die verschiedenen Komponenten der Positionierungsaufgaben in ihrer Aufgabenfolge oder -komplexität sowie die Ausgestaltung des angestrebten Positionierungsprozesses (z.B. hinsichtlich einer eingeführten Positionenvielfalt, an der Lernende sich orientieren können) geben Aufschluss darüber, wie der Lehr- und Lernprozess innerhalb eines Kursbuches/ eines Faches/ einer Jahrgangsstufe etc. sowie hinsichtlich bestimmter Thematiken von den Herausgebenden konzeptioniert ist. Darüber hinaus lässt sich prüfen, inwiefern und auf welche Weise die in den Kompetenzmodellen formulierten Lernhorizonte im Sample umgesetzt werden.

Um genau zu verstehen, wie der Positionierungsprozess im Religions- und Ethikunterricht bei Schülerinnen und Schülern verläuft und welche Aufgaben als geeignet oder weniger geeignet bewertet werden können (*Analyse von Bedingungsfaktoren des Religionsunterrichts*), bedarf es jedoch weiterer empirischer Untersuchungen, die in der vorgestellten Studie nicht integriert sind. Die Methode der Komparation dient in dieser Arbeit hauptsächlich dem Zweck, mithilfe einer Typologie von Positionierungsaufgaben auch die didaktische Praxis der anderen Fächer in diesem Bereich aufzuzeigen und miteinander in Beziehung zu setzen. Insbesondere hinsichtlich medizin-ethischer Fragestellungen ist der Religionsunterricht häufig mit dem Vorwurf konfrontiert, Themen einseitig zu behandeln und Lernende „in die Enge“ zu führen. Darüber hinaus wird konfessionelle religiöse Bildung hinsichtlich der gesellschaftlichen Pluralität und der religiös-heterogenen Schülerschaft oftmals als nicht mehr zeitgemäß bezeichnet. Zu diesen und anderen Legitimationsanfragen kann die Studie ebenso einen Beitrag leisten, indem das spezifisch Konfessionelle der verschiedenen religiösen Fächer aufgezeigt und mit der didaktischen Vorgehensweise hinsichtlich Positionierungen im Ethikunterricht verglichen wird (Gegenstandsbereich *Legitimation des Religionsunterrichts und Selbstvergewisserung über seinen Charakter und seine Geschichte*).

Somit verfolgt die Studie sowohl Grundlagen- als auch Anwendungsforschung: Die Analyse der Aufgaben und die Erstellung der Typologie kann

- a) einen Beitrag zur Konstruktion und Analyse von religionsdidaktischen Aufgabenformaten leisten,
- b) eine theoretische Grundlegung in die bisherige Praxis von Positionierungsprozessen in den untersuchten Fächern bieten,
- c) durch die Berücksichtigung diverser fachwissenschaftlicher Diskurse (vgl. 3.1) das Feld des Sich-Positionierens interdisziplinär und theoretisch betrachtet für die Religionsdidaktik aufbereiten und abstecken sowie
- d) auf mögliche Problemfälle innerhalb der didaktischen Konzeption von Positionierungsprozessen (fachübergreifend) aufmerksam machen.

Darüber hinaus verfolgt die Forschungsarbeit ebenso Anwendungsforschung, indem sie

- a) Positionierungsaufgaben in der (Schulbuch-)Praxis im Bereich des Samples analysiert, evaluiert und die Ergebnisse für einen Transfer in die Praxis und weitere Forschung bereitstellt,
- b) durch den Vergleich der unterschiedlichen Fächer auf mögliche Problemfälle innerhalb der didaktischen Konzeptionen von Positionierungsprozessen aufmerksam macht sowie

c) wünschenswerterweise Innovationen und didaktische Anregungen für Lehrkräfte und WissenschaftlerInnen der diversen Fachdidaktiken aufzeigt, die zu einer Verbesserung der Praxis beitragen können.

Hinsichtlich der formatierenden Wirkung der vier Quellen (vgl. Einleitung zu dieser Ausgabe) lässt sich für die Studie zu Positionierungsaufgaben und ebenso für andere komparative Arbeiten in der Religionsdidaktik subsumieren, dass insbesondere die *fachwissenschaftlichen Quellen* im Bereich der Grundlagenforschung und Theoriebildung eine formatierende Wirkung für das Forschungsformat aufweisen (vgl. 3.1). *Religiöse Praxen* sind in dieser Fallstudie weniger relevant, als *religiös gesellschaftliche, lebensweltliche und kulturelle Kontexte*, die oftmals den Anlass zu Positionierungen im Religions- und Ethikunterricht geben und die Gegenstände der diversen Aufgaben bilden. Darüber hinaus sind - je nach Aufgabenbezug - auch *anthropologische Aspekte* in der Forschungsarbeit sehr präsent, wie beispielsweise die Frage nach dem Menschen und dem (christlichen) Menschenbild sowie dem formulierten Ziel einer Klärung des Zusammenhangs von (religiöser) Positionalität, Perspektivität, Identität und Bildung.

5 Methoden

Die methodische Konzeption vergleichender Forschung in der Religionsdidaktik richtet sich maßgeblich nach dem jeweiligen empirischen, historischen und systematischen Forschungsinteresse, dem darauf aufbauenden Forschungsdesign, dem entsprechenden Gegenstandsbereich und den zur Verfügung stehenden bzw. erhobenen Quellen/Daten. Alle genannten Aspekte wurden bereits an anderer Stelle in diesem Beitrag diskutiert. Eine historisch-vergleichende Studie bedient sich beispielsweise anderer Analyseverfahren als eine empirisch-vergleichende Studie, auch wenn einige Methoden für beide Zugriffe (z.B. die qualitative Inhaltsanalyse) gewinnbringend wären und aus historischer Forschungsperspektive verstärkt in den Blick genommen werden sollten (Herkommer, 2012). Dies gilt auch für computerunterstützte Verfahren, wie MAXQDA oder ATLAS.ti. In der Komparation wird häufig auf Mixed-Methods-Ansätze zurückgegriffen, um sowohl quantitativ als auch qualitativ Aussagen über bestimmte Phänomene treffen zu können. So folgt nicht selten einer quantitativen Studie (z.B. Befragung mittels Fragebogen) ein qualitativer Teil (z.B. Interview oder teilnehmende Beobachtung). Petra Sorg (2020) erhob – hier exemplarisch genannt – in ihrer empirisch angelegten Dissertation „Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer. Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen“ zuerst quantitativ mittels Fragebogen vorfindliche Positionierungen in der Schülerschaft, die sie anschließend zu einer Typologie weiterentwickelte. Im zweiten Teil ihrer Arbeit führte sie mit ausgewählten „StellvertreterInnen“ der verschiedenen Typen qualitative Interviews, um zu einem besseren Verständnis der jeweiligen Positionen zu gelangen und diese unter diversen Gesichtspunkten miteinander zu vergleichen.

Für empirisch-vergleichende Analysen stellt die Grounded Theory eine gern verwendete Methode dar, die kontinuierlich innerhalb des Samples ausgewählte Gruppen miteinander vergleicht, um daraus eine Theorie zu gewinnen und die vorfindbaren Unterschiede im Material zu differenzieren. Ebenso für empirische Rekonstruktionen, als auch für die Analyse von Texten und schriftlichen Artefakten, eignet sich zudem die Qualitative Inhaltsanalyse, die mithilfe ihrer typenbildenden Methode Kategorien miteinander in Beziehung setzt und auf einer Metaebene vergleichbar macht.

Das wichtigste methodische Merkmal bei vergleichenden Forschungen ist vielmehr die systematische Herangehensweise: Daten müssen kontextualisiert werden und es bedarf für einen Vergleich stimmiger Kategorien. Vergleichende Religionsdidaktik ist

vielfältig und kann auf keinen methodischen Rahmen festgelegt werden: Komparative Studien werden mit unterschiedlichen Funktionen, Erkenntnisinteressen und methodologischen Paradigmen durchgeführt. Die Reflexion dieser Aspekte bedingt die Wahl einer geeigneten Methode. Darüber hinaus ist insbesondere die Quellenlage ausschlaggebend: Während empirische Daten (z.B. durch Interviews oder Beobachtungen) unter vergleichbaren Bedingungen neu generiert werden können, greift ein historisch-vergleichender Zugang auf vorhandene Daten zurück, die aus unterschiedlichen Kontexten stammen und somit dem Bilden eines tertium comparationis entgegenstehen.

Methodisch folgt die Studie zu Positionierungsaufgaben den Schritten der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018); so wurden zuerst deduktiv Kategorien mithilfe der Grundlagenforschung und Theoriebildung (vgl. 3.2) entwickelt, die in einem nächsten Schritt induktiv am Material weiterentwickelt werden. Die Vergleichbarkeit der Kategorien hinsichtlich der diversen Vergleichsdimensionen (ev., kath., isl. Religionsunterricht sowie Ethik) ist dabei stets zu reflektieren. Nachdem die Merkmalsausprägungen individuell analysiert sind, lassen sie sich evaluativ miteinander vergleichen und zu diversen Merkmalsräumen (für eine Typologie) zusammenfassen.

6 Fazit und Ausblick

Die von Rothgangel und Riegel herausgearbeiteten Kategorien mit formatierender Wirkung (Bezugswissenschaften, Gegenstandsbereich sowie Methoden) helfen, einzelne Forschungsarbeiten im Netz der religionsdidaktischen Forschung zu verorten. In diesem Beitrag wurde versucht, dies anhand der Fallstudie zu Positionierungsaufgaben zu veranschaulichen. In den jeweiligen Passagen zur Metaebene wird allerdings deutlich, dass die vergleichende religionsdidaktische Forschung sich auf eine Vielzahl möglicher Bezugswissenschaften beziehen und prinzipiell alle Gegenstandsbereiche der religiösen Bildung betreffen kann. Die Methoden in diesem Forschungszugang resultieren vielmehr aus der angestrebten Funktion des Vergleichs und orientieren sich meist an den nicht zweckfrei vorangesetzten Komposita: empirisch-vergleichend, historisch-vergleichend, systematisch-vergleichend. Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD e.V.) versteht unter einem „Format fachdidaktischer Forschung [...] die Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte [...], die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können [...]“ (GFD, 2015, S. 2). Diese „Gesamtheit“ ist bei der vergleichend religionsdidaktischen Forschung auf Metaebene nicht plausibel eingrenzbar. Bestimmte Forschungsformate lassen sich vielmehr für die eben untergliederten Ebenen (Komposita) erarbeiten und abstecken.

Stärker, als es in dem Beitrag möglich war, müsste bei der weiteren Beschäftigung mit dem Thema danach gefragt werden, welche Konsequenzen sich aus der historiographischen Kritik an der Komparatistik für die historisch-vergleichende Religionsdidaktik ergeben. Arbeiten in diesem Bereich lassen sich meist dem Typ des assoziativen Vergleichs zuordnen: Expertinnen und Experten verfassen nach einer einheitlichen Gliederung Einzelartikel zu den Rechts-, Religions- und Schulsystemen in Europa (Jäggle et. al., 2013), zur Situation des Religionsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (Rothgangel & Schröder, 2020) oder zum Profil einzelner Fachdidaktiken (Rothgangel et. al., 2020). Anschließend wird (u.a. mit der Methode der Grounded Theory) nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gefragt. Auch wenn die informativen Einzelartikel einen ersten Überblick über die Situation des Fachs sowie die Bezugswissenschaften, Gegenstandsbereiche und Methoden der fachdidaktischen Forschung in Europa sowie in der Bundesrepublik in andere Fächer geben, hinterlässt das

Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf dieser Daten- und Quellenbasis einen „Eindruck des Zufälligen und Punktuellen“ wie auch bei anderen assoziativen Vergleichen (Waterkamp, 2006, S. 201). Elaborierte Formen des historischen Vergleichs und Alternativen zur Komparatistik (wie die transnationale Religions- und Bildungsforschung) werden in der Religionsdidaktik bisher kaum diskutiert (Käbisch & Wischmeyer, 2018; Käbisch, 2017). So verweisen David Käbisch und Johannes Wischmeyer auf die Aspekte *Mobilität, Migration, Mission und (Neue) Medien*, die den Mehrwert einer transnationalen Untersuchungsperspektive hervorheben, denn „die vielfältigen, durch jene ‚vier M’s‘ angestoßenen Transformationen religiöser Bildung in der Moderne können nur eingeschränkt verstanden werden, solange Religions- und Bildungssysteme innerhalb nationaler Grenzen (diachron) rekonstruiert oder Einzelstaaten (synchron) miteinander verglichen werden“ (ebd., S. 12). Daher sollten „insbesondere die dynamischen Beziehungen, Transfers und Verflechtungen“ (ebd., S. 34) zwischen den Vergleichsdimensionen analysiert werden. Sie führen in diesem Zusammenhang drei historiographische Unterscheidungen ein, die den Ertrag der Transferforschung für die Komparatistik verdeutlichen (ebd., S. 34):

1. *Vergleich / Transfer* (Der Vergleich von Religionen/Konfessionen/Nationen auf den unterschiedlichen Analyseebenen kann durch eine Berücksichtigung von Transfers und Verflechtungen zwischen den Vergleichsdimensionen bereichert werden.)
2. *Nationale / transnationale Religions- und Bildungsforschung* (Das „Transzendieren“ und Analysieren von Geschichtsbildern erweitert eine Analyse, die auf einheitlichen, nationalen Systemen beruht.)
3. *Internationale / transnationale Beziehungen* (Der Blick auf informelle Beziehungen nichtstaatlicher Akteure ergänzt das Repertoire und erweitert die Perspektive der Komparatistik, die formelle zwischenstaatliche Beziehungen fokussiert.)

Stärker, als es in dem Beitrag möglich war, müsste bei der Frage nach der komparativen Forschung in der Religionsdidaktik danach gefragt werden, welche Konsequenzen sich aus der historiographischen Kritik an der Komparatistik für die empirische Forschung in der Religionsdidaktik ergeben. Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel und Friedrich Schweitzer nennen als „Difficulties for comparative interpretation and evaluation“ u.a. die komplexitätsreduzierende Typisierung von Modellen religiöser Bildung, die Ausblendung historischer Faktoren, die Vernachlässigung der länderinternen Pluralität, das Übersetzungsproblem und die Verwendung von Begriffen, die einem spezifischen nationalen Kontext entstammen (Schweitzer, Riegel & Ziebertz, 2009, S. 242–246). Es scheint, dass sich diese und eine Reihe weiterer Probleme der Komparatistik (wie die Annahme eines tertium comparationis) nicht im Rahmen der Komparatistik lösen lassen. Die transnationale Religions- und Bildungsforschung versteht sich als ein Beitrag, diese methodologischen Probleme anzugehen.

Literaturverzeichnis

- Adam, G., Lachmann, R. & Rothgangel, M. (2012) (Hrsg.). *Religionspädagogisches Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Asbrand, B. (2000). *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht: Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Frankfurt: Iko-Verlag.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), S. 330–357.
- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Meyer, M. Kuckuck, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 9–29). Münster, New York: Waxmann.
- Dreyer, W. (2011). Hofstedes Humbug und die Wissenschaftslogik der Idealtypen. In W. Dreyer & U. Höbler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, (S. 82–96). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fey, C.-C. & Matthes, E. (2017) (Hrsg.). *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GFD – Gesellschaft für Fachdidaktik (2015). Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. URL: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>. [Zugriff: 14.06.2020].
- Grethlein, C. (2005). *Fachdidaktik Religion: evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herkommer, C. (2012). Die computergestützte qualitative Inhaltsanalyse. Eine Möglichkeit zur Erweiterung des Methodenkanons der (zeit-)historischen Forschung. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*. URL: <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/295> [Zugriff: 15.06.2020].
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. New York: Cambridge University Press.
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2017). *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage.
- Jäggle, M., Rothgangel, M. & Schlag, T. (2013) (Hrsg.). *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil: Mitteleuropa*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Käbisch, D. (2017). Religionspädagogik, historische. In WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200201/> [Zugriff: 01.06.2020].
- Käbisch, D. & Wischmeyer, J. (2018). Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne: Methodik und Forschungsstand. In D. Käbisch & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*, (S. 11–43). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kalloch, C., Leimgruber, S. & Schwab, U. (2014). *Lehrbuch der Religionspädagogik: für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. Freiburg: Herder.
- Kiper, H., Schmit, S., Peters, S. & Schlump, S. (2010). Wie lassen sich Aufgaben aus Schulbüchern analysieren? – Ein Überblick. In H. Kiper, S. Schmit, S. Peters, S. Schlump & W. Meints (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*, (S. 145–154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (2013) (Hrsg.). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knauth, E.-M., Englert, R. & Knauth, T. (2015) (Hrsg.). *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Ethik, Philosophie, Katholische Religionslehre und Evangelische Religionslehre*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006.
- Lämmermann, G. (1991). *Grundriß der Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (2018) (Hrsg.). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. Bern: Hep – Der Bildungsv Verlag.
- Marienfeld, W. (1976): Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik. *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht*, 17, S. 47–58. Braunschweig: Berghahn.
- Mendl, H. (2015). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*. München: Kösel.
- Philipp, L. (2020). Aufgabenanalyse, religionsdidaktisch. In WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200779/> [Zugriff: 01.06.2020].
- Riegel, U. & Gennerich, C. (2015). Forschungsmethoden, religionspädagogische. In WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100003/> [Zugriff: 01.06.2020].
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2020). Religionsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich, Allgemeine Fachdidaktik* (Bd. 2, S. 339–362). Münster: Waxmann.

- Rothgangel, M. & Schröder, B. (2020) (Hrsg.). *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schoberth, I. (2012) (Hrsg.). *Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoberth, I. (2014) (Hrsg.). *Urteilen lernen II. Ästhetische, politische und eschatologische Perspektiven moralischer Urteilsbildung im interdisziplinären Diskurs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoberth, I. & Wiesinger, C. (2015) (Hrsg.). *Urteilen lernen III. Räume des Urteilens in der Reflexion, in der Schule und in religiöser Bildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sorg, P. (2020). *Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer. Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Schröder, B. (2016). Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), S. 238–251.
- Schröder, B. (2017). Religionspädagogik, komparative. In WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200200/> [Zugriff: 01.06.2020].
- Schwarzkopf, T. (2016): *Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F., Tervo-Niemelä, K., Schlag, T. & Simojoki, H. (2015) (Hrsg.). *Konfirmantenarbeit erforschen und gestalten: Youth, Religion and Confirmation Work in Europe: The Second Study*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Riegel, U. & Ziebertz, H.-G. (2009). Europe in a comparative perspective: religious pluralism and mono-religious claims. In H.-G. Ziebertz & U. Riegel (Hrsg.), *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries* (S. 241–256). Berlin, Münster: LIT.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Weiß, T., Basel, N. & Harms, U. (2016). Fächerübergreifende Kompetenzen im Unterricht. Argumentieren in den Fächern Biologie und Religion – ein Beispiel. In U. Harms, B. Schroeter & B. Klüh (Hrsg.), *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis* (S. 205–223). Münster: Waxmann.
- Weiß, T. (2016). *Fachspezifische und Fachübergreifende Argumentationen am Beispiel Schöpfung und Evaluation. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen*. Göttingen: V & R unipress.
- Weiß, W. (2008). Religionsunterricht in Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung. Einstellungen Jugendlicher in Europa zu religiöser Heterogenität und Religionsunterricht – das europäische Forschungsprojekt REDCo. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 2008(2), S. 5–33.
- Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkt "Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten" an der Goethe-Universität Frankfurt/Justus-Liebig-Universität Gießen.

Laura Philipp, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten (RelPos)“ am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts, Goethe Universität Frankfurt am Main.