

Lernen im Begegnungs- und Begehrungsraum „Synagoge“

Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie
im Rahmen qualitativ-quantitativer Einstellungsforschung

Dissertation

zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von Natascha Bettin, M. Ed.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Gärtner
Zweitgutachter: Prof. Dr. Hubertus Roebben

Dortmund, 2017

Inhaltsübersicht

0. Vorüberlegungen	7
0.1 Herausforderungen für Schule und Religionsunterricht im Spiegel einer pluralen Gesellschaft	7
0.2 Forschungsstand empirischer Religionspädagogik: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht	14
0.3 Forschungsleitendes Interesse und Aufbau der Arbeit.....	24

Teil I - Die theoretische Rahmenlegung

Interreligiöses Lernen in Sakralräumen im Spiegel der didaktischen „Dauerfrage“

26

I.1 Zwei Zieldimensionen interreligiösen Lernens (<i>wohin?</i>)	27
I.1.1 Schlaglichtartige Bestandsaufnahme religionspädagogischer Theorien	27
I.1.2 Interreligiöse Kompetenz: Eine erste Zieldimension inter- und intrareligiösen Lernens	30
I.1.3 Einstellungsreflexion und Einstellungsänderung: Eine zweite Zieldimension inter- und intrareligiösen Lernens.....	37
I.1.3.1 Definitionen, strukturelle Merkmale und Einstellungsgenese	38
I.1.3.2 Exkurs: Vorurteile, Stereotype und Einstellungen – eine Begriffs- und Verhältnisbestimmung	41
I.1.3.3 Funktionen von Einstellungen	42
I.1.3.4 Einstellungsänderung als Ziel interreligiösen Lernens.....	44
I.1.3.5 Einstellungsgegenstände in interreligiösen Lernsettings	47
I.1.3.6 Von den Einstellungstheorien zum Konstrukt der Selbst- und Fremdbilder.....	49
I.1.3.7 Exklusivismus – Inklusivismus – Pluralismus: Ein exemplarischer Zugang zur Einstellung zum Religionsplural.....	53
I.1.3.7.1 Eine exklusive Haltung.....	53
I.1.3.7.2 Eine inklusive Haltung.....	55
I.1.3.7.3 Eine pluralistische Haltung	56
I.1.4 Ein Zwischenfazit.....	57

I.2 Synagogenexkursionen als exemplarisches Lernsetting interreligiösen Lernens	59
I.2.1 Auslegungsansätze von Synagogenführungen.....	60
I.3 Lerninhalte (<i>was, woran?</i>) – Sakralraumspezifische Inhalte	69
I.3.1 Synagogenpädagogik und Lerninhalte.....	70
I.3.2 Kirchenpädagogik und Lerninhalte	73
I.3.3 Einstellungen als möglicher Lerninhalt	74
I.4 Von den vermittelnden Formen zu methodischen Implikationen: Didaktisch-methodische Prinzipien (<i>wie?</i>)	75
I.4.1 Methodische Prinzipien ästhetischen Lernens an Raum und Zeugnissen.....	76
I.4.2 Methodische Prinzipien des Lernens in Begegnung und im Dialog.....	79
I.4.3 Die unterrichtliche Einbettung am Lernort Schule	84
I.5 Lernausgangslage der SchülerInnen (<i>wer?</i>) – für wen?	87

Teil II - Die empirische Forschung

Eine Evaluationsstudie über (inter-)religiöses Lernen im und am Sakralraum „Synagoge“	92
II.1 Forschungsfragen und -variablen der <i>vesuf</i> -Studie.....	92
II.1.1 Forschungsfragen, -hypothesen und -variablen.....	92
II.1.2 Die Forschungsvariablen im Strukturmodell.....	99
II.2 <i>Vesuf</i> – eine Längsschnittstudie: Der Forschungsablauf im Prä-Post-Design und die Konzeption des Treatments	105
II.3 Methodentriangulation.....	110
II.4 Konstruktion der Erhebungsinstrumente	114
II.4.1 Konstruktion des Interviewleitfadens	115
II.4.2 Operationalisierung der Variablen im Fragebogen.....	120
II.4.3 Konstruktion des Beobachtungsschemas	133
II.4.4 Güte der Forschung und Modifikation der Erhebungsinstrumente im Anschluss an den Pretest.....	135
II.4.4.1 Güte der qualitativen Teilstudie	135
II.4.4.2 Güte der quantitativen Teilstudie	138
II.5 Sampling: Stichprobengenerierung im Horizont des forschungsleitenden Erkenntnisinteresses	140

II.6 Forschungsdurchlauf: Pretest und Hauptuntersuchung	145
II.7 Aufbereitung und Auswertungstechniken qualitativer und quantitativer Daten ...	146
II.7.1 Aufbereitung und Auswertungstechnik der empirischen (verbalen) Rohdaten aus der Interview-Teilstudie	146
II.7.2 Aufbereitung und Auswertungstechnik des empirischen (schriftlichen) Materials aus der Fragebogen-Teilstudie	147
II.7.2.1 Aufbereitung und Auswertungstechnik intervallskaliierter Daten	148
II.7.2.2 Aufbereitung und Auswertungstechnik nominalskaliierter Daten	149
II.7.3 Aufbereitung und Auswertung des empirischen Datensatzes „Synagogenführung“ (beobachtete Daten)	149
II.8 Empirische Befunde: Dokumentation und Interpretation der Ergebnisse im Horizont des forschungsleitenden Erkenntnisinteresses	150
II.8.1 Die Synagogenführungen im <i>vesuf</i> -Forschungsprojekt: Empirisch beobachtete Konstanten (<i>was, woran</i> und <i>wie?</i>)	151
II.8.2 Schülerportraits – qualitative Tiefenbohrung am Einzelfall (<i>wer</i> und <i>wohin?</i>)	156
II.8.2.1 Der Schüler Fabian	157
II.8.2.1.1 Das Selbstbild	157
II.8.2.1.2 Das Fremdbild.....	161
II.8.2.1.3 Die Einstellung zum Religionsplural.....	165
II.8.2.1.4 Fallzusammenfassung Fabian	166
II.8.2.2 Der Schüler Paul.....	169
II.8.2.2.1 Das Selbstbild	169
II.8.2.2.2 Das Fremdbild.....	171
II.8.2.2.3 Die Einstellung zum Religionsplural.....	175
II.8.2.2.4 Fallzusammenfassung Paul	177
II.8.2.3 Die Schülerin Anne	179
II.8.2.3.1 Das Selbstbild	179
II.8.2.3.2 Das Fremdbild.....	181
II.8.2.3.3 Die Einstellung zum Religionsplural.....	183
II.8.2.3.4 Fallzusammenfassung Anne	185

II.8.2.4 Die Schülerin Laura	187
II.8.2.4.1 Das Selbstbild	187
II.8.2.4.2 Das Fremdbild.....	190
II.8.2.4.3 Die Einstellung zum Religionsplural.....	193
II.8.2.4.4 Fallzusammenfassung Laura.....	196
II.8.2.5 Der Schüler Tim	198
II.8.2.5.1 Das Selbstbild	198
II.8.2.5.2 Das Fremdbild.....	200
II.8.2.5.3 Die Einstellung zum Religionsplural.....	204
II.8.2.5.4 Fallzusammenfassung Tim.....	206
II.8.3 Fallübergreifende Thesenbildung – Befunde der qualitativen Teilstudie.....	208
II.8.4 Befunde der quantitativen Teilstudie.....	219
II.8.4.1 Befunde auf affektiver Ebene	219
II.8.4.1.1 Einstellung zum Judentum sowie zum Religionsplural	219
II.8.4.1.2 Einstellung zum Christentum	222
II.8.4.2 Befunde im Horizont komparativer Muster.....	224
II.8.4.2.1 Befunde zu kontrastiv-komparativen Mustern	224
II.8.4.2.2 Befunde zu verbindend-komparativen Mustern.....	226
II.8.4.3 Befunde zum Kategorienwechsel Vergangenheit-Gegenwart.....	230
II.8.4.4 Befunde zum kognitiven Lernertrag auf Fremdbildebene	232
II.8.4.5 Befunde im Modul „Einstellung zum Religionsplural“	235
II.8.4.6 Befunde im Modul „Die Exkursion im Rückblick“	237
III. Fazit und Ausblick	241
Literaturverzeichnis.....	252
Abbildungsverzeichnis.....	271
Tabellenverzeichnis.....	272
Anhang	274

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im März 2017 als Dissertation an der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der Technischen Universität Dortmund angenommen.

Zum Gelingen dieser Arbeit haben viele Menschen beigetragen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

An erster Stelle danke ich meiner Erstgutachterin Prof. Dr. Claudia Gärtner für die kontinuierliche Begleitung, die kritisch-konstruktiven Anregungen in unzähligen Gesprächen und jederzeit aufmunternden Worte, wenn sie nötig wurden.

Außerdem danke ich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Bert Roebben, der mir optimale Arbeits- und Forschungsmöglichkeiten geboten hat. Ein Meilenstein auf dem Weg dieser Forschungsarbeit war sicherlich die Möglichkeit, die Arbeit auf der Tagung der Religious Education Association in Chicago (2014) präsentieren zu dürfen.

Einen weiteren Dank möchte ich den lieben Kolleginnen und Kollegen des Instituts für katholische Theologie an der TU Dortmund aussprechen, die nicht nur durch ihren freundschaftlichen Beistand, sondern auch durch ihren fachlichen oder praktischen Rat zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Namentlich erwähnen möchte ich hier Nicole Blanik, Katharina Welling, Janieta Bartz und Lisa Krasemann. Ein weiterer Dank geht an Dr. Dr. Oliver Reis, der mich überhaupt erst für das Schreiben der Dissertation begeistert hat.

Ohne die Unterstützung meiner Familie und Freunde während des langen Prozesses des Forschens wäre die Fertigstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen. So gilt mein besonderer Dank meinen Eltern, meinem Mann, meiner Freundin Judith und ganz besonders meiner Freundin May, die nicht müde wurden, mich emotional und tatkräftig durch die Höhen und Tiefen des Arbeitsprozesses zu tragen.

Dortmund im April 2017

Natascha Bettin

0. Vorüberlegungen

Ein empirisches Forschungsinteresse an interreligiösem Lernen scheint im aktuellen religionspädagogischen Diskurs kaum mehr einer Begründung zu bedürfen.¹ Dessen Aktualität und Brisanz wird angesichts einer religiös pluralen Lebenswelt vielfach bereits hervorgehoben und diskutiert. Um eine konkrete Forschungsperspektive eröffnen resp. ein spezifisches forschungsleitendes Erkenntnisinteresse zum interreligiösen Lernen konturieren zu können, das im Rahmen dieser Arbeit in eine empirische Studie überführt werden soll, erfolgen einleitend einige Vorüberlegungen. Zunächst wird eine gesellschaftsanalytische Perspektive gewählt, aus der heraus der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule sowie das Paradigma des „Interreligiösen Lernens“ beleuchtet wird. Um weitere Akzentsetzungen vornehmen zu können, wird das religionspädagogische Potential des psychologischen Einstellungskonstruktes für den Diskurs um interreligiöses Lernen in ersten Zügen reflektiert (0.1). Eine auf dem empirischen Forschungsstand basierende Perspektive (0.2) dient darüber hinaus dem Ausloten eines empirischen Forschungsbedarfs und dem konkreteren Zuschnitt des Forschungsanliegens der *vesuf*-Studie. *Vesuf* ist das Akronym für die im Rahmen dieser Arbeit konzipierten und durchgeführten empirischen Erkundung von *Veränderungen im Selbst- und Fremdbild* durch ein spezifisches interreligiöses Lernsetting.

0.1 Herausforderungen für Schule und Religionsunterricht im Spiegel einer pluralen Gesellschaft

Schule hat den staatlich begründeten Bildungs- und Erziehungsauftrag, SchülerInnen zu einer verantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen.² Gekennzeichnet wird der gegenwärtige gesellschaftliche Kontext in Deutschland zumeist durch eine komplexe Pluralität, die aus Globalisierungs- und Internationalisierungsprozessen resultiert.³ Pluralität, die sämtliche Bereiche (weltanschauliche, kulturelle, religiöse u.v.m.) und jeweils

¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014, 9, 48.

² Vgl. § 2 (Fn 5), Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524#det365115 [zuletzt geprüft am 13.07.2016]; Knoblauch, Christoph, *Interreligiöser Dialog beginnt in den Wurzeln. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis. Eine Analyse und empirisch-explorative Vergleichsstudie beider Konzeptionen*, Ostfildern 2011, 11; Domsgen, Michael/ Schluß, Henning/ Spenn, Matthias, *Schule und Religion - Grundlegende Perspektiven*, in: Domsgen, Michael/ Schluß, Henning/ Spenn, Matthias (Hg.), *Was gehen uns "die anderen" an? Schule und Religion in der Säkularität*, Göttingen 2012, 9–26, hier 19.

³ Vgl. Knoblauch 2011, 11; Schambeck, Mirjam, *Interreligiöse Kompetenz*. Göttingen 2013, 18; Roebben, Bert, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Münster 2011, 11, 65; Schweitzer 2014, 9, 48; Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 2012, 27; Schelander, Robert, *Sensibilität für Pluralität. Pluralität als Herausforderung von Schule und Religionsunterricht*, in: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*, Göttingen 2013, 189-195, hier 189; Heil, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg, *Religion, Glaube und Aufwachsen heute*, in: Bitter, Gottfried/ Englert, Rudolf/ Miller, Gabriele/ Nipkow, Karl Ernst (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2009, 20–25, hier 22.

verschiedene Ebenen (individuelle, institutionelle o.ä.) betrifft, könnte man heute mehr denn je sogar als das „entscheidende Kennzeichen[...] der Welt“⁴ deklarieren.⁵ Im Folgenden wird der Fokus auf religiöse Pluralität (in Deutschland) gelegt und weiter ausdifferenziert.

Religiöse Vielfalt bezieht sich nicht nur darauf, dass unterschiedlichste Religionen das Bild der Gesellschaft prägen.⁶ Auch innerhalb einzelner Religionsgemeinschaften z.B. des Christentums kann eine Pluralität ad intra ausgelotet werden.⁷ Die Säkularisierungsthese macht dabei auf eine besondere Entwicklung bezüglich der aktuellen Formen von Religiosität aufmerksam. Die These erklärt eine „Privatisierung der Religion“⁸ als Folge von „religiöse[r] Degeneration“⁹ bzw. eines „Antagonismus von Religion und moderner Gesellschaft“¹⁰. Auf dieser individuellen Ebene, so die Pluralitätsthese, sei die moderne Gesellschaft dabei durchaus äußerst „religionsproduktiv“¹¹. Im Spiegel dieser Entwicklungen ist u.a. für den christlichen Glauben zudem zu reflektieren, dass er nunmehr einen „Optionscharakter“¹² erhält, wobei er zugleich oftmals weitgehend unvertraut bleibt.¹³

Religiöse Vielfalt als Kennzeichen der gegenwärtigen Gesellschaft lässt sich demnach nicht nur von ihren unterschiedlichen Religionstraditionen (ad extra) oder diversen Strömungen innerhalb der einzelnen Religionen, sondern auch von diversen individuellen religiösen Standpunkten (ad intra) und zudem von nicht-religiösen oder auch indifferenten Positionen her beleuchten.

(Mindestens) zwei weitere Aspekte sind nun an den bisherigen, schlaglichtartig ausgeführten Gedankengang anschlussfähig bzw. mit Blick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu vertiefen. Eine multireligiöse Gesellschaft entspricht zum einen zunächst einmal

⁴ Ziebertz, Hans-Georg/ Kalbheim, Boris/ Prokopf, Andreas/ Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh 2003, 28; vgl. auch Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011, 13.

⁵ Überblicksartikel über die Dimensionen von religiöser Pluralität: Englert, Rudolf, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 17–50.

⁶ Vgl. Englert 2002, 17.

⁷ Vgl. Gärtner, Claudia, Interreligiöses Begegnungslernen - interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010), 149–159, hier 152; Roebben 2011, 134: Hierbei macht Roebben zudem darauf aufmerksam, dass Menschen zwar Angehörige verschiedener Religionen sind, aber aus sich heraus nicht automatisch idealtypische „Repräsentanten ideologischer und religiöser Gruppen“ (Roebben 2011, 134) sind. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass hierbei explizit das Christentum aufgrund eines „ehemals rein christlichen Deutschland[s]“ (Vött, Matthias, Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog, Frankfurt am Main 2002, 28) in den Vordergrund gestellt wird.

⁸ Freise, Josef, Kulturen und Religion im Dialog - was den interkulturellen und den interreligiösen Dialog verbindet und unterscheidet, in: Freise, Josef/ Khorchide, Mouhanad (Hg.), Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext. Dokumentation eines Kongresses des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e.V., 2009, Münster/ New York/ München/ Berlin 2011, 51–63, hier 53.

⁹ Ziebertz/ Kalbheim/ Riegel 2003, 29.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Schimmel 2011, 144.

¹² Roebben 2011, 44.

¹³ Vgl. dazu u.a. ebd., 83.

rein aufgrund der Möglichkeit ihrer Existenz dem Ideal der Religionsfreiheit.¹⁴ Dieses Ideal gründet u.a. darauf, religiöse Vielfalt als Ressource und als Chance wahrzunehmen und fokussiert dabei zugleich die Selbstbestimmungsmöglichkeit des Menschen.¹⁵ Richtet man den Blick auf mögliche Folgen für individuelle Lebensläufe, kann sie aber auch „als Zwang zur Wahl“¹⁶ empfunden werden. Prinzipiell ist es jedem frei gestellt zu entscheiden, wo er sich selbst religiös „beheimaten“¹⁷ möchte. Ganz besonders für die Jugendlichen in der Phase der Adoleszenz kann nun der Optionscharakter von Religion und das „Wirrwarr“¹⁸ an Deutungsangeboten sowie die simultane Abnahme der kulturellen Bedeutung des Christentums im „ehemals rein christlichen Deutschland“¹⁹ mit einem Verlust einer bewussten christlichen Identität oder mit einem „Gefühl grundlegender Orientierungsunsicherheit“²⁰ und Überforderung einhergehen.²¹ Resultieren können Gleichgültigkeit oder der Rückzug aus Diskursen, die von unterschiedlichsten, divergierenden religiösen Deutungsangeboten gekennzeichnet sind. In der Konsequenz stellt sich im Kontext der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen auf der einen Seite die Frage nach Orientierung bzw. nach didaktisch inszenierten Diskurs- und Orientierungsangeboten, welche ermöglichen, „religiöse Identität zu gewinnen“²² (Bekenntnisfähigkeit) sowie grundsätzlich einen reflektierten, ggf. auch Religion ablehnenden Standpunkt zu finden (Standpunktfähigkeit).²³ Auf der anderen Seite bricht die Frage nach einem angemessenen

¹⁴ Vgl. Schelander 2013, 190.

¹⁵ Vgl. beispielsweise: Domsgen, Michael, Religiöse Pluralität anders wahrnehmen, in: Henning Schluß (Hg.), Wir sind alle "andere". Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 145–164, hier 154; Weiße, Wolfram, Religionsunterricht in Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung, und Religionsunterricht – das europäische Forschungsprojekt REDCo. Einstellungen Jugendlicher in Europa zu religiöser Heterogenität, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2/2008), 5–33, hier 6; vgl. zur Selbstbestimmung: Roebben 2011, 44.

¹⁶ Englert 2002, 18; vgl. dazu auch Heil/ Ziebertz 2009, 22; dazu auch Roebben 2011: Menschen wollen heute frei sein, doch sie müssen auch frei sein. Das Rationale unserer Zeit schreibt uns vor, dass wir selbstständig und fest verankert im Leben stehen müssen. Dazu gehört auch, dass wir flexibel und eklektisch mit einer Vielzahl an religiösen Perspektiven umgehen.“ (Roebben 2011, 49).

¹⁷ Englert, 2002, 18

¹⁸ Schmidt, Joachim, Interreligiöses Lernen im Kontext beruflicher Bildung, in: Biesinger, Albert (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011a, 36–42, hier 40.

¹⁹ Vött, 2002, 28.

²⁰ Dressler, Bernhard, Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität, in: Henning Schluß (Hg.), Wir sind alle "andere". Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 37–48, hier 38. Auch die 17. Shell Jugendstudie 2015 gibt Hinweise darauf, dass die Unsicherheit in Bezug auf die eigene Religion und Religiosität groß ist. (vgl. Albert, Mathias/ Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (Hg.), Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch: 17. Shell Jugendstudie; Frankfurt am Main 2015, 253f.).

²¹ Vgl. dazu auch Roebben 2011, 49, 139. Hierbei zeigt Roebben neben der möglichen Folge eines Sich-Verlierens auf, dass es auch (mindestens) einen weiteren Typ gibt: "[...]andere haften stur an einer Perspektive“ (Roebben 2011, 139. Näheres und vertiefendes dazu in Roebben 2011, 139f.

²² Vött 2002, 32.

²³ Siehe zu Standpunktfähigkeit und Bekenntnisfähigkeit: Woppowa, Jan, Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernortbezogene Weiterentwicklung des Lernen ans Zeugnissen der Religionen, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015c, 27-44, hier 33; vgl. Schimmel, Alexander, Einstellung gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe, Ostfildern 2011, 2; Roebben 2011 diskutiert in diesem Kontext den Aspekt des „Menschenrecht auf religiöse Bildung“ (Roebben 2011, 11,57); vgl. dazu auch „Bildung zielt ab auf Selbstbildung – und Selbstbestimmung vollzieht sich in der Gegenwart des Anderen.“ (Roebben 2011, 77).

Umgang mit Vielfalt und Andersartigkeit auf, der am Lernort Schule zur Vorbereitung auf eine Teilhabe an einer religiös pluralen Gesellschaft angebahnt werden soll.²⁴ Im Zusammenhang mit Letzterem zieht beispielsweise Carolin Simon-Winter (2013) die Bilanz, dass bis heute „das Miteinander-Leben der Menschen unterschiedlicher Herkunft von Un- oder Halbwissen bestimmt und daraus resultierend von Vorurteilen oder diskriminierenden [...] Zuschreibungen [...] geprägt“²⁵ ist. Die Herausforderung der Institution Schule besteht entsprechend darin, passende Lernangebote zu schaffen.²⁶ Die hieran anschließende und im Folgenden leitende Fragerichtung fokussiert, inwiefern speziell der Religionsunterricht, der der Ort der empirischen Forschung dieser Arbeit sein soll, diese Bedarfsanzeige berücksichtigt.²⁷ Konkret soll beleuchtet werden, inwiefern die beiden aufgezeigten Pole – die eigene religiöse Standpunktfähigkeit und der Umgang mit religiöser Pluralität – im Paradigma des Interreligiösen Lernens konzeptionell einholt werden.

Im „Paradigma des 21. Jahrhunderts“²⁸, als welches das interreligiöse Lernen aktuell betitelt wird, ist die Reflexion darüber wesentlich, dass SchülerInnen heute in einer religiös pluralen Lebensumwelt aufwachsen und sich vor diesem Hintergrund entsprechend weiterentwickeln sollen. Der religiöse Plural wird in diesem religionspädagogischen und -didaktischen Diskurs klar als Chance, aber auch in seinen Herausforderungen erkannt.²⁹ Speziell der

²⁴ Vgl. Peter, Karin, Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremden und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 23 (2015), 11–19, hier 11. Siehe dazu auch die Ausführungen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen unter §2 (Fn 5) (6).4: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...] in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln [...]“.

²⁵ Simon-Winter, Carolin, "Verschiedenheiten achten - Gemeinschaft stärken". Religionsunterricht als Ort einer kompetenzorientierten Bildung in der pluralen Gesellschaft, in: Biesinger, Albert/ Gronover, Matthias/ Meyer-Blanck, Miachel/ Obermann, Andreas/ Ruopp, Joachim/ Schweitzer, Friedrich (Hg.), Gott - Bildung - Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts, Münster/ New York/ München/ Berlin 2013, 153–165, hier 154.

²⁶ Vgl. Gottwald, Eckart, Interreligiöser Religionsunterricht - von Grund auf Bekenntnisse erschließend und Integration fördernd, in: Schart, Aaron/ Obermann, Andreas (Hg.), Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen 2010, 35–46, hier 37; Knoblauch 2011, 11.

²⁷ Die Schnittstellen religionspädagogischer, gesellschaftlicher und politischer Fachdiskurse werden beispielsweise auch mit Altmeyer, 2013, 15 markiert (vgl. Altmeyer, Stefan, Anerkennung zuerst! Theologische Orientierung für das interreligiöse Lernen, in: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2013, 15–24).

Ähnlich auch: Ziebertz, Hans-Georg/ Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, in: Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg/ Hilger, Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2007, 433–442, hier 442: „Interreligiöses Lernen drängt sich als neuer religionsdidaktischer Schwerpunkt auf: aus gesellschaftlichen Gründen, aus bildungstheoretischer Notwendigkeit und aus religiös-theologischer Sicht.“ An dieser Stelle wird zudem die These markiert, dass religiöse Bildung, spezieller auch noch interreligiöse Bildung immer auch ein Teil der Allgemeinbildung ausmacht und für diese unverzichtbar ist (vgl. beispielsweise: Scheilke, Christoph Th., Interreligiöses Lernen in der Schule, in: Praktische Theologie 38 (2/2003), 109–116, hier 109; Domsgen et. al 2012, 19). Dazu auch: Simon-Winter 2013, 154.

²⁸ Frindte-Baumann, Karin, „Lernen in Begegnung - Ökumene und Religionspädagogik im Gespräch“ im RPZ Schönberg in Kooperation mit dem Zentrum Ökumene und dem Religionspädagogischen Amt in Frankfurt. -Studententag zum interreligiösen Lernen am 10.4.2008, online verfügbar unter http://www.rpi-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/allgemein/Interreligioeses_Lernen_Vortrag_F-Baumann.pdf [zuletzt geprüft am 20.02.2016], hier 1; nicht als Paradigma, aber als „Schlüsselbegriff“ qualifiziert, z.B. bei Altmeyer, (2013), S.15.

²⁹ Vgl. Schweitzer 2014, 10. Der religionspädagogische Diskurs bezieht sich dabei nicht nur auf den Kontext Schule, so Schweitzer 2014, 13. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Kontext Schule resp. unterrichtlich eingebettete (außerschulische) Exkursionen.

Religionsunterricht könne, so Christoph Knoblauch (2011), „Möglichkeiten bieten den Herausforderungen einer solchen Gesellschaft zu begegnen und hat damit die Chance ein Fundament für interreligiöses Verständnis zu bilden“³⁰. Auf der Zielgeraden geht es hierbei im Wesentlichen um die Ausbildung einer Haltung, die einen angemessenen Umgang mit dem Religionsplural aktuell und in Zukunft ermöglicht. Dieser Umgang dürfe dabei jedoch weder in Einheitsstreben noch in die Praxis der Beliebigkeit verfallen, so konkretisiert beispielsweise Hans-Georg Ziebertz.³¹ Darüber hinaus impliziert interreligiöses Lernen immer auch eine „persönlichkeitsbildende Auseinandersetzung“³² bzw., dass „religiöse Erfahrungen fremder Traditionen [...] für das eigene Leben und für den eigenen Glauben schöpferisch“³³ verarbeitet werden. Mit der Weiterentwicklung und Reflexion des eigenen Standpunktes kann dabei prinzipiell auch ein Wechsel „von einer Religion zur nächsten oder einfach vom Glauben zum Nichtglauben“³⁴ einhergehen. Ein besseres resp. reflektiertes Verständnis sowohl für die fremde Religion als auch für den eigenen Glauben und Positionalität sind Teilprozesse und Ziele des gesamten interreligiösen Lernprogramms.³⁵ Interreligiöses Lernen wird demnach nie losgelöst von intrareligiösem Lernen betrachtet. Genauer noch wird in der Theorie oftmals ein interdependentes Verhältnis, in dem die eigene religiöse Positionalität als eine konstitutive Voraussetzung für interreligiöse Begegnungen beschrieben wird, verhandelt.³⁶ Das forschungsleitende Interesse der *vesuf*-Studie, das bis hier her gesellschaftsanalytisch hergeleitet und mit dem religionsdidaktischen Konzept des interreligiösen Lernens verdichtet worden ist, wird an dieser Stelle auf die beiden Pole des „inter“ und „intra“ zugespitzt. Mit dem Ziel der Entfaltung eines spezifischeren Forschungsinteresses resp. Konturierung eines konkreten Forschungsgegenstandes soll diese

³⁰ Knoblauch 2011, 11.

³¹ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2002a, 51–74, hier 67.

³² Gottwald, 2010, 38.

³³ Gärtner, Claudia, Art. Hermeneutik des Fremden, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015a, online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/hermeneutik-des-fremden/ch/63ed674eee0ea329023176b33eb06409/> [zuletzt geprüft am 04.09.2015], hier Absatz 1; vgl. auch Roebben, Bert, Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung, Stuttgart 2016, 92.

³⁴ Ziebertz, Hans-Georg/ Leimgruber, Stefan, Interreligiöses Lernen, in: Münchener Theologische Zeitschrift 51 (2000), 253–264, hier 258.

³⁵ Vgl. Scheilke 2003, 111; vgl. auch: Woppowa 2015c, 31f.; Herborn, Dorothee/ Sajak, Clauß Peter, Sakralraumpädagogik. Perspektiven für eine religionspädagogische Erschließung von Synagogen, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 45-56, hier 55; vgl. dazu auch Roebben 2011, 135,152. Den Zusammenhang Identitätsbildung (intra) mit der Begegnung mit dem Anderen (inter) entfaltet dabei z.B. Roebben 2011, 66.

³⁶ Unter anderem z.B. auch bei: Weiße 2008, 5–33; Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Univ., Kath.-Theol. Fak., Diss.--Bonn, 2006, Stuttgart 2007, 68; Gärtner 2010, 156; Gärtner, Claudia, „...das machen wir Katholen ja auch!“. Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) 1, 45-52.

Zuspitzung mit Rekurs auf Überlegungen des Religionspädagogen Alexander Schimmel weiter geschärft werden.

Schimmel stellt pointiert heraus, dass es das religionspädagogische Potential des psychologischen Konstrukts der Einstellungen noch viel mehr zu erschließen gilt als bislang im religionspädagogischen Fachdiskurs vollzogen.³⁷ Dieser Ansatz lässt sich auch konkret für das Paradigma des interreligiösen Lernens ausbuchstabieren. Die Koordinaten interreligiöser Lernziele sind bereits mit Fokus auf den eigenen religiösen Standpunkt (intra) sowie mit Blick auf den Umgang mit religiöser Pluralität (inter) abgesteckt worden. Folgt man dem Anliegen, diese religionsdidaktischen Überlegungen mit dem Konzept der Einstellungen zu verbinden, lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Einstellungen sowohl zur eigenen Religion als auch zu anderen Religionen in einem wesentlichen Zusammenhang mit diesen Lernzielen stehen.

Die Zusammenführung psychologischer Theoriebildung mit dem religionspädagogischen Konzept des interreligiösen Lernens kann an dieser Stelle mit den Ausführungen von Jürgen Kiechle und Hans-Georg Ziebertz (2015) exemplarisch legitimiert werden. Kiechle und Ziebertz beschreiben das gesamte Konstrukt der Interreligiosität als „eine Haltung“³⁸ von Toleranz und Akzeptanz im Kontext religiöser Pluralität.³⁹ Offensichtlich konkretisieren die Autoren hiermit unter Einbezug des Einstellungskonstruktes die Zieldimension eines angemessenen Umgangs mit religiöser Vielfalt. Mit Rekurs auf psychologische Einstellungstheorien ist an dieser Stelle anzumerken, dass Termini wie Toleranz oder Akzeptanz primär der affektiven Dimension der Einstellung oder Haltung zu religiöser Vielfalt oder speziell gegenüber einer konkreten Religion zuzuordnen sind. Die psychologischen Theorien eines mehrdimensionalen Einstellungskonstruktes verdeutlichen hierbei jedoch, dass sich die Abbildung einer Haltung nicht in der Darstellung allein der affektiven Dimension erschöpft (vgl. Kap. I.1.3.1). Dieser Aspekt soll in der *vesuf*-Studie berücksichtigt werden.

³⁷ Vgl. Schimmel 2011, 39. vgl. zudem auch die Arbeit von Elisabeth Oberleitner, die sich grundsätzlich dafür ausspricht Einstellungen als relevante Größe für Lernsettings (z.B. als Output- oder Inputfaktoren) zu beleuchten (vgl. Oberleitner, Elisabeth, Einstellungsforschung zum Themenkomplex: Evolution und Schöpfung, in: Pratscher, Wilhelm/ Schelander, Robert (Hg.), Wiener Jahrbuch für Theologie. Band 9: Schöpfung, Göttingen 2012, 89–114, hier 89).

³⁸ Kiechle, Jürgen/ Ziebertz, Hans-Georg, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 282–293, hier 282.

³⁹ Mit Willems ist an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass z.B. eine tolerante Einstellung nicht allein eines der „Erziehungsziele“ (Willems 2011, 167) des Religionsunterrichts oder speziell des interreligiösen Lernens ist, sondern vielmehr als „unstrittige“ (ebd.) schulische Aufgabe resp. Zieldimension des gesamten Schullebens herauszustellen ist. „Über die allgemeine erzieherische Aufgabe, die eine Lehrkraft wahrzunehmen hat, kann ein interreligiös orientierter Unterricht am jeweiligen ‚Stoff‘ konkretisieren, wie Einsatz für die Anerkennung v.a. von Personen anderer Religionszugehörigkeit und gegen Diskriminierung möglich ist.“(Willems 2011, 167).

Um das forschungsleitende Interesse des *vesuf*-Projektes weiter entfalten zu können, wird in dieser Arbeit neben Einstellungstheorien auch auf das Konzept der Selbst- und Fremdbilder rekurriert, da diese die skizzierten Pole des interreligiösen Lernens (inter, intra) terminologisch stärker hervorheben. Dieses Konzept ist dabei durch eine Nähe zu dem der Einstellungen gekennzeichnet, so gelten Selbst- und Fremdbilder z.B. als Resultate von Einstellungen (vgl. Kap. I.1.3.6).⁴⁰ Zudem sind sie gängige Termini in den Bereichen der interkulturellen Psychologie sowie des interkulturellen Lernens, die durch eine Nähe zum interreligiösen Lernen gekennzeichnet sind.⁴¹ Im ersten Theorieteil der vorliegenden Arbeit wird der an dieser Stelle angeschnittene Themenbereich „Ziele interreligiösen Lernens“ in Verbindung mit sozialpsychologischen Perspektiven systematisch und interdisziplinär weiter ausgearbeitet (vgl. Kap I.1).

Bis hierher ist das Forschungsinteresse an interreligiösem Lernen innerhalb eines gesellschaftlichen und bildungstheoretischen sowie innerhalb eines religionspädagogischen und psychologischen Rahmens eingebettet und entfaltet worden.⁴² Diese Vorüberlegungen übernehmen dabei eine legitimierende Funktion hinsichtlich der Festlegung der Forschungsgegenstände des *vesuf*-Projektes zum interreligiösen Lernen auf die Einstellungen zur eigenen und zu anderen Religionen.

Die Brisanz und die Aktualität des Themas, die mit den vorausgegangen Darstellungen ansatzweise verdeutlicht werden konnten, können ferner auch mit der Fülle an neueren Publikationen auf diesem Themengebiet aufgezeigt werden, so Joachim Willems.⁴³ Inwiefern theoriebasierte Beiträge zum interreligiösen Lernen bisher empirisch fundiert worden sind, so wie es auch die Anlage der vorliegenden Arbeit vorsieht, ist Thema des nächsten Abschnitts und zielt darauf ab, das Forschungsfeld sowohl hinsichtlich bereits gewonnener empirischer Ergebnisse als auch anzubringender Desiderata abzustecken. Damit sollen weitere

⁴⁰ Vgl. Selbstbild/ Fremdbild, online verfügbar unter <http://www.leadion.de/2006/07/03/selbstbildfremdbild/> [zuletzt geprüft am 15.02.2016].

⁴¹ Vgl. Thomas, Alexander, Wie Fremdes vertraut werden kann. Mit internationalen Geschäftspartnern zusammenarbeiten, Wiesbaden 2014, z.B. 10; Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt ⁸2016, 115; Zum Zusammenhang interreligiösen und interkulturellen Lernens: Kapitel I.1.3.6.

⁴² Die Legitimationsstruktur, die in der vorliegenden Arbeit gewählt worden ist, ist folglich in der Disziplin der Religionspädagogik verhaftet: Die Religionspädagogik nimmt „Veränderungen in der Gesellschaft“ wahr und reflektiert „die Bedeutung dieser Veränderungen für religiöse Lehr-Lern-Prozesse“ (Kalbheim, Boris, Grundlagen und Entwicklung empirischer Theologie, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Praktische Theologie - empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Münster 2011, 263–273, hier 263).

⁴³ Vgl. Willems 2011, 15; Gärtner, Claudia, Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“, in: Pastoraltheologische Informationen 35 (1/2015b), 281–298, hier 281. Zur Notwendigkeit angesichts der gesellschaftlichen Situation: Schreiner, Peter/ Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch, Münster 1998, 5.

Vorüberlegungen gekennzeichnet werden, die das forschungsleitende Interesse des *vesuf*-Projektes im empirischen Diskurs verorten sowie konkretisieren können.

0. 2 Forschungsstand empirischer Religionspädagogik: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht

„Ein besonderes Thema für die empirische Religionspädagogik in der Zukunft“⁴⁴, so Boris Kalbheim im Jahr 2011, wird sein, wie interreligiöses Lernen „faktisch durchgeführt wird“⁴⁵ oder auch welche Möglichkeiten bestehen „durch interreligiöses Lernen eine eigene religiöse Identität zu entwickeln“⁴⁶. Im gleichen Jahr bilanziert die Forschungsgruppe um Albert Biesinger, dass vor allem Interventionsstudien, die Prozesse interreligiöser Lernsettings in den Blick nehmen, ein empirisches Forschungsdesiderat ausmachen.⁴⁷ Generell fehlt es überhaupt an empirisch-religionsdidaktischen Untersuchungen, so Friedrich Schweitzer 2007.⁴⁸ Auch noch im Jahr 2014 muss es überraschen, wie wenig sich die Wissenschaft bislang um weitere Forschung zum interreligiösen Lernen bemüht hat.⁴⁹ Es bedarf aktuell an „empirischer Füllung“⁵⁰ dieser Theorien, denn „Unterrichtstheorie ohne Empirie bleibt leer“⁵¹. Dieser Forschungshaltung folgend, zielen die nachstehenden Ausführungen darauf ab, einen Einblick in den Stand der empirischen Forschung zum interreligiösen Lernen im Religionsunterricht zu geben. Dabei soll das forschungsleitende Interesse der *vesuf*-Forschung von Forschungsanliegen bisheriger Studien abgegrenzt und innerhalb der aufgezeigten Desiderata verortet werden. Zudem wird kenntlich gemacht, dass *vesuf* auf aktuellen Studien aufbauen kann.

Interreligiöses Lernen wird bereits in diversen Bereichen des Bildungswesens sowie im Rahmen von Dialoginitiativen auf verschiedene Weisen und mit je ganz unterschiedlichem Fokus beforscht. Intensive Forschung wurde in den letzten Jahren beispielsweise für den Elementarbereich in Tübingen betrieben.⁵² Da das *vesuf*-Projekt jedoch konkret Lernende der

⁴⁴ Kalbheim 2011, 272.

⁴⁵ Ebd., 272. Kalbheim subsumiert unter diesem sogenannten Ist-Zustandes im Allgemeinen die verschiedene Aspekte: „Voraussetzungen, Ziele, Mittel bzw. Durchführungen religiöser Lehr-Lern-Prozesse“ (269).

⁴⁶ Ebd., 272.

⁴⁷ Vgl. Schmidt, Joachim, Zusammenfassende Thesen zu den Ergebnissen des Pilotprojekts "Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung", in: Biesinger, Albert (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011b, 160–166, hier 164.

⁴⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007), 3–6, hier 3.

⁴⁹ Vgl. Schweitzer 2014, 14.

⁵⁰ Kalbheim 2011, 270.

⁵¹ Schweitzer 2007, 6.

⁵² Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert (Hg.), Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster 2011; Biesinger, Albert (Hg.), Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung

Sekundarstufen in den Blick nimmt, werden Studien aus dem Elementar- und Primarbereich nicht weiter dargelegt.⁵³

Im Folgenden sind Studien im Blick, deren Stichproben SchülerInnen aus dem Sekundarbereich umfassen. Diese Studien werden zunächst unter Berücksichtigung ihrer je unterschiedlich gelagerten Forschungsinteressen in verschiedene Bereiche unterteilt und entlang dieser Rubriken aufgeschlüsselt. Die erste Rubrik umfasst Forschungen zum sogenannten Ist-Zustand. In diesen Studien wird beispielsweise ausgelotet, wie religiöse Vielfalt von Jugendlichen wahrgenommen wird, welchen Stellenwert Jugendliche der Thematisierung im Religionsunterricht zuschreiben oder auch welche Organisationsform des Religionsunterrichts sie präferieren. Die Forschungsstrategien sind oftmals quantitativer Art (z.B. Shell-Jugendstudien, Religionsmonitor), zum Teil wird auch international vergleichend geforscht (z.B. Ziebertz, Kay 2006, REDCo⁵⁴). Sowohl diese als auch quantitativ-qualitativ angelegte Studien (z.B. REDCo) weisen Befunde auf, die im Ganzen zeigen, dass religiöse Vielfalt und Differenz von Jugendlichen vornehmlich positiv bewertet wird.⁵⁵ Die REDCo-Forschung, die in ihrer Stichprobe SchülerInnen im Alter von 14 - 16 Jahren befragt, ergänzt dieses Ergebnis jedoch um die Feststellung, dass sich neben der „Strömung einer Wertschätzung von Pluralität durch Jugendliche in Europa auch eine Unterströmung finden lässt, die keineswegs eine solche positive Einstellung aufweist.“⁵⁶ Im Hinblick auf die REDCo-Forschungsfrage, wie Religion im Bildungsbereich verankert sein sollte, damit Religion nicht als möglicher Konfliktherd sondern als Potential gesehen wird, zeigen die Auswertungen der Ergebnisse einen Mehrwert an, der dem Dialog zugeschrieben wird. „Dies ist ein wichtiger Hintergrund, um Lernprozesse zu planen und zu kontextualisieren“⁵⁷, so Wolfram Weiße.

Auch Mirjam Schambeck führt 2009 in Bamberg eine Fragebogenerhebung mit 88 BerufsschülerInnen im Alter von 16-24 Jahren durch, mit der sie erforscht, was sich

in der Kita, Münster 2011; Edelbrock, Anke, Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster 2010; dazu auch im Überblick: Gärtner 2015b, 290f.

⁵³ Exemplarisch für Primarbereich zu nennen: Asbrand, Barbara, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt 2008; und für den Elementarbereich auch: Biesinger, Albert/ Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke, Neue empirische Befunde. Ergebnisse des Forschungsprojekts "Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten" im Überblick, in: Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Edelbrock, Anke (Hg.), Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim/ Basel 2008, 15–30.

⁵⁴ REDCo: Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of Europe Countries.

⁵⁵ Vgl. Weiße 2008,19.

⁵⁶ Ebd., 19, vgl. zur Altersangabe ebd., 5.

⁵⁷ Ebd., 19.

SchülerInnen „angesichts der Vielfalt der Religionen wünschen“⁵⁸. Für diese Studie adaptiert Schambeck den Fragebogen der REDCo-Studie und passt diesen für BerufsschülerInnen an. Wie auch mit der REDCo-Forschung, bestätigt sich hier ein grundsätzliches Interesse der SchülerInnen. Neben Sinn- und Leidfragen rangiert die Auseinandersetzung mit anderen Religionen im Religionsunterricht „ganz oben“.⁵⁹ Den Befragten ist es vor dem Hintergrund, andere Traditionen und Personen verstehen und besser miteinander umgehen zu können (kognitive und behaviorale Aspekte), wichtig (affektiver Aspekt), verschiedene Religionen kennenzulernen.⁶⁰

Die Fragebogenstudie Schambecks erhebt ferner die SchülerInnenmeinung nach einer dem Religionsplural angemessenen Organisationsform des Religionsunterrichts. Hier vertreten die befragten SchülerInnen divergierende Positionen. Ein gemeinsamer Religionsunterricht biete Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch, so antworten einige SchülerInnen. SchülerInnen, die für einen konfessionellen Unterricht plädieren, lehnen den gemeinsamen Unterricht hingegen mit einem Verweis auf zu großes mögliches Konfliktpotential oder auch zu geringes eigenes Interesse ab.⁶¹ Die Forschungsergebnisse Schambecks sowie der REDCo-Forschung bleiben mit diesen Ergebnissen an der Beschreibung des Ist-Zustandes stehen.

Mit Rekurs auf die empirische Beobachtung, dass dialogisch gestaltete Lern-Lehr-Settings gewünscht werden, gilt es beispielsweise, solche Lernsettings mit Interventionsstudien z.B. im Hinblick auf Lernprozesse verschieden eingestellter SchülerInnen zu beforschen. Ziel des *vesuf*-Projektes soll es sein, einen Beitrag u.a. zur Aufklärung dieser Forschungsdefizite bzw. -desiderata zu leisten. Von Forschungen zur Organisationsform des Religionsunterrichts, die einen eigenen Forschungsbereich darstellt, soll die *vesuf*-Studie jedoch abgegrenzt werden.

Innerhalb der Rubrik der Ist-Zustand-Forschung lässt sich neben dem Fokus auf SchülerInnenmeinungen noch ein weiterer Bereich ausmachen. Die Studie KERK (Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenz) testet im Jahr 2008 in Berlin und Brandenburg 1600 SchülerInnen der 10. Jahrgangsstufe im evangelischen Religionsunterricht hinsichtlich ihrer religiösen und auch interreligiösen Kompetenz. Da die Forschungsgruppe die Testergebnisse im Spiegel der unabhängigen Variable der ‚Teilnahme‘ oder ‚Nicht-Teilnahme‘ am Religionsunterricht beleuchtet und somit die Ergebnisse als ein Resultat der

⁵⁸ Schambeck, Mirjam, Multi-Kulti? – Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen, in: Rahner, Johanna/ Schambeck, Mirjam (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert, Münster 2011, 177–214, hier 186.

⁵⁹ Schambeck 2011, 187.

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Ebd., 188.

Teilnahme interpretiert, kann diese Studie auch als eine Evaluationsstudie charakterisiert werden. Das Testmanual zur interreligiösen Kompetenz umfasst 44 Testaufgaben. Hiermit werden beispielsweise Kenntnisse über andere Religionen erhoben. Zudem werden Fähigkeiten, Problemsituationen zu interpretieren, Handlungsverläufe begründet zu planen und verschiedene Perspektiven nachvollziehen zu können, operationalisiert. Neben diesem Testverfahren erfasst die Studie mittels eines Fragebogens auch die SchülerInnenmeinungen darüber, ob im Religionsunterricht interreligiöse Lerninhalte angeboten werden sollten oder auch, welchen Einfluss die Lehrperson auf das Klima im Religionsunterricht im Kontext interreligiösen Lernens hat.⁶² Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die SchülerInnen der Meinung sind, dass sie „im Religionsunterricht gelernt haben, Menschen einer anderen Konfession oder Religion zu verstehen“⁶³. Darüber hinaus hätten sie durch den Religionsunterricht auch Mitgefühl entwickelt. Um der Frage nachzugehen, inwiefern der konfessionelle Unterricht einen Beitrag zur Vermittlung interreligiöser Kompetenz leisten kann, werden die Testergebnisse gruppenspezifisch (kein RU; RU nur in Grundschule, RU nur in Sek I; RU in Grundschule und in Sek I)⁶⁴ beleuchtet. Die Forscher kommen aufgrund einer Gruppen vergleichenden Analyse zu dem Ergebnis, dass der Religionsunterricht interreligiöse Kompetenzen vermittelt.⁶⁵ Auf der Ebene von Interventionsforschung könnte diese Studie aufgegriffen und weiterentwickelt werden. So könnte die unabhängige Variable mit konkreten Unterrichtssettings spezifiziert und deren Einfluss z.B. auf Kompetenzen oder Einstellungen untersucht werden. Die *vesuf*-Forschung soll hieran anknüpfen, indem über die Ermittlung des Ist-Zustandes hinaus und konkreter auch Hinweise auf (Lern-)Prozesse beforscht werden. Die Forschungsintention, den Einfluss der Lehrperson empirisch zu erkunden, soll jedoch kein Gegenstand der Forschung werden (vgl. Kap. II.1.2).

Ein weiterer Bereich von Studien zur Erforschung des Ist-Zustandes im Kontext interreligiösen Lernens beschäftigt sich mit Schulbuch- und Lehrplananalysen. Des Überblicks halber wird auf diesen Bereich, der einen Beitrag zur Erforschung von Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts leisten kann, hingewiesen. Das *vesuf*-Projekt wird in diesem Forschungsbereich nicht angesiedelt.⁶⁶

⁶² Schluß, Henning, Empirisch fundierter Niveaus religiöser Kompetenz. Deutung, Partizipation und interreligiöser Kompetenz, in: Elsenbast, Volker/ Feindt, Andreas/ Schöll, Albrecht/ Schreiner, Peter (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven (Festschrift für Dietlind Fischer), Münster 2009, 57–72. Als zentrales Forschungsinteresse von KERK, sei hier auf die empirische Fundierung eines religiösen Kompetenzmodells verwiesen.

⁶³ Ebd., 11.

⁶⁴ Hinweis: RU steht hier und im Folgenden als Abkürzung für „Religionsunterricht“.

⁶⁵ Weitere Ergebnisse vgl. Schluß 2009, 12.

⁶⁶ Vgl. Schulte, Christina, Interreligiöses Lernen im katholischen Religionsunterricht an Gymnasien, Norderstedt 2010; Haußmann, Werner, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für

Neben den Rubriken der Ist-Zustand-Forschung und Evaluationsforschung, gilt es eine weitere Rubrik mit einer anderen Ausrichtung resp. mit einem speziellen Setting zu betrachten. Das KIBOR (Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik) betreibt mit einem Pilotprojekt in Tübingen „Unterrichtsforschung zur interreligiösen Kompetenzentwicklung“⁶⁷ am Berufskolleg, die sich auf konkrete Lernprozesse bezieht. In den an der Studie teilnehmenden Klassen verschiedener Schulen findet der Religionsunterricht im Klassenverband statt. Hier wird der Unterricht didaktisch variierend geplant und durchgeführt.⁶⁸ Mit Videografie-Verfahren sowie Interview- und Fragebogenerhebungen geht die Forschergruppe der Frage nach, ob die 16- bis 20-jährigen SchülerInnen ihren eigenen religiösen Weg besser „im Spiegel anderer religiöser Wege“⁶⁹ lernen. Eine zweite Frage fokussiert, ob und wie SchülerInnen in der Begegnung (im Klassenverband) interreligiöse Kompetenzen zeigen.⁷⁰ Zur Beantwortung dieser Fragen werden u.a. Sinneinheiten aus den Unterrichtsprozessskripten, die Teilbereiche der interreligiösen Kompetenz abbilden, „auf ihren kognitiven, ihren affektiven und ihren konativen Gehalt hin“⁷¹ untersucht. Auch wird eruiert, wann SchülerInnen im Lernprozess Position zum eigenen Glauben beziehen und wie diese Positionierung konkretisiert wird.⁷² Die Ergebnisse belegen, dass SchülerInnen Interesse für das Thema Religionen, konkreter noch für „gelebte Alltagsformen“⁷³ und damit verbundene Gegenstände zeigen. Des Weiteren zeigt sich in den Ergebnissen eine Modifikation in „Einstellung, Perspektive und Haltung gegenüber anderen Religionen“⁷⁴. Diese „Modifikationen anhand von Interventionsstudien“⁷⁵ konkreter zu erheben stehe jedoch noch aus, so die Forschergruppe. Dabei sollte erforscht werden, „wie bestimmte inhaltliche und methodische Inputs aufgenommen und verarbeitet

die schulische Arbeit; ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland. Nürnberg, Univ., Diss.--Erlangen, Hamburg 1993.

⁶⁷ <http://www.kibor-tuebingen.de/index.php?id=53> [zuletzt geprüft am 26.08.2015].

⁶⁸ Vgl. Steinmetz, Wolfgang/ Adam, Judith, Werner von Siemens-Schule in Frankfurt am Main, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin 2011, 43–47, hier 44; Beispiel: Als Einstieg erklären islamische SchülerInnen christliche Begriffe sowie vice versa.

⁶⁹ Biesinger, Albert, Einführung: *Interreligiöses Lernen als gesellschaftliche und kirchliche Herausforderung*, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin 2011, 7–10, hier 8.

⁷⁰ Vgl. ebd. 9; Kießling, Klaus, *Unterrichtsforschung an berufsbildenden Schulen: Entwicklung interreligiöser Kompetenz als differenzpädagogische Herausforderung*, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin 2011, 11–35, 32. Vgl. zu der Altersangabe: Steinmetz, Adam, 2011, 43.

⁷¹ Kießling 2011, 32.

⁷² Vgl. Schmidt, Joachim, *Positionalität im eigenen Glauben - Dialogfähigkeit mit anderen*, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), *Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*, Berlin 2011c, 59–70, 60; Ergebnisse zu Positionierungsverfahren,-typen, 61ff.

⁷³ Schmidt 2011b, 163.

⁷⁴ Ebd., 164.

⁷⁵ Ebd., 164.

werden“.⁷⁶ Das *vesuf*-Projekt soll an dieser Stelle ansetzen und den Forschungsstand weiterführen. Die grundsätzliche Idee der Erhebung von Einstellungen gegenüber anderen Religionen im Zusammenhang mit Einstellungen zur eigenen Religion wird dabei aufgegriffen, wie es auch schon in den Vorüberlegungen skizziert wurde. Während das vorgestellte Tübinger Pilotprojekt kognitive, affektive und konative Dimensionen dem Kompetenzkonzept zuordnet, soll das *vesuf*-Projekt jedoch aufgrund des bereits erwähnten religionspädagogischen Potentials das psychologische Einstellungskonzept in den Blick nehmen (vgl. u.a. Kap.0.1). Zudem fokussiert das Forschungsanliegen des *vesuf*-Projekts ein konkretes Lernsetting, das auch an dem herausgestellten Interesse für symboldidaktische Arrangements anknüpfen kann. Die im Folgenden weiter zu begründende Wahl fällt hierbei auf einen im Religionsunterricht eingebetteten Synagogenbesuch.

Der Forschungsfokus auf interreligiöses Lernen im oder auch am Sakralraum „Synagoge“, soll an dieser Stelle nochmals dezidiert hervorgehoben und plausibilisiert werden, bevor sich die weitere Zusammenschau empirischer Forschung zum interreligiösen Lernen auf den Kontext (interreligiöser) Sakralraumforschung zuspitzt. Wie skizziert, kann eine Synagogenexkursion an dem empirisch auszulotenden Interesse der Lernenden an symboldidaktischen Arrangements anschließen. Neben dieser empirischen Legitimation lässt sich eine weitere Argumentation aus der religionspädagogischen Diskussion über interreligiöse Lernwege ableiten, wenn der Königsweg interreligiösen Lernens in der Begegnung gesehen wird. Interreligiöse Begegnungen werden im Kontext von Synagogenbesuchen z.B. dadurch realisiert, dass ein jüdischer Guide durch die Synagoge führt. Weitere Gründe für diesen Forschungsfokus liegen zudem in den seltenen Kontakten mit dem Judentum in der Lebenswelt der Lernenden sowie der konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts in Deutschland, welches nach didaktischer Inszenierung interreligiösen (Begegnungs-)lernens mit dem Judentum verlangt (religionspädagogische/-didaktische Argumentationen). Claudia Gärtner und Judith Könemann machen hierbei mit einer Studie aus dem Jahre 2012 über „außerunterrichtliche[n] religiös relevante[n] Angebote

⁷⁶ Vgl. Schmidt 2011b, 164. Auf weitere Ergebnisse sei hier exemplarisch verwiesen: Die Thematisierung führt u.a. zu einem respektvollen Umgang. Jedoch zeigen die Ergebnisse auch auf, dass Begegnung per se nicht zu einem Lerngewinn führt, sondern die Lehrperson eine entscheidende Rolle spielt (vgl. ebd. 160). Auf eine weitere Wirksamkeitsstudie zum interreligiösen Lernen im Religionsunterricht an Berufsschulen – ein Projekt von EIBOR und KIBOR, dessen Hauptlauf aktuell stattfindet, soll hier noch ergänzend hingewiesen werden. In dieser Interventionsstudie wird der interreligiöse Kompetenzzuwachs durch zwei Lernarrangements (Religion und Gewalt; Islamic Banking), die u.a. durch Anforderungssituationen gestaltet worden sind, erhoben. (vgl. u.a. <http://www.kibor-tuebingen.de/index.php?id=210> [zuletzt geprüft am 26.08.2015]; Gronover, Matthias/ Hiller, Simone/ Märkt, Claudia/ Schnabel-Henke, Hanne/ Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert, Interreligiöse Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts im beruflichen Bildungswesen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (3/2013), 218–229; Die Anforderungssituationen wurden hier unter Rückgriff auf die sogenannte Critical Incident-Methode entwickelt (vgl. Gronover, et al. 2013, 224.).

in Ganztagschulen“⁷⁷ in NRW einen weiteren Blickwinkel für die Auswahl einer Synagogenexkursion zugänglich. Sie stellen eine Präferenz von Lehrenden für Synagogenbesuche fest und zeigen auf, dass Synagogen „(überproportional) häufig aufgesucht“⁷⁸ werden. Der Forschungsfokus bzw. die Auswahl des Forschungssettings gründet entsprechend auch auf einer empirisch bestätigten aktuellen Praxis und Beliebtheit, die Lehrende interreligiösen Lernarrangements in Form von Synagogenbesuchen entgegenbringen. Schließlich lässt sich noch anbringen, dass das *vesuf*-Projekt mit diesem Fokus auch der Forderung einer „interreligiös ausgerichteten Religionspädagogik und Religionsdidaktik“⁷⁹ nach Erforschung der Gestaltung und Begleitung von „Begegnungsprozessen“⁸⁰ in ersten Zügen nachkommen kann.

Die im Folgenden vorgestellte Studie von Gärtner et al. kann innerhalb der Rubrik von Interventionsstudien verortet werden und ist zudem zum *vesuf*-Forschungsprojekt ähnlich angelegt.⁸¹ Ausgehend von hohen Lernerwartungen an Synagogenbesuche, die in der religionspädagogischen Theoriebildung veranschlagt werden, sowie von der aktuellen Beliebtheit solcher Lernsettings untersucht die Forschungsgruppe um Gärtner 2013 - 2015 den Lerngewinn in Synagogen mit einer Stichprobe von 199 SchülerInnen des Gymnasiums, der Hauptschule und des Berufskollegs im Alter von 12 bis 18 Jahren (Jahrgangsstufe 8 - 10).⁸² Die qualitativ-quantitativ angelegte Interventionsstudie forscht dabei an zwei unterschiedlichen Lernorten. Zu zwei Messzeitpunkten (Prä-Post-Design) werden mittels teilnehmender Beobachtung, Interviews sowie Fragebögen Veränderungen auf kognitiver, affektiver und konativer Ebene (Einstellungskonzept) von Schülergruppen erhoben, die einen gelebten Sakralraum (aktive Gemeinde) besuchen ebenso von SchülerInnen, die einen museums- und kulturpädagogisch orientierten Lernort (ehemalige Synagoge) begehen.⁸³ Die

⁷⁷ Gärtner, Claudia, Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Eine Einführung, in: Dies./ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015d, 5-25, hier 6; vgl. dazu: Gärtner, Claudia/ Könemann, Judith, Religion and All-Day-Schools: Impact of All-Day-Schools on the Systems of School and Religion, in: Journal of Empirical Theology 26 (2013), 63–86.

⁷⁸ Gärtner 2015d, 11.

⁷⁹ Kraml, Martina/ Sejdini,, Zekirija, Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 23 (2015), 29–37, hier 30.

⁸⁰ Ebd. 30.

⁸¹ In diesem Zusammenhang sei ein grundsätzlicher Hinweis auf die Bedeutsamkeit sowie Notwendigkeit gegeben, Replikations- und Folgestudien durchzuführen. „Dabei gilt, dass vorhandenes Wissen erhalten, geordnet, vermehrt und geprüft werden muss. Diese aufeinander aufbauende Forschung und die Vernetzung mit oder die Replikation von vorangegangenen Studien sind jedoch seltener geworden.“(Drinck, Barbara, Grundlagen zum Forschungsdesign, in: Dies. (Hg.): Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart 2013, 141–150, hier 143).

⁸² Vgl. Blanik, Nicole/ Riemer, Simone, Ziele und Anlage der Studie, in: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 77-84, hier 78.

⁸³ Ebd., 77, 80.

Ergebnisse decken vor allem einen kognitiven Lerngewinn auf.⁸⁴ Auf der affektiven und konativen Ebene lassen sich hingegen nur leichte Effekte ausmachen. Kritisch reflektiert, so Gärtner, bleibe aber offen, ob der Lerngewinn tatsächlich so gering ausfällt oder ob „die Messinstrumente diese Variablen nicht adäquat operationalisiert haben“⁸⁵. Da aber gerade in der Theorie hierin der Mehrwert solcher Lernsettings gesehen wird (vgl. Kap. 0.1), soll die *vesuf*-Studie dieses noch einmal aufgreifen und das Einstellungskonstrukt auf eine andere Weise operationalisieren. Orientierung können hierfür z.B. typische Verfahren der Einstellungsmessung in sozialpsychologischer Forschung bieten (z.B. „Likert-Items“⁸⁶; vgl. Kap. II.4.2).⁸⁷ Unter Berücksichtigung entwicklungs- und kognitionspsychologischer Aspekte, die für ein Lernen in Begegnung zu reflektieren sind, soll die Stichprobe der *vesuf*-Studie zudem aus einer älteren Schülerschaft (EPH und Q1⁸⁸) generiert werden (vgl. Kap. I.5). Die Ergebnisse des *vesuf*-Forschungsprojekts können ggf. als Validierung geltend gemacht werden und die Ergebnisse der vorgestellten Studie ergänzen.

Ein weiterer Teil der Studie der Forschungsgruppe Gärtner umfasst die Erhebung der Lehrerperspektive auf das Lernsetting.⁸⁹ Die Auswertung zeigt, dass die Erwartungen, die Lehrpersonen an solche Lernsettings heften, sich sowohl auf inter- als auch auf intrareligiöse Lernprozesse beziehen. „Sie erwarten einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, zur Identifikation, Orientierung und Horizonterweiterung bzgl. der eigenen (religiösen) Lebensgestaltung“⁹⁰. Inwiefern intrareligiöse Lernprozesse, beispielsweise in Form einer Veränderung der Einstellung zur eigenen Religiosität in diesen Lernsettings auszuloten sind, erhebt die Studie jedoch nicht. Wie bereits entfaltet worden ist, fokussiert das *vesuf*-Projekt nicht nur die Einstellungsänderung zu anderen Religionen sondern auch die zur Eigenen, was

⁸⁴ Vgl. u.a. Bettin, Natascha/ Steinbrede, Johanna, Lerngewinn – Ergebnisse der quantitativen Erhebung, in: Gärtner, Claudia/ Dies. (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, 121-149, hier 143ff.

⁸⁵ Gärtner, Claudia, *Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum an außerschulischen Lernorten. Interpretation der Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung*, in: Dies./ Bettin, Natascha (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015e, 153-163, hier 163.

⁸⁶ Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Heidelberg 2016, 269.

⁸⁷ Vgl. Diekmann, Andreas, *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg 2012, hier 240. In der Studie der Forschungsgruppe Gärtner sind die affektiven und konativen Aspekte vornehmlich über offene Fragen operationalisiert worden (vgl. Blanik/ Riemer 2015, 82, 83).

⁸⁸ „EPH“ steht für die Einführungsphase der Oberstufe. „Q1“ steht für die Qualifikationsphase 1 der Oberstufe.

⁸⁹ Vgl. Blanik/ Riemer 2015, 78.

⁹⁰ Gärtner 2015e, 158.

an dieser Stelle als eine wesentliche Weiterführung der empirischen Forschungslage geltend zu machen ist.⁹¹

Im Kontext empirischer Erforschung in Sakralräumen ist an dieser Stelle auf die aktuelle qualitativ-komparative Feldforschung von Kim de Wildt zu verweisen. Die Forscherin geht mittels vier teilnehmender Beobachtungen (Synagoge, Kirche, Tempel, Moschee) und Interviews mit Sakralraum-Guides der Frage nach, welche Methodik resp. Ansätze jeweils kennzeichnend sind und welchen Ertrag sich die Guides für die SchülerInnen erhoffen.⁹² Dazu stellt de Wildt 2015 erste Ergebnisse vor. Diese belegen, dass in der beobachteten Synagogenführung Konturen sogenannter materialer Bildung in Form von Elementen multireligiösen Lernens sowie symboldidaktischen Arrangements auszuloten sind. Darüber hinaus zeige sich hier auf der Ebene formaler Bildung eine Schülerfragenorientierung sowie situiertes Lernen.⁹³ Direkt anschließen kann das *vesuf*-Projekt an den Ergebnissen, die de Wildt mit den Interviewauswertungen vorstellt. Sie holt aus der Perspektive des Synagogen-Guides mit ein, dass solche Lernsettings darauf abzielen sollen, „Antisemitismus zu entkräften“⁹⁴ und „dass man eine andere Sichtweise von Juden hat“⁹⁵. Eine Veränderung von Einstellungen der SchülerInnen gegenüber dem Judentum wird damit als wesentliches Ziel markiert. Ferner geben die Guides als inhaltliche oder methodische Schwerpunkte der Führungen u.a. „rel. Praxis, auch Historie, Geschichte“⁹⁶ an oder auch das „Zeigen“⁹⁷ z.B.

⁹¹ Nicht näher eingegangen wird hier auf die empirische Forschung von M. Vött (Tertiärer Bereich) sowie M. Rötting (Dialog), da diese keinen direkten Zusammenhang mit dem Forschungsfeld des *vesuf*-Forschungsprojekts aufweisen: Im Rahmen eines dreimal durchgeführten Blockseminars „Dialogpraxis konkret: Begegnung von Muslimen und Christen“ an der Uni Tübingen, evaluiert Matthias Vött 1997/98 Selbsteinschätzungen einer gemischten Studierendengruppe in Bezug auf interreligiöse Dialogkompetenz, religiöse Identität und Spiritualität. So sollen Rückschlüsse darauf möglich sein, wie interreligiöse Dialogkompetenz erworben werden kann. Das evaluierte Seminar steigt beispielsweise mit einer Reflexion „Christsein/Muslimsein ist für mich...“ ein. Ergebnis der Erhebung (Fragebogen und offene Runde im Seminar) ist ein Anstieg der Selbsteinschätzung zur erhöhten Ambiguitätstoleranz, sowie Empathiefähigkeit. Für die nicht-Theologen, die am Seminar teilgenommen haben, stieg zudem die Klärung eigener religiöser Werte resp. Identität an (vgl. Vött 2002, 167, 213, 233, 246,249). Zudem entwickelt Vött mit Rekurs auf Studien zu interkultureller Kompetenz ein Modell interreligiöser Dialogkompetenz. Hierunter fasst er 10 Teilkompetenzen.

Exemplarisch für interreligiöses Lernen auf der Ebene „Dialog“, soll die Studie von Martin Rötting erwähnt werden. Dieser erhebt in einer qualitativen Studie in Deutschland und Korea subjektive Perspektiven auf den Lernprozess, der einen Dialog zwischen Christen und Buddhisten meint. Die Ergebnisse können beispielsweise Aufschluss darüber geben, ob sich Sichtweisen über Anknüpfungspunkten zu der jeweils anderen Religion verändert haben oder auch ob eine neue Verwurzelung mit der eigenen Religion stattgefunden hat (vgl. Rötting, Martin, Interreligiöses Lernen im buddhistisch-christlichen Dialog. Lerntheoretischer Zugang und qualitativ-empirische Untersuchung in Deutschland und Südkorea, St. Ottilien 2007, 9,24,253ff.). An dieser Stelle sei noch auf eine weitere aktuelle Forschung unter der Leitung von M. Rötting hingewiesen: Interreligiöse Lernprozesse von Christen und Muslimen. Qualitative Feldforschung und Online-Umfrage. Bedingungen interreligiöser Akzeptanz und religiöse Identität im interreligiösen Feld (vgl. Forschungsprojekt: Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Dialog. OCCURSO Forschung, online verfügbar unter <http://www.occurso.de/fprojekt.htm> [zuletzt geprüft am 15.02.2016]).

⁹² Vgl. de Wildt, Kim, Gotteshäuser als Bildungsstätten. Eine komparative Feldforschung in der Sakralraumpädagogik, in: Gerhards, Albert/ de Wildt, Kim (Hg.), Der sakrale Ort im Wandel, Würzburg 2015, 93–118, 93, 95, 113. Die Schülergruppen, mit denen die jeweiligen Sakralraumführungen durchgeführt werden, sind SchülerInnen (der 10. Klasse) der Schulform der Realschule (Kirche, Tempel), der Hauptschule (Synagoge) und einer 6. Klasse einer Gesamtschule (Moschee).

⁹³ Vgl. ebd., 111f.

⁹⁴ Ebd., 115.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Ebd.116.

eines Gebetsschals. Mit diesen empirischen Eindrücken lässt sich die Wahl des Forschungssettings (Synagoge) in der *vesuf*-Studie insbesondere mit Blick auf ein forschungsleitendes Interesse an Einstellungsänderungen auch aus der Perspektive der Synagogen-Guides heraus plausibilisieren.

Schließlich soll an dieser Stelle ein Einblick in die empirischen Befunde des Siegener Projekts über Chancen und Grenzen einer unterrichtlich eingebetteten Kirchenraumerkundung mit einem Sample von insgesamt 1143 SchülerInnen der dritten Jahrgangsstufe und 53 Lehrpersonen gegeben werden.⁹⁸ Die Ergebnisse der „quasi-experimentellen Studie“⁹⁹ geben Aufschluss über mindestens zweierlei Aspekte, auf die hier kurz eingegangen werden sollen, um einen weiteren Orientierungsrahmen für die *vesuf*-Forschung im Horizont von Sakralraumforschung abzustecken.

Die Auswertungen zeigen, dass das Interesse am Lerngegenstand „Kirche“ mit einem Besuch der Kirche steigt und signifikant höher ist als „das jener Kinder, die einen inhaltsanalogen Unterricht im Klassenzimmer durchlaufen.“¹⁰⁰ Auffällig ist dabei, dass sich ein „interessenssteigernder Effekt“¹⁰¹ gerade für diejenigen SchülerInnen herausstellt, die im privaten Bereich nur „wenige Berührungspunkte“¹⁰² im Hinblick auf religiöse „Praktiken, Themen und Fragestellungen haben“¹⁰³. In ihrer Forschung schreiben Ulrich Riegel und Katharina Kindermann dieses dem „Spezifikum des Lernortes“¹⁰⁴ zu und zeigen zwei mögliche Erklärungsstrategien auf. „Entweder liegt ein Neuigkeitseffekt vor [...]. Oder aber es handelt sich hier um einen Anschaulichkeitseffekt“¹⁰⁵. Ein weiterer empirischer Befund weist darauf hin, dass „die originale Begegnung mit dem Lerngegenstand [...] nicht aus sich heraus“¹⁰⁶ allein wirkt, sondern einer Einbindung in eine Unterrichtsreihe bedarf.

⁹⁷ De Wildt 2015, 116.

⁹⁸ Riegel, Ulrich/ Kindermann, Katharina, Was Kirchenraumpädagogik leisten kann, in: Katechetische Blätter 140 (5/2015), 364–370, hier 366f; Kindermann, Katharina/ Riegel, Ulrich, Außerschulisches Lernen und situationales Interesse, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 8/ 2 (2015a), 147-160, hier 147; Kindermann, Katharina/ Riegel, Ulrich, Wie Religionslehrpersonen außerschulisches Lernen erleben, in: Schulpädagogik heute 6/ 11 (2015b) o.S..

⁹⁹ Kindermann, Riegel, 2015a, 147. Dies bedeutet, dass es drei Experimentalgruppen (E1: zweimaliger Kirchenraumbesuch mit Erarbeitung der Raumatmosphäre sowie der Ausstattungsstücke vor Ort; E2: einmaliger Besuch mit Erarbeitung der Raumatmosphäre vor Ort und Erarbeitung der Prinzipalstücke im Klassenraum; E3: einmaliger Besuch mit Erarbeitung der Prinzipalstücke vor Ort und Erarbeitung der Atmosphäre im Klassenraum) gab und eine Kontrollgruppe, die während der gesamten Sequenz von 7 Unterrichtseinheiten im Klassenraum gelernt hat (vgl. Kindermann, Katharina/ Riegel, Ulrich, Kirchenraumpädagogik als Thema der empirischen Religionspädagogik. Ein Forschungsprojekt der Universität Siegen, in: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2013), 29-31, hier 30; Riegel, Kindermann 2015, 366).

¹⁰⁰ Riegel/ Kindermann 2015, 368. Gleiches gilt für den kognitiven Lerngewinn. (ebd.369)

¹⁰¹ Kindermann/ Riegel 2015a, 147.

¹⁰² Ebd., 158

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Riegel/ Kindermann 2015, 369.

Obwohl die Studie keine Aussagen über einen Synagogenbesuch oder über „das Lernen in der Sekundarstufe“¹⁰⁷ machen kann, zeigen die empirischen Befunde mindestens zwei Aspekte auf, die für Sakralraumforschungen grundsätzlich zu reflektieren sind.¹⁰⁸ Zum einen liefert die Studie einen empirischen Beleg dafür, dass diese außerschulischen Exkursionen grundsätzlich nicht losgelöst von einer unterrichtlichen Einbettung durchzuführen sind. Wie diese Einbettung im Rahmen der *vesuf*-Forschung konzeptioniert werden kann bzw. wie das sogenannte Treatment der Studie zu gestalten ist, wird in Kapitel II.2 verhandelt. Zum anderen wird deutlich, dass es lohnenswert scheint, der Frage, für wen sich welcher Lernertrag oder Effekt zeigt, empirisch nachzugehen. Sind bei Synagogenexkursionen für SchülerInnen mit einer gefestigten Einstellung zum Judentum oder Christentum andere Lernerträge zu verzeichnen als für diejenigen mit einer indifferenten Einstellung, die beispielsweise auf fehlenden Berührungspunkten (zur eigenen sowie zur fremden Religion) gründet? Das Spezifikum des Lernortes der Synagoge soll mit der *vesuf*-Forschung entsprechend auch unter Berücksichtigung der Lernausgangslage empirisch erkundet werden.

0. 3 Forschungsleitendes Interesse und Aufbau der Arbeit

Welche Elemente konturieren das forschungsleitende Interesse der *vesuf*-Studie? Die Schwerpunktsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit wurde bis hierher sowohl vor dem Hintergrund der Herausforderungen des Religionsunterrichts im Spiegel einer pluralen Gesellschaft als auch anhand der Herausarbeitung empirischer Forschungsergebnisse sowie -desiderata entfaltet, kontextualisiert und plausibilisiert. Dies bilanzierend, legt die *vesuf*-Studie den Fokus auf Einstellungen zur eigenen Religion und zum Judentum sowie auf deren Veränderungen durch das spezifische Setting einer im Religionsunterricht eingebetteten Synagogenexkursion. Dementsprechend ist die Studie als eine Interventions- bzw. Evaluationsstudie im Bereich fachdidaktischer Unterrichtsforschung anzulegen.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Riegel/ Kindermann 2015, 370.

¹⁰⁸ In diesem Zusammenhang können zudem kurz die Ergebnisse der Befragung der Lehrpersonen berichtet werden: Die Auswertung von schriftlich erfassten Impulsfragen der Lehrpersonen zeigt, dass der Unterrichtsgang aufgrund der performativen Lernformen, der vermuteten gesteigerten Motivation, dem alternativen Zugang als solchen und der Anschaulichkeit präferiert wird. Als problematisch sehen Sie die „fehlende religiöse Sozialisation vieler Schülerinnen und Schüler, welche nicht nur eine gesteigerte Arbeit an Verhaltensregeln vor und während des Kirchenraumbesuchs bedeutet, sondern in vielen Fällen auch die Erfahrung einer spirituellen Dimension im Kirchenraum verhindert.“ (Riegel/ Kindermann 2015, 368; Kindermann/ Riegel 2015b, 6.) Dass diese Ergebnisse nicht auf den Bereich von Synagogenexkursionen in der Sekundarstufe II übertragbar sind, soll hier nochmals erwähnt werden. Die Erwartungshaltung der Lehrpersonen an Synagogenexkursionen wurde bereits mit den Ausführungen der Studie Gärtner/ Bettin 2015 auf Grundlage empirischer Daten betrachtet.

¹⁰⁹ Konkreter noch ist diese Forschung auch als Prozessevaluationsstudie zu bezeichnen: „Die Prozessevaluation bewertet die Durchführung einer laufenden Maßnahme.“ (Döring, Nicola, Evaluationsforschung, in: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, 167–181, hier 174).

Der Aufbau der gesamten Arbeit gestaltet sich – der Verhältnisbestimmung fachdidaktischer Unterrichtsforschung zu theoretischen Konzeptionen entsprechend – grundsätzlich durch die Differenzierung zweier aufeinander bezogener Bereiche. Der erste Teil umfasst eine interdisziplinär angelegte theoretische Rahmenlegung zu dem Thema „Interreligiöses Lernen“. Die damit vollzogene theoriebasierte Fundierung und Schärfung der Forschungsfragen sowie der Forschungsgegenstände dient dabei auch der Konturierung eines Orientierungsrahmens für konkrete Gestaltungs- und Planungsfragen der Studie. Der zweite Teil schlüsselt schließlich die Konzeption, Durchführung und Auswertung der empirischen Interventionsstudie, das bereits benannte *vesuf*-Projekt, auf.

Fachdidaktische Unterrichtsforschung, so Norbert Vorsmann schon 1972, ziele auf die Erhebung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen ab, um „von Unterrichtsprozessen ein möglichst ‘vollständiges Bild des tatsächlichen Geschehensablaufs’ zu rekonstruieren“¹¹⁰, um darauf aufbauend die bestehenden didaktischen Konzepte anzufragen und weiterzuentwickeln.¹¹¹ Beide Teile der Arbeit stehen folglich in einem Verhältnis von Interdependenz: Ziel der empirischen Erhebung (Teil II) ist es, mit den gewonnenen Ergebnissen auf die theoretischen Konzepte (Teil I), die zugleich Ausgangspunkte der Entwicklung des Forschungssettings sind, zurückzuwirken resp. diese zu reflektieren und Anregungen zu schaffen diese weiterzudenken. Gleichwohl sei an dieser Stelle schon darauf aufmerksam gemacht, dass eine Reduktion von Vielfalt resp. eine Fokussierung im empirischen Setting dringend notwendig ist und es folglich grundsätzlich immer nur möglich ist, einen kleinen Ausschnitt theoretischer Konzepte zu reflektieren.

¹¹⁰ Vorsmann, Norbert, Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung, Ratingen/ Kastellaun/ Düsseldorf 1972, 29; vgl. Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang, Einführung in die Allgemeine Didaktik, Weinheim 2004, 169f. Spezifische Funktionen von Evaluationsstudien werden zudem mit Kapitel II.1 entfaltet.

¹¹¹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wäre es im Horizont von Allgemeiner, Fach- und Bereichsdidaktik (nach Kiper/ Mischke 2004) auch möglich von einer bereichsdidaktischen Unterrichtsforschung zu sprechen, da diese über einen integrierten Bereich innerhalb einer Fachdidaktik definiert wird, wie z.B. eine Didaktik der Umweltbildung oder Friedenserziehung (vgl. ebd., 153) – übertragbar ist dieses auch für das interreligiöse Lernen im Fach Religion.

Teil I - Theoretische Rahmenlegung

Interreligiöses Lernen in Sakralräumen im Spiegel der didaktischen „Dauerfrage“¹¹²

Die didaktische Dauerfrage „wie Inhalte bzw. Lerngegenstände (*Was? Warum?*), Ziele (*Wohin?*), Lerngruppe (*Wer?*) und Methoden (*Wie?*) für jeden konkreten Lernprozess sinnvoll in Beziehung zu setzen sind“¹¹³, stellt die wesentliche Struktur didaktischen Denkens pointiert heraus. Um den Forschungsfokus auf inter- sowie intrareligiöses Lernen an einem spezifischen Lernort (didaktisch-)systematisch aufzuschlüsseln, bietet sich diese als leitende Fragestellung an. Ziel der theoretischen Entfaltung der einzelnen Teilfragen ist es, die empirischen Forschungsfragen, die mit den Vorüberlegungen in ersten Grundzügen entfaltet worden sind, sukzessive zu verdichten und zu plausibilisieren sowie Hinweise für das Forschungssetting des *vesuf*-Projekts, z.B. in Gestaltungs- und Auswertungsfragen, zu markieren.

Die erste Teilfrage, die differenzierter betrachtet werden soll, ist die nach dem *wohin* (I.1). Die Bestandsaufnahme der Theoriebildung hinsichtlich der Zieldimension interreligiösen Lernens erfolgt jedoch grundsätzlich entlang der beiden Ankerpunkte inter und intra, die für das *vesuf*-Projekt bereits als wesentliche Leitkategorien herausgestellt worden sind. Eine Sammlung jeglicher Zieldimensionen vorzustellen, die darüber hinaus in theoretischen Konzepten veranschlagt werden, ist entsprechend nicht intendiert. Es werden daher einige Aspekte oder Theorien nur ausschnittshaft dargelegt. Ausgehend von der Entfaltung der Zieldimensionen interreligiösen Lernens sollen daran anknüpfend die weiteren Aspekte der didaktischen Dauerfrage beleuchtet werden. Diese Ausführungen werden dabei auf das konkret ausgewählte Lern- resp. Forschungssetting einer Synagogenexkursion im

¹¹² Woppowa, Jan, Art. Unterrichtsmethoden, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015a, online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/unterrichtsmethoden/ch/88376f3589bfc03f609e804e11a06dbd/> [zuletzt geprüft am 03.09.2015], Absatz 1.

¹¹³ Ebd.: Ähnliches zu der Unterteilung von Merkmalen resp. Kategorien einer Didaktik beispielsweise auch in Kiper/Mischke 2004; Schimmel 2011, 197; Roebben 2016, 68. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird unter dem Terminus Lerngegenstand konkret der Lerninhalt verhandelt bzw. werden beide Begriffe synonym verwendet. Dies gründet zum einen in der Struktur der zitierten didaktischen Dauerfrage selbst („[...] wie Inhalte bzw. Lerngegenstände[...]“), zum anderen ist hiermit klar ein Aspekt im Fokus, der systematisch aufgeschlüsselt werden kann. Entsprechend werden mit Kapitel 1.3 inhalts- und themenbezogene Lerngegenstände in den Blick genommen. Eine Abgrenzung zu einem Verständnis von Lerngegenständen wird offensichtlich, das neben einem Inhaltsaspekt auch Lernhandlungen hinzuzieht – wie es aktuell beispielsweise im Bereich kompetenzorientierten Lernens diskutiert wird (vgl. Reis, Oliver/ Schwarzkopf, Theresa, Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015, 65). Zudem wird im Verlauf der Arbeit plausibilisiert, inwiefern ein interdependentes Verhältnis von Lerninhalt, Ziel und Methode zu konstatieren ist. Damit reagiert diese Arbeit zudem auf das von Pemsel-Maier und Schambeck (2015) bilanzierten Defizits der gegenwärtigen Religionsdidaktik die Inhalts- und Vermittlungsebene zu sehr auszublenken resp. als „sekundär“ zu betrachten (vgl. Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam, Einleitung, in: Dies. (Hg.), Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg 2015, 9-17, hier 13).

Religionsunterricht zugeschnitten, welches im Fokus des *vesuf*-Projektes steht und zu planen ist (I.2).¹¹⁴

I.1 Zwei Zieldimensionen interreligiösen Lernens (*wohin?*)

I.1.1 Schlaglichtartige Bestandsaufnahme religionspädagogischer Theorien

Mit interreligiösem Lernen werden hoch gesteckte Ziele verbunden.¹¹⁵ Wie bereits angedeutet, geht es neben dem Verstehen anders religiöser Personen und Traditionen auch um die Weiterentwicklung der eigenen „individuellen Position“¹¹⁶, so die religionspädagogischen Theorien.¹¹⁷ Dies impliziert in Anlehnung an Schimmel auch, sich der eigenen Einstellungen zur eigenen sowie zu anders religiösen Tradition(en) und Personen zunächst bewusst zu sein, um diese schließlich versprachlichen, ausdifferenzieren und reflektieren zu können.¹¹⁸ Zudem zielen interreligiöse Lernsettings auf die (Weiter-)Entwicklung weiterer Fähigkeiten ab, nämlich erkennen und deuten zu können, wie „Eigenes im Angesicht des Fremden zu verstehen“¹¹⁹ ist und wie das Fremde das Eigene bereichern kann. Die Ich- und Es-Perspektiven werden in einem Zusammenhang platziert.¹²⁰ Damit geht interreligiöses Lernen zudem über ein multireligiöses Lernen ersichtlich hinaus, da Fakten über die eigene Religion sowie über fremde Traditionen nicht isoliert nebeneinander stehen gelassen werden.¹²¹ Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und eine entsprechende Einstellung zum Religionsplural, die sich selbst und seine Überzeugungen überhaupt zu hinterfragen erlaubt, also eine selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen ermöglicht, stehen jedoch

¹¹⁴ Hiermit ist nicht gemeint, dass die Synagogenführungen selbst im Rahmen von *vesuf* geplant werden. Vielmehr beziehen sich die Planungsentscheidungen hier auf die unterrichtliche Einbettung. Näheres unter Kapitel II.2.

¹¹⁵ Vgl. Gärtner 2015a, Absatz 1.

¹¹⁶ Woppowa, Jan, Lernen an Zeugnissen. Ein kompetenzorientierter Ansatz interreligiösen Lernens, in: Kirche und Schule (163/ 2012), 23–25, hier 23.

¹¹⁷ Diese Ziele werden gleichermaßen beispielsweise auch mit Gottwald, Mette (2003) veranschlagt (vgl. Gottwald, Eckart/ Mette, Norbert, Zur Einführung, in: Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschliessungen. Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neukirchen-Vluyn 2003, 9–14, hier 9,12; beispielsweise auch mit: Knoblauch 2011, 24; zum religionsvergleichenden Beurteilen: Woppowa 2012, 23; so auch Vött 2002, 67, vgl. auch Gärtner 2015b, 281.

¹¹⁸ Vgl. Schimmel 2011, 241.

¹¹⁹ Schambeck 2013, 161.

¹²⁰ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2002b, 121–143, hier 138. Jamal erweitert die Ich- und Es-Perspektiven in ähnlichem Sinne um eine Wir-Perspektive (vgl. Jamal, Helgard, Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung. Univ., Diss.—Hannover/ Hamburg 1996, 108.

¹²¹ Eine Differenzierung in ähnlicher Weise exemplarisch auch zu finden in: Schambeck 2014; Woppowa 2012; Sajak, Clauß Peter, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf, Jan Woppowa, München 2010; Homolka, Walter, Vom Umgang mit der Differenz. Das "Kollektive Gedächtnis" des Judentums und die Herausforderung religiöser Pluralität, in: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2013, 47-52; Roebben 2011, 154f; Leimgruber 2012, 19; Ziebertz 2002b, 137; Schreiner, Peter, Zur Diskussion um interreligiöse Kompetenz. Anmerkungen zu aktuellen Konzeptionen und Projekten, in: Stettberger, Herbert/ Bernlochner, Max (Hg.), Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Berlin 2013, 63–72, hier 64.

nicht nur als Zieldimensionen, sondern auch als konstitutive Bedingungen bzw. Voraussetzungen weiterer interreligiöser Lernprozesse hervor (vgl. Kap. II.1.2).¹²²

Der gewählte Forschungsfokus des *vesuf*-Projektes auf Einstellungen zur eigenen und zu einer anderen Religion, wie z.B. dem Judentum, lässt sich somit erneut vor dem Hintergrund einer schlaglichtartigen Bestandaufnahme religionspädagogischer Theoriebildung abzeichnen. Zudem kann das erkenntnisleitende Interesse an dieser Stelle um die Einstellung zum Religionsplural ergänzt werden.

Wie bis hierher ansatzweise aufgezeigt worden ist, werden im Zielspektrum interreligiösen Lernens neben der Kategorie der Einstellungen immer wieder konkrete Fähigkeiten resp. interreligiöse Kompetenzen expliziert. Mit Schweitzer ist dabei anzunehmen, dass Einstellungen einen Bestandteil interreligiöser Kompetenzen sowie auch eine Voraussetzung dieses Kompetenzerwerbs markieren.¹²³ „Auf jeden Fall moderieren Einstellungen den Umgang mit Wissen, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und zum Handeln“¹²⁴ (vgl. Kap. I.1.3.3). Hierbei sind vornehmlich affektivbasierte Einstellungen zum Religionsplural resp. die affektive Komponente der Einstellung zum Religionsplural oder zu einer konkreten Religion im Blick, die Schweitzer beispielsweise als „Offenheit“ oder „Toleranz“ bezeichnet (vgl. Kap. 0.1). Auch Willems legt dar, dass solche Einstellungen die „Ausbildung der [...] Fähigkeiten begünstigen“¹²⁵ und demnach erneut als Bedingungen oder auch Voraussetzungen für interreligiöses Lernen und interreligiösen Kompetenzerwerb angebracht werden können. Während anzunehmen ist, dass die affektive Dimension einer Einstellung gegenüber anders religiösen Personen, Traditionen oder dem Religionsplural in diesen konzeptionellen Überlegungen enthalten ist, werden hingegen weitere Dimensionen dieser Einstellungen weder expliziert noch vertieft, sondern eher in einem thetischen Charakter verwendet, der herausstellen soll, dass (inter-)religiöses Lernen sich nicht allein in einem kognitiven Lernen erschöpfen kann. Obwohl oftmals eine eigene religiöse Positionierung als eine Voraussetzung interreligiöser Begegnungssituationen herausgestellt wird (vgl. Kap. 0), ist jedoch vornehmlich der Einstellungsgegenstand des Religionsplural und damit eher die Verhältnisbestimmung verschiedener Religionen auszuloten. Weniger fokussiert werden in diesem Kontext affine Einstellungsobjekte wie die der eigenen Religion und Religiosität. Mit Rekurs auf Schimmel, der dafür plädiert, das psychologische Konstrukt der Einstellungen

¹²² Vgl. auch Gärtner 2015a, Absatz 1.

¹²³ Vgl. Schweitzer 2014, 155.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Willems 2011, 166.

konkret für den religionspädagogischen Kontext fruchtbar zu machen, stellt sich u.a. die Frage danach, inwiefern der Zusammenhang von (mehrdimensionalen) Einstellungen (zu verschiedenen Einstellungsgegenständen) und interreligiöser Kompetenz ggf. noch weiter zu entfalten ist. Um diese Zusammenschau beider Konzepte realisieren zu können, wird hier zunächst eine grundlegende Verhältnisbestimmung von Einstellungen und Kompetenzen vorgenommen.

Ein psychologisches Konstrukt, wie das der Einstellung, kann selbst nicht als eine Fähigkeit oder Kompetenz deklariert werden.¹²⁶ Mit Rekurs auf die Klieme-Expertise, sind Kompetenzen, anders als Einstellungen, vornehmlich durch ihren Leistungsbezug und eindeutige Messbarkeit gekennzeichnet.¹²⁷ Mit Bernhard Dressler ist zudem „äußerste Zurückhaltung“¹²⁸ bei der Festlegung „von Bildungszielen im Blick auf Haltungen und Einstellungen“¹²⁹ geboten. Kompetenzmodelle würden sich durch eine Vermengung einer „Prüfung der Gesinnung mit Tests von Fähigkeiten“¹³⁰ unnötig angreifbar machen, so auch Willems. Wer sollte zudem festlegen, wo die „Grenzen verlaufen zwischen [...] legitimen [...] und solchen [Einstellungen], die für nicht zulässig erklärt werden“¹³¹? Für den Kontext interreligiösen Lernens kann dem jedoch ansatzweise entgegnet werden, dass theoretisch reflektiert wird, welche Einstellungen im Hinblick auf den Religionsplural oder Andersgläubige angemessen zu sein scheinen (vgl. Kap. I.4.2).

Mit diesen systematischen Anfragen, die sich durch den Fokus auf einen leistungsbezogenen Kompetenzbegriff ergeben, deutet Willems schließlich pointiert darauf hin, dass Modelle interreligiöser Kompetenz darauf verzichten sollten „Einstellungen zu erheben“¹³² und plädiert demnach dafür, Kompetenzen separat von Einstellungen zu betrachten. Einstellungen grundsätzlich jedoch als ein weiteres Ziel (inter-)religiöser Lernprozesse zu beleuchten sei hiermit aber auch nicht ausgeschlossen, so Willems.¹³³ Eine weitere Annahme wird dieser Arbeit darüber hinaus zu Grunde gelegt: Eigene Einstellungen ausdrücken oder kommunikativ in Gesprächsphasen einbringen zu können, ist z.B. als eine Ausdrucks- und

¹²⁶ Hinweis: Im Folgenden werden die Begriffe Kompetenzen und Fähigkeiten synonym verwendet.

¹²⁷ Vgl. Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss, Kristina/ Riquarts, Kurt/ Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Vollmer, Helmut J., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, Bonn 2009, 19.

¹²⁸ Dressler, Bernhard, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 119.

¹²⁹ Willems 2011, 100.

¹³⁰ Ebd., 108.

¹³¹ Ebd., 100.

¹³² Ebd., 108.

¹³³ Vgl. ebd.

Kommunikationsfähigkeit (interreligiöser Kompetenz) zu deklarieren.¹³⁴ Ferner ist vor dem Hintergrund psychologischer Einstellungstheorien zu Einstellungsänderungen, die im Kapitel I.1.3.4 ausführlicher betrachtet werden, bereits an dieser Stelle hervorzuheben, dass mit der Weiterentwicklung interreligiöser Kompetenzen wie z.B. mit dem Erwerb weiterer Grundkenntnisse eine Einstellungsänderung einhergehen kann.

Die Annahme, dass Einstellungen per se keine Fähigkeiten sind, sich jedoch in ein Verhältnis zu Kompetenzen setzen lassen, ist Grundlage der weiteren Arbeit und wird im Folgenden noch weiter plausibilisiert und verdichtet. In einem ersten Schritt werden davon ausgehend Modellierungen interreligiöser Kompetenz auf der Folie der drei benannten Einstellungen querschnittlich beleuchtet.¹³⁵ Ziel ist es herauszustellen, welche Fähigkeiten z.B. an der Einstellung zur eigenen Religion konkret werden können (vgl. Kap.I.1.2). Durch diese spezifische Annäherung an das Konzept der Kompetenzen soll, wie zudem bereits skizziert, einer weiteren Verortung resp. Zusammenschau beider Konzepte Rechnung getragen werden. Da das forschungsleitende Interesse der *vesuf*-Studie jedoch, wie bereits aufgezeigt, den Fokus nicht auf einen Kompetenzerwerb legt, sondern als Einstellungsforschung dezidiert hinterfragt, wie sich die Inhalt und Struktur von Einstellungen durch inter- und intrareligiöse Lernprozesse verändern, schließt sich in einem zweiten Schritt eine Darlegung sozialpsychologischer Einstellungstheorien an, die für diese Arbeit resp. die empirische Forschung wesentlich(er) ist (vgl. Kap. I.1.3). Vertiefend fortgeführt wird dieser Themenkomplex schließlich mit dem Konzept der Selbst- und Fremdbilder (vgl. Kap. I.1.3.6) sowie mit einer exemplarischen Verhältnisbestimmung beider Bilder aus systematisch-theologischer Perspektive (vgl. Kap. I.1.3.7).

I.1.2 Interreligiöse Kompetenz: Eine erste Zieldimension inter- und intrareligiösen Lernens

Im Kontext religionspädagogischer Theorieentwicklung wird „der vielerorts wahrzunehmende ‘Shift from teaching to learning’ auch für den Bereich interreligiösen Lernens vollzogen und der Fokus auf den interreligiösen Kompetenzerwerb gelegt“.¹³⁶ Mit dieser didaktischen Ausrichtung, die aktuell äußerst prominent erscheint, soll neben der Verdeutlichung des Paradigmenwechsels hin zur Subjektorientierung auch eine

¹³⁴ Dieses kann in einem didaktischen Arrangement auch dadurch geschehen Einstellungen zum Judentum o.ä. als konkretes Unterrichtsthema resp. Lerninhalt didaktisch zu inszenieren. Dieser Gedankengang entspricht dem Vorschlag Schimmels (vgl. Schimmel 2011).

¹³⁵ Hier sind die drei Einstellungen zur eigenen sowie zu einer anderen Religion und zum Religionsplural gemeint.

¹³⁶ Gärtner 2015b, 281.

Qualitätssicherung des Unterrichts realisiert werden.¹³⁷ Darüber hinaus verspricht eine Kompetenzorientierung generell auch das Profil des RU schärfen zu können.¹³⁸ Vor dem Hintergrund der religiös-pluralen Lebenswelt, in der die SchülerInnen heute aufwachsen, wird insbesondere die interreligiöse Kompetenz als „eine Schlüsselqualifikation“¹³⁹ des 21. Jahrhunderts gekennzeichnet resp. bewertet. Im Horizont dieser Aspekte wird interreligiöse Kompetenz mittlerweile in zahlreichen Publikationen konzeptionell durchdacht und diskutiert.¹⁴⁰

Interreligiöses Lernen zielt auf die Fähigkeit, eine eigene, begründete religiöse Position einzunehmen, konkreter noch, dabei das Eigene auch im Spiegel des Fremden zu reflektieren bzw. den Religionsplural dezidiert in die eigene Positionierung einzubeziehen, so Schambeck.¹⁴¹ Als direkte Voraussetzung zeigt Schambeck dafür eine Einstellung auf, die als „pluralitätsbewusst“¹⁴² charakterisiert werden kann. Damit ist eine Haltung gemeint, die weder exklusiv noch beliebig erscheint. Konstitutives Merkmal der hermeneutischen sowie empiriebasierten Kompetenzmodellierung Schambecks ist das „Eigene“.¹⁴³ Auch wenn sie vor dem Hintergrund der religiösen Säkularisierungsthese erklärt, dass für viele christliche SchülerInnen „das Christentum zur fremden Religion geworden ist“¹⁴⁴, soll das Eigene nun durch interreligiöses Lernen, spiralförmig im Austausch mit dem Fremden, stets auf das

¹³⁷ Vgl. Altmeyer, Stefan, Competences in Inter-religious Learning, in: Engebretson, Kath/ de Souza, Marian/ Durka, Gloria/ Gearon, Liam (Hg.), International handbook of inter-religious education. Dordrecht, New York 2010, 627–640, hier 628; Weirer, Wolfgang, Editorial. Bildung-Religion-Kompetenz, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 18 (2010), 1–2, hier 1; Rothgangel, Martin, Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland. Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 18 (2010), 4–8, hier 4; Michalke-Leicht, Wolfgang, Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 11. Inwiefern der Fokus auf Kompetenzen ggf. eher eine Produkt- als die Prozessqualität des Lernens erfasst, diskutiert beispielsweise Schweitzer 2014, 146f: „Auf der anderen Seite wird kritisch eingewandt, dass die mit den gängigen Kompetenzmodellen verbundene Konzentration ausschließlich auf die Ergebnisse von Lernprozessen (Produktqualität) nicht ausreicht, um die Qualität etwas bei der Unterrichtsgestaltung (Prozessqualität) erfassen zu können. Aus meiner Sicht muss in diesem Falle beiden Sichtweisen Rechnung getragen werden. Tatsächlich lässt sich kaum sinnvoll bestreiten, dass alle geplanten Lehr-Lern-Prozesse ihr Maß am Lernerfolg oder eben im Kompetenzerwerb finden. Deshalb muss die Frage nach interreligiöser Kompetenz gestellt und beantwortet werden. Zugleich gilt aber auch hier, dass der Weg und das Ziel nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen im interreligiösen Bereich lässt sich deshalb niemals allein am gelungenen Kompetenzerwerb im Sinne der Produktqualität bemessen.“

¹³⁸ Vgl. Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen⁴2015, 153.

¹³⁹ Schambeck 2013, 13.

¹⁴⁰ Auf weitere Kompetenzmodelle soll hier exemplarisch verwiesen werden: Vött 2002; Bernlochner, Max, Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam, Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 2013; Sajak, Clauß Peter, Standards und Kompetenzen für das dialogische Lernen, in: Ders. (Hg.), Lernen im Dialog. Heft 1. Gotteshäuser. Entdecken - Deuten - Gestalten; Sekundarstufen I und II. Unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee/ Sajak, Clauß Peter/ Schneider, Niels-Holger/ Schwarz-Boenneke, Berandette, Paderborn 2012a, 37–39; Einen Überblick gibt auch Gärtner 2015b.

¹⁴¹ Schambeck 2013, 174; Konkreter noch dazu: Im interreligiösen Lernprozess solle Fremdes „immer auf der Folie des Eigenen zum Tragen“ kommen. Das sei zudem der „Kontingenz menschlicher Verfasstheit geschuldet“ (ebd., 176).

¹⁴² Ebd., 174.

¹⁴³ Ebd., 176. In Anlehnung an die Trinitätstheologie Rahners, entfaltet Schambeck die Kategorie „Liebe“ als Maß für eine angemessene Interaktion (vgl. 179,181) (hermeneutisch). In Indien führt sie zudem Experteninterviews zu der Frage nach einem dort angemessenen Umgang mit dem Religionsplural durch (empiriebasiert).

¹⁴⁴ Ebd., 176.

Eigene hin orientiert, „(neu)“¹⁴⁵ entwickelt werden. Eine eigene Positionierung ist ferner auch wesentliche Voraussetzung für dialogische Begegnungen bzw. Interaktionen, auf die Schambeck ihre Modellierung hin konzipiert. Letztlich soll dann wiederum die Begegnung mit anderen Traditionen auf die Eigene „zurückwirken“¹⁴⁶, sodass sich die Fähigkeit eine begründete Position einzunehmen wiederum weiter ausdifferenzieren und weiterentwickeln kann. In ein Modell interreligiöser Kompetenz überführt, schlägt Schambeck entsprechend eine Diversifikationskompetenz vor, welche voraussetzt, Eigenes und Fremdes unterscheiden zu können. Diese Diversifikationskompetenz geht dabei einer weiteren, sogenannten Relationskompetenz voraus, welche dafür steht, dass die SchülerInnen Eigenes und Fremdes in Beziehung setzen können. Beide Komponenten werden zudem mit drei Kompetenzbereichen ausdifferenziert: Ästhetischer hermeneutisch-reflexiver sowie hermeneutisch-kommunikativer und praktischer Bereich.¹⁴⁷

Mit der Intention einer Zusammenschau von Kompetenzen und Einstellungen lässt sich mit der skizzierten Schwerpunktsetzung Schambecks aufzeigen, dass in diesem Modell Fähigkeiten, die sich auch auf Einstellungen zur eigenen Religion und Religiosität beziehen lassen, eine zentrale Stellung zukommen. Hier wird vornehmlich eine Ausbildung des Eigenen betont und damit werden auch Fähigkeiten impliziert, dieses ausdrücken und vor allem reflektieren zu können. Dabei gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass der Terminus Positionierung oder Standpunkt, der in diesem Modell genutzt wird, oft mit einer kognitiven Struktur assoziiert ist bzw. vornehmlich auf diese hinweist. Der Begriff resp. das Konstrukt der Einstellung hingegen impliziert die Möglichkeit eines Bildes z.B. über jüdisches Leben, das prinzipiell affektiv- oder konativbasiert sein kann und dabei auch weniger kognitiv begründet sein muss. Im Horizont von Kompetenzformulierungen lässt sich entsprechend ergänzen, dass es auch darum geht, affektive und konative Aspekte reflektieren und kommunizieren zu können. Da das Eigene in dem von Schambeck vorgeschlagenen Modell wesentlich durch den Einbezug anderer religiöser Traditionen und Personen geprägt wird und dies auf der Ebene von Kompetenzformulierungen mit den Komponenten der Diversifikations- und Relationskompetenzen expliziert wird, wird mit diesem Modell ferner deutlich, wie zentral das Zusammenspiel inter- und intrareligiösen Lernens ist. Inwiefern es gelingt, die eigene Position im Angesicht anderer, möglicherweise konträrer Positionen zu reflektieren und dieses angemessen in der direkten Begegnung diskutieren zu können, wird

¹⁴⁵ Schambeck 2013, 176.

¹⁴⁶ Ebd., 204.

¹⁴⁷ Ebd., 177.

von Willems zudem in einem konzipierten Niveaustufenmodell durchdacht. Auf einer ersten konfessionszentrischen Stufe werden Unterschiede zwischen eigener und fremder Religion festgestellt, jedoch „ohne andere Weltsichten würdigen zu können als in sich stimmige Interpretationen der Welt“¹⁴⁸. Es ist weiterhin möglich, dass Gemeinsamkeiten erkannt werden, „wobei religiöse Differenzen entweder nicht gesehen oder gelehnet werden“¹⁴⁹. Auf der höheren, konfessionsreflexiven Stufe werden unterschiedliche Perspektiven aufeinander bezogen. Es wird erkannt und ausgehalten, dass es verschiedene Blickwinkel auf die Welt und ihre Phänomene möglich sind.¹⁵⁰

Stefan Leimgrubers Modellierung entsteht vor einem, ähnlich dem von Schambeck, gesetzten Hintergrund. Der Fokus liegt auf dem Begegnungslernen.¹⁵¹ Im Gegensatz zu Schambeck setzt Leimgrubers Konzeption bei der Wahrnehmung des Fremden an und schließt damit ab, den eigenen Standpunkt zu überdenken.¹⁵² Interreligiöse Kompetenz zeigt sich hierbei darin, die eigene Positionalität korrigieren und neue Standpunkte beziehen zu können. Konkreter noch führt Leimgruber eine Frage- und Ausdrucksfähigkeit eigener religiöser Erfahrungen oder religions-theologischer Äußerungen im Allgemeinen an.

Aus einer konstruktivistischen Theorieperspektive heraus spitzt Willems interreligiöse Kompetenz auf Fähigkeiten zu, die Multiperspektivität in sogenannten „interreligiösen Überschneidungssituationen“ einholen zu können. Dabei werden „passende Zuordnungen“¹⁵³ zu verschiedenen Kontexten resp. Bereichen (religiösen, politischen, historischen etc.) vorgenommen und als Folie zur Deutung der Situation herangezogen (Deutungs- und Urteilskompetenz).¹⁵⁴ Selbst in interreligiösen Situationen Gespräche zu führen, zu handeln, zu partizipieren impliziert nach Willems unter anderem die „eigene religiös-weltanschauliche Position [...] auszudrücken“ sowie „sie vor dem Hintergrund der Begegnung mit Personen anderer [...] Überzeugungen [...] zu reflektieren“¹⁵⁵ (Partizipations- und

¹⁴⁸ Willems 2011, 203.

¹⁴⁹ Ebd., 203.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., 203.

¹⁵¹ Vgl. Leimgruber 2012, 96f; Vgl. dazu auch Gärtner 2015b: Schambeck legt den Fokus auf „authentische Sprechsituationen“ (ebd., 285).

¹⁵² Vgl. Leimgruber 2012, 108f.

¹⁵³ Willems 2011, 168.

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

¹⁵⁵ Ebd. Die Unterscheidung einer Deutungs- und Partizipationskompetenz geht hierbei „auf Dietrich Benner zurück, der damit schulische Bildung und außerschulische Erfahrungen zueinander in Beziehung setzt. Schulunterricht setze ‚bereits erworbene lebensweltliche Erfahrungen und alltägliche Formen des zwischenmenschlichen Umgangs‘ voraus, verlasse aber dann diese Horizonte von Erfahrungen und Umgang und kultiviere ‚Formen der Rückkehr in diese‘. Deutungs- und Urteilskompetenz meine dann ‚die Fähigkeit, alltägliche Welterfahrungen mit Hilfe von im Unterricht erworbenem Wissen klären und interpretieren zu können‘. Unter Partizipationskompetenz versteh Benner die Fähigkeit, ‚solche Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können‘.“ (Willems 2011, 167). Willems greift eben diese Unterscheidung und Komponenten auf und adaptiert diese Überlegungen für eine Modellierung interreligiöser Kompetenz, wobei er hierbei eine weitere Komponente (interreligiös relevante Grundkenntnisse) ergänzt (vgl. Willems 2011, 169).

Handlungskompetenz). Hiermit wird offensichtlich, dass die Fähigkeiten, die sich auf eine kompetente Artikulation des eigenen religiösen Standpunktes oder der Einstellungen zur eigenen Religion beziehen, an interreligiösen Situationen konkret werden können.

Der Vorschlag zur Systematisierung interreligiöser Kompetenz nach Schweitzer, der einen bilanzierenden Charakter besitzt, differenziert Operatoren, wie wahrnehmen, verstehen, urteilen und kommunizieren.¹⁵⁶ Die persönliche Einstellung zur eigenen Religion zu (er)kennen, deren Struktur nachvollziehen sowie versprachlichen zu können, sind demnach auch als mögliche interreligiös relevante Fähigkeiten zu überdenken.

Verschiedene Theoretiker führen Grundkenntnisse als eine Teilkomponente interreligiöser Kompetenz sowohl in Bezug auf die eigene Religion als auch auf andere religiöse Traditionen an.¹⁵⁷ Mit Willems ist dieses Wissen beispielsweise im Hinblick auf Kenntnisse über normative Grundlagen und geschichtliche Entwicklung der Religion, über verschiedene Erscheinungsformen sowie über Subsysteme zu konkretisieren.¹⁵⁸ Dass diese Komponente der interreligiösen Kompetenz, die als eine Richtlinie für den sogenannten Output fungiert und somit normativen Charakter hat, jedoch nicht unmittelbar mit der inhaltlichen Füllung einer Einstellung gleichzusetzen ist, soll an dieser Stelle zur Verdichtung des Zusammenhangs von Einstellungen und Kompetenzen festgehalten werden. So kann ein Schüler ein breites Wissen z.B. über das Judentum besitzen, jedoch muss dieses nicht den Inhalten entsprechen, die er für die Beschreibung des eigenen, zugänglichen Bildes vom Judentum resp. seiner Einstellung zum Judentum heranzieht. Die kognitive Struktur einer Einstellung kann zudem sogar Aspekte beinhalten, die nicht sachgemäß bzw. falsch sind. Zugleich kann das Erwerben von Wissen zu einer Einstellungsänderung führen (vgl. Kap. I.1.3.4).

Als ein erstes, knappes Zwischenfazit kann an dieser Stelle bilanziert werden, dass Fähigkeiten, die sich auch auf die Einstellung zur eigenen Religion beziehen lassen, in der religionspädagogischen Theoriebildung im Kontext von Kompetenzmodellierungen vornehmlich auf die Fähigkeiten zuzuspitzen sind, diese Einstellung auch gegenüber fremden oder konträren Standpunkten ausdrücken, reflektieren und ändern zu können.

Im Folgenden wird zunächst die Modellierung Leimgrubers hinsichtlich der Fähigkeiten, die sich auch auf Einstellungen zu religiös-anderen Traditionen und dem Religionsplural beziehen lassen, beleuchtet. Eine ästhetische Kompetenz, die sich in der Fähigkeit zeigt, u.a.

¹⁵⁶ Vgl. Schweitzer 2014, 154f.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., 154.

¹⁵⁸ Vgl. Willems 2013, 169.

Zeugnisse anderer Religionen achtsam wahrnehmen zu können, oder auch anamnetische Fähigkeiten, das kulturelle Gedächtnis aktivieren zu können, sind hierbei anzubringen. Dass diese Komponenten gleichermaßen für inter- wie auch für multireligiöses Lernen als Output formuliert werden können, ist offensichtlich. Hingegen gelten Kommunikations- und Handlungskompetenzen dezidiert als Fähigkeiten, die (zu ihrer Weiterentwicklung) eines interreligiösen Settings bedürfen. Unter einer Handlungskompetenz wird z.B. das Ausführen solidarischer Aktionen im schulischen Umfeld gefasst. Eng mit der Kommunikationsfähigkeit verbunden ist zudem die interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit, für die Leimgruber ein gewisses Hintergrundwissen voraussetzt. „Kommunizieren“¹⁵⁹ zu können, macht auch für Schweitzer ein Teilbereich interreligiöser Kompetenz aus. Vergleichbar mit Schambeck verdeutlicht schließlich auch Leimgruber, dass affektivbasierte Einstellungen zum Religionsplural (Respekt, Toleranz) oder zu einer konkreten Religion, die nicht die eigene ist, eine Grundvoraussetzung für dialogische Begegnung sind.¹⁶⁰

Mit Rekurs auf die Modellierung Willems' und demnach mit Fokus auf interreligiöse Überschneidungssituationen wird deutlich, dass in potentiell konfliktbeladenen Situationen Kompetenzen gefragt sind, um diese Situationen unter Einbezug von Kenntnissen deuten und beurteilen zu können.¹⁶¹ Hierbei kommt es beispielsweise darauf an, die konkrete Situation aus (außer)religiösen Perspektiven zu reflektieren und Gründe für Missverständnisse zu erkennen. Die Einstellung zu Andersgläubigen und deren religiösen Tradition scheint vor allem eine wesentliche Einflussgröße im Hinblick auf solche Deutungsprozesse zu sein. Als konstitutiv erweist sich hierbei eine Ambiguitätstoleranz sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Mit Ziebertz ist Letztere wie folgt zu konkretisieren. Hiermit ist „vor allem der Erwerb einer doppelten Fähigkeit gemeint: Erstens die eigene Religion aus der eigenen Perspektive und aus der Perspektive der anderen Religion zu verstehen, mit der sie in Kontakt steht; und zweitens die andere Religion aus eigener und aus fremder Sicht zu interpretieren“¹⁶². Mit dieser Skizzierung des Zusammenspiels eigener und fremder Perspektiven wird deutlich, dass es im Kontext interreligiösen Lernens sinnvoll ist, konkret

¹⁵⁹ Schweitzer 2014, 155.

¹⁶⁰ Vgl. Leimgruber 2012, 101, 103.

¹⁶¹ Dass Kenntnisse eine wichtige Voraussetzung sind, stellt Willems an dieser Stelle mit Verweis auf Dietrich Benner heraus (vgl. Willems 2011, 167.) Zudem gilt dieses nicht nur für interreligiös relevante Situationen, sondern auch für „Texte, Phänomene, Handlungen etc.“ (Willems, Joachim, Art. Interreligiöse Kompetenz, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015, online verfügbar unter <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8dde52829a0da1c0778b0c7b/> [zuletzt geprüft am 16.09.2015], 3). Willems entwirft ein Kompetenzmodell zur Strukturierung von Unterricht sowie ein Kompetenzmodell zur empirischen Testung interreligiöser Kompetenz. Die Darstellung in dieser Arbeit bezieht sich auf das Modell zur Strukturierung von Unterricht (vgl. Willems 2015, 3).

¹⁶² Ziebertz 2002b, 136.

auszuloten, wie Einstellungen zur eigenen und anderen Religion(en) sowie vermutete Einstellungen des jeweiligen Gegenübers zu seiner eigenen und zu anderen Religionen inhaltlich und strukturell repräsentiert sind und in welchem Zusammenhang diese stehen. Dies lässt sich prinzipiell unabhängig von den Fähigkeiten beleuchten, solche Einstellungen z.B. in dialogischen Begegnungen reflektieren oder einbringen zu können.

Bis hierher ist aufgezeigt worden, dass affektivbasierte Einstellungen zum Religionsplural (Toleranz, Offenheit) und damit auch zu fremden resp. anderen Religionen in religionspädagogischen Kompetenzmodellierungen zumeist als konstitutive Voraussetzung und Bedingung verhandelt werden. Demnach nehmen sie, so die Theorie, wesentlichen Einfluss auf das Gelingen interreligiösen Lernens. Grundsätzlich lässt sich zudem festhalten, dass in der Theoriebildung um interreligiöse Kompetenz der Einstellungsbegriff als solcher nun darüber hinaus, z.B. über die vornehmliche Beachtung einer affektiven Dimension hinaus, nicht weiter diskutiert wird. Mit dem Versuch der Beleuchtung der Kompetenzmodellierungen im Spiegel des Konstrukts der Einstellung, wurde auf Mehreres verwiesen, wie z.B. darauf, dass die skizzierte Einflussrichtung auch umgekehrt zu reflektieren ist. So nimmt beispielsweise der Erwerb interreligiöser Grundkenntnisse auch Einfluss auf die Einstellungen, indem sich diese dadurch strukturell und inhaltlich verändern können. Dass Grundkenntnisse als Komponente interreligiöser Kompetenz jedoch nicht mit der kognitiven Dimension einer Einstellung gleichzusetzen sind, wurde kurz skizziert (vgl. Kap. I.1.2). Wenn Kompetenzmodellierungen nun das Eigene resp. eine begründete Position oder den eigenen Standpunkt in den Blick nehmen, ist anzunehmen, dass hiermit auch das Kommunizieren, das Reflektieren und Ändern der Einstellungen zur eigenen Religion und Religiosität impliziert ist. Eine explizite Bezugnahme zu Einstellungstheorien, wie z.B. eine konkrete Beleuchtung der eigenen Religiosität als (separaten) Einstellungsgegenstand, ist in diesem Bereich der Theoriebildung jedoch bislang nicht auszumachen. Im Kontext der interreligiösen Kompetenzmodellierung bleiben hierbei grundsätzlich primär die Termini (kognitivbasierter) Konstrukte wie des Standpunktes oder der Positionierung zentral. Ferner plausibilisieren die Kompetenzmodellierungen ein wechselseitiges Verhältnis von intra- und interreligiösem Lernen bzw. zirkulär zu denkende Prozesse, in denen das Eigene im Spiegel des Fremden weiterentwickelt wird. Ein unmittelbarer Zusammenhang der drei Einstellungsgegenstände, die das *vesuf*-Projekt fokussiert, wird hiermit erneut plausibilisiert.

Im Spiegel religionspädagogischer Theoriebildung ist eine Verortung resp. Begriffs- und Verhältnisbestimmung von interreligiösen Kompetenzen und interreligiös relevanten

Einstellungen vorgenommen worden, die einen Ausschnitt des Horizontes markiert, in dem die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit reflektiert werden können. Im weiteren Verlauf soll nun der Fokus auf eine theoretische Rahmenlegung zu Einstellungstheorien gelegt werden, um den Forschungsgegenstand konkreter entfalten und eine theoretische Grundlage für Gestaltung und Auswertung des *vesuf*-Projektes schaffen zu können.

I.1.3 Einstellungsreflexion und Einstellungsänderung: Eine zweite Zieldimension inter- und intrareligiösen Lernens

Die Zielperspektive interreligiösen Lernens wird im Folgenden mit dem für das *vesuf*-Projekt wesentlichen Fokus auf das psychologische Konstrukt der Einstellungen weiter entfaltet. Obwohl immer noch eine eher „randständige Beschäftigung mit Einstellungen im Rahmen pädagogischer Reflexionen“¹⁶³ im Allgemeinen sowie im Rahmen empirischer „religionspädagogischer Forschung“¹⁶⁴ zum interreligiösen Lernen zu konstatieren ist, soll einleitend schlaglichtartig markiert werden, inwiefern die gewählte strukturelle Setzung ihren Ausgangspunkt – neben bereits skizzierten Aspekten zum Zusammenhang von Einstellungen mit Kompetenzen – in weiteren spezifischeren religionspädagogischen Überlegungen hat, die das Konstrukt der Einstellung dezidiert als eigenständige Zieldimension verhandeln.

Die Änderung negativer Einstellungen resp. den Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen religiösen Traditionen und Personen erklärt Martin Rothgangel als konstitutives Ziel interreligiöser Bildung.¹⁶⁵ Mit dem Fokus auf Begründungen (Stufe 1 und 2) und als höheres Ziel noch Änderungen (Stufe 3) von „Lebenseinstellungen“¹⁶⁶ wird auch mit dem Niveaustufenmodell interreligiöser Kompetenz von Schambeck die Relevanz des Einstellungskonzeptes als solches im Bereich interreligiöser Lernziele grundsätzlich ersichtlich.¹⁶⁷ Im Rahmen einer schülerorientierten Didaktik plädiert Schimmel dafür, die Lerner als Träger von Einstellungen zu betrachten sowie den „Erwerb bzw. die Veränderung von Einstellungen“¹⁶⁸ als Ziele des Unterrichts zu reflektieren.¹⁶⁹ Da im weiteren Diskurs

¹⁶³ Schimmel 2011, 201.

¹⁶⁴ Rothgangel, Martin, Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung, in: Rothgangel, Martin/ Aslan, Ednan/ Jäggle, Martin (Hg.), Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, Göttingen 2013, 167–187, 185.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., 169; vgl. auch Gärtner 2015a, Absatz 1.

¹⁶⁶ Schambeck 2013, 181.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. 182, 183.

¹⁶⁸ Schimmel 2011, 203.

¹⁶⁹ Mit Rekurs auf Schimmel, der das Konzept der Einstellungen vor allem im Hinblick auf Input- und Gegenstandsdimensionen betrachtet aber eben auch als Zieldimension didaktischer Überlegungen reflektiert, wird im Folgenden zunächst der Ansatz der Zielperspektive für den Bereich interreligiösen Lernens konzeptionell weiter durchdacht. Mit Kapitel I.3.3 wird zudem der Gedanke Einstellungen auch als Lerninhalt in die Praxis zu überführen aufgegriffen.

religionspädagogischer Theoriebildung das Thema Einstellungen zumeist nicht tiefergehend ausdifferenziert wird, ist das Kapitel im Folgenden interdisziplinär angelegt und beleuchtet das Einstellungskonstrukt aus einer sozialpsychologischen Perspektive heraus. Erkenntnisse der psychologischen empirischen Forschung sowie Theoriebildung werden auf diese Weise für die religionspädagogische Theoriebildung fruchtbar gemacht und helfen der „Religionspädagogik in ihrer Reflexion über eine alltagssprachliche Verwendung des Einstellungsbegriffs“¹⁷⁰ hinauszukommen und interreligiös relevante Einstellungsgegenstände und dessen Struktur vor allem für die Zieldimension interreligiöser Bildung stärker bewusst zu machen.

I.1.3.1 Definitionen, strukturelle Merkmale und Entstehungsgenese

Einstellungen sind psychologische Konstrukte („a state that is internal to the person“¹⁷¹) und als solche nicht direkt beobachtbar. Gordon W. Allport stellt 1935 eine Definition auf, die bis heute immer noch als „grundlegend und nicht überholt“¹⁷² angesehen wird.

„An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.“¹⁷³

Diese Definition verweist bereits darauf, dass sich Einstellungen durch Erfahrungen entwickeln (können) und steuernde Funktionen übernehmen. Aufschluss über die strukturelle Beschaffenheit von Einstellungen gibt die Definition von Alice H. Eagly und Shelly Chaiken: „Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor.“¹⁷⁴ Die affektive Bewertung eines Einstellungsobjektes ist entsprechend als eine erste Dimension des Einstellungskonstruktes auszuloten. Die Richtung dieser Bewertung steht mit Rekurs auf das sogenannte Mere-Exposure-Phänomen in einem Zusammenhang mit der Häufigkeitssequenz der Begegnung mit einem Stimulus bzw. mit dem Einstellungsobjekt. Je häufiger die Begegnung, desto positiver fällt demnach schließlich die Bewertung aus.¹⁷⁵ Neben der affektiven Dimension wird mit dem „Dreikomponentenmodell – oder auch als Strukturmodell der Einstellung“¹⁷⁶

¹⁷⁰ Schimmel 2011, 82.

¹⁷¹ Eagly, Alice H./ Chaiken, Shelly, *The psychology of attitudes*, Fort Worth 1993, hier 1.

¹⁷² Schimmel 2011, 83.

¹⁷³ Allport, Gordon W., *Attitudes*, in: Murchison, C. (Hg.), *Handbook of social psychology*, Worcester, MA 1935, 798-844, hier 810.

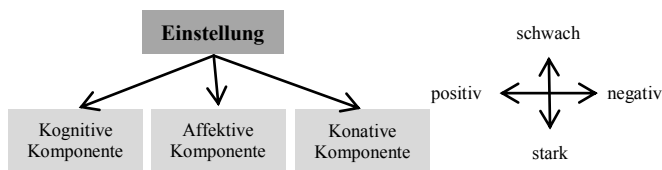
¹⁷⁴ Eagly/ Chaiken 1993, 1.

¹⁷⁵ Vgl. Haddock, Geoffrey/ Maio, Gregory R., *Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen*, in: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hg.), *Sozialpsychologie*, Heidelberg 2014, 197-229, hier 202f.. Dieser Effekt wurde z.B. mit zahlreichen Studien von Zajonc und Kollegen empirisch bestätigt, worauf z.B. Haddock und Maio verweisen.

¹⁷⁶ Schimmel 2011, 84.

bezeichneten Konzept – eine kognitive und behaviorale bzw. konative Komponente ausdifferenziert (vgl. Abb. 1).¹⁷⁷ Wissen oder Vorstellungen über einen Einstellungsgegenstand sowie verhaltensmäßige Reaktionen oder Intentionen strukturieren folglich neben einer affektiven Bewertung eine Einstellung.

Affektive, konative und kognitive Elemente können dabei auf einer Skala zwischen (extrem) positiver und (extrem) negativer Ausprägung rangieren.¹⁷⁸ Die Richtung der Bewertung wird als Valenz („valence or direction“¹⁷⁹) definiert und ferner durch den Grad der Stärke der Ausprägung gekennzeichnet (vgl. Abb. 1) (Beispiele unter 1.1.3.5).¹⁸⁰



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 1: Merkmale und Struktur einer Einstellung

Sind die drei Dimensionen in Bezug auf einen Einstellungsgegenstand vergleichbar vorhanden bzw. repräsentiert und in sich kohärent, ist diese Einstellung als eine homogene Einstellung zu beschreiben.¹⁸¹ „Im Fall der Dominanz einzelner Komponenten, wobei man entsprechend der hervorstechenden Komponente von affektiv, intellektualisierenden bzw. handlungsorientierten Einstellungen spricht“¹⁸², gilt die Einstellung als eine ambivalente Einstellung. Sogenannte Konsistenztheorien zeigen dabei nicht nur einen Zusammenhang zwischen einzelnen Komponenten resp. dessen inhaltlicher Verfasstheit innerhalb einer Einstellung auf, sondern konstatieren diese wechselseitige Abhängigkeit auch zwischen Einstellungen zu verschiedenen Einstellungsgegenständen. Ausgangspunkt und Basis dieser

¹⁷⁷ Vgl. Rosenberg, Milton J./ Hovland, Carl, I./ McGuire, William J./ Abelson, Robert P./ Brehm, Jack W., Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components, Westport 1969, 1; Rothgangel, Martin, Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11, Freiburg im Breisgau 1995, 19; Aronson, Elliot/ Wilson, Timothy D./ Akert, Robin M., Sozialpsychologie, München 2008, 194; Bem, Daryl J., Meinungen, Einstellungen, Vorurteile. Das notwendige sozialpsychologische Basiswissen über die Entstehung, Eigenart und Manipulation von Meinungen und Einstellungen, Zürich/ Köln 1974, 10; vgl dazu auch Blanik, Nicole, Die Kontakthypothese – gelebte interreligiöse Begegnungen als „Erfolgsgarant“ für subjektive Einstellungsänderung?, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 57-70, hier 64.

¹⁷⁸ Vgl. Eagly/ Chaiken 1993, 11, 19; vgl. dazu auch Schimmel 2011, 83f.

¹⁷⁹ Eagly/ Chaiken 1993, 4.

¹⁸⁰ Vgl. Ebd.; Haddock/ Maio 2014, 199.

¹⁸¹ Vgl. Schimmel 2011, 83.

¹⁸² Ebd., 84; vgl. auch Aronson/ Wilson/ Akert 2008, 194ff.

These ist dabei, dass (einzelne) Einstellungen stets in einem größeren Geflecht verschiedener affiner Einstellungen resp. in Einstellungssystemen organisiert sind.¹⁸³

Mit der Dissonanztheorie Leon Festingers wird der Fall nicht zusammenpassender Elemente innerhalb solcher Systeme oder innerhalb einer Einstellung konkreter beleuchtet und zugleich die Frage nach der Genese von Einstellungen erhellt. Die Hypothese Festingers, die „stärker als andere Konsistenztheorien die Verwebung der kognitiven mit der konativen Einstellungskomponente“¹⁸⁴ fokussiert, postuliert als Folge der Existenz von Dissonanz einen unangenehm erlebten Zustand. Da der Mensch per se danach strebe einen widerspruchsfreien Zustand zu erreichen, strebe er in diesem Fall danach, die „Dissonanz zu reduzieren und Konsonanz herzustellen“¹⁸⁵. Als mögliche Ursachen der Entstehung von Dissonanz gelten einstellungsdiskrepantes Verhalten (konativ) oder neue „zufällig oder fociertweise“¹⁸⁶ gewonnene Informationen (kognitiv). Dissonanz zu reduzieren, die aus dem Gewinn neuer Informationen resultiert, ist durch eine Änderung des Verhaltens oder der affektiven Komponente möglich. Dissonanz, die auf einstellungsdiskrepantem Verhalten oder Emotionen gründet, ist durch das Hinzufügen neuer kognitiver Elemente zu reduzieren oder auch durch eine Anpassung der Umwelt, indem beispielsweise der Kontakt mit ähnlich denkenden Personen gesucht wird.¹⁸⁷ Das Prinzip der Dissonanztheorie gilt folglich in Fragen der Genese sowie der Einstellungsänderung als aufschlussreich.

Sowohl für den Zustand als auch für die Entstehung gilt ferner, obgleich das Dreikomponentenmodell unhinterfragt bleibt, dass Einstellungen nicht immer alle Komponenten aufweisen resp. nicht hinsichtlich jeder Dimension eine Genese durchlaufen.¹⁸⁸ „Attitudes can be formed primarily or exclusively on the basis of any of the three types of processes“¹⁸⁹. Folgt man zur weiteren Klärung der Frage nach Einstellungsentstehungen der Selbstwahrnehmungstheorie Daryl Bems, generiert vornehmlich die Wahrnehmung eigenen vorausgegangenen Verhaltens die jeweilige Einstellung.¹⁹⁰ Mit der sogenannten Attributionstheorie, die im Paradigma kognitiver

¹⁸³ Vgl. Schimmel 2011, 88.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Festinger, Leon, Theorie der kognitiven Dissonanz, Bern ²2012, hier 16, 25. Erstmals stellt Fritz Heider eine solche Theorie auf, die sogenannte Balancetheorie (vgl. u.a. Schimmel 2011, 87).

¹⁸⁶ Ebd., 18f.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., 31ff, 256.

¹⁸⁸ Dazu: “It is also not universal that people respond to attitude objects by cognitive, affective and behavioral reactions. People may hold beliefs about some attitude objects but never engage in overt behaviors with respect to them or have emotional reactions” (Eagly/ Chaiken 1993, 16).

¹⁸⁹ Eagly/ Chaiken 1993, 16.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., 16. An dieser Stelle sei lediglich der Hinweis auf weitere Theorien zur Entstehung von Einstellungen gegeben – da die Entstehung von Einstellungen nicht der Forschungsfokus der Arbeit markiert: Lerntheorien (z.B. Beobachtungslernen), Persönlichkeitstheorien, psychodynamische Theorien, Theorien der sozialen Identität, Erziehungsstiltheorien (vgl.

Theorien zu verorten ist, wird zudem Folgendes über die Entstehung von möglichen negativen Einstellungen markiert. Der Theorie nach werden positive Verhaltensweisen von Personen der eigenen Gruppe auf persönliche Eigenschaften zurückgeführt, während gleiches Verhalten von Personen der sogenannten Fremdgruppe äußeren Faktoren zugeschrieben wird. Im Umkehrschluss greift dieses Zuordnungsverfahren auch für negativ bewertetes Verhalten. Solches Verhalten wird im Falle der Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe auf äußere Umstände zurückgeführt, während bei einer Zugehörigkeit zu einer fremden Gruppe Gründe auf persönlicher Ebene gesucht werden. Konstitutive Annahme der Theorie ist demnach, dass zur Strukturierung der Wahrnehmung von Informationen aus einer komplexen Umwelt grundsätzlich zwischen einer Eigen- und Fremdgruppe, die sich je nach Einstellungsgegenstand herausbildet, differenziert wird. Diese Art der kognitiven Verarbeitung kann zur Ausbildung von vorurteilsbehafteten Einstellungen beitragen.¹⁹¹

I.1.3.2 Exkurs: Vorurteile, Stereotype und Einstellungen – eine Begriffs- und Verhältnisbestimmung

Mit dem Einblick in verschiedene Theorieperspektiven zur Einstellungsgenese ist deutlich geworden, dass die Frage der Entstehung von Einstellungen gegenüber Einstellungsgegenständen wie z.B. der religiösen Zugehörigkeit, die grundsätzlich eine Bildung von sogenannten Eigen- und Fremdgruppe (in- und outgroups) zulässt, nicht losgelöst von der Frage der Vorurteils- oder auch Stereotypengenese betrachtet werden kann. Eine Verhältnisbestimmung dieser Konzepte folgt in diesem knappen Exkurs.

Stereotypisierungen gründen in fehlerhaften, unbegründeten Generalisierungen und auf dem „vermeintlichen Wissen“¹⁹² über eine Fremdgruppe oder über eine Person aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe. Stereotype werden der kognitiven Komponente einer

Gollwitzer, Mario/ Schmitt, Manfred, Sozialpsychologie. Workbook, Weinheim 2006, hier 91); als weitere Theorie über die Entstehung von Stereotypisierungen: Als weitere Bezugstheorie für die Ausbildung von Einstellungen gegenüber Einstellungsgegenstände, die als Merkmal zur Bildung von Gruppen herangezogen werden können, gilt die Akzentuierungstheorie nach Tajfel. Diese postuliert als Folge der Verarbeitung komplexer Informationen eine „Über-Generalisierung“ (Rothgangel 1995, 81), die wiederum die Basis für Stereotypisierungen sein können. Mit der Akzentuierungstheorie wird dargestellt, dass „physische und soziale Unterscheidungsmerkmale [...] zur Kategorisierung von Personen und zur Informationsorganisation verwendet“ (Rothgangel 1995, 91) werden. Dieses erfolgt in der Weise, dass dabei „Unterschiede innerhalb einer Gruppe minimiert und zwischen Gruppen maximiert“ (Rothgangel 1995, 92) werden. Ein solcher Akzentuierungseffekt führt demnach zur Entstehung von Stereotypisierungen zwischen Eigen- und Fremdgruppen, die beispielsweise aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Verein, einer Nation oder Religion gebildet werden. Die Theorie geht ferner davon aus, dass dieser Effekt aus Beobachtungen und sozialen Einflüssen entsteht oder erlernt ist (vgl. Rothgangel 1995, 92).

¹⁹¹ Vgl. Rothgangel 1995, 94.

¹⁹² Landhäuser, Anne, Schublade auf! - Ein Blick in die Welt der Stereotype, in: Sozialpsychologie Mannheim (Hg.), Ich, du, wir und die anderen. Spannendes aus der Sozialpsychologie, Weinheim 2013, 156–170, hier 157. Siehe dazu auch: „In addition, attitudes toward minority groups are often called prejudice, especially if these attitudes tend to be negative.“ (Egaly/ Chaikken 1993, 5)

Einstellung zugeordnet, während Vorurteile als negativ gefärbte Bewertungen¹⁹³ dieser Gruppe definiert sind und eine negative Verhaltenstendenz, sogenannte Diskriminierung, auslösen können.¹⁹⁴ Wird in religionspädagogischer Theoriebildung ein Vorurteilsabbau zur Zielperspektive interreligiösen Lernens erklärt, so ist hiermit konkret der Abbau negativer Einstellungen gegenüber Personen oder Gruppen und entsprechend „eine untergeordnete Kategorie der Einstellung“¹⁹⁵ im Blick. Im Rahmen des *vesuf*-Projektes wird der Forschungsfokus jedoch nicht auf mögliche Veränderung allein negativer Einstellungen begrenzt, sondern es soll ebenfalls die Weiterentwicklung positiver und neutraler Einstellungen beleuchtet werden. Entsprechend werden für die weitere theoretische Rahmenlegung im Folgenden wieder die Einstellungstheorien in den Blick genommen.

I.1.3.3 Funktionen von Einstellungen

Mit der Definition Allports ist bereits festgehalten worden, dass Einstellungen zunächst allgemein steuernde Funktionen im Hinblick auf die jeweiligen Einstellungsobjekte haben (vgl. Kap. I.1.3.1). Zudem verweist die Attributionstheorie auf eine filternde Funktion zur Erleichterung komplexer Wahrnehmungsvorgänge. Bevor ein systematisierter Überblick über Einstellungsfunktionen erfolgt, werden zunächst Kriterien herausgestellt, die Auskunft darüber geben, wann und wie ausgeprägt diese Funktionen zu erwarten sind.

Die Einstellungsstärke wird als ein wesentlicher Faktor für die Wirksamkeit von Einstellungsfunktionen betrachtet. Je stärker, desto stabiler die Einstellung und desto eher wirkt sie als leitende Instanz für verschiedene Funktionen.¹⁹⁶ Ist eine Einstellung zudem sofort abrufbar (Zugänglichkeit), sind bereits zwei Bedingungen erfüllt, unter denen Einstellungen z.B. wahrnehmungssteuernd wirken.¹⁹⁷ Die Zugänglichkeit einer Einstellung kann auch erhöht werden: „Attitudes based on direct experience are more easily retrieved from memory than those not based on direct experience“¹⁹⁸. Zusätzlich zeichnen sich im Horizont sozialpsychologischer Theoriebildung die Homogenität der Komponenten und

¹⁹³ Nach Allport können Vorurteile auch positive Art sein (vgl. Allport, Gordon W., Die Natur des Vorurteils. Herausgegeben und kommentiert von Carl Friedrich Graumann, Köln 1971, 20), jedoch wird, wie in zahlreichen Theorien und vorausgegangenen Arbeiten auch in dieser Arbeit zugrunde gelegt, dass Vorurteile prinzipiell negative Einstellungen sind.

¹⁹⁴ vgl. Rothgangel 1995, 20; Zimbardo, Philip G./ Gerrig, Richard J., Psychologie, München/ Boston¹⁶2004, 815, 818; vgl. auch Blanik 2015, 64.

¹⁹⁵ Rothgangel 1995, 19.

¹⁹⁶ Vgl. Schimmel 2011, 86; Haddock/ Maio 2014, 212,220.

¹⁹⁷ Vgl. Fazio, Russel H., On the Power and Functionality of Attitudes: The Role of Attitude Accessibility, in: Pratkanis, Anthony, R./ Breckler, Steven J./ Greenwald, Anthony G. (Hg.), Attitude structure and function, Hillsdale 1989, 153–179, hier 154.

¹⁹⁸ Eagly/ Chaiken 1993, 194; vgl. dazu auch Fischer, Peter/ Asal, Kathrin/ Krueger, Joachim I., Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web, Berlin, Heidelberg 2013, hier 85.

die Sicherheit der Einstellung als zentrale Indikatoren ab.¹⁹⁹ Je mehr eine Einstellung diese Kriterien erfüllt, desto wahrscheinlicher nimmt sie Einfluss auf die Wahrnehmung oder das Verhalten. Grundsätzlich ist es jedoch unabdingbar die Ursachen von Verhalten, Wahrnehmung oder auch Erleben innerhalb eines multikausalen Kontextes zu beleuchten und nicht auf einen einzigen Aspekt (dem der Einstellung) zurückzuführen. Einstellungen wirken nie isoliert von weiteren Faktoren. Die Hypothese, dass Einstellungen Verhalten direkt determinierten, ist entsprechend stark kritisiert worden.²⁰⁰ Entgegen der Auffassung, dass Einstellungen Verhalten (gar) nicht voraussagen, formulieren Eagly und Chaiken jedoch auch:

„the generalization that attitudes do not predict behavior is an inaccurate summary of the available evidence [...] of research that have delineated the conditions under which relatively good prediction can be achieved“²⁰¹.

Welche Funktionen Einstellungen unter den bereits genannten Bedingungen prinzipiell zugeschrieben werden können, klärt der folgende Abschnitt.

Die ökonomische Wissensfunktion, die bezeichnet, dass Einstellungen als Reduzierungsinstante von komplexen oder auch ambivalenten Informationsgefügen wirken, lässt sich wohl als die „bedeutsamste“²⁰² Funktion von Einstellungen ausloten. Komplexe Informationsprozesse werden abgekürzt, indem Einstellungen dabei als „Urteils-, Bewertungs- und Handlungsschemata“²⁰³ fungieren.²⁰⁴ Der Dissonanztheorie Festingers zufolge werden vor allem solche Informationen aus der Umgebung herausgefiltert und übermäßig stark beachtet, die mit bisherigen Einstellungen weitgehend konvergieren.²⁰⁵ So bleibt der Zustand der angestrebten Konsonanz bewahrt. Mit Daniel Katz (1960) liegt eine bis heute vielfach geltend gemachte systematisierende Taxonomie von Einstellungsfunktionen vor. Neben der Wissensfunktion verhandelt Katz drei weitere Wirkungsweisen von Einstellungen. Die instrumentelle Funktion, die „utilitarian function“²⁰⁶, gibt Aufschluss darüber, dass Einstellungen Verhalten dahingehend lenken,

¹⁹⁹ Fischer/ Asal/ Kueger, 2013, 85. Diese Einflussfaktoren sind wiederum von weiteren Faktoren, beispielsweise der Häufigkeit des Nachdenkens oder der direkten Erfahrung beeinflusst (vgl. Fischer/ Asal/ Kueger, 2013, 86); vgl. auch Schimmel 2011, 97.

²⁰⁰ Vgl. Eagly/ Chaiken, 1993, 155. Mit der Studie von Alan Wicker und weiteren Studien wurde empirisch nachgewiesen, dass es keinen unmittelbaren Zusammenhang gibt (vgl. auch Fischer/ Asal/ Krüger 2013, 81).

²⁰¹ Eagly/ Chaiken 1993, 156; ähnlich dazu auch: Fazio 1989, 154.

²⁰² Zick, Andreas, Soziale Einstellungen, in: Sommer, Gert/ Fuchs, Albert (Hg.), Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie, Weinheim 2004, 129–142, hier 132.

²⁰³ Gollwitzer/ Schmitt 2006, 151.

²⁰⁴ Eagly/ Chaiken, 1993, 19. vgl. dazu auch Schimmel 2011, 85. Diese Funktionen sind in der psychologischen Theoriebildung auch aus evolutionspsychologischer, soziologischer und kognitiver Theorieperspektive zu konsolidieren (vgl. Gollwitzer/ Schmitt 2006, 151).

²⁰⁵ Vgl. Schimmel 2011, 87; Zick 2004, 132.

²⁰⁶ Eagly/ Chaiken 1993, 20.

positive Belohnung aufzusuchen sowie Bestrafung zu vermeiden.²⁰⁷ Dass Einstellungen Verhalten oder Wahrnehmung und Erleben dahingehend steuern, den Selbstwert zu erhalten und zu verteidigen, ggf. auch durch Abwertung von Fremdgruppen, wird mit der Funktion „ego-defense“²⁰⁸ ausgewiesen. Schließlich fungieren Einstellungen als „value-expressive-function“²⁰⁹.

I.1.3.4 Einstellungsänderung als Ziel interreligiösen Lernens

Gelten die Ausprägung der Einstellungsstärke, die Zugänglichkeit, die Stabilität sowie Homogenität als Kriterien für die Wirksamkeit von Einstellungen als „Orientierungs- und Handlungsindikatoren“²¹⁰, werden diese gleichermaßen auch als Kriterien für die Möglichkeit resp. Wahrscheinlichkeit einer Einstellungsänderung herangezogen.²¹¹ Konstitutiver Ausgangspunkt daran anknüpfender Konzeptionen über Einstellungsänderungen ist, dass Einstellungen als Konstrukte prinzipiell veränderbar sind.²¹²

Wenn religionspädagogische Konzeptionen für interreligiöses Lernen primär auf einen Lernweg der Begegnung setzen, wird punktuell auch immer wieder Bezug auf die sogenannte Kontakthypothese als ein Ausschnitt sozialpsychologischer Theoriebildung genommen. Diese wird im Folgenden erläutert.²¹³

Als klassische Grundlage gilt die Arbeit des US-Amerikaners Allport, der in den 60er Jahren eine Hypothese über die situativen Bedingungen und die Wirksamkeit von intergruppalen Kontakt zwischen sogenannten in- und outgroups aufstellt, die im damaligen Zeitgeschehen

²⁰⁷ Vgl. Zick, 2004, 132.

²⁰⁸ Eagly/ Chaiken 1993, 20.

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Blau 2015, 59.

²¹¹ Vgl. Schimmel 2011, 86, 97.

²¹² Vgl. Fischer/ Asal/ Krueger 2013, 80,90; Eagly/ Chaiken 1993, 2.

²¹³ Vgl. Leimgruber 2012, 101: „Begegnung als ‚Königsweg‘ interreligiösen Lernens“; Rothgangel 2013, 183. Dabei gilt es festzuhalten, dass sich das Spektrum systematischer Konzeptionen über Einstellungsänderungen nicht allein in der Theorie der Kontakthypothese erschöpft. Hier sei daher exemplarisch auf zwei weitere Theorien verwiesen: Unter Rückbezug auf die bereits explizierte Dissonanztheorie, kann als Auslöser für eine Einstellungsänderung eine als angenehm erlebte Dissonanz herausgestellt werden. Zur Dissonanzreduzierung wurde z.B. die Veränderung der jeweils inkohärenten Komponenten oder die Ausbildung neuer Kognitionen herausgestellt (vgl. Kap.I.1.3.1). Einstellungsänderung initiiert mit Überredungsleistungen (Persuasion) – zumeist durch „die Mitteilung einstellungskonträrer Informationen“ (Schimmel 2011, 92) – werden mit dem Elaboration-Likelihood-Modell entfaltet. Die Informationsverarbeitung erfolgt, so die Theorie, auf zwei möglichen Wegen. Werden Informationen kritisch geprüft und sind dabei vorausgesetzt hohe Motivation, hohe Wichtigkeit des Themas und Fähigkeiten gegeben, erfolgt die Informationsverarbeitung auf der zentralen Route. Einstellungen, die auf diese Weise geändert werden, erweisen sich änderungsresistenter, stabiler und demnach verhaltenswirksamer als solche, die auf peripherer Route verarbeitet werden. Peripher und im „kognitiven Eilverfahren“ (ebd., 95) verarbeitet werden Informationen zu solchen Themen, die unwichtig erscheinen. Hier werden „oberflächliche ‚Hinweisreize, die mit dem Einstellungsobjekt assoziiert sind und relativ primitive affektive Reaktionen bzw. emotionale Zustände auslösen[...] zur entscheidenden Größe bei der Urteilsbildung“ (ebd., S. 95). Lernen durch Selbstreflexion und Weiterentwicklung der Einstellung (Ebene: zentrale Route), setzt Schimmel als Ziel religiöser Bildung, wohingegen er Persuasion durch Manipulation, welche zumeist auf eine periphere Verarbeitung zielt, dezidiert ablehnt (vgl. Schimmel 2011, 215ff).

als Beitrag zur „Politik der Integration“²¹⁴ gewertet wurde und heute in Fragen des Vorurteilsabbaus oder der Einstellungsänderung, wenn auch nicht ohne kritische Anfragen, kaum mehr wegzudenken ist.²¹⁵ Obwohl Allport selbst auf nur „wenige empirische Untersuchungen Bezug nehmen“²¹⁶ kann, stellen Thomas F. Pettigrew und Linda R. Tropp (2006) mit einer 713 Stichproben aus 515 Studien umfassenden Meta-Analyse heraus, dass der sogenannte Intergruppenkontakt typischerweise „intergroup prejudice“²¹⁷ reduziert.²¹⁸

Hauptsächlich wird auf die Kontakthypothese in Fragen zu ablaufenden einstellungsändernden Prozessen sowie zu Bedingungen gelingender Kontaktsituationen rekurriert.²¹⁹ Bevor diese Aspekte mit Bezug auf die Arbeit von Allport (1954) sowie Pettigrew (1998) im Folgenden als Einblick in die Theoriebildung um die Kontakthypothese dargestellt werden, soll vorab bereits dezidiert erwähnt sein, dass allein Kontakt bzw. Kontakte, die sich darin erschöpfen lediglich „Good-will-Kontakte“²²⁰ zu sein, grundsätzlich nicht als Erfolgsgarant für Einstellungsänderungen gelten. Insbesondere mit Georg Auernheimer ist anzunehmen, dass u.a. „Fremdbilder“²²¹ sowie „gegenseitige Erwartungen“²²² als Störfaktoren von Kommunikationsprozessen in solchen Situationen wirksam sind und es dabei entsprechend zu keiner Änderung negativer Einstellungen kommt.²²³ Hieran anschließend gibt beispielsweise Willems auch zu bedenken, dass

²¹⁴ Stürmer, Stefan, Die Kontakthypothese, in: Petersen, Lars-Eric (Hg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen, Weinheim 2008, 283–291, hier 283.

²¹⁵ Vgl. Brown, Rupert/ Vivian James/ Hewstone, Miles, Changing attitudes through intergroup contact: the effects of group membership salience, in: European Journal of Social Psychology 29 (1999), 741–764, hier 741; Jonas, Klaus, Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit dem Fremden? in: Oswald, Margit/ Steinorth, Ulrich (Hg.), Die offene Gesellschaft und ihre Fremden, Bern 1998, 129–154. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass die Kontakthypothese zunächst im Kontext einer „Verbesserung der Rassenbeziehung“ (ebd., 131) durchdacht wurde, worauf hin sie aber anschließend auch „auf die Beziehung zwischen Gruppen jeglicher Art ausgeweitet [wurde], d.h. z.B. zwischen unterschiedlichen nationalen, ethnischen oder religiösen Gruppen“ (ebd., 131).

Pettigrew (1998) verweist exemplarisch auf Watson (1947) und Williams (1947), die bereits vor Allport den Intergruppenkontakt bedacht haben (vgl. Pettigrew, Thomas F., Intergroup contact theory, in: Annual Review of Psychology 49 (1998), 65–85, hier 66). Jedoch gilt Allports Hypothese als „proved the most influential by specifying the critical situational conditions for intergroup contact“ (ebd., 66).

²¹⁶ Blau 2015, 58.

²¹⁷ Pettigrew, Thomas F./ Tropp, Linda R., A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: Journal of Personality and Social Psychology 90 (5/2006), 751–783, hier 751.

²¹⁸ Mit der genannten Meta-Analyse stellen Pettigrew und Tropp neben einem durchschnittlichen Effekt einer generellen Wirkung von Kontakt (als solchen) einen höheren Effekt heraus, wenn die vier Bedingungen Allports gegeben sind. Zudem geben weitere Studien Aufschluss darüber, dass bei „Nichteinhaltung der Schlüsselbedingungen“ (Torchetti, Loredana, Die Kontakthypothese. Reduktion von Vorurteilen durch direkten Kontakt am Beispiel des Schulprojekts ABQ, Bern 2005, 3) negative Auswirkungen entstanden sind. Dieser empirischen Befundlage widersprechend zeigen andere Studien wiederum auf, dass in solchen Settings auch positive Wirkungen möglich sind. Pettigrew weist darauf hin, dass eine Erklärung für diese Befunde darin liegen könnte, dass die Bedingungen vornehmlich darauf zielen, zu bestimmen, wann Gruppenkontakt Einstellungsänderungen bewirken kann, jedoch nicht warum und aufgrund welcher Prozesse. (vgl. dazu u.a. Torchetti 2005, 3; Rothgangel 2013, 184; Pettigrew/ Tropp 2006, 760)

²¹⁹ Vgl. Pettigrew 1998, 80.

²²⁰ Stürmer 2008, 284.

²²¹ Auernheimer 2016, 111.

²²² Ebd.

²²³ Vgl. dazu im Überblick: Gärtner 2015d, 16.

Kontaktsituationen sogar zu einer Verfestigung negativer Einstellungen führen könnten.²²⁴ Welche Faktoren resp. Bedingungen („when“²²⁵) sollten in einer Kontaktsituation erfüllt sein, damit die Begegnung der Theorie nach zu einer positiven Entwicklung führt?

Allport schlägt vier „key conditions“²²⁶ vor, die den Fokus darauf richten, ob ein „equal status“²²⁷ zwischen den Gruppen gegeben ist, ob aufeinandertreffende Personen aus verschiedenen Gruppen gemeinsame Ziele („common goals“²²⁸) verfolgen, ob diese wiederum durch intergrupale Kooperationen eingelöst werden und ob generell eine Unterstützung durch Autoritäten, Normen oder Gesetze gegeben ist.²²⁹ Mit Pettigrew wird dieser Katalog dieser sogenannten „essential“²³⁰ Bedingungen noch um den Aspekt „friendship potential“²³¹ ergänzt. Weiteren Aufschluss über den Rahmen und Kontext von Einstellungsänderungen gibt Pettigrew mit einer Reformulierung der Kontakthypothese, indem er ergänzend resp. alternativ ein „longitudinal model“²³² der Kontakthypothese entfaltet. Hiermit zeigt er u.a. auf, dass es zwischen konstitutiven („essential“) und „facilitating“²³³ Bedingungen zu differenzieren gilt. Unter Letztere fällt beispielsweise das zu beachtende Merkmal, ob der gleiche Status zwischen Gruppen nicht nur innerhalb der Kontaktsituation, sondern auch außerhalb dieser gegeben ist.²³⁴ Zudem verweist er auf die Einflussgröße bereits vorhandener Einstellungen der Personen und deren Erfahrungen sowie der gesellschaftlichen und institutionellen Normen, die den Rahmen von Kontaktsituationen generell formen.²³⁵ Mit dem längsschnittlich ausgerichteten Phasenmodell verweist Pettigrew zudem auf den Faktor Zeit und unterscheidet dabei wesentlich einen Erstkontakt von etablierten Kontaktsituationen.²³⁶

Mit Pettigrew ist anzunehmen, dass sich die Kontakthypothese Allports hinsichtlich einer Beachtung und Spezifizierung von einstellungsändernden Prozessen, die in

²²⁴ Vgl. Willems 2011, 250; ähnlich auch: Rothgangel 2013, 183; Otten, Henrik, Interkulturelle Jugendarbeit, in: Otten, Henrik/ Treuheit, Werner (Hg.), Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung, Opladen 1994, 17–30. Kontaktsituationen könnten sogar Vorurteile hervorrufen (vgl. Schambeck 2013,74).

²²⁵ Pettigrew 1998, 70.

²²⁶ Ebd., 66.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Ebd.; vgl. auch Allport 1971, 285.

²²⁹ Vgl. dazu auch: Rothgangel 2013, 182; Allport 1971, 285; Blanik 2015, 64f.; Stürmer 2008, 284.

²³⁰ Pettigrew 1998, 76.

²³¹ Ebd., 75. Pettigrew zieht diesen Aspekt als Ergebnis aus Analysen über verschiedene empirische Studien (vgl. ebd., 75).vgl. auch Stürmer 2008, 285.

²³² Pettigrew 1998, 77.

²³³ Ebd.

²³⁴ Vgl. ebd., 76.

²³⁵ Vgl. ebd., 77, 78.

²³⁶ Vgl. ebd., 77, 80.

Begegnungssituationen ablaufen, als defizitär erweist.²³⁷ So wird mit der Formulierung von situativen Bedingungen zwar postuliert, wann eine Begegnungssituation gelinge, es bleibe allerdings offen und unreflektiert, wie („how and why“²³⁸?) sich Einstellungen schließlich ändern. Pettigrew entfaltet an der Stelle dieses Defizits nun vier Prozesse. Neben den auf die Outgroup gerichteten Prozessen des Wissenserwerbs, der Verhaltensänderung und des Bindungsaufbaus, wird mit dem vierten Prozess der Neubewertung der eigenen Gruppe ein „attitude change“²³⁹ initiiert, so Pettigrew.²⁴⁰

Für das Forschungsvorhaben der *vesuf*-Studie sind die Annahmen der vier einstellungsändernden Prozesse nach Pettigrew wesentlich. Zum einen liegt der Fokus hiermit auf der Prozessebene und zeigt entsprechend grundsätzliche Anknüpfungspunkte auf, mit denen aufzuschlüsseln ist, auf welche Prozesse sich die empirisch gewonnenen Daten (vor und nach einer Begegnungssituation) möglicherweise zurückführen lassen. Zum anderen ist nun auch aus sozialpsychologischer Sicht abzulesen, dass es in Begegnungssituationen stets auch um Lernprozesse auf der Ebene von Einstellungen z.B. zu einer anders religiösen Gruppe (outgroup) sowie simultan um die Ebene der Einstellung zur eigenen Tradition (ingroup) geht. Dies unterstreicht nochmals den Zusammenhang inter- und intrareligiösen Lernens in solchen Lernsettings, was die Basis der *vesuf*-Forschungsfragen ist. Konkret zielt die *vesuf*-Studie vor dem Hintergrund dieser theoretischen Rahmenlegung folglich darauf ab, zu erforschen, inwiefern diese vier Prozesse in Begegnungssettings, wie dem eines Synagogenbesuches, zu ermitteln sind (vgl. Kap. I.1.4, Kap. II.1.1).

I.1.3.5 Einstellungsgegenstände in interreligiösen Lernsettings

Die sozialpsychologische Theoriebildung ist für die religionspädagogische Reflexion interreligiösen Lernens von großer Relevanz. Einstellungen lassen sich als wesentliche (eigenständige) Kategorie der Zielperspektive ausloten bzw. reflektieren sowie in den Diskurs

²³⁷ Ferner moniert Pettigrew, dass die Kontakthypothese Allports keine Auskunft über Generalisierungseffekte gibt. (vgl. Pettigrew 1998, 65). Pettigrew selbst hingegen markiert im Hinblick auf Generalisierungen verschiedene Dimensionen (auf andere Situationen, auf die gesamte Fremdgruppe sowie auf weitere nicht involvierte Fremdgruppen). Zudem folgt er den Theorien sozialer Kategorisierung und speist die Idee der De- und Re kategorisierung sowie der wechselseitigen Differenzierung mit in sein Model ein (vgl. Rothgangel 2013, 184.). Mit diesen Prinzipien können Generalisierungseffekte erhöht bzw. verbessert werden, so Pettigrew (vgl. Pettigrew 1998, 80.) Pettigrew interpretiert diese Prinzipien sequentiell und macht sie so für das Phasenmodell fruchtbar (vgl. ebd.). Bei einem Erstkontakt geht es zunächst um eine Hervorhebung der individuellen Personen (Dekategorisierung), während es in der Phasen bereits etablierten Kontaktes – in der bereits erste Einstellungsänderungen erfolgt sind – darum geht die Fremdgruppenzugehörigkeit transparent zu machen um damit den Generalisierungseffekt zu erhöhen (wechselseitige Differenzierung). Schließlich ist eine Re kategorisierung möglich, die darauf abzielt Gemeinsamkeiten zu entdecken und eine (beide Gruppen umfassende neue Gruppe resp. gemeinsame „all-encompassing group identification“ (ebd.) zu entwickeln. Pettigrew selbst verweist zudem darauf, dass die Phasen sich prinzipiell auch überlappen können (vgl. Pettigrew 1998, 76).

²³⁸ Pettigrew 1998, 70.

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Vgl. ebd.; Rothgangel 2013, 72.

interreligiöser Kompetenz einbetten. Mit dem Einblick in religionspädagogische sowie sozialpsychologische Theorienbildung wurde bereits skizziert, dass es um Einstellungen gegenüber anders religiösen Personen und deren Tradition (1.), um die eigene Religiosität und Tradition (2.) als auch um die Einstellung zum religiösen Plural (3.) geht. Diese affinen Einstellungen stehen zudem in einem Einstellungssystem zueinander im Verhältnis.

Mit dem Fokus auf ein Lernsetting, wie dem eines Synagogenbesuches im Rahmen katholischen Religionsunterrichts, sind die Einstellungen zu anders religiösen Personen und Traditionen als Einstellungen gegenüber jüdischen Personen und deren Religiosität und Traditionen (Einstellungsgegenstände) zu konkretisieren. Beziehen sich Einstellungsgegenstände z.B. auf „social groups“²⁴¹ oder wie in diesem Fall auf eine religiöse Gemeinschaft, spricht man von sogenannten „social attitudes“²⁴². Richtet sich die Einstellung auf die eigene Person wird diese auch als „self-esteem“²⁴³ bezeichnet. Neben diesen Gegenständen kann ein Einstellungsgegenstand prinzipiell „jedes wahrnehmbare oder auch bloß vorstellbare Objekt sein, konkret oder abstrakt, einfach oder komplex, belebt oder unbelebt“²⁴⁴.

Da Einstellungen nie isoliert zu beleuchten sind, da sie, wie bereits aufgezeigt worden ist, untereinander vernetzt sind, ist offensichtlich, dass nicht nur die Einstellungen zur eigenen Religion mit der Einstellung zum Religionsplural oder zum Judentum vernetzt ist, sondern auch die Einstellung beispielsweise zur jüdischen Tradition wiederum im Zusammenhang mit weiteren, spezifischeren Einstellungen steht. Die Einstellung zum jüdischen Gebet oder zur Synagoge sind Beispiele für mögliche affine Einstellungen zur jüdischen Tradition. Affine Einstellungen zur eigenen Religiosität könnten ferner auch auf das Gebet oder die Institution Kirche bezogen sein. Vor dem Hintergrund der dargelegten sozialpsychologischen Bestimmungen werden im Folgenden die benannten Einstellungen exemplarisch konkretisiert.

Mögliche Einstellungen zur jüdischen Tradition lassen sich entlang ihrer kognitiven, affektiven und konativen Dimension aufschlüsseln. Eine positive Einstellung wäre z.B. durch empfundene Nähe (affektiv) und der Vorstellung eines geschwisterlichen Verhältnisses (kognitiv) gekennzeichnet. Auch die generelle Bereitschaft resp. Intention (konativ), beispielsweise an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen, ist als eine weitere Dimension dieser Einstellung zu betrachten. Ist diese Einstellung vornehmlich durch eine affektive

²⁴¹ Eagly/ Chaiken 1993, 5.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Schimmel 2011, 85.

Dimension gekennzeichnet und basiert weniger auf vorhandenen Vorstellungen resp. Wissen oder persönlichen Erfahrungen, ist diese Einstellung als eine affektivbasierte oder auch nicht homogene Einstellung festzuhalten. Ein katholischer Schüler, der z.B. exklusiv denkt und allein das Heil und die Wahrheit in seiner eigenen Religion sieht, könnte der Theorie nach durch neue Erfahrungen oder neue Informationen z.B. die kognitive Dimension seiner Einstellung ändern (Dissonanztheorie). Inwiefern sich diese ändern lässt, ist von unterschiedlichen Merkmalen abhängig. Sollte seine exklusive Haltung stark ausgeprägt, stabil und leicht zugänglich sein, ist diese eher schwerlich zu ändern. Gleichzeitig erweist sich eine so gekennzeichnete Einstellung als besonders verhaltenswirksam. Ist beispielsweise eine Einstellung zur jüdischen Tradition durch stark empfundene Nähe und durch eine zugängliche Vorstellung einer in Geschwisterlichkeit verbundenen Religion gekennzeichnet, ist anzunehmen, dass diese Person in einer Synagoge vornehmlich die Aspekte wahrnimmt, die dieser Einstellung entsprechen (kognitive Ökonomiefunktion). In Begegnungssituationen, für die die Annahmen der Kontakthypothese herangezogen worden sind, gilt es zudem ferner beispielsweise zu analysieren, wer diese Begegnung unterstützt (Bedingungen) und ob es z.B. durch Wissens- oder Bindungsaufbau zu einer Einstellungsänderung oder -reflexion hinsichtlich der jüdischen Tradition, aber auch der eigenen Religiosität oder religiösen Tradition kommt (Prozesse).²⁴⁵

I.1.3.6 Von den Einstellungstheorien zum Konstrukt der Selbst- und Fremdbilder

Das folgende Kapitel geht dem Hinweis auf eine Nähe des Konzeptes von Selbst- und Fremdbildern zu dem Konstrukt der Einstellungen nach (vgl. Kap. 0.1). Der Einbezug kognitionspsychologischer Theoriebildung, in dem dieses Konzept verhaftet ist, ermöglicht dabei grundsätzlich noch konkreter zu fassen, worauf Ziebertz im religionspädagogischen Kontext aufmerksam macht, wenn er die Perspektivwechselfähigkeit betont. Es gehe um den Erwerb einer doppelten Fähigkeit: „Erstens die eigene Religion aus der eigenen Perspektive und aus der Perspektive der anderen Religion zu verstehen, mit der sie in Kontakt steht; und zweitens die andere Religion aus eigener und aus fremder Sicht zu interpretieren“²⁴⁶ (vgl. Kap. I.1.2).

²⁴⁵ Im Rahmen religionspädagogischer Reflexion der Theorie der Kontakthypothese ist dabei ferner die Übernahme der Termini in- und outgroup zu überdenken. Obwohl sich grundsätzlich die Begriffe wie Eigenes und Fremdes auch in religionspädagogischen Konzepten durchziehen, bleibt es zwar zentral auf der einen Seite die jeweiligen Traditionen und Personen auch in ihrer Unterschiedlichkeit zu würdigen und explizit zu differenzieren, aber auf der anderen Seite könnte in Zukunft (für die outgroup Juden(tum)) beispielsweise aufgrund der gemeinsamen Wurzeln eher der Begriff anders religiöse oder verwandte Tradition/Gruppe o.ä. überdacht werden.

²⁴⁶ Ziebertz 2002b,136.

Im Kontext der Theoriebildung um interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen recurriert z.B. der Psychologe Alexander Thomas auf das Konzept der Selbst- und Fremdbilder. Thomas weist dessen Reflexion hierbei als unumgänglich aus, indem er aufzeigt, dass diese in Begegnungssituationen – so auch in „kulturell bedingten sozialen Überschneidungssituationen“²⁴⁷ – zumeist unbewusst, jedoch wesentlich Verhalten und Wahrnehmungen steuern. Dass diese Bilder nicht nur in interkulturellen Begegnungs-Lernsettings, sondern auch in verschiedensten alltäglichen Lebenssituationen, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen, wirken, ist offensichtlich und plausibel. Thomas reflektiert diese Bilder nun u.a. näherhin als Input-Variablen interkultureller Lernprozesse. Hierin zeigt sich eine Analogie zum Gedankengang Schimmels, der wiederum das Einstellungskonstrukt als Einflussgröße (Input) für religiöse Lernprozesse reflektiert. Genauer noch nimmt er die SchülerInnen als Träger von Einstellungen, die sie in den Lernprozess mitbringen, in den Blick (vgl. Kap. I.1.3).²⁴⁸ Dass der hier kurz umrissene Theorierahmen interkulturellen Lernens für interreligiöse Theoriebildung von Relevanz sein kann, wird fortan grundgelegt. Eine konkrete Verhältnisbestimmung interkulturellen und interreligiösen Lernens wird mit Verweis auf diverse Theoretiker, wie z.B. Willems, der sich dieser Thematik bereits umfassend gewidmet hat, im Rahmen dieser Arbeit nicht erneut nachgezeichnet.²⁴⁹ Vielmehr sollen weitere, spezifische Aspekte der Theoriebildung um interkulturelles Lernen wie konkret deren Bezugnahme auf Selbst- und Fremdbilder für den Kontext religionspädagogischer Überlegungen fruchtbar gemacht werden.

Im Folgenden wird herausgestellt, in welchem Verhältnis das Konzept der Selbst- und Fremdbilder zu dem der Einstellung steht, um schließlich den Forschungsfokus interreligiösen Lernens in Begegnungssituationen in Lernarrangements wie dem eines Synagogenbesuches im Religionsunterricht (terminologisch als auch inhaltlich) spezifizieren und verdichten resp. weiter entfalten zu können.

In Begegnungssituationen, so wird aus wahrnehmungs- und kognitionspsychologischer Theorieperspektive postuliert, ist ein wesentlicher Einfluss auf wechselseitige „Wahrnehmungen, Denkprozesse, Emotionen und Verhaltensweisen“²⁵⁰ (Prozesse) aller Beteiligten durch zumeist unbewusst, schematisch repräsentierte Bilder (Bedingungen)

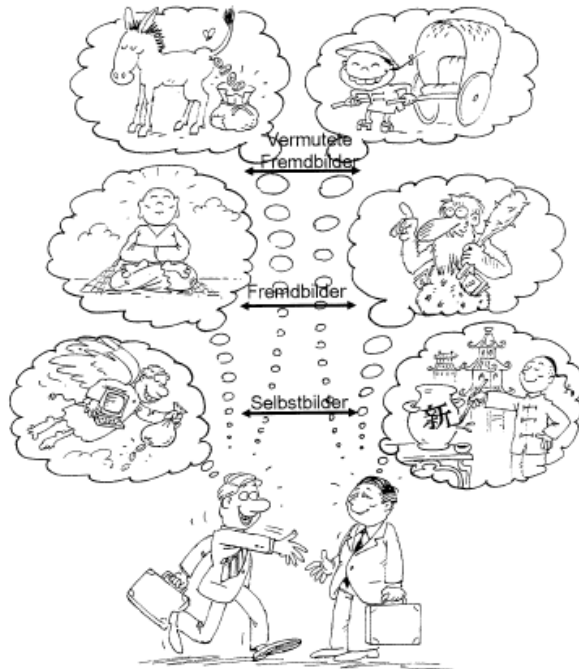
²⁴⁷ Thomas 2014, 6

²⁴⁸ Vgl. Thomas 2014, 133.

²⁴⁹ Vgl. Willems 2011, 25ff.; Vött 2002, 64, Ziebertz 2002b, 138.; Schulte 2010, 19, Gottwald, Mette 2003, 10 und dazu auch Gärtner 2015a, Absatz 2.

²⁵⁰ Thomas 2014, 11.

auszuloten.²⁵¹ Näherhin sind diese Bilder als Selbstbilder, Fremdbilder sowie vermutete Fremdbilder aller Beteiligten zu bestimmen. Dass diese divergieren können, vor allem wenn Personen unterschiedlicher Kulturen oder Religionen aufeinander treffen und im Hintergrund höchst wirksam sind, wird mit Abbildung 2 ersichtlich.²⁵²



Quelle: Thomas 2014, 10.

Abb. 2: Selbst- und Fremdbilder sowie vermutete Fremdbilder in interkulturellen Begegnungssituationen (hier im Kontext internationaler Zusammenarbeit)

Der Verfasstheit eines kognitionspsychologischen Paradigmas geschuldet, liegt der Fokus hierbei entsprechend auf dem kognitiven Gehalt dieser Bilder. Indem sie darüber hinaus auch als handlungswirksame Stereotype bezeichnet werden, lässt sich eine Nähe zum Einstellungskonzept resp. zu Einstellungstheorien feststellen (vgl. u.a. Kap. I.1.3.2).²⁵³ Der theoretische Diskurs über Prozesse, die in kulturellen Überschneidungssituationen oder Begegnungssituationen ablaufen, ist zudem an einer Dreiteilung in „Denken, Empfinden und Verhalten“²⁵⁴ orientiert und erinnert damit ebenfalls stark an sozialpsychologische Einstellungstheorien resp. an das Mehrkomponentenmodell (vgl. Kap. I.1.3.1). Vergleichbar bzw. gewissermaßen strukturanalog zu einer ökonomischen Wahrnehmungsfunktion sowie handlungsleitenden Wirksamkeit (vgl. Kap. I.1.3.3) wird hier meist unter Rückgriff auf die

²⁵¹ Vgl. Thomas 214, 11.

²⁵² Vgl. ebd., 10, 55f.

²⁵³ Vgl. ebd., 10, 11, 13.

²⁵⁴ Ebd., 11.

sogenannte Selbsterfüllende Prophezeiung betont, dass die Wirklichkeit bzw. die jeweilige Situation entsprechend der eigenen Vorstellung interpretiert und ggf. auch (aktiv) verzerrt wird.²⁵⁵ Eine Verschränkung dieser psychologischen Theorien mit didaktischen Konzepten wird im Folgenden mit Rekurs auf Thomas realisiert.

Thomas entwirft ein „lern- und handlungstheoretisches Konzept“²⁵⁶, das u.a. auf die Kultur bezogene Selbstbilder, Fremdbilder sowie vermutete Fremdbilder als Inputfaktoren interkulturellen Lernens hervorhebt (vgl. Kap. II.1.2). Diese Bilder, die er als personale Bedingungen bzw. konkreter noch als „Wissens- und Motivstrukturen“²⁵⁷ typisiert, beeinflussen das Lernen beispielsweise in Begegnungssettings, die nach Thomas aktuell oder virtuell sein können. Indem diesen Lernsettings u.a. eine „gute Chance zur Selbstbildung“²⁵⁸ bzw. zu „Persönlichkeitsveränderungen“²⁵⁹ sowie zur Förderung von interkulturellen Handlungskompetenzen im Allgemeinen zugeschrieben wird, spiegelt sich hierin, was gleichermaßen bereits analog für interreligiösen Lernen herausgestellt worden ist: Ein Zusammenhang von inter- und intrakulturellem Lernen.

Der Forschungsfokus des *vesuf*-Projekts soll nun mit Rekurs auf die Konstrukte religionsbezogener Selbst- und (vermuteter) Fremdbilder geschärft werden. Obwohl mit diesem Konzept sowohl terminologisch als auch inhaltlich vornehmlich die kognitive Dimension markiert wird und dabei im Gegensatz zu Einstellungstheorien eine affektive Dimension weitgehend unberücksichtigt bleibt, verdichtet dieses Konzept mindestens zweierlei. So verschärft sich hiermit (1.) der Fokus auf eine handlungs- und wahrnehmungsleitende Funktion (Wirksamkeit und Reichweite), wobei eben hierfür (2.) ein vermutetes Fremdbild eingebracht und konkret reflektiert wird. Die *vesuf*-Forschung zielt hieran anknüpfend darauf ab, neben der Erforschung der Einstellung zum Religionsplural damit unmittelbar im Zusammenhang zu platzierende Selbst- und Fremdbilder sowie ferner vermutete Fremdbilder zu beforschen. Diese werden um die Betrachtung der affektiven Dimension noch ergänzt, da diese in der Theoriebildung zum Einstellungs-konstrukt neben kognitiven und konativen Elementen ebenso konstitutiv ist.

²⁵⁵ Vgl. Thomas 2014, 13. Zur Selbsterfüllenden Prophezeiung: Merton, Robert King, *Soziologische Theorie und soziale Struktur*, Berlin/ New York 1995, u.a. 399-413; Parkinson, Brian, *Soziale Wahrnehmung und Attribution*, in: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hg.), *Sozialpsychologie*, Heidelberg ⁶2014, 65-106, hier 71.

²⁵⁶ Thomas 2014, 170.

²⁵⁷ Ebd., 171.

²⁵⁸ Ebd., 270.

²⁵⁹ Ebd., 170.

I.1.3.7 Exklusivismus – Inklusivismus – Pluralismus: Ein exemplarischer Zugang zur Einstellung zum Religionsplural

Mit der Verschränkung interkultureller, diverser psychologischer und religionspädagogischer Theoriebildungen stellt sich im Kontext interreligiösen Lernens ein forschungsleitendes Erkenntnisinteresse an den Veränderungen der Selbst- und Fremdbilder sowie der Einstellung zum Religionsplural heraus.

Die Einstellung zum Religionsplural wird im Folgenden aus einem systematisch-theologischen Blickwinkel heraus exemplarisch aufgeschlüsselt. Realisiert wird dieses mit Rekurs auf die religionstheologischen Modelle ‚Exklusivismus‘, ‚Inklusivismus‘ und ‚Pluralismus‘. Das originär im Kontext der Heilsfrage und dabei zur Explikation des Verhältnisses der Kirche zu anderen Religionen genutzte Schema wird im Folgenden entsprechend für eine mögliche und dabei systematisch inhaltliche Aufschlüsselung der kognitiven, der affektiven sowie der konativen Dimensionen der Einstellung zum Religionsplural adaptiert.²⁶⁰ Dies erfolgt exemplarisch aus der Sicht einer christlichen Person. Grundsätzlich zielt dieses Vorgehen darauf ab, einen Orientierungsrahmen für die Operationalisierung der Forschungsvariablen der Einstellung zum Religionsplural abzustecken.²⁶¹

I.1.3.7.1 Eine exklusive Haltung

Im Hinblick auf die Frage der Heilsfähigkeit und des Wahrheitsanspruches nicht christlicher Religionen und deren (oder auch keiner Religion) angehörigen Personen, spitzt sich ein exklusiver Standpunkt darin zu, den eigenen Standpunkt als den einzigen absoluten und „unüberbietbaren Heilsweg“²⁶² zu deklarieren. Nicht-christliche Personen sind für exklusiv eingestellte, christliche Personen demnach per se vom Heil und von der Wahrheit ausgeschlossen.²⁶³ Eine Haltung, die das Fremde den eigenen Standpunkt hinterfragen lässt oder im Fremden eine alternative religiöse Selbstverständlichkeit anerkennt, ist mit diesem

²⁶⁰ Vgl. Schambeck 2013, 32; Vött 2002, 35; Ziebertz/ Leimgruber 2007, 435.

²⁶¹ Vgl. dazu Schambeck 2013: „So hilfreich diese Klassifikation ist, so darf sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass die einzelnen Positionen facettenreicher sind als das Schema dies wiedergibt. Außerdem wird das Schema durchaus unterschiedlich verstanden, entweder als deskriptive oder als logische Klassifikation“ (Schambeck 2013, 32). In der vorliegenden Arbeit dient das Schema der Konturierung des Forschungsgegenstandes.

²⁶² Fuchs, Brigitte, *Eigener Glaube, fremder Glaube. Reflexionen zu einer Theologie der Begegnung in einer pluralistischen Gesellschaft*, Münster 2001, hier 248.

²⁶³ Vgl. Schambeck 2013, 32. Exemplarisch sei hier auf die Arbeit von Mirjam Schambeck (2013) verwiesen, die einen Überblick über die Konzilien, lehramtlichen Schriften und Theorien gibt, die für die Modelle wesentlich sind. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses jedoch nicht weiter vertieft. Vgl. auch Leimgruber 2012, 52, Rötting 2007, 58ff; Fuchs 2001, 282ff; Ziebertz/ Leimgruber 2007, 436; Jamal 1996, 120.

Modell nicht vereinbar.²⁶⁴ Neben diesen Aspekten, die nicht nur die kognitive Dimension der Einstellung zum Religionsplural aufschlüsseln, sondern darüber hinaus auch Hinweise auf die inhaltliche Verfasstheit des Selbst- und Fremdbildes geben, lässt sich die affektive Ebene des Selbstbildes beispielsweise durch empfundene Erfüllung, Wichtigkeit, Vertrautheit resp. durch hauptsächlich positive Gefühle näher bestimmen. Diese stehen neben negativen Gefühlen oder auch einem Desinteresse für eine Religion, die nicht die eigene ist, wie beispielsweise für das Judentum. Aus einer solchen grundsätzlichen Ablehnung sowie dezidierten Hervorhebung des Alleinstellungsmerkmals der eigenen religiösen Tradition heraus ist z.B. eine dialogische Begegnung, in der das Eigene im Spiegel des Fremden reflektiert wird, als praktische Konsequenz undenkbar bzw. unerwünscht (u.a. konative Ebene).²⁶⁵ Während das Verhalten im Hinblick auf das Fremdbild neben Ablehnung auch Missionierung umfassen könnte, ist die konative Ebene des Selbstbildes vermutlich durch ein konsequentes Befolgen christlicher Traditionen, z.B. des sonntäglichen Kirchengangs oder des täglichen Betens, gekennzeichnet.

Ein exklusiver Standpunkt, der in Bezug auf eine religiöse Fremdgruppe stets mit Abwertung einhergeht, wird dabei ggf. durch die Höherbewertung der eigenen Tradition zur Stabilisierung der eigenen religiösen Identität genutzt. „Damit ist auch ein religiös legitimes Orientierungsschema für die Einstellung und das Verhalten gegenüber Menschen fremden Glaubens gegeben, das den Umgang mit ihnen entlastet“²⁶⁶. Ist man dem Religionsplural gegenüber exklusiv eingestellt, fällt es nicht schwer, Aussagen über richtig und falsch zu treffen. Dennoch bricht im Hinblick auf religiöse Pluralität die Frage danach auf, wie gemeinsames, gegenseitig bereicherndes Leben im Spiegel einer religiös-pluralen Gesellschaft möglich sein soll. Genau hierauf soll Schule und im Besonderen der Religionsunterricht jedoch vorbereiten (vgl. Kap. 0.1). Das Ziel interreligiöser Bildung, so beispielsweise Rothgangel, ist dabei das Aufbrechen exklusiven sowie vorurteilsbehafteten Denkens (vgl. Kap. I.1.3).²⁶⁷ Der interdisziplinäre Theoriezugang zeigt in diesem Kontext vor allem einen Mehrwert des Lernens in Begegnung auf. Ferner ließ sich jedoch auch herausstellen, dass Einstellungsänderungen von Bedingungen der Kontaktsituation sowie Merkmalen und Beschaffenheit der Einstellung selbst (z.B. Zugänglichkeit und Stärke) abhängig sind und sich entsprechend nicht automatisch einstellen (vgl. Kap. I.1.3.4).

²⁶⁴ Vgl. Fuchs 2001, 294.

²⁶⁵ Vgl. Schambeck 2013, 32, 33; Schweitzer 2014, 49.

²⁶⁶ Fuchs 2001, 284.

²⁶⁷ Vgl. Rothgangel 2013, 169.

I.1.3.7.2 Eine inklusive Haltung

Der Ausgangspunkt inklusiver Haltungen liegt, den religionstheologischen Modellen nach, im Heilsuniversalismus des Christentums bzw. im universalen Heilswillen Gottes.²⁶⁸ Auch außerhalb des Christentums sind demnach für inklusiv eingestellte, christliche Personen Spuren von Wahrheit und Heil „zu entdecken und zu würdigen“²⁶⁹, insofern diese auf die christliche Tradition und Botschaft hin geordnet sind.²⁷⁰ Entsprechend sind auch Strahlen der Wahrheit z.B. in der jüdischen Religion zu finden. Aufgrund eines so gearteten Blickwinkels liegt es zudem nahe, dass mit diesem Schema primär die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Religionen fokussiert werden.²⁷¹ In der praktischen Konsequenz ist Begegnung möglich und erwünscht. Auf der konativen Ebene kann neben dieser generellen Bereitschaft für interreligiöse Begegnung z.B. auch ein gemeinsames Lesen und Auslegen von (gemeinsamen) Schriften konkret werden. Die „Heilsunhintergebarkeit des Christusgeheimnisses“²⁷² wird dabei auch für Gläubige anderer Religionen oder Ungläubige relevant. Bleibt jedoch die eigene Religion der normative Maßstab, so liegt die Wahrheit im vollen Sinne nur in der eigenen Tradition (Selbstbild).²⁷³ Der praxisbezogene Mehrwert inklusiver Standpunkte im Hinblick auf ein Begegnungssetting gegenüber einer exklusiven Perspektive ist offensichtlich. Auch zeigt sich hier im Gegensatz zu einer exklusiven Haltung auf der affektiven Ebene des Fremdbildes eine offenere Gefühlslage, die z.B. von Interesse gekennzeichnet sein kann. Des Weiteren ist zu postulieren, dass die eigene religiöse Standfestigkeit zu keiner Zeit in Frage gestellt wird (Sicherheit im Selbstbild). Aus der Perspektive des nicht christlichen Gegenübers kann sich jedoch das Gefühl von Vereinnahmung einstellen, „definieren [sie] sich [...] niemals über Jesus Christus als Heilsbringer“²⁷⁴. Echte Wertschätzung ist scheinbar „nur bedingt möglich“²⁷⁵, zudem „verbietet eine [inklusive Haltung eine] allzu selbstkritische Sicht per Definition“²⁷⁶. Ob es bei einer Begegnung dazu kommt, dass die Ich- und Es-Perspektiven in einem Zusammenhang platziert werden und ein emphatischer Perspektivwechsel vollzogen wird (vgl. Kap. I.1.1), was als eine dialogische Begegnung zu qualifizieren ist, bleibt vor allem aufgrund möglicher Vereinnahmungen des Gegenübers in Frage zu stellen. Dies kann

²⁶⁸ Vgl. dazu auch Schambeck 2013,34, Schweitzer 2014,49.

²⁶⁹ Schambeck 2013, 34.

²⁷⁰ Vgl. u.a. Leimgruber 2012, 51; Ziebertz/ Leimgruber 2007, 436; Jamal 1996, 120.

²⁷¹ Der Frage, inwiefern dieses Denkmuster sich im Hinblick auf die mit dem Christentum bereits verbundene Religion des Judentums, auf die ebenso abrahamitische Religion Islam, auf weitere Weltreligionen oder auch im Hinblick auf andere religiöse, spirituelle Gruppierungen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornimmt, soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dienen die Modelle als allgemeines, grundsätzliches Schemata, die für die Operationalisierung der Variablen herangezogen wird.

²⁷² Schambeck 2013, 35.

²⁷³ Vgl. Schweitzer 2014,49.

²⁷⁴ Leimgruber 2012, 54.

²⁷⁵ Schulte 2010, 43.

²⁷⁶ Rötting 2007, 62.

sich beispielsweise darin zeigen, dass christliche Gläubige jüdische Gläubige zwar in den eigenen Gottesdienst einladen, jedoch eine Öffnung bzw. Änderungsmöglichkeiten in der Gottesdienststruktur nicht zulassen. Die Herausforderung liegt darin, das starre Muster des inklusiven Standpunktes ein Stück weit aufzubrechen und damit sowohl echte Wertschätzung des Gegenübers – jedoch nicht auf Kosten der eigenen religiösen Standfestigkeit – zu üben als auch eine „selbstkritische Sicht“²⁷⁷ zuzulassen.

I.1.3.7.3 Eine pluralistische Haltung

Die „konkurrierenden Absolutheitsansprüche“²⁷⁸ unterschiedlicher religiöser Traditionen werden hier aufgehoben, indem jeglicher Tradition gleich gültige Heilswege zugesprochen werden.²⁷⁹ Die kognitive Ebene des Selbstbildes ist mit Fokus auf den inhaltlichen Aspekt der Wahrheitsthematik entsprechend dadurch gekennzeichnet hier einen möglichen Weg zum Heil zu sehen. Die Wahrheit und das Heil kann ebenso für die eigene wie für andere religiöse Traditionen geltend gemacht werden (kognitive Dimension des Fremdbildes). Begegnung ist in der praktischen Konsequenz möglich, inwiefern diese jedoch für jeden eine Bereicherung sein kann, bleibt wiederum fraglich. Dies gilt nicht nur für den Aspekt der Begegnung, der die konative Dimension jeweils exemplarisch aufschlüsseln kann. Hierbei scheint es irrelevant, wo beispielsweise ein Gottesdienst gefeiert wird, ob in der Synagoge oder in der Kirche, völlig losgelöst von den jeweiligen Spezifika, sei es des jeweiligen Raumes oder der Liturgie. Wenn sich eine pluralistische Haltung darin zeigt, dass „alle Religionen irgendwie gleichwertig sind“²⁸⁰ und sich dieses „irgendwie“²⁸¹ dabei jedoch oftmals aufgrund einer fehlenden klaren Vergewisserung des eigenen Glaubens nicht näher bestimmen lässt, wird offensichtlich, dass im interreligiösen Dialog ein Bestehen auf den Wahrheitsanspruch der eigenen Religion per se ausklammert ist und ein Gespräch schnell „in ein gleichmacherisches religiöses Allerlei“²⁸² münden kann. Dies kommt nicht nur auf der kognitiven Ebene der Konstrukte zum Tragen, sondern zeigt sich auch darin, dass die affektive Dimension des Selbstbildes genauso wie des Fremdbildes sich hier irgendwo zwischen positiven oder neutralen bis beliebigen Emotionen manifestieren kann. Da die Wahrheitsfrage im Wesentlichen ausgeklammert zu werden scheint (kognitiv), steigt das Risiko einer Gleichgültigkeit (affektiv).²⁸³ Entsprechend ungewiss bleibt, welcher (religiöse) Weg der

²⁷⁷ Rötting 2007, 62.

²⁷⁸ Leimgruber 2012, 50.

²⁷⁹ Vgl. Ziebertz/ Leimgruber 2007, 437.

²⁸⁰ Gärtner 2010, 153.

²⁸¹ Ebd.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Vgl. Rötting 2007, 62; Schulte 2010, 44.

richtige ist und eingeschlagen werden sollte (konativ), werden doch Unterschiede weder relevant noch gewürdigt.²⁸⁴ Die Herausforderung liegt also darin, den prinzipiell vorhandenen Raum für Differenzen zu nutzen, um die jeweiligen Spezifika in ihrer Eigenart zu erkennen, zu würdigen und zu reflektieren, ohne dabei jedoch in einen Beliebigkeits-Modus zu verfallen.

Wie bereits skizziert, werden die religionstheologischen Modelle als Schema zur Fokussierung des *vesuf*-Projektes herangezogen, insofern hiermit zum einen unmittelbare Anhaltspunkte für die Operationalisierung der Einstellung zum Religionsplural und zum anderen Kategorien für die Auswertung gegeben sind (vgl. u.a. Kap. II.4).²⁸⁵

An dieser Stelle erreicht die Plausibilisierung und Entfaltung des forschungsleitenden Interesses der *vesuf*-Studie eine Sättigung. Neben einer theoretischen Vertiefung der Forschungsgegenstände ist auch der Beitrag einer empirischen Erforschung, z.B. der Selbst- und Fremdbilder, für didaktische Theoriebildung und -reflexion zum interreligiösen Lernen herausgestellt worden. Mit einem Zwischenfazit soll im Folgenden schlaglichtartig Bilanz gezogen werden.

I.1.4 Ein Zwischenfazit

Das Forschungsanliegen des *vesuf*-Forschungsprojektes ist in seinen Grundzügen zunächst mit einer gesellschaftlichen Kontextualisierung, mit ersten Einblicken in interreligiöse Theoriebildung und mit dem aktuellen Stand empirischer Forschung entfaltet sowie plausibilisiert worden.

Schule soll auf eine gesellschaftliche Teilhabe vorbereiten sowie einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten. So konstituiert sich die Doppelaufgabe (1.) Orientierung zu bieten und (2.) für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt zu befähigen. Dieses ist im Paradigma des interreligiösen Lernens wesentlich, wenn hierbei z.B. die Interdependenz von inter- und intrareligiösen Lernprozessen verhandelt wird (vgl. Kap. 0.1). Mit diesem ersten Einblick in die religionspädagogische Theoriebildung sowie mit der Eruiierung der empirischen Forschungslage (vgl. Kap. 0.2) ist schließlich deutlich geworden, dass es noch aussteht, Interventionsforschung mit einem Fokus auf Einstellungsveränderungen zur eigenen

²⁸⁴ Vgl. u.a. Schweitzer 2014, 49; Rötting 2007, 65.

²⁸⁵ Über die Angemessenheit diese Modelle als hinreichende Möglichkeit der Abbildung realer Positionen zu betrachten, ist bereits einschlägig in verschiedensten Publikationen diskutiert worden. Siehe dazu z.B. Schambeck 2013,32; Rötting 2007, 64. Diese Diskussion soll im Rahmen der vorliegende Arbeit nicht erneut nachgezeichnet werden. Vielmehr liegt der Fokus auf der Möglichkeit diese Modellierung als bereits theoretisch entfaltetes Schema für einen empirischen Zugang nutzen zu können.

sowie zu anderen Religionen durchzuführen, und zwar an einem derzeit sowohl in Praxis als auch Theorie favorisierten Lernsetting – dem Sakralraum „Synagoge“ – und diese für den theoretisch-didaktischen Diskurs fruchtbar zu machen.

Der Forschungsfokus ist im weiteren Verlauf der Arbeit durch die interdisziplinär angelegte theoretische Rahmenlegung über die Zieldimensionen interreligiösen Lernens (*wohin?*) – mittels Verschränkung religionspädagogischer, psychologischer sowie interkultureller Theorieperspektiven – weiter konkretisiert worden. Zieldimensionen inter- und intrareligiösen Lernens sind zunächst im Kontext interreligiöser Kompetenzen reflektiert worden. Primär sind die Ziele darüber hinaus im Horizont von Einstellungsänderung und -reflexion sowie mit Blick auf die Konstrukte religiöser Selbst- und (vermuteter) Fremdbilder beleuchtet worden. Hierauf basierend richtet sich das forschungsleitende Interesse des *vesuf*-Projekts zum einen auf Selbst-, und Fremdbilder, die um die affektive Dimension ergänzt werden, sowie auf die damit in unmittelbarem Zusammenhang stehenden Einstellungen zum Religionsplural (Einstellungssystem). Zum anderen stellen deren Veränderungen (Prozesse) durch ein Lernen in Begegnung einen wesentlichen Forschungsfokus dar (vgl. Kap. I.1). Ferner wird mit dieser Rahmenlegung offensichtlich, für welche theoretischen Diskurse empirische Forschungsergebnisse wie die der *vesuf*-Forschung einen Ertrag resp. Beitrag ausweisen können.

Der theoretische Orientierungsrahmen hat des Weiteren aufgezeigt, dass das Konstrukt der Einstellung zwar in der Debatte um interreligiösen Kompetenzerwerb verortet werden kann, jedoch selbst weniger als eine Fähigkeit oder Fertigkeit zu definieren ist. Das *vesuf*-Projekt ist demnach in der Rubrik der Einstellungsforschung zu verorten, welches z.B. nicht ohne Implikationen für empirische Planungsentscheidungen bleibt, beispielsweise bzgl. der Operationalisierung (vgl. Kap. I.1.1).

Die Ergebnisse dieser Einstellungsforschung können im Horizont des bereits aufgezeigten Theorierahmens als Aspekte der Zieldimension sowie als Inputfaktoren religiöser Lernprozesse reflektiert werden. Inwiefern die Ergebnisse Aufschluss über Lernprozesse geben, lässt sich mit Bezugnahme auf die vier Prozesse der Kontakthypothese Pettigrews in den Blick nehmen und interpretieren. (vgl. Kap. I.1.3.4). Das Konstrukt der Einstellungen wird entsprechend „als relevante Größe auf verschiedenen didaktischen Ebenen“²⁸⁶ verhandelt.

²⁸⁶ Schimmel 2011, 201.

Der Einblick in sozialpsychologische Theoriebildung hat ferner Kriterien hervorgebracht, die als Prädiktoren von Einstellungsänderungen (z.B. Stärke der Einstellung) und Bedingungen von Kontaktsituationen (z.B. gemeinsame Ziele) zu bestimmen sind (vgl. Kap. I.1.3.4). Diese Kriterien gilt es z.B. für die Auswertung der Daten zu berücksichtigen.

Die vorgenommene Auswahl der Forschungs- resp. Erhebungsgegenstände hat sich zudem mit der Differenzierung von Selbst- und Fremdbildern im Paradigma der interkulturellen Psychologie resp. des interkulturellen Lernens festigen lassen (vgl. Kap. I.1.3.6). In diesem Paradigma wird eine wechselseitige Bedingtheit inter- und intrakulturellen Lernens postuliert, wie sie auch in Konzeptionen religionspädagogischer resp. interreligiös-didaktischer Theoriebildung auszuloten ist. Die inhaltliche aber auch systematische Auswahl sogenannter affiner Einstellungsgegenstände bzw. Forschungsgegenstände lässt sich ferner auch vor dem (sozialpsychologisch) theoretischen Hintergrund, dass Einstellungen stets in Systemen von eben solchen affinen Einstellungen organisiert sind, konsolidieren.

Das Konzept der religionstheologischen Modelle trug schließlich exemplarisch dazu bei, den Forschungsgegenstand der Einstellungen zum Religionsplural zu strukturieren (vgl. Kap. I.1.3.7). Entsprechend der im religionspädagogischen Theoriekontext formulierten Forderungen nach einer Einstellung, die weder in Einheitsstreben (exklusiv) noch in Beliebigkeit (pluralistisch) fällt (vgl. Kap. 0.1), bieten diese Modelle mögliche Anknüpfungspunkte und Kriterien, die für die Operationalisierung der benannten Einstellungen hilfreich sein können.

Bevor die an Ziel- und Prozessfaktoren unmittelbar anknüpfenden, theoriegeleiteten Forschungsfragen und Hypothesen entwickelt werden können, werden die weiteren Teilfragen der benannten didaktischen Dauerfrage in einem nächsten theoriebasierten Abschnitt Lernsetting spezifisch und dabei zur weiteren Entfaltung der *vesuf*-Studie gewissermaßen Forschungssetting spezifisch beleuchtet.

I.2 Synagogenexkursionen als exemplarisches Lernsetting interreligiösen Lernens

Wohin interreligiöses Lernen führen soll, ist mit den vorangegangenen Kapiteln im Allgemeinen erschlossen worden. Mit dem Einblick in sozialpsychologische Theoriebildung zu dem Thema Einstellungsänderungen wurde zudem in ersten Zügen konturiert, welche Lernprozesse durch Kontaktsituationen (Kontakthypothese) initiiert werden können und entsprechend aufgezeigt, inwiefern ein Lernen in Begegnung für die Klärung methodischer Fragen (*wie?*) geplanter interreligiöser Lernsettings zu bedenken ist. Eine weitere Vertiefung

der methodischen Frage sowie der anderen Aspekte der didaktischen Dauerfrage (*was?, wer?*) steht schließlich noch aus. Die benannte Dauerfrage wird im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit um weitere Teilfragen ergänzt resp. im Hinblick auf ein Lernen an außerschulischen Lernorten spezifiziert. Zunächst wird die Frage nach dem *was* und damit verbunden nach dem *woran* (Kap. I.3) erörtert. Es schließen sich die Fragen nach dem *wie* – jeweils am Lernort „Synagoge“ und dem Ort der unterrichtlichen Einbettung (Schule) – (Kap. I.4) sowie des Weiteren nach dem *wer* (Kap. I.5) an. Mit dem Fokus auf das spezifische Lernsetting werden dabei sukzessive konkrete Perspektiven und Kriterien für die Gestaltung des *vesuf*-Forschungssetting konturiert.

In der Funktion einer thematischen Hin- bzw. Einführung in sakralraumpädagogische Lernarrangements wird der Bestimmung dieser Einzelfragen zunächst noch ein Überblick sakralraumpädagogischer „Auslegungsansätze“²⁸⁷ für Synagogenführungen vorgeschaltet. Dieser gibt bereits erste Einblicke darin, wie und (an) welchen Inhalten sich Lernziele am Lernort „Synagoge“ (theoretisch) realisieren lassen. Mit dem Blick auf das Forschungsvorhaben werden hiermit ferner bereits erste Indikatoren ausgelotet, mit denen sich Synagogenführungen resp. Phasen der Führungen beschreiben und charakterisieren bzw. beobachten lassen (vgl. Kap. II.4.3).

I.2.1 Auslegungsansätze von Synagogenführungen

„Der Begriff Synagogenpädagogik existiert eigentlich nicht“²⁸⁸, so Esther Kontarsky. Im Horizont der Kirchenpädagogik, der sie die Funktion einer leitenden Bezugsdisziplin zuschreibt, schlägt Kontarsky vor, die Synagogenpädagogik eben dieser als eine „Variante, Adaption oder Erweiterung“²⁸⁹ zuzuordnen. Indem Kontarsky Kategorien zur Klassifizierung unterschiedlicher Synagogenführungen resp. deren Anlage oder Zugänge ausweist, entfaltet sie bereits Spezifika, die eine Synagogenpädagogik konturieren. So sind mit Kontarsky je nach Ort, Bekenntnis des Guides und inhaltlicher Ausrichtung zwei Arten von Führungen zu differenzieren. Führungen in ehemaligen Synagogen verfolgen oft einen kulturhistorischen Ansatz und sind im Grunde genommen eher Museumsführungen, die vor allem „das Synagogegebäude in seinen ästhetischen Rahmen“²⁹⁰ einordnen. Hingegen fokussieren von

²⁸⁷ Dörnemann, Holger, Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip, Grundannahmen, Methoden, Zielsetzungen, Berlin 2011, 95.

²⁸⁸ Kontarsky, Esther, Synagogenpädagogik im Judentum, in: Sajak, Clauß Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken, deuten, gestalten. Sekundarstufe I und II. unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee/ Sajak, Claus Peter/ Schneider, Niels-Holger/ Schwarz-Boenneke, Bernadette/ Rupp, Hartmut/ Özdil, Ali/ Kontarsky, Esther/ Beinhauer-Köhler, Bärbel, Paderborn 2012, 26–31, hier 30.

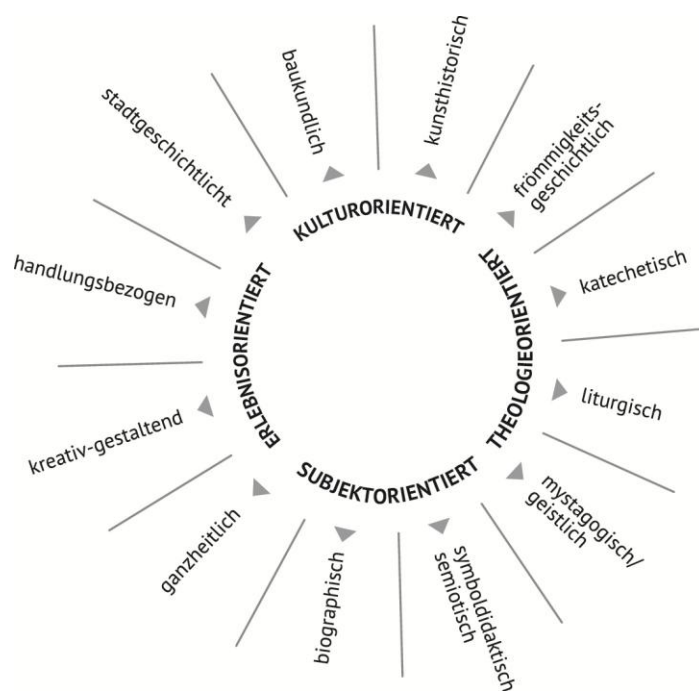
²⁸⁹ Kontarsky 2012, 30.

²⁹⁰ Ebd., 31.

einem örtlichen Rabbi oder geschulten Personal der jüdischen Gemeinde übernommene Führungen in aktiven Synagogenräumen stärker die Praxis des Judentums. Während die erste Art von Führungen als ein „kulturhistorischer“²⁹¹ Ansatz bezeichnet werden kann, lässt sich die zweite Art als ein „bekenntnisorientierte[r]“²⁹² Ansatz bestimmen.

Vor dem Hintergrund der benannten Nähe der Synagogen- zur Kirchenpädagogik werden im Folgenden unter Einbezug der Kirchenraumpädagogik weitere Ansätze, die Synagogenführungen kennzeichnen können, extrapoliert. Holger Dörnemann legt (2011) einen bilanzierenden „Systematisierungsversuch von Kirchenführungsvarianten“²⁹³ vor, bei dem er ferner die jeweiligen Varianten aus einer didaktischen Perspektive reflektiert. Diese Zusammenschau wird im Folgenden rekapituliert und dabei hinsichtlich der Frage beleuchtet, ob sich diese „Auslegungsansätze“²⁹⁴ von Kirchenführungen auch für solche von Synagogen adaptieren lassen.

Ein zweidimensionales Kreisdiagramm zeigt, dass Dörnemann vier Cluster vorschlägt, um die verschiedensten Typen und Varianten von Kirchenführungen „in eine alle umfassende und wieder stärker bündelnde Ordnung“²⁹⁵ zu bringen (vgl. Abb. 3).



Quelle: Dörnemann 2011, 99

Abb. 3: Kreisdiagramm der Auslegungsansätze von Kirchenführungen

²⁹¹ Kontarsky 2012, 31.

²⁹² Gärtner 2015e, 154; Herborn/ Sajak 2015 dazu: „personalisierten und biografischen Ansatz der Erschließung“ (Herborn/ Sajak 2015, 52)

²⁹³ Dörnemann 2011, 98.

²⁹⁴ Ebd., 99.

²⁹⁵ Ebd., 99.

Das kulturorientierte Cluster umfasst nach Dörnemann baukundliche, kunsthistorische sowie stadtgeschichtliche Auslegungen. Während ein baukundlicher Ansatz beispielsweise dadurch gekennzeichnet ist, auf Jahreszahlen und Meterangaben des Gebäudes zu verweisen (*was?*), geraten kunsthistorisch vor allem die „Architektur und Kunstwerke im Kontext ihrer Zeit“²⁹⁶ in den Blick.²⁹⁷ Stadtgeschichtliche Auslegungen fokussieren eine Einbettung des Sakralraums im historischen und lokalen Kontext.²⁹⁸ Eine Analogie zu dem von Kontarsky vorgeschlagenen kulturhistorischen Ansatz sticht mit diesem Cluster entsprechend grundsätzlich hervor. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass ein kunstorientierter Ansatz, der in Kirchen das Bildprogramm in den Blick nimmt, aufgrund eines dergleichen in Synagogen nicht zu findenden Programms, nicht zu adaptieren ist. Mit dem Ziel einen Katalog über diverse Synagogenauslegungsansätze zusammen zu stellen, die Synagogenführungen in Gänge sowie Phasen dieser Führungen kennzeichnen, wird an dieser Stelle ein kulturhistorischer Ansatz festgehalten, der sich mit den Indikatoren ´stadtgeschichtlicher´ sowie ´baukundlicher (architektonischer) Elemente´ charakterisieren lässt (vgl. Tab. 1).

Sind Sakralraumerkundungen hierbei beispielsweise ausschließlich kulturhistorisch angelegt und dabei typischerweise durch eine „Didaktik, die sich im ´Bereden und dem Zulassen und Beantworten einiger Nachfragen erschöpft“²⁹⁹ (*wie?*) gekennzeichnet, könne die „Fülle abstrakter Sachinformationen“³⁰⁰ lediglich ein „kognitives Rauschen“³⁰¹ hervorrufen und einen existentiellen Zugang verschließen, so reflektiert Dörnemann auf didaktisch-methodischer Ebene kritisch.³⁰² Eine modifizierte Weiterentwicklung sieht Dörnemann in einer inhaltsbezogenen Kontextualisierung sowie einer „didaktische[n] Wende“³⁰³. Diese ließe sich dadurch realisieren, baukundliche Informationen in einen größeren Gesamtzusammenhang einzubetten, wie beispielsweise mit einer liturgischen Kontextualisierung, und indem der Modus des „Erklär-Typs“³⁰⁴ durch aktive Einbindung der Zuhörer erweitert wird (*was und wie?*).³⁰⁵ Das Prinzip einer Verschränkung verschiedener

²⁹⁶ Feulner, Hans Jürgen, Art. Kirchenführer; Kirchenführungen, in: LThK, Bd. 5, Freiburg ³1996, 1512-1513.

²⁹⁷ Vgl. Degen, Roland, "Echt stark hier!" - Kirchenräume erschließen. Aufgaben-Typen-Kriterien, in: Degen, Roland/Hansen, Inge (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen, Einsichten, Anregungen. Unter Mitarbeit von Christoph Th. Scheilke, Münster 1998, 5-19, hier 10.

²⁹⁸ Vgl. Dörnemann 2011, 100.

²⁹⁹ Dörnemann 2011, 100.

³⁰⁰ Ebd., 101.

³⁰¹ Rösener, Antje, Vorhandene Angebote für Kirchenführungen mit Erwachsenen, in: Neumann-Becker, Birgit/ Rösener, Antje (Hg.), Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Mit einer kunsthistorischen Übersicht von Martina Sünder-Gaß, Gütersloh: ⁴2009, 54-55, hier 55.

³⁰² Vgl. Dörnemann 2011, 101.

³⁰³ Ebd., 102.

³⁰⁴ Ebd.

³⁰⁵ Vgl. Dörnemann 2011, 101.

Auslegungsansätze (auf inhaltlicher und methodischer Ebene) kann an dieser Stelle grundsätzlich für eine Modifikation jeglicher Ansätze geltend gemacht werden.

Katechetische, liturgische sowie frömmigkeitsgeschichtliche Auslegungen werden nach Dörnemann im Cluster theologieorientierter Auslegungsansätze subsumiert (vgl. Abb. 3). Der Schwerpunkt, der mit der „liturgischen Auslegung“³⁰⁶ oder mit dem „katechetischen Typ“³⁰⁷ gesetzt wird, spitzt sich darin zu, den Raum sowohl im Zusammenhang mit den „Inhalten der christlichen Botschaft“ im Allgemeinen (*was?*) als auch durch seine Ausrichtung und Prägung in seiner konkreten Funktion als Gottesdienstraum (*was?*) erschließen zu lassen.³⁰⁸ Der Sakralraum und seine Gegenstände werden so als narratives Programm entschlüsselt, wobei sie insbesondere Aufschluss über Ekklesiologie und Liturgie geben.³⁰⁹

Als nicht seltenes Defizit von Führungen dieses Clusters moniert Dörnemann Präsentationen von Raum und Gegenständen, die lediglich „zur Illustration vorgegebener Inhalte“³¹⁰ dienen oder auch zu wenig im Kontext eines „lebendigen Traditionsprozess[es]“³¹¹ verhandelt werden.³¹² Dieser Erklärstil führe dazu, dass das „Gezeigte theologisch ‚richtig‘ wird, jedoch geschichts- und situationslos – und damit eher normierend abschließend statt konkret aufschließend“³¹³. Hier fehle es zudem an Einbindung von „Lebensfragen“³¹⁴ der Zuhörer.³¹⁵ „Pädagogisch angemessener“³¹⁶ seien hier Formen entdeckenden Lernens, unter denen Dörnemann beispielsweise das Erfahren der spirituellen Dimension und das Erleben von Verlangsamung sowie den Einbezug dialogischer und interaktiver Elemente, schließlich auch symboldidaktisches Lernen fasst. Der theologieorientierte Auslegungsansatz wird für die Zusammenschau von Auslegungsansätzen von Synagogenführungen mit dem Indikator ‚liturgische Elemente‘ versehen, was konkret bedeutet, dass der Synagogenraum im Horizont von Liturgie bzw. der liturgischen jüdischen Praxis erschlossen wird (vgl. Tab. 1).

Da das bereits erwähnte Konzept bekenntnisorientierter Synagogenführungen nach Kontarsky darauf abzielt, den Raum vornehmlich mittels einer praxisorientierten Kontextualisierung

³⁰⁶ Rupp, Hartmut, Herkunft, Hintergrund, Inhalt, Ansätze und Ziele der "Kirchenpädagogik", in: Ders. (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2008, 10–19, hier 17.

³⁰⁷ Degen 1998, 11.

³⁰⁸ Vgl. ebd.

³⁰⁹ Vgl. Dörnemann 2011, 103.

³¹⁰ Ebd. 104.

³¹¹ Ebd.

³¹² Vgl. Degen 1998: „Wo die Form nicht das Ihre sagen darf, ihre schöpferische Freiheit und Innovationskraft verzweckt wird und sie hinter unsinnlichen Erklärungen und Definitionen verschwindet.[...] Erklärende Informationen machen sie oft mundtot und – was dasselbe ist – zum bloßen Anschauungsobjekt für vorgegebene Wort-Inhalte.“(9).

³¹³ Dörnemann 2011, 104.

³¹⁴ Vgl. ebd., 104.

³¹⁵ Vgl. ebd.

³¹⁶ Vgl. ebd., 104f.

zugänglich zu machen, zeigt sich hier eine gewisse Ähnlichkeit zu dem Aspekt der Glaubenspraxis im spezifischen Horizont der liturgischen Praxis. Ein Unterschied zwischen beiden Ansätzen soll im Folgenden dennoch herausgestellt werden.

Während theologieorientierte Führungen vornehmlich die liturgische Praxis als solche erschließen, zeichnen sich bekenntnisorientierte Führungen in Anlehnung an Kontarsky dadurch aus, die Praxis des Judentums grundsätzlich mit weiteren Facetten, die über den Kontext liturgischer Elemente noch hinausgehen, zu erschließen. Als Indikator bekenntnisorientierter Führungen werden somit ´an der Praxis des Judentums im Allgemeinen orientierte Elemente´ festgehalten. Hierdurch unterscheiden sich bekenntnisorientierte Führungen von theologieorientierten Ansätzen in ihrer liturgischen, spirituellen bzw. katechetischen Zuspitzung (vgl. Tab. 1).

Mit dem Terminus der Bekenntnisorientierung wird zudem ein weiterer, wesentlicher Aspekt in den Blick genommen. Der Terminus verweist konkret auf das Bekenntnis des jüdischen Guides, der durch die (aktive) Synagoge führt (*was* und *wie?*). Die jüdische Bekenntniszugehörigkeit des Guides stellt eine wesentliche Voraussetzung und Marker eines solchen Auslegungsansatzes dar. Ist eine Synagogenführung als bekenntnisorientiert zu charakterisieren, impliziert dies dabei über dem reinen Faktum des jüdischen Bekenntnisses hinaus noch mehr. Hiermit ist eine Erschließung des Synagogenraums und des Judentums mittels eines biographischen Zugangs (Perspektive des Guides), indem der Guide Erzählungen aus seiner Biographie in die Führung einbaut, wesentlich.³¹⁷ Im religionspädagogischen Kontext bezeichnet dieses der Terminus ´gelebte Religion´.³¹⁸ Als konstitutive Indikatoren bekenntnisorientierter Synagogenführungen werden daher ´biographische Elemente´ bzw. ´Elemente gelebter Religion´ ergänzt und für diesen Ansatz fokussiert (vgl. Tab. 1).

Neben den bisher geschilderten Clustern – kulturorientiert und theologieorientiert –, schlägt Dörnemann ein subjektorientiertes Cluster vor.³¹⁹ Hierunter fasst er biographische, symboldidaktisch-semiotische und mystagogisch-spirituelle Auslegungen (vgl. Abb. 3). Die Intention symboldidaktischer Ansätze ist es, Zeichen und Symbole, wobei auch der Raum selbst als Symbol zu qualifizieren ist, hinsichtlich ihrer Funktion und ihrer vermittelnden Bedeutung zu erschließen und als Anlass zur „schöpferischen Auseinandersetzung mit der

³¹⁷ Vgl. Herborn/ Sajak 2015, 52.

³¹⁸ Vgl. Sajak, Clauß Peter, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013, 156.

³¹⁹ Vgl. Dörnemann 2011, 99, 105ff.

eigenen Persönlichkeit, Geschichte und Biographie“³²⁰ zu nehmen.³²¹ Beide Bausteine konturieren dem Autor nach ästhetisch-symbolisches Lernen.³²² Laut Dörnemann erweist sich dieser Auslegungsansatz jedoch als unterkomplex, sobald sich symboldidaktische Erschließungen ihrer Verwiesenheit auf historische, baugeschichtliche und theologische Kontexte entziehen.³²³ Eine solche Erschließung würde ausschließlich auf rein intuitiven Interpretationen gründen. Für Synagogenbegehungen ist der Gedanke symboldidaktischer Erschließung anschlussfähig. Dieser soll mit dem Konzept des interreligiösen Lernens an Zeugnissen von Jan Woppowa (2015) im Folgenden noch konkretisiert und verdichtet werden.

Religiöse Zeugnisse, wie beispielsweise die Kippa, der Jad oder die Mesusa, werden in Synagogenführungen hinsichtlich ihrer Funktion, ihrer Bedeutung und damit ihres Verweischarakters erschlossen. Kennzeichnend für Führungen in aktiven Synagogengemeinden – im Gegensatz z.B. zu Museumsführungen – ist dabei, dass die Zeugnisse in einem „authentischen“³²⁴ Kontext eingebettet sind und entsprechend in ihrem spezifisch-religiösen Kontext erschlossen werden können. Der Jad kann dabei z.B. auf die Heiligkeit der Thora verweisen. Das 5 Phasen umfassende Konzept des Lernens an Zeugnissen nach Woppowa sieht dabei einen Vergleich von Konzepten und Ausdrucksformen der ‚Heiligkeit‘ vor, einerseits in religiösen Traditionen, andererseits „in den subjektiven, alltagsbezogenen Vorstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler“³²⁵. Hier trägt das „Prinzip der kritischen Interrelation [...] einschließlich der Möglichkeiten von Nicht-Identität und Konfrontation“³²⁶. Ein wesentliches Element des Lernens an Zeugnissen ist demnach immer auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition und der eigenen Religiosität (*wohin?*). Damit SchülerInnen in Synagogenführungen eine zeugnis- und

³²⁰ Dörnemann 2011, 106.

³²¹ Vgl. Degen 1998, 14.

³²² Vgl. Dörnemann 2011, 106.

³²³ Vgl. ebd. 197.

³²⁴ Von Kameke, Tessen, Kirchenpädagogik - Eine Einführung, online verfügbar unter <http://www.kirchenpaedagogik-oldenburg.de/kirchenpaedagogik/einfuehrung.html> [zuletzt geprüft am 15.02.2016], Absatz: Kirchenpädagogik.

³²⁵ Woppowa 2015c, 41. Woppowa rekurriert hierbei auf das Konzept ‚A Gift to the child‘, welches „in seinem Ursprung ein Ansatz für den multireligiösen Religionsunterricht in England“ darstellt und „zu Beginn der 1990er Jahre von John Hull und Michael Grimmit an der University of Birmingham entwickelt“ worden ist. „Für den

deutschsprachigen Raum ist der ‚Ansatz der Gabe‘ bzw. das ‚Lernen an Zeugnissen‘ zuerst innerhalb der evangelischen Religionspädagogik von Karlo Meyer und dann aus katholischer Perspektive durch Clauß Peter Sajak erschlossen worden. Kerngedanke dieses Ansatzes interreligiösen Lernens ist es, eine Religion mittels eines exemplarischen Items (Gabe, Zeugnis) zu thematisieren und auf der Grundlage einer festgelegten methodischen Phasierung und Dramaturgie des Unterrichts einen tieferen religiösen Lernprozess zu initiieren. Von seinem angelsächsischen Ursprung her verfolgt der Ansatz ein doppeltes didaktisches Grundanliegen, denn er verbindet deskriptive, religionskundliche Aspekte mit existenziellen Zugängen.“ (Woppowa 2015c, 29); Vgl. dazu Hull, John M., Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Ders., Glaube und Bildung, Berg am Irchel 2000, 141-164. Vgl. Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Univ. Neukirchen-Vluyn/ Göttingen 1999; Sajak, Clauß Peter, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005; Sajak 2010.

³²⁶ Woppowa 2015c, 42.

subjektverschränkende Lernerfahrung machen können, sollten Führungen im „gemeindlich aktiv genutzten“ Synagogenraum, „der gerade nicht schon pädagogisch bzw. didaktisch auf- und vorbereitet ist“³²⁷, zudem entsprechend in unterrichtlicher Vor- und Nachbereitung verankert sein, so Woppowa. In die Zusammenschau von Auslegungsansätzen für Synagogenführungen werden unter einem subjektorientierten Ansatz folgende Indikatoren aufgenommen: ´zeugnis- und subjektverschränkende Elemente´ resp. ´interrelative Elemente´ sowie dezidiert (auch unabhängig von der Zeugnisbetrachtung) ´eigene-Religiosität-reflektierende Elemente´ (vgl. Tab. 1).

Nach Dörnemann umfasst die subjektorientierte Typengruppe des Weiteren meditative, spirituelle oder geistliche Ansätze. Diese setzen bei der Atmosphäre des Raumes an und zielen auch auf eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation.³²⁸ Der mystagogische Ansatz fokussiert konkreter noch mögliche „Begegnungen mit dem Heiligen“³²⁹. Auf diese spirituellen Ansätze und Elemente wird für die Zusammenschau von Auslegungsansätzen für Synagogenbegehungen verzichtet, da die skizzierten Zieldimensionen z.B. mit Rekurs auf die Ausführungen Kontarskys hierfür nicht gleichermaßen geltend zu machen sind.

Schließlich führt Dörnemann ein viertes Cluster – erlebnisorientiert – ein. Hierunter fallen ganzheitliche, handlungsbezogene und kreativ-gestaltende Auslegungen (vgl. Abb. 3).³³⁰ Inhalte sollen hier ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand sowie grundsätzlich auch aus unterschiedlichen (Raum-)Perspektiven erschlossen werden. Das Prinzip der Erlebnisorientierung trägt z.B. dort, wo liturgische Handlungen ausprobiert und Klänge der Orgel gehört werden oder auch eine Kerze angezündet wird. Der handlungsorientierte Typ bietet Möglichkeiten den Sakralraum mit Steinen, Holz und Papier zu erforschen.³³¹ Der kreativ- oder neues-gestaltende-Typ zielt darüber hinaus noch darauf ab, „vorgefundene Formen selbst kreativ weiterzuentwickeln“³³². Defizitär erweist sich auch dieser Ansatz, wenn der Sakralraum durch eine pädagogische Instrumentalisierung nur noch nach seinem „Erlebniswert beurteilt“³³³ und zum sakralem „Event“³³⁴ wird. Dabei gehe seine zeichenhafte

³²⁷ Woppowa 2015c, 27.

³²⁸ Vgl. Riegel, Ulrich/ Kindermann, Katharina, Der Kirchenraum als außerschulischer Lernort, in: Schröteler-von Brandt/Hildegard/ Coelen, Thomas/ Zeising, Andreas/ Ziesche, Angela (Hg.), Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten, Stuttgart 2012a, 123–131, hier 126.

³²⁹ Rupp 2008, 17.

³³⁰ Vgl. Dörnemann 2011, 110.

³³¹ Vgl. Degen 1998, 13.

³³² Dörnemann 2011, 110.

³³³ Dörnemann 2011, 111.

³³⁴ Ebd., 110.

Bedeutung und sein Verweischarakter verloren, so Dörnemann.³³⁵ Anschlussfähig für die Bestimmung weiterer Ansätze von Synagogenbegehungen ist weniger ein Neues-gestalten-Typ, da für die Besucher des Sakralraumes anderer Religionen immer ein Gast-Status gilt, jedoch viel mehr die Fokussierung auf einen ganzheitlichen Ansatz mit Kopf, Herz und Hand. Das Tragen einer Kippa der männlichen Besucher lässt sich beispielsweise den Indikatoren 'ganzheitlich' und 'performativ' (wie?), die diesen erlebnisorientierten Ansatz konkretisieren, zuordnen (vgl. Tab. 1).

Für jegliche Synagogenführungen in aktiven Gemeinden ist schließlich geltend zu machen, dass stets eine Begegnung von Personen verschiedener Bekenntniszugehörigkeiten (Guide und Besuchergruppe) stattfindet.³³⁶ Insofern lässt sich als eine zu den bereits aufgezeigten Ansätzen querschnittlich zu charakterisierende begegnungsbasierte Dimension festhalten. Als querschnittlich gilt diese Dimension daher, weil der Begegnungscharakter z.B. auch bei einer rein kulturhistorisch-orientierten Synagogenführung für katholische SchülerInnen mitschwingt (vgl. Tab. 1). Inwiefern dieser Aspekt nun dezidiert aufgegriffen oder inszeniert wird, soll mit der Festlegung eines weiteren Ansatzes expliziert werden. Anzumerken bleibt, dass die Begegnungsdimension im Kontext kirchenpädagogischer Konzeptionen grundsätzlich weniger reflektiert wird resp. nicht im Fokus der Überlegungen steht.

Wie hergeleitet und mit Rekurs auf die theoretische Rahmenlegung über Ziele interreligiösen Lernens (vgl. Kap. I.1) wird ein weiterer Auslegungsansatz ergänzt. Im Horizont einer Didaktik interreligiösen Lernens verspricht diejenige Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Bekenntnisse einen Mehrwert, die Raum dafür schafft, u.a. das Eigene vom Fremden bereichern zu lassen, also eine Begegnung, die als dialogisch zu qualifizieren ist (wie?). Mit dem Terminus einer dialogorientierten Führung soll diese spezifische Facette betont werden. So ist zwar für jegliche Synagogenführung, die die Begegnung zwischen verschiedenen Religionsangehörigen ermöglicht, eine begegnungsbasierte Dimension auszuloten, jedoch stellt sich hier die Frage, ob das Setting darüber hinaus wechselseitig bzw. dialogisch ausgerichtet ist. So kann sich z.B. eine hauptsächlich theologieorientierte Synagogenführung grundsätzlich zwar auch durch eine begegnungsbasierte Dimension auszeichnen, dieses kennzeichnet jedoch noch nicht dialogische Elemente der Führung. Ein Ansatz, der eine Synagogenführung bzw. -phase konkret als dialogischen Ansatz ausweist, wird entsprechend in der Zusammenschau ergänzt (vgl. Tab. 1).

³³⁵ Vgl. ebd., 112.

³³⁶ Hierbei wird folglich angenommen, dass es zwischen Begegnungen im Allgemeinen und Begegnungen, die sich dezidiert als dialogisch qualifizieren lassen, einen eminenten Unterschied gibt.

Tab.1: Auslegungsansätze für Synagogenführungen/ -führungsphasen

Auslegungsansätze	Indikatoren
Kulturhistorischer Ansatz	Stadtgeschichtliche Elemente Baugeschichtliche Elemente
Bekenntnisorientierter Ansatz	an der Praxis des Judentums im Allgemeinen orientierte Elemente Biographische Elemente; Elemente gelebter Religiosität
Theologieorientierter Ansatz	Liturgische Elemente
Subjektorientierter Ansatz	Zeugnis- und subjektverschränkende Elemente; interrelative Elemente Eigene-Religiosität-reflektierende Elemente
Erlebnisorientierter Ansatz	Ganzheitliche Elemente; performative Elemente
Dialogorientierter Ansatz	Dialogische Elemente
<i>Begegnungsbasierte Dimension (querschnittlich)</i>	

Quelle: Eigene Darstellung

Für alle Ansätze gilt die Annahme der Verschränkungsmöglichkeit resp. Mehrdimensionalität, d.h. dass diese in der Praxis nicht nur prinzipiell isoliert oder nacheinander, sondern auch verwoben vorkommen können. Entsprechend fungieren sie dabei auch weniger als Klassifizierung einer Synagogenführung im Ganzen, sondern vielmehr zur Identifizierung von Synagogenführungsphasen und dessen jeweils auszulotenden Dimensionen.³³⁷ Mit der Zusammenschau in Tabelle 1 wird ein bilanzierender Überblick dargelegt, hinsichtlich welcher Auslegungsansätze Synagogenführungsphasen differenziert werden können. Ein Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich der tatsächlichen Praxis jeglicher Synagogenführungsansätze wird hiermit nicht erhoben.³³⁸ Diese Zusammenschau bilanziert erste Ansätze einer Synagogenpädagogik, die im Horizont der Kirchenpädagogik weiter ausbuchstabiert worden sind. Dieses Kapitel versucht damit ferner ansatzweise auf das herausgestellte Defizit resp. auf die Forderung Dörnemanns nach einer Erweiterung der Kirchenpädagogik um eine Pädagogik heiliger Räume anderer Religionen zu reagieren.³³⁹

³³⁷ Vgl. Degen 1998, 9; Dörnemann 2011, 97.

³³⁸ Das Ergebnis und die Auswertungen der empirischen Beobachtung einer Synagogenführung aus der empirischen komparativen Studie von Kim de Wildt (vgl. Kap. 0.2) sollen an dieser Stelle erwähnt werden. „Bei den Führungen durch nicht-christliche Sakralräume herrscht die Perspektive der Anderen vor. Auffallend ist, dass hier die Perspektive des multireligiösen Lernens deutlich im Vordergrund stand. Affektive Methoden wie mystagogisches Lernen und rituelles Lernen wurden nicht angewandt in [...] Synagoge[...]. Die Synagogenführung [...] orientierten sich mehr an Methoden der Anschaulichkeit und Wissensvermittlung anhand Symbollernens sowie der ästhetischen Wahrnehmung.[...] Die Synagogenführung [...] sind [...] eher am Objekt orientiert.“ (vgl. de Wildt 2015, 112). De Wildt nimmt entsprechend eine Zuordnung des Beobachteten zum einen auf der Ebene der formalen Bildung (liturgische Bildung, multireligiöses Lernen, Symboldidaktik, baukundlicher Ansatz, anamnetisches Lernen) und zum anderen auf der Ebene der materialen Bildung (Schülerfragenorientierung, situiertes Lernen, ästhetisches Lernen, rituelles Lernen) vor. (vgl. de Wildt 2015, 111f).

³³⁹ Vgl. Dörnemann 2011, 326.

Nachdem nun verschiedene Auslegungsansätze und deren Kennzeichen differenziert worden sind, die für das *vesuf*-Forschungsprojekt Kriterien für die Beobachtung der Synagogenführung(sphasen) bereitstellen (vgl. Kap. II.4.3), gilt es im Folgenden, die weiteren Teilkomponenten der didaktischen Fragen näherhin zu beleuchten.

I.3 Lerninhalte (*was, woran?*) – Sakralraumspezifische Inhalte

(An) welche(n) Inhalten sollen SchülerInnen (*wer?*) lernen? Mit welchen Inhalten (*was?*) soll ein Lernertrag, z.B. eine Reflexion und Änderung religiöser Selbst- und Fremdbilder sowie der Einstellung zum Religionsplural (*wohin?*), erzielt werden? An welchen Inhalten sollen sich dabei auch interreligiöse Kompetenzen weiterentwickeln, wie z.B. konkret die Komponente des Basiswissens?³⁴⁰ Aufgrund der Besonderheit eines Lernsettings, in dem der Lernort nicht nur als Lerninhalt, sondern zugleich als Lernmedium zu qualifizieren ist, stellt sich an dieser Stelle neben der Frage nach dem *was* im gleichen Zuge auch die Frage nach dem *woran* bzw. womit gelernt werden soll resp. in welcher Form die Inhalte lernortspezifisch vorliegen.³⁴¹ Diese letztbenannte Fragerichtung verweist bereits ansatzweise auf methodische Prinzipien, die für ein konkret ausgewähltes Lernsetting, wie das der Synagogenexkursion, auszuloten sind und im nächsten Kapitel thematisiert werden (vgl. Kap. I.4).

Das folgende Kapitel geht der *Was*-Frage vor dem Hintergrund des Anliegens einer Beleuchtung des Gesamtgefüges der didaktischen Dauerfrage sowie mit dem Ziel einer weiteren Rahmenlegung für die Reflexion der Ergebnisse der *vesuf*-Studie nach.³⁴² In Anbetracht einer Sakralraumpädagogik, die *in statu nascendi* ist, werden die Konzeptionen von Kontarsky und Michael Rosenkranz (Kap. I.3.1), die als exemplarische und erste Beiträge

³⁴⁰ Mit diesen Fragerichtungen werden die unmittelbaren Zusammenhänge von Inhalts-, Zieldimension und Ausgangslage der Lernenden im Spektrum der didaktischen Dauerfrage deutlich (vgl. Abb. 3). Der konkrete Zusammenhang von Inhalts- und Zieldimension besteht dabei erstens darin, dass die Lernziele im Kontext didaktischer Überlegungen, die auf einer Meta-Ebene (Einstellungs- und Kompetenzkonstrukt) formuliert sind, für den Bereich des sogenannten kognitiven, inhaltsbezogenen Lerngewinns durch die Formulierung von inhalts-/sachbezogenen Lerngegenständen konkretisiert werden. Zweitens besteht der Zusammenhang darin, dass aufgezeigt wird, an welchen Inhalten die Ziele erreicht werden sollen (*was und wohin?*). Vice versa wird damit zudem offensichtlich, dass Lerninhalte immer vor dem Hintergrund der Lernziele zu reflektieren sind, da die Inhalte auf die Zieldimension hin ausgerichtet sind. Ferner wird vor dem Hintergrund der Theoriebildung um die Kontakthypothese deutlich, dass ein inhaltsbezogener Lernertrag auf den (Lern-)Prozess des Wissenserwerbs verweist, welcher eben wiederum zu einer Einstellungsänderung führen kann (vgl. Kap. I.1.3.4).

³⁴¹ Vgl. Gärtner, Claudia, *Kirchenerkundungen - ein einmaliges "Event" im Religionsunterricht? Soteriologie im Kirchenraum*, in: *kirchenPädagogik* 2 (2002), 27–31, hier 28; Riegel/ Kindermann 2015, 365; Julius, Christiane-Barbara, *Zur Inszenierung kirchenpädagogischen Handelns*, in: Julius, Christiane-Barbara/ von Kameke, Tessen/ Klie, Thomas/ Schürmann-Menzle, Anita (Hg.), *Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe*, Rehbürg-Loccum 1999, 25–31, hier 26.

³⁴² Für die empirische Konzeption von *vesuf* erfolgt mit Blick auf diese theoretische Rahmenlegung (*was?*) hier keine inhaltspezifische Vorauswahl, da der Forschungsfokus sich nicht auf den Lernertrag hinsichtlich eines spezifisch (auch am Lernort Schule didaktisch aufzubereitenden) Lerninhalts (und dessen Wirkung) zuspitzt, sondern mit Fokus auf die Zieldimension dabei grundsätzlich nach den generell vermittelten Lerninhalten fragt. Die *vesuf*-Forschung erkundet entsprechend keine Lernprozesse oder keinen Lernertrag durch eine Synagogenführung zu einem bestimmten Thema.

einer solchen Synagogenpädagogik zu charakterisieren sind, dem Duktus der vorangegangenen Kapitel folgend, um die Perspektive der Kirchenpädagogik (Kap. I.3.2) ergänzt. Eine weitere Perspektive wird schließlich mit Schimmel, der im interdisziplinären Horizont das Konstrukt der Einstellungen als Lerngegenstand religionsdidaktischer Lernsettings diskutiert (Kap. I.3.3), in den Blick genommen.

I.3.1 Synagogenpädagogik und Lerninhalte

Mit Kontarsky wurde bereits deutlich, dass sich die Synagogenpädagogik noch in statu nascendi befindet. Mit Rekurs auf das vorangegangene Kapitel ist Kontarskys Beitrag selbst als eine erste Konturierung einer Synagogenpädagogik zu qualifizieren, die auch erwartete resp. intendierte Lerninhalte von Synagogenführungen thematisiert. Mit dem Artikel von Rosenkranz (2015) liegt zudem eine publizierte Konzeptionierung einer Synagogenführung mit Hinweisen auf Lerninhalte vor, auf die hier aus zweierlei Gründen rekurriert wird. Zum einen wird diese exemplarisch für Synagogenführungskonzepte von jüdischen Gemeinden hinzugezogen. Zum anderen wird sie aufgrund der Tatsache genutzt, dass es sich hierbei um die Synagoge handelt, die im Forschungssetting der *vesuf*-Studie beforcht wird. Ferner wird im folgenden Kapitel nicht allein der Frage nach den Lerninhalten nachgegangen, sondern es sollen grundsätzlich auch die Besonderheiten der vorliegenden Formen der Inhalte herausgestellt werden.

Eine Einstellungsänderung oder -reflexion als ein Ziel interreligiösen Lernens kann in Synagogenführungen beispielsweise an dem Lerninhalt realisiert bzw. gelernt werden, der das Judentum „als lebenszugewandte Existenzform und als religiöse Identität neben der Vielzahl anderer Facetten des Judensein“³⁴³ fokussiert und „Juden und Judentum nicht allein im Kontext von Verfolgung, Ermordung“³⁴⁴ platziert (vgl. bekenntnisorientierter Auslegungsansatz; Kap. I.2.1). Ansatzweise komplementär zu diesen inhaltlichen Schwerpunktzugängen Kontarskys für Synagogenführungen (generell), stellt auch Rosenkranz das Bild jüdischer Menschen als „normale Menschen“³⁴⁵ als einen Lerninhalt der Synagogenführung in Bochum vor (lokal). Diese thematischen Facetten können als inhalts- oder themenbezogen formulierte Lerngegenstände beispielsweise mit den Schlagworten ‚Jüdisch Sein/ Jüdische Identität‘ und ‚Jüdisches Leben/ Alltag‘ zusammengefasst werden.

³⁴³ Kontarsky 2012, 31.

³⁴⁴ Ebd.

³⁴⁵ Rosenkranz, Michael, Die Synagogenführung in Bochum – Möglichkeiten für eine Begegnung. Ein Erfahrungsbericht, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 91-99, hier 98); vgl. hierzu auch noch einmal die Ergebnisse der Studie von Kim de Wildt (vgl. Kap. 0.2).

Die Frage danach, in welcher vermittelnden Form diese Inhalte vorliegen, stellt hierbei eine Besonderheit dar. Diese Inhalte liegen nicht in Textform vor, wie durchaus typisch für schulisch inszenierte Lernsettings, die vornehmlich auf ein kognitiv-reflexives Erschließen zielen. Stattdessen können diese Inhalte durch die Begegnung mit einem jüdischen Guide, der durch die Synagoge führt und dabei etwas über sich erzählt (z.B. Vortrag, Gespräch, Gestik), vermittelt werden. Des Weiteren lässt sich der benannte Themenbereich um die aktuelle Situation 'Jüdischen Lebens in Deutschland' (Inhalt) ergänzen. Dieser Lerngegenstand kann u.a. durch das Betreten der Synagoge durch eine Sicherheitsschleuse (*woran?*) erschlossen werden.³⁴⁶ Zur weiteren Vertiefung dieses Themenbereichs kann, wie beispielsweise in der bochumer Synagoge vorgesehen, der Guide etwas über die 'Geschichte und den soziokulturellen Hintergrund der lokalen Gemeinde' (Inhalt) vortragen (Medium) (vgl. kulturhistorischer Ansatz, Kap. I.2.1).³⁴⁷

Mit Rekurs auf Kontarsky ist ein weiteres thematisches Modul – Gebet – herauszustellen, womit sich beispielsweise wiederum das Themenfeld 'Jüdischer Alltag' konkreter darstellen lässt. Dieser Lerninhalt liegt am Lernort „Synagoge“ in unterschiedlichen Formen vor. Sowohl die Gebetsbücher als auch die Gebetskleidung verweisen auf ihn. Die Gebetskleidung trägt der jüdische Guide selbst oder er zeigt sie. Die Kippa oder eine ähnliche Kopfbedeckung tragen die männlichen Schüler bei einer Synagogenführung (in einer aktiven Synagoge) grundsätzlich selbst.³⁴⁸ Die Gebetsrichtung (Inhalt) kann zudem durch die Ausrichtung des Synagogengebäudes in Richtung Jerusalem (Form) erschlossen werden. Ein Vortrag (Medium) kann in diesem Kontext ggf. noch detailliertere Inhalte, wie z.B. das Beterquorum von 10 religiös mündigen Männern, aufzeigen (Inhalt).³⁴⁹

Der Inhalt 'Gebet' wird zumeist nicht losgelöst vom Lerninhalt 'Gebote' vermittelt.³⁵⁰ Da „an die Stelle des konkreten Sühneopfers das Gebet“³⁵¹ gelangt ist, sind zudem zwei weitere affine Lerninhalte auszumachen, die in Synagogenführungen didaktisch inszeniert werden können: Die Wendung 'Vom Tempel zur Synagoge' und 'Vom Opfer- zum Wortgottesdienst' (vgl. z.B. theologieorientierter Ansatz; Kap. I.2.1).³⁵² „Um an die Zerstörung des Tempels in Jerusalem zu erinnern“³⁵³, wird in Synagogen typischerweise eine Stelle an der Wand

³⁴⁶ Vgl. Rosenkranz 2015, 93.

³⁴⁷ Vgl. ebd., 94.

³⁴⁸ Vgl. ebd., 93.

³⁴⁹ Vgl. Kontarsky 2012, 29.

³⁵⁰ Vgl. ebd., 29.

³⁵¹ Ebd., 27.

³⁵² Vgl. Kontarsky 2012, 26, 27; Rosenkranz 2015, 95.

³⁵³ Kontarsky 2012, 26.

unverputzt belassen. Diese Lerninhalte liegen damit auch als theologisch interpretierbare Architektur resp. „gebaute Theologie“³⁵⁴(*woran?*) vor. Eine „Zeitreise von viertausend Jahren [...] beginnend mit Erzvater Abraham“³⁵⁵ kann das Thema der Tempelzerstörung in den Kontext biblischer Erzählungen einbetten, was beispielsweise in der Bochumer Synagoge durch einen Vortrag des Guides vorgenommen wird.

Anhand des architektonischen Aufbaus einer Synagoge zeigt sich, dass die Synagoge auch als Lehr- und Versammlungshaus fungiert.³⁵⁶ Auch das Thema der ‚Geschlechtertrennung‘ resp. die Sichtweise auf ‚die Rolle des Mannes und der Frau‘ ist durch die architektonische Gestaltung des Gebetsraumes als Lerninhalt präsent.³⁵⁷

Eine Synagogenführung birgt hinsichtlich des Lerninhalts ‚Thora‘ ein besonderes Potential, da dieser Inhalt in vielfältigen Formen vorliegt (vgl. z.B. theologieorientierter Ansatz; Kap. I.2.1).³⁵⁸ „Eine Synagoge hat zwei Schwerpunkte“³⁵⁹. Der eine ist der Aron haKodesch. In diesem werden die Thorarollen aufbewahrt. Der zweite Schwerpunkt ist die Bima, ein Pult, von dem aus die Thora verlesen wird. Die Thorarollen, die geschmückt und von einem Mantel umhüllt sind, dürfen zudem nur durch einen Thorazeiger, *Jad*, berührt werden.³⁶⁰ Ein Vortrag kann hierbei Lerninhalte wie den „Aufbau und Herstellung der Thorah-Rollen“³⁶¹ vermitteln, so die Konzeption der Synagogenführung in Bochum auf die hier exemplarisch verwiesen wird.

Bis hierher sind mit Rekurs auf Kontarsky und Rosenkranz Setzungen lernortspezifischer Lerninhalte (*was, woran?*) auszuloten gewesen. In einem nächsten Schritt wird herausgestellt, inwiefern die Kirchenpädagogik eine Synagogenpädagogik hinsichtlich der Dimension von Lerninhalten noch ergänzen kann.

³⁵⁴ Degen 1998, 15.

³⁵⁵ Rosenkranz 2015, 94.

³⁵⁶ Vgl. Kontarsky 2012, 27; Rosenkranz 2015, 94.

³⁵⁷ Vgl. Kontarsky 2012, 28.

³⁵⁸ Vgl. dazu auch: Rosenkranz 2015, 95: „Anschließend wird der Thorah-Schrein geöffnet, die Ikonographie des Thorah-Schrein-Vorhangs, sowie Aufbau und Herstellung der Thorah-Rollen erläutert. Dies stellt eine Art Höhepunkt der Synagogenführung dar.“

³⁵⁹ Kontarsky 2012, 27.

³⁶⁰ Vgl. ebd., 27,28,29.

³⁶¹ Rosenkranz 2015, 95.

I.3.2 Kirchenpädagogik und Lerninhalte

Hinsichtlich der Frage, in welcher Form die Lerninhalte in einem Sakralraum vorliegen, verweist die Kirchenraumpädagogik dezidiert auf eine Zeichen-, Symbol und „Bausprache“³⁶² des Sakralraumes. Der Raum wird dabei nicht selten mit dem Medium Text verglichen, der die Lerninhalte präsentiert und den es entsprechend zu lesen, zu verstehen und zu interpretieren gilt (*wohin?*).³⁶³ Diese Aspekte lassen sich, wie bereits herausgestellt, auch für Synagogenführungen veranschlagen.

Die Kirchenraumpädagogik fasst Lerninhalte, wie die religiöse Praxis und religiöse Rituale oftmals mit dem Begriff ‚gelebte Religion‘, der aus der katholischen und evangelischen Religionspädagogik stammt, zusammen (vgl. bekenntnisorientierter Ansatz; Kap. I.2.1).³⁶⁴ Dieser kann im Hinblick auf Synagogenführungen als weiterer, spezifischer Terminus aufgenommen werden, der unter anderem auch auf die bereits skizzierten Lerninhalte wie Gebet oder Gebote auf einer praktischen Ebene verweist. Zudem wird in der Kirchenpädagogik betont, dass der Raum selbst Zeugnis des Glaubens und der Menschen ist.³⁶⁵

Vor dem Hintergrund, dass die Kirchenpädagogik oftmals die Kirchengeschichte (sowie - gegenwart und -zukunft) oder auch die Liturgie als schwerpunktmäßige Lerninhalte markiert, können diese Ankerpunkte auch als Themen in eine Liste möglicher Lerninhalte in Synagogenführungen aufgenommen werden (vgl. theologieorientierter Ansatz; Kap. I.2.1).³⁶⁶ Es ist jedoch festzuhalten, dass diese Schwerpunktsetzung mit Rosenkranz und Kontarsky

³⁶² Mertin, Andreas, „...und räumlich glaubet der Mensch“. Der Glaube und seine Räume, in: Klie, Thomas (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 93–103, hier 68.

³⁶³ Vgl. Glockzin-Bever, Sigrid/ Schwebel, Horst (Hg.), *Kirchen-Raum-Pädagogik*, Münster 2002, 163–192, hier 166; Förster, Katharina, *Auf Spurensuche. Grundschüler erkunden eine Kirche*, Berlin 2009, hier 51; Bettin, Natascha, *Ein Raum als Text. Der fremde Raum als fremder Text: Übersetzungsversuche durch Sakralraumerkundungen zur Steigerung des Fremdverstehens*, in: Baumert, Britta/ Kammeyer, Katharina/ Roebben, Bert (Hg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zur Inklusion*, Stuttgart 2015, 81–94. Im Kontext der Kirchenpädagogik wird als Lernziel oftmals der Begriff *Alphabetisierung* verwendet. Vgl. Kaupp, Angela, *Raumerfahrung und religiöses Lernen*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 61 (2008), 15–31, hier 23; Sajak, Clauß Peter, *Unser Thema: Gotteshäuser. Entdecken-Deuten-Gestalten*, in: Ders (Hg.), *Lernen im Trialog. Heft 1. Gotteshäuser. Entdecken - Deuten - Gestalten ; Sekundarstufen I und II. Unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee, Sajak, Clauß Peter, Schneider, Niels-Holger, Schwarz-Boenneke, Berandette*, Paderborn 2012b, 9–12, hier 10.

Ein weiterer Hinweis: Im Kontext der Kirchenpädagogik wird im Gegensatz zu einer Synagogenpädagogik die Lerndimension *durch Begegnung* (Ziel, Inhalt, Medium und Methode betreffend) weitaus weniger reflektiert.

³⁶⁴ Vgl. Sajak 2013, 156.

³⁶⁵ Vgl. Gelsinger, Martin, *KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Forschungs- und Arbeitsfeldes*, in: *Theologisch-praktische Quartalsschrift* 3 (2003), 292–297, hier 292.

³⁶⁶ Vgl. dazu: Förster 2009, 15: „Kirchenräume sind durch ihre Architektur, Formen, Farben und Ausstattungsgegenstände Zeugnisse der Gottesdienste-, Glaubens und Zeitgeschichte.“

nicht im gleichen Maße abzuzeichnen ist bzw. vor allem der Aspekt der historischen Dimension (z.B. Zukunft) bislang theoretisch nicht vergleichbar verhandelt wird.

Des Weiteren kann mit Rekurs auf die Kirchenpädagogik hinzugefügt werden, dass der Sakralraum der Synagoge als solcher auch als auratischer Raum erschlossen werden kann. Weitere Inhalte können auf die Frage nach den Erbauern bezogen sein oder auch das Thema 'gebauter Theologie' allgemein verhandeln.

I.3.3 Einstellungen als möglicher Lerninhalt

Schimmel plausibilisiert und entfaltet in einer „einstellungsbezogenen Didaktik des Religionsunterrichts“³⁶⁷ das Konstrukt der Einstellung auch als einen Lerngegenstand bzw. -inhalt. Hieran anknüpfend sowie mit Bezug auf die im Rahmen dieser Arbeit herausgestellte Zieldimension einer Einstellungsänderung (vgl. Kap. I.1.3), lässt sich die Einstellung zum Judentum oder zu affinen Einstellungsgegenständen als weiterer möglicher Lerninhalt in der Synagoge anbringen. Weitere Einstellungsgegenstände, die im Kontext einer Synagogenführung zu einem Lerninhalt gemacht werden können, lassen sich exemplarisch mit Bezug auf die beiden vorangegangenen Kapitel bestimmen. Demnach können die Einstellungen zum jüdischen Alltag, zum Leben in Deutschland, zum Gebet, zu den jüdischen Geboten, zu biblischen Erzählungen oder auch zur Geschlechterthematik (vgl. Kap. I.3.1), zur Liturgie oder auch zu gebauter Theologie (vgl. Kap. I.3.2) als mögliche Lerninhalte reflektiert werden. Als affine Einstellungen gelten, wie bereits mit Kap. I.1.3.5 entfaltet, beispielsweise die Einstellung zum eigenen Glauben oder zum Gebet in der eigenen Tradition. Vor dem Hintergrund eines Wechselspiels inter- und intrareligiösen Lernens kann folglich querschnittlich zu jeglichem benannten Lerninhalt ein weiterer Inhalt im Hinblick auf die eigene bzw. fremde Religion (re-)formuliert werden (z.B. die Schrift im Christentum; die Schrift im Judentum etc.). Der Mehrwert dieses Lerngegenstandes liege nun, so Schimmel, darin einen motivationssteigernden Effekt zu haben, da hierdurch „das Verhältnis zur eigenen Person angesprochen ist und den Schülern in Aussicht gestellt wird, einen Aspekt der eigenen Person besser kennen zu lernen“³⁶⁸.

Inwiefern die Kategorie der Einstellungen im Kontext von Synagogenexkursionen bzw. -führungen nicht nur als Zieldimension verhandelt, sondern darüber hinaus auch als

³⁶⁷ Schimmel 2011, 204.

³⁶⁸ Ebd., 202.

Lerninhalte konkret und explizit oder eher implizit vermittelt werden, soll in der vorliegenden Arbeit mit der empirischen Erkundung vertieft werden.³⁶⁹

Grundsätzlich wird mit diesem Kapitel im Ganzen – wie auch vor dem Hintergrund einer Synagogenpädagogik, die in statu nascendi ist, offensichtlich wird – kein Anspruch auf Vollständigkeit aller möglichen Inhalte erhoben. Ziel ist es gewesen, einen Horizont konzeptionell veranschlagter Lerninhalte, Formen und Ziele einer bisher abzuzeichnenden Synagogenpädagogik abzustecken, in dem die Ergebnisse der *vesuf*-Studie interpretiert werden können. Die hiermit aufgestellte Liste ist beispielsweise mit weiteren lokalen Konzeptionen von Synagogenführungen entsprechend fortführbar, die weitere inhaltsbezogene Schwerpunktsetzungen aufweisen können.

Nachdem aufgeschlüsselt worden ist, an welchen exemplarischen Inhalten in einer Synagogenführung interreligiöse Lernziele realisiert werden können, folgt eine Aufarbeitung der didaktischen *Wie*-Frage für den Lernort „Synagoge“ sowie eine anschließende Reflexion über Implikationen für den Lernort der Vor- und Nachbereitung (Kap. I.4.3). Im zweiten Teil dieser Arbeit werden diese Ausarbeitungen konkret für die Entfaltung und Umsetzung des *vesuf*-Forschungssettings (resp. der Intervention am Lernort Schule) fruchtbar gemacht.

I.4 Von den vermittelnden Formen zu methodischen Implikationen: Didaktisch-methodische Prinzipien (*wie?*)

Die „Wie- und Wegfrage“³⁷⁰ (Methode: gr. meta= nach, hodos= Weg; der „Weg zu etwas hin“³⁷¹) zielt auf eine Klärung mittels welcher Verfahren „geplante Ziele erreicht und ausgewählte Inhalte vermittelt werden können“³⁷². Es geht im Kontext unterrichtlicher Planungen folglich um eine gezielte Auswahl von „Methoden zur Initiierung und Begleitung religiösen Lernens“³⁷³, die sich als „komplementär zum Lerninhalt“³⁷⁴ und dessen vorliegenden vermittelnden Formen qualifizieren lassen (didaktische Dauerfrage). Mit diesem Vorgehen kann ferner einem Methodenpragmatismus entgegengewirkt werden, der bei der Wahl eines Synagogenbesuches beispielsweise allein den Aspekt der gegenwärtigen

³⁶⁹ Vgl. dazu auch die mit Kapitel 0.2 aufgezeigten Ergebnisse der Studie von Kim de Wildt, die konkret die Einstellungsdimension als empirisch ermittelte, relevante Größe der intendierten *Ziele* aus der Sicht der Sakralraum-Guides hervorhebt. Inwiefern die Einstellungen selbst dezidiert als Lerninhalte verhandelt werden, wird so konkret jedoch nicht ersichtlich resp. ermittelt.

³⁷⁰ Lachmann, Rainer, *Methodische Grundfragen*, in: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*, Göttingen 2010, 15–38, hier 18.

³⁷¹ Woppowa 2015a, Absatz 2.

³⁷² Lachmann 2010, 17.

³⁷³ Heil/ Ziebertz 2009, 23.

³⁷⁴ Ebd.

Prominenz dieser Methode in den Blick nimmt oder sich in Folge dessen auch darin zuspitzen kann, dass SchülerInnen schließlich vor Ort „viel zu tun, aber wenig zu denken“³⁷⁵ haben.³⁷⁶

Die skizzierten Auslegungsansätze (vgl. Kap. I.2.1) sowie die mit Kapitel I.3 aufgezeigten Formen, in denen die Lerninhalte vorliegen, haben bereits ansatzweise auf methodische Verfahren resp. Prinzipien verwiesen, die für Synagogen lernortspezifisch geltend gemacht werden können. Diese lassen sich mit folgenden Leitkategorien bündeln: Lernen an ‚Raum‘, ‚Objekt‘ und ‚Person‘.³⁷⁷ Auch Kontarsky spitzt das Lernen in Synagogen auf ein Lernen „durch konkrete Objekte und Personen“³⁷⁸ zu. Die Kategorien ‚Raum‘ und ‚Objekt‘ werden im Folgenden mit dem didaktisch-methodischen Prinzip des ästhetischen Lernens an Raum und Zeugnissen weiter beleuchtet und verdichtet. Das Begegnungs- oder dialogische Lernen konkretisiert die Leitkategorie ‚Person‘.

Die Entfaltung didaktisch-methodischer Prinzipien zum Lernen an Zeugnissen und zum Begegnungslernen am Lernort „Synagoge“ erfolgt, dem Duktus der vorangegangenen Kapitel folgend, vor dem Hintergrund kirchenpädagogischer sowie religionspädagogischer Theorien. Hiermit sollen Ankerpunkte herausgestellt werden, die beispielsweise für die Hypothesenentwicklung, die Gestaltung der empirischen Erhebungsverfahren oder auch für den Auswertungshorizont für das *vesuf*-Projekt herangezogen werden können. Ferner bleibt hierbei noch anzumerken, dass die Wie- und Wegfrage auf ein bereits gewähltes Lernsetting (Sakralraumführung) fokussiert bleibt und für eben dieses spezifischer ausbuchstabiert wird. Hiermit ist folglich nicht intendiert, ein Methodenspektrum von weiteren, anderen Lernwegen, die für interreligiöses Lernen im Allgemeinen zu veranschlagen sind, zu skizzieren.

I.4.1 Methodische Prinzipien ästhetischen Lernens an Raum und Zeugnissen

Sakralräume „besitzen ein räumlich-ästhetisches Lernpotential“.³⁷⁹ Lernen im Sakralraum ist Lernen am Raum und an religiösen sowie kulturellen Objekten einer

³⁷⁵ Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, hier 103.

³⁷⁶ Vgl. dazu auch: Gärtner/ Könemann, 2013, 74f. Hier wird berichtet, dass befragte Lehrpersonen eine didaktische Problemstellung im „Eventcharakter“ außerschulischen Lernens sehen. Entsprechend gilt es die Methodenwahl kritisch zu reflektieren und dahingehend zu überprüfen, inwiefern der Eventcharakter als ausschlaggebendes Kriterium für die Wahl der Methodik herangezogen wird; zum Methodenpragmatismus: Woppowa 2015a, Absatz 1.

³⁷⁷ Vgl. Gärtner 2015d, 14: „In der Vielfalt möglicher interreligiöser Lernwege und entsprechender Didaktik ergeben sich drei Lerngegenstände, die (inter-)religiöse Bildungsprozesse im Hinblick auf Kultur und Religion des Judentums an außerschulischen Lernorten initiieren: Personen, Räume und Objekte.“ Im Kontext der Kirchenpädagogik ist die Leitkategorie „Person“ weniger herauszustellen gewesen (vgl. Kap. I. 2.1).

³⁷⁸ Kontarsky 2012, 31.

³⁷⁹ Gärtner 2002, 30.

Religion.³⁸⁰ Offensichtlich lässt sich hierbei an didaktischen Konzeptionen der Kirchenraumpädagogik sowie interreligiösen Lernens an und mit Zeugnissen anknüpfen. Mit Rekurs auf beide Bezugsdisziplinen wird im Folgenden schlaglichtartig markiert, welche methodischen Prinzipien im Rahmen einer Synagogenpädagogik bzw. auf der methodischen Ebene von Synagogenführungen verhandelt werden können.

Das methodische Prinzip der Verlangsamung verweist auf ein Lernen vor Ort, das zunächst ein Innehalten er- bzw. einfordert und ein Besinnen sowie genaue Wahrnehmung meint.³⁸¹ Diesem Prinzip zuzuordnen ist auch die Verfahrensweise ´von außen nach innen´.³⁸² Diese wird z.B. damit eingelöst, den Eintritt in eine Synagoge (Raum) bewusst zu gestalten, indem das Wahrnehmen von der Außen- zur Innenansicht didaktisch inszeniert wird. Des Weiteren ist das Verfahren auch für die didaktische Inszenierung weiterer Elemente, wie z.B. der Thorarolle (Objekt), die zunächst von außen betrachtet und anschließend aufgerollt wird, zu veranschlagen.³⁸³

Eine Raum- oder Objekterschließung mit Kopf, Herz und Hand resp. mit allen Sinnen schlüsselt auf, was unter dem Prinzip ´Versinnlichung´ oder ´Ganzheitlichkeit´ gefasst wird.³⁸⁴ Das Prinzip ´Bewegung´ verweist hierbei z.B. darauf, den Raum in theologisch schlüssiger Richtung zu durchlaufen oder grundsätzlich verschiedene Perspektiven im Raum einzunehmen.³⁸⁵ Auf der Mikroebene kann die Verfahrensweise ´das tun, was dorthin gehört´ das Bewegungsprinzip noch konkretisieren. Dieses gilt es gleichermaßen wiederum didaktisch zu inszenieren.³⁸⁶ Hier gilt es jedoch zu reflektieren, dass das, was hier für eine Kirchenraumpädagogik veranschlagt wird, nicht eins zu eins auch für eine Synagogenpädagogik geltend gemacht werden kann. Der Gast-Status im Synagogenraum bleibt zu beachten sowie auch konkret im Horizont performativen Lernens zu reflektieren (z.B. Lesen aus der Thora etc.).

³⁸⁰ Vgl. Riegel/ Kinderman 2012b, 175; Rupp 2008, 7; Görnandt, Ruth, Begegnung mit dem Kirchenraum. Didaktische Überlegungen zur Gestaltung, in: Julius, Christiane-Barbara/ von Kameke, Tessen/ Klie, Thomas/ Schürmann-Menzle, Anita (Hg.), *Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe*, Rehburg-Loccum 1999, 18–24, hier 22; Gelsing, Martina: *KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Forschungs- und Arbeitsfeldes*. In: *Theologisch-praktische Quartalschrift* 2003 (3), 292–297, hier 292.

³⁸¹ Vgl. u.a. Riegel/ Kindermann 2012a, 126; Riegel/ Kindermann 2015, 365; Rupp 2008, 233; Görnandt 1999, 23; v. Kameke 2016, Absatz: Kirchen begehen.

³⁸² Vgl. Kürschner, Christiane, *Kirchenerkundung mit allen Sinnen. Ein Praxisbericht*, in: Klie, Thomas (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 149–156, hier 150.

³⁸³ Vgl. Rupp 2008, 229f.

³⁸⁴ Vgl. Riegel/ Kindermann 2012a, 126; Riegel, Ulrich/ Kindermann, Katharina, *Eine Kirche konstruktivistisch erschließen. Der Kirchenraum als Lernumgebung*, in: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose, Hanna (Hg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 3: Lernumgebungen*, Hannover 2012b, 171–183, hier 176,183; Rupp 2008, 231; Görnandt 1999, 23; Gelsing 2003, 293.

³⁸⁵ Vgl. Riegel/ Kindermann 2012a, 126.

³⁸⁶ Vgl. Rupp 2008, 229.

Verfahrensweisen, die sich auf eigenständige Deutungen zuspitzen resp. diese initiieren, sind als Prinzip 'Aneignung (statt Vermittlung)' herauszukristallisieren.³⁸⁷ Ist zudem ein didaktisch inszenierter Anlass gegeben, dezidiert biografische oder persönliche Erfahrungen einzubinden, trägt hier das Prinzip der 'personalen Betroffenheit/ Beteiligung'.

Was bisher mit Bezug auf kirchenraum- bzw. sakralraumpädagogischer Theoriebildung entfaltet worden ist, lässt sich mit didaktischen Konzepten interreligiösen Lernens an Zeugnissen, wie beispielsweise mit der Adaptation des Konzepts 'A Gift to the child' durch Woppowa spezifischer erläutern bzw. konkretisieren.³⁸⁸ Auf dieses Modell wird im Folgenden Bezug genommen, da Woppowa dieses selbst für den Kontext außerschulischer Synagogenbesuche fruchtbar macht.³⁸⁹ Das originär als unterrichtliches Ablaufmodell entwickelte 5-Phasen-Konzept soll an dieser Stelle Beispiele für methodische Prinzipien am Lernort „Synagoge“ geben.

In der ersten Phase, der Reflexion ersten Grades, geht es „um das Erschließen einer gemeinsamen hermeneutischen Erfahrungsebene von Zeugnis und Subjekt“³⁹⁰. Alltagserfahrungen der SchülerInnen oder auch subjektive Deutungen sind hierbei wesentlich. Woppowa macht dies an einem Beispiel deutlich. Noch losgelöst von der Einbindung jeglicher Zeugnisse könnte zunächst „die Frage nach persönlichen Vorstellungen von 'Heiligkeit'“³⁹¹ verhandelt werden. Hier sticht eine Analogie zu den methodischen Prinzipien der 'Aneignung (statt Vermittlung)' oder auch der 'personalen Betroffenheit/ Beteiligung' heraus. In der zweiten Phase, der Phase der inneren Beteiligung, wird die Begegnung mit dem Zeugnis initiiert. Das Zeugnis kann im Kontext einer Synagogenexkursion die Synagoge selbst sein. Des Weiteren lassen sich dort auch in ihrem authentischen Funktionszusammenhang erschließbare Zeugnisse in den Blick nehmen, wie zum Beispiel der Jad (Thorazeiger). Konkret geht es um ein Betrachten, Fühlen oder auch Erkunden des Zeugnisses und dessen Verwendung. Hier kann zum Beispiel das Prinzip der Verlangsamung zum Tragen kommen. Die Entdeckung steht im Fokus der dritten Phase. Das Zeugnis soll hier genauer inspiziert werden. Zudem ist es beispielsweise denkbar, „unter Verwendung des Thorazeigers einige Textpassagen aus der Bibel laut vortragen zu lassen“³⁹². Hierbei zeigt

³⁸⁷ Vgl. Rupp 2008, 323; Riegel/ Kindermann 2012a, 126.

³⁸⁸ Woppowa nimmt (u.a.) mit Rekurs auf die komparative Theologie und dessen Stil resp. Stichworten eine Modifizierung des ursprünglichen vier Phasen umfassenden Konzepts vor. Mit dem Ziel einer Verstärkung der „Relevanz für die religiöse Selbstbildung“ (Woppowa 2015c, 43) erweitert er das Phasenmodell um eine neue erste Phase. Das erweiterte 5-Phasen-Modell ist Gegenstand der Ausführungen der vorliegenden Arbeit.

³⁸⁹ Vgl. Woppowa 2015c, u.a. 37.

³⁹⁰ Ebd., 39.

³⁹¹ Ebd., 40.

³⁹² Ebd., 41.

sich eine Nähe zu dem bereits herausgestellten Prinzip ´das tun, was dorthin gehört´. Es stellt sich jedoch auch die Frage, ob solche performativen Elemente am Lernort „Synagoge“ oder in der unterrichtlichen Einbettung des Besuchs am Lernort Schule zu inszenieren sind. Im Sinne eines zirkulären Lern- und Phasenmodells, kann hier wieder auf die erste Phase Bezug genommen werden, indem reflektiert wird, „inwiefern [...] der Thorazeiger Ausdruck einer Heiligkeitsverehrung“³⁹³ ist. In der vierten Phase, der Phase der Kontextualisierung, wird das Zeugnis „in den Rahmen des Symbolsystems der religiösen Tradition des Judentums“³⁹⁴ eingeordnet. Am Beispiel des Jad, ist hier eine Erarbeitung biblischer Texte möglich, die die jüdische Tradition des „lesenden Lernens“³⁹⁵ verdeutlicht. Ebenso kann reflektiert werden, was die biblischen Texte im Judentum zu heiligen Texten macht. In der letzten Phase ist eine Reflexion zweiten Grades wesentlich. Hierbei sollen „die erfahrungshermeneutischen, anthropologisch angelegten Reflexionen der ersten Phase durch den interreligiösen Lernprozess und die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen auf eine neue Stufe der Reflexion“³⁹⁶ gehoben werden. Dies gelingt, indem sowohl verschiedene Konzepte und Ausdrucksformen von Heiligkeit z.B. im Christentum und Judentum erarbeitet werden als auch wiederum subjektive Vorstellungen an die erste Phase rückgebunden werden. „Das dort tragende Prinzip der kritischen Interrelation bekommt hier seine erneute didaktische Relevanz, als es nun zu innerhalb des Lernprozesses bewusst herzustellen Interrelationen kommen kann, einschließlich der Möglichkeiten von Nicht-Identität und Konfrontation.“³⁹⁷ Diese auch als methodischen Prinzipien zu lesende Phasen können sowohl am Lernort „Synagoge“ als auch am Lernort Schule didaktisch inszeniert werden.

I.4.2 Methodische Prinzipien des Lernens in Begegnung und im Dialog

Das Begegnungslernen gilt als eine zentrale und vielfach favorisierte Form interreligiösen Lernens.³⁹⁸ Obwohl diese in kirchenraumpädagogischen Konzeptionen bislang weitgehend unberücksichtigt bleibt, konnte eine begegnungsbasierte Dimension als ein wesentlicher querschnittlicher Ansatz von Synagogenführungen in aktiven Gemeinden ausgelotet werden.³⁹⁹ Die im Folgenden vorgenommene schlaglichtartige Entfaltung von Prinzipien dialogischen Lernens, die im Hinblick auf eine mögliche methodische Konkretisierung vor Ort betrachtet werden, basiert auf der Theoriebildung interreligiöser Religionspädagogik.

³⁹³ Woppowa 2015c, 41.

³⁹⁴ Ebd.

³⁹⁵ Ebd.

³⁹⁶ Ebd., 42.

³⁹⁷ Ebd.

³⁹⁸ Vgl. Leimgruber 2012, 101.

³⁹⁹ Zudem ist ein dezidiert dialogischer Ansatz herausgestellt worden (vgl. Tab. 1)

Darüber hinaus werden Überlegungen angestellt, die Bedingungen der bereits interdisziplinär aufgeschlüsselten Kontakthypothese (vgl. Kap. I.1.3.4) für die Entfaltung weiterer methodischer Prinzipien fruchtbar zu machen.

Inwiefern lassen sich methodisch-didaktische Prinzipien ausloten, die einen Dialog initiieren und gestalten resp. methodisch-didaktisch inszenieren können? Mit Willems kristallisiert sich beispielsweise der Einsatz von Interviewleitfäden, die es entsprechend am Lernort Schule zu entwickeln sowie auszuwerten gilt (vgl. Kap. I.4.3), als ein möglicher methodischer Zugang heraus.⁴⁰⁰

Mit einer punktuellen, hermeneutischen Bestimmung dialogischen Lernens im Horizont einer interreligiös ausgerichteten Religionsdidaktik soll im Folgenden versucht werden, weitere methodisch-didaktische Prinzipien für den Lernort „Synagoge“ herauszustellen. Dieses Vorgehen resp. dessen Ergebnis versteht sich als Entwicklung von Impulsen, die es zukünftig nicht nur theoretisch breiter zu entfalten gilt, sondern auch praktisch umzusetzen und ferner auch fortführend empirisch zu untersuchen.⁴⁰¹

„Gegenseitigkeit (Mutualität)“⁴⁰² ist als ein wesentliches, kennzeichnendes Charakteristikum dialogischer Gespräche in Begegnungssituationen zu veranschlagen, die einem

⁴⁰⁰ Vgl. Willems 2011, 248. Hierbei rekurriert Willems auf das Phasenmodell kultureller Erkundungen nach Flechsig (vgl. Flechsig, Karl-Heinz, Methoden interkulturellen Trainings – Ein neues Verständnis von „Kultur“ und „interkulturell“, in: Gemeinde, Marion/ Schröer, Wolfgang/ Sting, Stephan (Hg.), Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim/ München 1999, 209-228). Auch Glöckner (2005) schlägt einen Fragenkatalog mit Fragen an den Rabbi vor (vgl. Glöckner, Heidemarie, Die Synagoge erkunden - dem Judentum begegnen, in: Haußmann, Werner / Lähnemann, Johannes (Hg.), Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 71–94, hier 83).

Neben der Interview-Methode sind weitere Methoden, die generell auf eine Initiierung, Gestaltung und Vertiefung von dialogischen, kommunikativen Prozessen zielen, für die methodisch-didaktische Konkretion des Lernens am Lernort Synagoge zu reflektieren. Dabei ist an dieser Stelle ein Austausch mit der allgemeinen Didaktik oder weiteren Fachdidaktiken unumgänglich und verspricht, weitere methodische Prinzipien für diesen Bereich fruchtbar machen zu können. Dieses erfolgt hier jedoch nicht und wird als zukünftig zu bearbeitende Aufgabe formuliert.

⁴⁰¹ An dieser Stelle wird keine Bestandaufnahme jeglicher Theorien zum interreligiösen Dialog oder dialogischem/Begegnungslernen vorgenommen. Leitende Theoriebezügen werden hierbei primär durch den Einbezug bereits skizzierter Theorien vorgenommen sowie um die aktuellen Diskussionsbeiträge der interreligiösen Religionspädagogik ergänzt.

Für die Formulierung von Regeln, die einen interreligiösen Dialog rahmen können, sei hier exemplarisch auf weitere Konzeptionen verwiesen: Leonard Swidler formuliert beispielsweise 10 Regeln. Diese können teilweise als methodisch-didaktische Prinzipien gelesen werden bzw. lassen sich methodisch-didaktisch inszenieren, wie beispielsweise die „Fünfte Regel: Jeder Teilnehmer muß seine Position selbst erläutern und klar umreißen.“ (Swidler, Leonard, Der Dialog Dekalog. Grundregeln für den interreligiösen und interideologischen Dialog, online verfügbar unter http://www.ev-jugend-westfalen.de/fileadmin/inhalte/handlungsfelder/Glaube_und_Leben/Interkultureller_Dialog/Dialog-Dekalog.pdf [zuletzt geprüft am 15.02.2016], 2) Regeln, wie die Neunte, die auf ein notwendiges Minimum an Selbstkritik und Kritik verweisen und dabei eine Haltung umschreiben, die der eigenen Religion nicht alle Antworten zuschreibt (vgl. auch Exklusivismus; Kap. I.1.3.7), verweisen dabei eher auf grundsätzliche Bestimmungen des Umgangs mit dem „Fremden“ und damit auf den Diskurs einer Hermeneutik des Fremden. Auch dieser theoretische Diskurs wird mit Bezug auf eine schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit den ausgewählten Theorien, die im Fokus dieser Arbeit stehen, nicht weiter skizziert. Vgl. exemplarisch zu weiteren Regeln interreligiöser Dialoge: Sobreira-Majer, Alfred Garcia, „Das Kennenlernen des Fremden baut Vorurteile ab“. Interreligiöse Studierenden-Begegnungen an der KPH Wien/ Krems und der IRPA, in: Henning Schluß (Hg.), Wir sind alle "andere". Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 139–144.

⁴⁰² Leimgruber 2012, 103.

Erfahrungsaustausch Raum geben sollen. Bert Roebben (2011) schlüsselt dieses Prinzip weiter auf. Er führt als unabdingbare Voraussetzung sowie tragendes Merkmal dialogischer Begegnung, die auf gegenseitigem Verständnis und Wertschätzung fußt, genügend „Bescheidenheit und Standfestigkeit“⁴⁰³ an. Diese sind dabei prinzipiell für jeden Dialogpartner geltend zu machen. Erst wenn die jeweils eigene Betroffenheit angesprochen und ein eigener Standpunkt bezogen bzw. herausgefordert ist sowie angefragt werden kann, rückt man in die Nähe authentischer Dialoge, die weder von Gleichgültigkeit noch von Desinteresse gekennzeichnet sind.⁴⁰⁴ Mit diesen Indikatoren lässt sich ferner auch eine schwache und passive von einer starken und aktiven Toleranz unterscheiden.⁴⁰⁵ Um für ein dialogisches Begegnungslernen weitere Ankerpunkte herauszustellen und um die bereits herausgestellten Facetten dabei nochmals zu schärfen, wird im Folgenden auf das im Rahmen der komparativen Theologie entfalteten Konzepts der Grundhaltungen für einen interreligiösen Dialog Bezug genommen.

Die komparative Theologie wird im Diskurs einer interreligiösen Religionspädagogik aufgrund ihres Beitrages für eine Zusammenschau inter- und intrareligiösen Lernens aktuell verstärkt rezipiert. Daher wird ihre Modellierung der Grundhaltungen hier im Hinblick auf weitere Bestimmungsmöglichkeiten methodisch-didaktischer Prinzipien am Lernort „Synagoge“ beleuchtet.⁴⁰⁶ Im Rahmen der Auswertung der Forschungsergebnisse der Schülerdaten (didaktische Teilfrage: wer?) dient dieses Konzept darüber hinaus als weiterer Orientierungsrahmen.

Eine erste Grundhaltung liegt darin, epistemische Demut zu zeigen. Diese ist konkret auf das Bewusstsein für eine Begrenztheit der eigenen Erkenntnismöglichkeiten bezogen.⁴⁰⁷ Eine solche Form der Bescheidenheit erfordert neben einem angemessenen Zurücknehmen der eigenen Person in einer Begegnungssituation auch die Wahrnehmung und Reflexion der

⁴⁰³ Roebben 2011, 155.

⁴⁰⁴ Vgl. Bettin 2015, 84.

⁴⁰⁵ Vgl. Nipkow, Karl E., Art. Toleranz / Intoleranz, X. Praktisch-theologisch, in RGG⁴ VIII, Tübingen, 2005, 469-470, hier 469; Schimmel 2011, 321.

⁴⁰⁶ Die Analogie zeigt sich je in der religionspädagogische Theoriebildung sowie in der komparativen Theologie durch eine konfessorisch „ausgerichtete Suche nach Wahrheit“ (Gärtner 2016, 50), dem Einbezug interreligiöser Begegnungen mit dem Ziel eines Neuverstehens des Eigenen ohne andere religiöse Überzeugungen bzw. Personen jedoch zu instrumentalisieren (vgl. Gärtner 2016.). Zum aktuellen Diskurs und Rezeption vgl.: Woppowa, Jan, Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik, in: Burrichter, Rita/ Langenhorst, Georg/ von Stosch, Klaus (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015b, 15-30; Altmeyer, Stefan/ Tautz, Monika, Der Religionsunterricht als Ort Komparative Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: Burrichter, Rita/ Langenhorst, Georg/ von Stosch, Klaus (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 113-140.

⁴⁰⁷ Vgl. Von Stosch, Klaus, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen. Paderborn 2012, 156.

„Vorläufigkeit und Brüchigkeit“⁴⁰⁸ eigener Glaubenszeugnisse. Eine weitere Grundhaltung zeichnet sich in einer lebendigen bzw. konfessorischen Verbundenheit mit der eigenen religiösen Tradition ab. Diese ergänzt und konkretisiert noch einmal das Prinzip der Standfestigkeit auf einer affektiven Ebene und stellt es einem „New-Age-Synkretismus“⁴⁰⁹ gegenüber. Die bisher skizzierten Grundhaltungen bilden zusammen den ersten Zugang für das „dialogische Denken“⁴¹⁰. Eine dritte Grundhaltung liegt in einer prinzipiellen Verstehbarkeit des religiös Anderen, ohne die ein „Dialog überflüssig, wenn nicht sogar unmöglich“⁴¹¹ würde. Diese kommt vor allem auf der Folie der sogenannten „Kommensurabilitätsunterstellung“⁴¹² zum Tragen, was bereits auf einen möglichen methodischen Zugang verweist. „Wichtig ist es [...] Unterschiede wahrzunehmen und fruchtbar zu machen für Transformationen des eigenen Denkens und für kreative Neuaufbrüche in der Suche nach Wahrheit.“⁴¹³ Während nun mit einer empathischen Haltung und Sympathie die Voraussetzung geschaffen wird, unter der Freundschaft möglich wird (friendship-potential; Kontakthypothese), wird mit der Gastfreundschaft im eigenen Denken „die Offenheit für die Möglichkeit, sich von [...] [erfahrener] Differenz verwandeln zu lassen“⁴¹⁴ verhandelt. Im Spiegel eines Dialoges sind die skizzierten Haltungen ferner prinzipiell für jeden Dialogpartner geltend zu machen.

Was bis hierher hermeneutisch veranschlagt worden ist, soll im Folgenden auf die Ebene didaktisch-methodischer Prinzipien überführt werden. Es wird so der Frage nachgegangen, wie dialogische Phasen einer Synagogenführung methodisch-didaktisch modelliert werden könnten. Die Ausführungen bleiben dabei exemplarisch.

Wenn alle Dialogpartner ausdrücken können, welche Bedeutung z.B. das Gebet in ihrer Religion hat, welche Sichtweise sie darauf haben oder was es für sie persönlich bedeutet, kann von einer ersten Gelegenheit zum dialogischen Austausch zum Thema Gebet gesprochen werden. Konstitutive Bedingungen für den Dialog sind dabei, dass der Austausch sowohl von Standfestigkeit als auch von Bescheidenheit aller Beteiligten gekennzeichnet ist. Dies bedeutet, dass ein aktives Einbringen der eigenen Perspektive gefordert ist, aber auch ein Zurücknehmen, wenn andere Perspektiven vorgestellt werden. Darüber hinaus ist es wesentlich, dass auch ein Verschränken, Einbinden und Bezugnehmen stattfindet

⁴⁰⁸ von Stosch 2012, 156.

⁴⁰⁹ Ebd., 158.

⁴¹⁰ Ebd.

⁴¹¹ Ebd.

⁴¹² Gärtner 2016, 50.

⁴¹³ von Stosch 2012, 160f.

⁴¹⁴ Ebd., 164.

(Mutualität). Im vorangestellten Kapitel ist bereits skizziert worden, dass auch der Zyklus interreligiösen Lernens nach Woppowa z.B. in der Phase der Reflexion ersten Grades darauf abhebt, zunächst eigene, subjektive Sichtweisen zu formulieren. Bei dem Thema Gebet könnte das Lernen an Zeugnissen dabei z.B. die Gebetskleidung in den Blick nehmen.

Mit Rekurs auf die Methodik der Komparativen Theologie, die hier jedoch nur angedeutet werden soll, lässt sich an dieser Stelle der Ansatz eines vergleichenden Zugangs ergänzen (Kommensurabilität). Dieser Vergleich kann, so das Konzept der Komparativen Theologie, nun anhand der Betrachtung mikrologischer Einzelfallstudien realisiert werden kann. In Bezug auf die Thematik „Gebet“ könnte ein solcher mikrologischer Einzelfall z.B. in den Schüleräußerungen gesucht und anschließend komparativ erschlossen werden. Solche Verfahren gilt es vor Ort methodisch-didaktisch zu inszenieren bzw. in einer unterrichtlichen Einbettung bereits anzubahnen sowie zu rahmen.

Kann ein Prinzip einer authentischen Begegnung aus sozialpsychologischer Perspektive auf das Begegnungslernen weiter entfaltet werden? Vor dem Hintergrund der Bedingungen intergruppalen Kontaktes nach Pettigrew (vgl. Kap. I.1.3.4) benötigt eine authentische Begegnung ein gemeinsames Ziel, eine intergruppalen Kooperation, einen gleichen Status, die Wiederholung der Kontakte sowie ein friendship potential. Die beiden letztgenannten Kategorien werden auch im Konzept der Komparativen Theologie verhandelt.⁴¹⁵

Der mit diesem Kapitel entfaltete Vorschlag methodisch-didaktischer Prinzipien für Synagogenführungen dient zum einen der Konturierung des Interpretationsrahmens der Ergebnisse der *vesuf*-Forschung. Zum anderen hilft der Katalog bei der Entfaltung des Forschungsvorhabens resp. der Herangehensweise der Erhebung selbst, da weitere Kategorien für die Beobachtung der Synagogenführung ausgelotet worden sind.

Mit der Zusammenschau möglicher methodischer Prinzipien am Lernort „Synagoge“ ist deutlich geworden, dass grundsätzlich eine breite Variation methodischer Lernformen für den spezifischen außerschulischen Lernort auszuloten ist. Da jedes lokale Konzept und die Praxis vor Ort jedoch eigene Schwerpunktsetzungen aufweisen, ist darauf hinzuweisen, dass eine Abstimmung der handelnden Personen am Lernort Schule sowie am Lernort „Synagoge“ unumgänglich ist. Hierdurch lässt sich z.B. ermitteln, ob sich die Exkursion aus methodisch-didaktischer Perspektive sinnvoll in die Unterrichtsreihe integrieren lässt. Hier stellt sich

⁴¹⁵ An dieser Stelle wird der Frage nicht weiter nachgegangen, inwiefern sich diese Aspekte konkret auf eine Ebene methodisch-didaktischer Inszenierungen herunter brechen lassen oder Eingang in die Planung unterrichtlicher Einbettungen finden könnten.

beispielsweise die Frage danach, ob gewünschte und vermutete dialogische Lernformen vor Ort tatsächlich stattfinden oder ob andere Formen vorherrschend sind. Soll die Exkursion dann stattfinden, stellt sich daran anschließend die Aufgabe, die lernsettingspezifischen Lernformen für die unterrichtliche Vor- und Nachbereitung zu reflektieren.

Hieran anknüpfend wird im Folgenden Wesentliches für die Durchführung resp. Gestaltung der unterrichtlichen Einbettung der Synagogenbesuche im Rahmen der *vesuf*-Studie markiert.

I.4.3 Die unterrichtliche Einbettung am Lernort Schule

„Gute Absicht allein reicht nicht [...] Entscheidend sind pädagogisches Setting und organisatorischer Rahmen“⁴¹⁶, so bilanzieren Susanne Krogull und Annette Scheunpflug die Auswertung einer empirischen Studie zum Jugendaustausch zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Was hier im Rahmen politischer Bildung und Begegnungslernen (auch mit Rekurs auf die Kontakthypothese) postuliert und empirisch bestätigt wird – dass eben ein Lernen in Begegnung nicht per se zum Abbau von Vorurteilen und Aufbau gegenseitigen Verständnisses führt – ist gleichermaßen auch für die unterrichtliche Rahmung dieses außerschulisch inszenierten, interreligiösen Begegnungslernens zu reflektieren.⁴¹⁷ Dies ist zudem bereits mit den Forschungsergebnissen im Sakralraum von Riegel und Kindermann herausgestellt worden (vgl. Kap. 0.2). Auch Woppowa betont, dass die „potentiellen Lernchancen“⁴¹⁸ von der unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung abhängen. Gerade mit der Vorbereitung entscheidet sich, inwiefern „zuvor Erlerntes anschlussfähig“⁴¹⁹ wird und tiefere Lernprozesse möglich werden. Krogull und Scheunpflug skizzieren (auf didaktisch-methodischer Ebene) verschiedene Möglichkeiten einer pädagogischen Vorbereitung für das Lernen in Begegnung. Als sogenannte „didaktische Maßnahmen“⁴²⁰ schlagen sie beispielsweise Übungen zum Perspektivwechsel oder Planspiele vor. Auch müssten im Vorhinein „(Denk-)Kategorien“⁴²¹ eingeübt werden, die einen konstruktiven Umgang mit Unterschieden erlauben. Auf diese Weise können SchülerInnen zunächst für die Wahrnehmung sowie Deutung und ggf. auch aktive Gestaltung von dialogischen Situationen am Lernort „Synagoge“ sensibilisiert werden.⁴²²

⁴¹⁶ Krogull, Susanne/ Scheunpflug, Annette, Gute Absicht allein reicht nicht, in: *forschung* 38 (4/2013), 10–13, hier 10.

⁴¹⁷ Für eine unterrichtliche Einbettung von Kirchenbesuchen plädieren – mit Rekurs auf empirischen Ergebnissen (Stichprobe: Drittklässler) – auch Riegel und Kindermann (vgl. Riegel/ Kindermann 2015, 369).

⁴¹⁸ Woppowa 2015c, 27.

⁴¹⁹ Ebd. 28.

⁴²⁰ Krogull/ Scheunpflug 2013, 13.

⁴²¹ Ebd., 12.

⁴²² Vgl. ebd., 13.

Vor dem Hintergrund der Bedingungen gelingender intergruppalen Kontakte (z.B. gemeinsames Ziel, vgl. Kap. I.1.3.4) und mit Rekurs auf die Feststellung von Krogull und Scheunpflug, dass „gemeinsame Arbeit an einem ´dritten Thema´ [...] oder eine gemeinsame Aktivität“⁴²³ den Lernertrag steigerten, sei an dieser Stelle auf die Möglichkeit verwiesen, einen Synagogenbesuch im Rahmen eines Projektes didaktisch zu inszenieren. Soll dabei dem Anspruch der Gemeinsamkeit genügend Rechnung getragen werden, ist dabei zu beachten, Mitglieder der jüdischen Gemeinde von Anfang an mit in die Gestaltung, d.h. z.B. auch bei der Themenwahl und der weiteren Ausgestaltung des Projekts einzubeziehen (equal status, vgl. Kap. I.1.3.4). Auf eine weitere Vertiefung möglicher unterrichtlicher Rahmungen (methodisch sowie inhaltlich) im Horizont von Projekten wird an dieser Stelle verzichtet, da dies nicht den Gegenstand des Forschungsinteresses ausmacht.

Auf welche Weise können SchülerInnen neben einer Vorbereitung auf das Lernen in Begegnung auch für ästhetische Lernformen (vgl. Kap. I.4) bzw. für die Wahrnehmung und Deutung von Raum, Symbolik und Zeugnissen sensibilisiert werden, damit die Raum-„Lektüre“⁴²⁴ gelingen kann? Und inwiefern bedarf dieses Lernen auf doppelter Ebene (Lernen in Begegnung und durch ästhetische Lernformen) einer unterrichtlichen Nachbereitung resp. einer didaktischen Rahmung im Ganzen? Rekurs nehmend auf die 6 Phasen von Kultur-Erkundung nach Karl-Heinz Flehsig (1999), auf die Willems zur Beschreibung einer methodischen Großform zur Förderung interreligiöser Kompetenz rekuriert bzw. welche er für den Bereich interreligiösen Lernens fruchtbar macht, soll diesen Fragen im Folgenden nachgegangen werden.⁴²⁵

Die benannten 6 Phasen, die einen Synagogenbesuch unterrichtlich rahmen können, sind dabei im Ganzen als eine Unterrichtssequenz zu verstehen. Die erste Phase dient, wie auch Phase 2, der Vorbereitung. Hier werden zunächst Themen, Ziele und Ort(e) von Lehrer und SchülerInnen gemeinsam festgelegt (Phase 1). Der getroffenen Auswahl bzw. dem erkenntnisleitenden Interesse der Erkundung entsprechend werden in einer daran anknüpfenden Phase zwei Erkundungsverfahren erarbeitet (Phase 2). Neben der Erstellung von Interviewleitfäden, die auf dialogische Phasen in einer Synagogenführung vorbereiten, können Beobachtungsleitfäden entwickelt werden, mit denen sich z.B. die Raumgestaltung vor Ort genauer und systematisch in den Blick nehmen lässt (ästhetisches Lernen).⁴²⁶ Um mit

⁴²³ Krogull/ Scheunpflug 2013, 11.

⁴²⁴ Degen 1998, 8.

⁴²⁵ Vgl. Willems 2011, 244, 247-248.

⁴²⁶ Für die Erstellung der Interviewleitfäden plädiert Willems für eine Berücksichtigung verschiedener Ebenen, die es in Erkundungsdokumentationen zu differenzieren gilt: „Im Blick auf Interviews und Interviewleitfäden gilt [...], dass möglichst

letzterem vor Ort geübt umgehen zu können, muss zuvor bereits eine Sensibilisierung für Interpretationsmöglichkeiten von Raumstruktur, Symbolsprache oder generell theologischer Architektur angebahnt werden. Zur Entwicklung einer solchen Alphabetisierungsfähigkeit kann hier beispielsweise eine Übung förderlich sein, verschiedene, fotografisch abgebildete Räume oder Gebäude zunächst hinsichtlich ihrer Besonderheiten und Funktionen oder der Intention ihrer Erbauer zu hinterfragen und zu deuten. Die mit Teil II dieser Arbeit skizzierte Umsetzung des Forschungsvorhabens bzw. Gestaltung des Settings am Lernort Schule knüpft an diesen Impulsen an (vgl. Kap. II.2). Grundsätzlich zielt eine solche Form der doppelten Vorbereitung (Leitfaden für Gespräch und Beobachtung) nicht nur darauf ab, eine Orientierungshilfe vor Ort zu schaffen und dabei der Gefahr der „Orientierungslosigkeit“ oder auch „Beliebigkeit“⁴²⁷ zu entgegnen, sondern unter Rückgriff auf die zuvor strukturierten Leitfragen ggf. auch den Einstieg in eine kommunikative Austauschphase zu erleichtern. Mit diesem Ausblick folgt entsprechend Phase 3, die Erkundung bzw. der Synagogenbesuch selbst „einschließlich der Anfertigung von Notizen auf der Grundlage genauer Beobachtung und Befragung/ Gespräche“⁴²⁸. Während mit Phase 4 (Nachbereitung) das Erstellen eines Berichtes ansteht, folgt mit Phase 5 die Präsentation und Diskussion der Erkundungsergebnisse. Diese Diskussion bedarf einer Lenkung, so Willems. So zeigt er auf, dass die Präsentation von Ergebnissen nicht unweigerlich zu der Einsicht führt, dass Dinge und Verhaltensweisen, die „für die Außenstehenden exotisch erscheinen“⁴²⁹, für die Mitglieder dieser Religionsgemeinschaft selbstverständlich sind. In Phase 6 sollen alle Ergebnisse bilanziert werden, auch soll eruiert werden, welche „Folgerungen für künftige Erkunden“ auszumachen sind, wobei dieses vornehmlich auf die Gestaltung der Erkundungsinstrumente bezogen ist.⁴³⁰

Dass neben dieser Möglichkeit der Strukturierung resp. unterrichtlichen Einbettung, auch weitere, andere oder modifizierte didaktische Planungen denkbar sind, soll an dieser Stelle mit dem Hinweis auf das Phasenmodell nach Woppowa, das bereits in Kapitel I.2 zur Entfaltung von methodisch-didaktischen Prinzipien herangezogen worden ist und ein interreligiöses Lernen an Zeugnissen in 5 Phasen entfaltet, erwähnt sein.

unterschiedliche Dimensionen in den Blick kommen sollten: Beschreibungen (was geschieht) sind zu trennen von Interpretationen (wie deuten und erklären VertreterInnen der entsprechenden Religionsgemeinschaft, was geschieht, und welche Bedeutsamkeit messen die Beteiligten dem bei, was dort geschieht.“ (Willems 2011, 248).

⁴²⁷ Klassenziel Berlin: Außerschulische Lernorte im Unterricht, 2016, online verfügbar unter www.cornelsen.de/klassenziel/1.c.3252592.de [zuletzt geprüft am 15.02.2016], Absatz: Integrieren des außerschulischen Lernorts in den Unterricht.

⁴²⁸ Willems 2011, 248.

⁴²⁹ Ebd.

⁴³⁰ Vgl. ebd., 248.

Das *vesuf*-Forschungsprojekt nimmt nun, wie bereits angedeutet, das Modell Flechsigs in der Adaptation durch Willems als Impuls auf und modifiziert dieses konkret für die Intervention. Auf diese Weise lässt sich der unumgängliche Anspruch einer unterrichtlichen Einbettung bzw. einer Sensibilisierung für die Lernformen am Lernort „Synagoge“ durch eine unterrichtliche Rahmung erfüllen. Ferner soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die *vesuf*-Einstellungsforschung zwar eine unterrichtliche Einbettung realisiert, jedoch, dem Forschungsfokus entsprechend, ohne dabei eine spezifische Inhaltsauswahl (vgl. Kap. I.3) zu treffen oder den Fokus auf ein methodisch-didaktisches Prinzip zu legen.⁴³¹

Im Folgenden soll der didaktischen Teilfrage *wer* nachgegangen werden. Dieser Einblick erfolgt u.a. mit Rekurs auf empirische Studien und dabei z.B. hinsichtlich der Berührungspunkte von Jugendlichen mit dem Judentum im Alltag. Eine Bestimmung entwicklungspsychologischer Voraussetzung für begegnungsorientierte Lernformen schließt sich an. Im Rahmen dieser Arbeit werden hiermit ferner Kriterien für die Generierung der Stichprobe im *vesuf*-Projekt herausgestellt.

I.5 Lernausgangslage der SchülerInnen (*wer?*) – für wen?

Empirische Untersuchungen, die bereits mit Kapitel 0.2 dargelegt worden sind, zeigen, dass SchülerInnen (hier zumeist im Jugendalter) grundsätzlich ein Interesse an anderen Religionen haben (Schambeck, 2009), spezifischer noch an deren gelebten Alltagsformen und damit unmittelbar verbundenen Objekten (Kibor). Eine Synagogenexkursion, die durch ein Lernen in Begegnung sowie an Zeugnissen gekennzeichnet ist, lässt sich vor diesem Hintergrund als eine den Interessensrichtungen jugendlicher SchülerInnen entsprechendes Lernsetting ausweisen. Ferner zeigen – an dieser Stelle erstmals hinzugezogen – die Ergebnisse der SINUS Milieustudie U27, die u.a. auch ästhetische Präferenz von (katholischen) Jugendlichen (im Alter von 14 - 19 Jahren) milieuspezifisch in den Blick nimmt, an, dass diese Jugendlichen grundsätzlich mehrheitlich sensibel für ästhetische Lernformen sind. Insbesondere das gehobene Milieu (wie z.B. die Milieus der Traditionellen, der Bürgerlichen oder der modernen Performer) ist dabei auch offen für eine Hochkultur, der sich die Rubrik der Sakralarchitektur zuordnen lässt.⁴³²

⁴³¹ Wie bereits expliziert, liegt der Forschungsfokus von *vesuf* nicht auf einem spezifischen Unterrichtsthema, da es *auch* das Ziel ist, ein mögliches Spektrum an Inhalten, die mit diesem Lernsetting veranschlagt werden können, zu eruieren. Entsprechend ist für die empirische Inszenierung eine Vorbereitung zu wählen, die offen ist für jegliche Themenbereiche, aber zugleich der Forderung nach Vorbereitung und entsprechend Sensibilisierung für die erwarteten Lernformen nachkommen kann.

⁴³² Vgl. Schnurr, Ansgar, "Weltsicht im Plural". Über jugendliche Milieus und das „Wir“ in der Kunstpädagogik (2011), in: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, online verfügbar unter <http://www.zkmb.de/index.php?id=42> [zuletzt geprüft am

Die REDCo-Studie verweist im Kontext religiöser Vielfalt zudem auf eine grundsätzlich positive Wahrnehmung religiöser Pluralität, wobei die Studie aber auch anzeigt, dass sich eine „Unterströmung finden lässt, die keineswegs eine solche positive Einstellung aufweist“⁴³³ (vgl. Kap. 0.2). Rothgangel bilanziert ähnliches, wenn er auf die Ergebnisse vieler Studien aufmerksam macht, die negative Einstellungen beobachten, die sich dezidiert gegen das Judentum richten (Antisemitismus-Studien).⁴³⁴ In diesem Zusammenhang klären religionspädagogische Konzeptionen und im Speziellen die Theorie der Kontakthypothese den Mehrwert von Begegnungs-Lernsettings auf theoretischer Ebene. Eine Synagogenexkursion kann Beispiel für ein solches Lernsetting sein. An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass das *vesuf*-Forschungsprojekt jedoch keine Vorurteilsforschung ist und die Erhebungen entsprechend weniger auf eine Veränderung von Vorurteilen fokussiert sind. Vielmehr richtet sich das forschungsleitende Interesse auf die Frage nach einer Veränderung der mehrdimensionalen Einstellungen zum Judentum als solche.

Zwei weitere Aspekte, die die Lernausgangslage jugendlicher SchülerInnen verdichten können, werden im Folgenden skizziert. Das Judentum wird erstens oftmals primär als historische Größe und dabei grundsätzlich im Kontext von Verfolgung bzw. der Shoah assoziiert. Dies belegen die Ergebnisse der bereits skizzierten empirischen Forschung von SchülerInnen der Jahrgangsstufen 8 - 10 (Gärtner/ Bettin, 2015).⁴³⁵ Synagogenführungen zielen nun genau darauf ab, diesen Fokus der Wahrnehmung aufzubrechen (vgl. Kap. I.3). Dieser Fokus bzw. diese erste Assoziation rührt selbstverständlich nicht nur, aber vermutlich auch daher, dass SchülerInnen zweitens in dem „von ihnen erlebten Nahbereich“⁴³⁶ selten Berührungspunkte mit heute gelebten Formen des Judentums haben oder dass diese wenn

15.02.2016]; Gärtner, Claudia, Von Hostie, Brot und Festmahl. Wie Bilder die Bedeutung und das Verständnis von Eucharistie erschließen, in: Schambeck, M./ Pemsel-Maier, S., Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg 2015c, 350-371, hier 352; Gärtner, Claudia, Gott in moderner und zeitgenössischer Kunst – kunsttheoretische und soziologische Betrachtungen im religionspädagogischen Kontext, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 25 (2009), 206-217, hier 211.

⁴³³ Weiße 2008, 19.

⁴³⁴ Vgl. Rothgangel, Martin, Ausschwitz erinnern - Vorurteile vergessen? Anmerkungen zur jüngeren religionspädagogischen Diskussion, in: Battke, A./ Fitzner, Th./ Isak, R./ Lochmann, U. (Hg.), Schulentwicklung, Religion, Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg im Breisgau 2002, 342–349, hier 344. Hierbei verweist Rothgangel z.B. auf die Studie „Die Mitte im Umbruch“ von 2012: Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar (Hg.), Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012, Bonn 2012; siehe auch weitere Studien: Zick, Andreas/ Klein, Anna, Fragile Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, Bonn 2014; Bundesministerium des Innern (Hg.), Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus, Berlin 2011; Einen Überblick aktueller Studien gibt: Wetzel, Juliane, Antisemitische Einstellungen in Deutschland und Europa, 2014, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/187417/antisemitische-einstellungen-in-deutschland-und-europa?p=all> [zuletzt geprüft am 02.02.2016]; für einen Überblick von 1945 bis heute bzw. 2004: vgl. Bergmann, Werner, Antisemitismus in Deutschland von 1945 bis heute, in: Salzborn, Samule (Hg.), Antisemitismus. Geschichte und Gegenwart, Gießen 2004.

⁴³⁵ Vgl. Gärtner 2015e, 154, Bettin/ Steinbrede 2015, 134.

⁴³⁶ Schweitzer 2014, 216.

überhaupt, dann auf mediale Begegnung beschränkt bleiben.⁴³⁷ Dieser letzte Gedankengang soll mit Rekurs auf sakralraumpädagogische Konzeptionen kurz weitergeführt werden.

Die Kirchenraumpädagogik versteht ihr Angebot als Reaktion auf einen religiösen Traditions- und Sozialisationsabbruch und damit konkret auch auf eine zu konstatierende Fremdheit gegenüber dem Kirchenraum. Sie richtet sich folglich an ein „heimatlose[...]s] Publikum“⁴³⁸ (Binnenperspektive). Kontarsky skizziert nun gleichermaßen, dass auch Führungen in Synagogen oftmals einen ersten Kontakt mit „dem religiösen Teil des Judentums“⁴³⁹ für jüdische Personen bedeuten (Binnenperspektive). Es wird entsprechend deutlich, dass Sakralraumbegehungen von ihrem ureigenem Anliegen her resp. mit dem Ziel einer religiösen Beheimatung auf einen Adressatenkreis zielen, dem die eigene Religion und im Speziellen der Sakralraum fremd (geworden) ist.⁴⁴⁰ Hierin zeigt sich eine Analogie der Zielgruppenperspektive von Kirchen- und Synagogenpädagogik, die auch für eine inter-Perspektive fruchtbar gemacht werden kann. Indem (interreligiöse) Synagogenexkursionen im katholischen RU beispielsweise nicht nur auf eine Reflexion der Fremdbilder zielt, sondern auch der Einstellung der eigenen Religiosität – wie es religionsdidaktische Konzeptionen veranschlagen (vgl. Kap. I.1) – ist dieses Angebot (nicht nur, aber auch) gewissermaßen eine Reaktion auf die möglicherweise fehlenden Berührungspunkten zur eigenen sowie zur fremden Religion.

Inwiefern das Lernsetting an der Lebenswelt der SchülerInnen (im Jugendalter) anknüpfen kann, wurde bisher unter Einbezug empirischer Ergebnisse sowie der Zielgruppenbestimmung im Horizont sakralraumpädagogischer Konzeptionen geklärt. In einem nächsten Schritt sollen die entwicklungspsychologischen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen im Hinblick auf ein Lernen in Begegnung beleuchtet werden. Hiermit werden schließlich die Ankerpunkte für die Generierung der Stichprobe der *vesuf*-Forschung festgelegt.

Lernen in Begegnung zielt nicht nur auf Perspektivwechselfähigkeit, Ambiguitätstoleranz oder auch auf eine Reflexion von Selbst- und Fremdbildern ab, sondern setzt eben diese – gewissermaßen als Mindestanforderungen für einen gelingenden Lernprozess – auch voraus.

⁴³⁷ Vgl. Schweitzer 2014, 216, 218; Gärtner 2015e, 163, Riemer, Simone/ Gärtner, Claudia, „Ich stell mir das halt so ein bisschen wie so ´ne Kirche vor, nur halt ´nen bisschen anders.“ Ergebnisse der qualitativen Erhebung des interreligiösen Lernens, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, 101-120, hier 119.

⁴³⁸ Riegel/ Kindermann 2015, 364.

⁴³⁹ Kontarsky 2012, 31.

⁴⁴⁰ Vgl. dazu u.a. Kameke 2016; Görnandt 1999, 21; Riegel/ Kindermann 2012a, 123. Damit ist die Sakralraumpädagogik eigentlich eher noch im Kontext der Gemeindeförderung verhaftet als im schulischen Religionsunterricht, wobei diese Ziele auch im Kontext schulischer Bildung verhandelt werden (vgl. Riegel/ Kindermann 2015, 366).

Konkret wird dies noch einmal am Beispiel der Fähigkeit zum Perspektivwechsel deutlich. Mit Ziebertz ist diese Fähigkeit als eine Zieldimension wie folgt aufgeschlüsselt worden: Es ist „vor allem der Erwerb einer doppelten Fähigkeit gemeint: Erstens die eigene Religion aus der eigenen Perspektive und aus der Perspektive der anderen Religion zu verstehen, mit der sie in Kontakt steht; und zweitens die andere Religion aus eigener und aus fremder Sicht zu interpretieren“⁴⁴¹ (vgl. Kap. I.1.2). Diese Perspektivwechselfähigkeit ausschließlich als Zieldimension interreligiösen Begegnungslernens auszuweisen, ist offensichtlich unterkomplex, denn interreligiöses Begegnungslernen „setzt die Fähigkeit zur wechselseitigen Selbst- und Fremdinterpretation [auch] voraus“⁴⁴² (vgl. u.a. Kap. II.1.2). Wann und in welchem Ausmaß diese Fähigkeiten zu erwarten sind, soll im Folgenden mit verschiedenen entwicklungspsychologischen Modellierungen geklärt werden.

Mit den Modellen von Robert L. Selman, James W. Fowler, Heinz Streib und Gabriel Moran zeichnet sich insgesamt ab, dass die Perspektivwechselfähigkeit resp. „ein umfassenderes Verständnis von der Fremdheit anderer Religionen und der eigenen im Horizont der anderen [...] erst ab der Mittelstufe“⁴⁴³ zu erwarten ist, die Fähigkeit für die kritische Reflexion des eigenen Glaubens sogar vielmehr erst mit spätem Jugend- oder frühem Erwachsenenalter.⁴⁴⁴ Ersteres skizziert beispielsweise Selman mit einem strukturgegenetischen Stufenmodell zur sozialen Perspektivübernahme. Demnach kann im Alter von 10 - 15 Jahren die Fähigkeit erlernt werden, eine dritte Personenperspektive einzunehmen.⁴⁴⁵ Ab einem Alter von 12 Jahren können die Lernenden eine Mehrdimensionalität von Kommunikation erkennen, „z.B. deren historische oder soziale Implikationen“⁴⁴⁶. Mit Fowler („Stages of Faith“⁴⁴⁷) ist anzunehmen, dass mit Stufe Vier (individuierend-reflektierender Glaube) der eigene Glaube auch im interreligiösen Horizont hinterfragt werden kann, während mit Erreichen von Stufe Fünf einhergeht, „den eigenen Glauben im Lichte anderer Religionen zu formulieren sowie

⁴⁴¹ Ziebertz 2002b, 136.

⁴⁴² Gärtner 2010, 154.

⁴⁴³ Ebd., 155.

⁴⁴⁴ Vgl. u.a. Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Such nach Sinn, Gütersloh 2000, 200.

⁴⁴⁵ Selman, Robert L., Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt am Main 1984, 53f.; Gärtner 2010, 155; Tautz, Monika, Art. Perspektivenwechsel, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015, online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/perspektivenwechsel/ch/4d913fd96a491ae4d3b23adfc53a6ba3/> [zuletzt geprüft am 09.03.2016], hier unter Punkt 2.3. Stufen der Perspektivenübernahme nach Robert Selman.

⁴⁴⁶ Gärtner 2010, 155; vgl. Selman 1984, 54.

⁴⁴⁷ Fowler, James W./ Dell, Mary L., Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory, in: Roehlkepartain, Eugene C./ King, Pamela E./ Wagener, Linda/ Benson, Peter L. (Hg.), The handbook of spiritual development in childhood and adolescence. Thousand Oaks 2006, 34–45, hier 36.

dessen Bedingtheit und Mehrdimensionalität zu begreifen.“⁴⁴⁸ Streib, der eine „Weiterentwicklung des Fowlerschen Modells“⁴⁴⁹ vorlegt und dabei auf ein Stufenkonzeption verzichtet, formuliert ähnliches mit dem religiösen Stil „dialogical religious style“⁴⁵⁰. Hierbei werden „Widersprüche und Unterschiede nicht als Bedrohung der eigenen Identität, sondern als Bereicherung des Lebens“⁴⁵¹ erlebt. Dadurch zeichnet sich ferner eine sogenannte Ambiguitätstoleranz aus. Mit Streib lässt sich dieser Stil jedoch aufgrund der Abgrenzung zu einem Stufenmodell nicht per se einer Entwicklungsstufe und entsprechend auch keiner Angabe einer Altersspanne zuordnen. Das Modell der Glaubensentwicklung nach Moran erklärt den „Dialog mit Andersgläubigen für die eigene religiöse Entwicklung“⁴⁵² ab dem Jugendalter für unumgänglich, wobei erst ab dem frühen Erwachsenenalter fremde Glaubensentwürfe in den Entwurf des eigenen Glaubens (kritisch-reflexiv) eingebunden werden.⁴⁵³

„Wenn nun tatsächlich interreligiöses Lernen darauf zielt, Angehörige einer religiösen Tradition zu befähigen, fremde Glaubenserfahrungen für das eigene Leben und Glauben schöpferisch zu verarbeiten, dann deuten die entwicklungspsychologischen Studien darauf hin, dass dies erst im frühen Erwachsenenalter möglich ist und dann eine lebenslange Aufgabe bleibt. Und erst ab diesem Alter kann dann auch Begegnungslernen zu solchen Kompetenzen und Lernzielen führen.“⁴⁵⁴

Die didaktische Teilfrage nach dem *wer* soll auch eine leitende Bezugskategorie bei der Auswertung der Ergebnisse darstellen. Die Forschungsergebnisse werden entsprechend im Horizont der Kategorie der Einstellungen (im speziellen der zum Christentum, zum Judentum und zum Religionsplural) dahingehend beleuchtet werden, für wen sich welcher Lernertrag ergibt. Die Ergebnisse werden folglich unter der Annahme, dass Lernprozesse „subjektgebunden“⁴⁵⁵ ablaufen, interpretiert.

⁴⁴⁸ Gärtner 2010, 155; vgl. Fowler 2000, 201, 216; Büttner, Gerhard, Art. Entwicklungspsychologie, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015, online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/entwicklungspsychologie/ch/7d670db8eb8b7d308d32581e982b97c2/> [zuletzt geprüft am 11.03.2016], hier unter dem Punkt 2. Piaget und Kohlberg – und die Folgen; vgl. Fowler/ Dell 2006, 41.

⁴⁴⁹ Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010, 61.

⁴⁵⁰ Streib, Heinz, Faith Development Theory Revisited: The Religious Styles Perspective, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11 (2001) 3, 143-158, hier 152.

⁴⁵¹ Riegel 2010, 62; vgl. Streib 2001, 152.

⁴⁵² Gärtner 2010, 155.

⁴⁵³ Vgl. Moran, Gabriel, Religious Education Development. Images for the Future, Minneapolis 1983, 153, 190; Gärtner 2010, 155; Sajak 2005, 290.

⁴⁵⁴ Gärtner 2010, 155.

⁴⁵⁵ Gärtner 2001, 152.

Teil II – Die empirische Forschung

Eine Evaluationsstudie über (inter-)religiöses Lernen im und am Sakralraum „Synagoge“

„Unterrichtstheorie ohne Empirie bleibt leer.“⁴⁵⁶

Mit Teil I der vorliegenden Arbeit ist zunächst das forschungsleitende Interesse der *vesuf*-Studie theoriegeleitet fundiert worden. Darüber hinaus sind Anhaltspunkte und Kriterien herausgestellt worden, die für die empirische Konzeption konstitutiv sind. Sowohl die Konzeption der *vesuf*-Forschung als auch deren Durchführung werden im Folgenden dokumentiert. Es schließt sich die Darstellung, Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten an. Dies erfolgt zum einen in dem theoretischen Horizont, der mit Teil I abgesteckt worden ist (vgl. Kap. 0.3). Zum anderen „prüft“⁴⁵⁷ und reflektiert bzw. verdichtet die empirische Religionspädagogik diese theoretischen Konzepte dabei auch „von der Praxis her“⁴⁵⁸. Dies geschieht im Hinblick auf Folgerungen für die Praxis, um schließlich auch den „Anspruch der Praxisförderung“⁴⁵⁹ empirischer religionsdidaktischer Forschung gerecht werden zu können.

II.1 Forschungsfragen und -variablen der *vesuf*-Studie

II.1.1 Forschungsfragen, -hypothesen und -variablen

Indem auf Basis einer theoretischen Rahmenlegung das forschungsleitende Interesse der *vesuf*-Studie entfaltet worden ist (vgl. u.a. Kap. 0.3), sind die entwickelten Forschungsfragen entsprechend als theoriebasiert bzw. theoriegeleitet zu bezeichnen. Ferner geht das herausgestellte Forschungsanliegen aus der Eruierung des aktuellen empirischen Forschungsstandes hervor (vgl. Kap. 0.2). Die Entfaltung der Forschungsfragen ist hierbei insofern als deduktiv zu deklarieren, als dass ein Verfahren, das von der Theorie zur empirischen Praxis führt, sowie grundsätzlich vom Allgemeinen zum Spezifischen vorgeht, angewandt worden ist.⁴⁶⁰

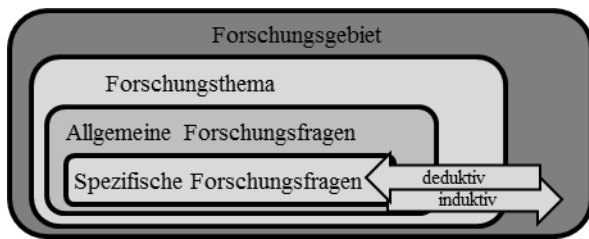
⁴⁵⁶ Schweitzer 2007, 6.

⁴⁵⁷ Kalbheim 2011, 266.

⁴⁵⁸ Ebd.

⁴⁵⁹ Ziebertz/ Kalbheim/ Riegel 2003, 44.

⁴⁶⁰ Rahtjen, Sebastian, Von der Idee zur Forschungsfrage, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Stuttgart 2013, 123–141, hier 124; Mayer, Horst Otto, Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, Oldenbourg 2013, 19; Döring/ Bortz 2016, 35.



Quelle: Rahtjen 2013, 124

Abb. 4: Verfahren zur Entwicklung von Forschungsfragen in Anlehnung an Punch (2014)⁴⁶¹

Das Verfahren zur Entwicklung von Forschungsfragen nach Keith F. Punch (2014) zeigt einzelne Phasen (z.B.) einer deduktiven Vorgehensweise noch einmal differenzierter auf (vgl. Abb. 4). Folgendes lässt sich hiermit für das *vesuf*-Projekt bilanzierend aufzeigen.

Das Forschungsgebiet, das den theoretischen Bezugsrahmen durch eine Zusammenschau der Religionspädagogik mit der Sozialpsychologie absteckt, zeigt den gesetzten Blickwinkel resp. die theoretische Perspektive auf das Forschungsthema 'Interreligiöses Lernen' auf. Die Konturierung einer allgemeinen Forschungsfrage, die hierbei das grundsätzliche Forschungsinteresse spiegelt und dabei auch auf der Eruiierung des aktuellen empirischen Forschungsstandes beruht, zielt schließlich darauf ab, dieses Forschungsthema weiter einzugrenzen und zu strukturieren. Das *vesuf*-Projekt stellt hier die Frage nach Einstellungsänderungen durch Sakralraumbegehungen. Die speziellen Forschungsfrage – hier die Frage nach

den Veränderungen der Selbst- und Fremdbilder sowie der Einstellung zum Religionsplural auf kognitiver, konativer und affektiver Ebene durch Lernen in Begegnung und ästhetisches Lernen am Lernort „Synagoge“

– konkretisiert schließlich die allgemeinen Fragen resp. das Forschungsanliegen. Indem spezifische Fragen die zu untersuchenden Variablen konkreter aufschlüsseln, verweisen sie dabei zudem „bereits auf das empirische Vorgehen“⁴⁶² (z.B. Konstruktion der Erhebungsinstrumente im Kapitel II.4). Das grundsätzliche Forschungsinteresse für ein Lernen an dem derzeit sowohl in religionsdidaktischer Theoriebildung als auch in der Praxis favorisierten Lernort „Synagoge“ ist folglich im Horizont interdisziplinärer Theorieentwicklung und Eruiierung des aktuellen empirischen Forschungsstandes in eine spezifische Forschungsfrage überführt worden (Halbkreis: Deduktion; vgl. Abb. 5).⁴⁶³

⁴⁶¹ Vgl. Punch, Keith F.: Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches, London³2014, 58ff..

⁴⁶² Rahtjen 2013, 125.

⁴⁶³ Zusammenfassende und vertiefende Literatur zu einzelnen Etappen des Forschungsprozesses bietet z.B. Herfter, Christian/Rahtjen, Sebastian, Forschung muss geplant werden, in: Drinck, Barbara (Hg.), Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für

Die theoretische Rahmenlegung bildet neben einer Fundierung des Forschungsinteresses auch den Horizont ab, in dem die erhobenen Daten interpretiert werden. Die Perspektive der Datenauswertung ist entsprechend, analog zur theoretischen Rahmung, durch die Struktur der didaktischen Dauerfrage gekennzeichnet. Die erhobenen Daten werden beispielsweise dahingehend beleuchtet, welche Lernziele im Horizont von Einstellungsveränderungen auszuloten oder auch welche methodisch-inhaltlichen Schwerpunkte in der Synagogenführung zu ermitteln sind, auf welche Lernprozesse die Ergebnisse schließen lassen oder auch welche Lerninhalte für die didaktischer Inszenierung am Lernort Schule zu reflektieren sind. Darüber hinaus werden die Befunde unter der Frage des religionspädagogischen Potentials des Einstellungskonstruktes begutachtet (vgl. Teil I). Dabei werden mit den Ergebnissen die theoretischen Konzeptionen bzw. die von dem spezifischen Forschungsinteresse gekennzeichneten Theorieausschnitte reflektiert und verdichtet (Halbkreis: Induktion; Abb. 5). Die Zielperspektive des *vesuf*-Forschungsprojektes liegt folglich auch darin, „bestehende Theorien [resp. Theorieausschnitte] zu vertiefen“⁴⁶⁴, lokal zu ergänzen und implizit einen höheren „Standard für religionspädagogische Konzepte“⁴⁶⁵ auf Grundlage empirischer Sättigung zu erreichen.⁴⁶⁶ Hierin liegt das induktive Moment der *vesuf*-Forschung.⁴⁶⁷ Während eine rein deduktive Forschungsrichtung nicht zwingendermaßen einer offenen Forschungshaltung bedarf, ist diese nun offensichtlich umso mehr für eine induktive Richtung zu veranschlagen. Nur wenn die Forschung offen genug bleibt für neue (unvorhersehbare) Erkenntnisse, lässt sich dieses Anliegen entsprechend umsetzen.

Für Forschungsprojekte, die als Interventions- bzw. Evaluationsstudien angelegt sind, lassen sich an dieser Stelle noch spezifische(re) Funktionen benennen (vgl. Abb 6). Eine

(angehende) Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart 2013, 95–122, hier 98ff. Zum Zusammenhang von Forschungsziel, -fragen und -hypothesen: Hefter, Rahjten 2013, 98: „Das Forschungsziel kann dabei eine ‚in Form einer einzelnen Frage formuliert, konkrete Fragestellung [sein], die dann ja nach Forschungsbedarf und -interesse durch Detailfragen ergänzt‘ werden kann. Ebenso ist es denkbar, aus dem Forschungsziel Hypothesen abzuleiten, die anschließend einer empirischen Prüfung unterzogen werden (hypothesenprüfende Forschung).“ Die im Rahmen von *vesuf* entwickelten Hypothesen werden im weiteren Verlauf des Kapitels erläutert werden. Ein weiterer Hinweis: Da die Konzeption, die hier dokumentiert wird sowie die im folgenden beschriebene Durchführung, Auswertung sowie Interpretation der Daten durch eine Person vorgenommen wurde, entspricht das Forschungsvorgehen dem Prinzip der Intradisziplinarität, das Van der Ven anbringt: „Die empirisch-theologische Forderung nach Intradisziplinarität ist [...] dadurch eingeholt, dass Konzeptualisierung, Datenerhebung und Dateninterpretation von der gleichen Person durchgeführt worden ist. [...] vielmehr wurden die Daten von Theologen und in theologischem Interesse erhoben.“(Kalbheim 2011, 269); Van der Ven, Johannes A., Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen/ Weinheim²1994).

⁴⁶⁴ Kalbheim 2011, 267.

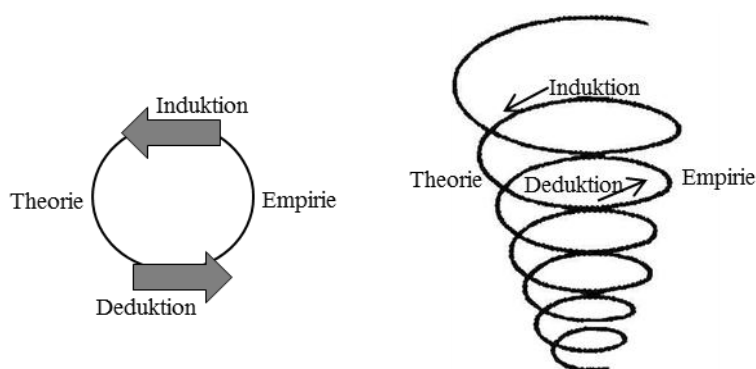
⁴⁶⁵ Ebd.

⁴⁶⁶ Die Frage nach Repräsentativität sowie dem Generalisierungsanspruch wird in Kapitel II. 4 reflektiert.

⁴⁶⁷ Vgl. Rost, Jürgen, Qualitative und quantitative Methoden in der fachdidaktischen Forschung, in: Spreckelsen, Kay/ Möller, Kornelia/ Hartinger, Andreas (Hg.), Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2002, 71–90, hier 73. Ferner sei hier darauf hingewiesen, dass das deduktive Verfahren typischerweise im Kontext quantitativer Forschung und das induktive Verfahren im Kontext qualitativer Forschung angewandt wird (vgl. z.B. Rathjen 2013, 126); jedoch ist die deduktive Verfahrensweise grundsätzlich auch „typisch für quantitative und manch qualitative Forschung“ (Rathjen 2013, 137). Eine Auflistung typischer Merkmale beider Paradigmen erfolgt mit Kapitel II.3.

Erkenntnisfunktion wird damit realisiert, dass ein empirischer Beitrag zu Wirkung und Ertrag der Intervention herausgestellt werden kann. Eine Optimierungsfunktion erfüllen Interventionsforschungen, indem mit den Ergebnissen Stärken sowie Schwächen der Intervention diskutiert werden können. Drittens haben Studien, wie *vesuf*, eine Entscheidungsfunktion, da die Ergebnisse Aufschluss und Basis für Entscheidungen über zukünftige Formen und Förderungen der Intervention geben. Im Rahmen von *vesuf* können sich diese Entscheidungen auch auf die Vor- und Nachbereitung am Lernort Schule beziehen. Schließlich legitimieren diese Studien die Intervention generell nach außen sowie die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen, wie beispielsweise über Lernprozesse oder Zielsetzungen interreligiösen Lernens im Sakralraum „Synagoge“ (Legitimationsfunktion).⁴⁶⁸ Die Ergebnisse der *vesuf*-Studie werden u.a. im Horizont dieser Funktionen diskutiert.

Das grundsätzliche „Wechselspiel von Theorie und Empirie“⁴⁶⁹ wird an dieser Stelle mit dem Kreismodell nach Jürgen Rost abgebildet. Da jedoch Forschung im Sinne eines Erkenntnisfortschritts eher spiralförmig zu denken ist – also der Stand der Theorie(ausschnitte) zu Beginn einer empirischen Untersuchung nie derselbe ist nach eben dieser usw. – überführt Rost dieses Modell in ein Spiralmodell. Hiermit wird zudem offensichtlich, dass Forschungsprojekte, wie *vesuf*, immer einen bedeutsamen, aber eben auch nur einen Forschungsbeitrag darstellen, neben weiteren unabdingbaren Beiträgen für die Theorieentwicklung sowie -reflexion (vgl. Abb. 5). Die konkrete Realisierung bzw. Umsetzung des induktiven Halbkreises erfolgt für die *vesuf*-Forschung jedoch erst im Fazit dieser Arbeit.



Quelle: Rost 2003, Absatz 42; in Anlehnung an Rost 2002, 74

Abb. 5: Kreismodell und Spiralmodell des Erkenntnisfortschritts nach Rost

⁴⁶⁸ Vgl. Döring/ Bortz 2016, 987.

⁴⁶⁹ Rost, Jürgen, *Zeitgeist und Moden empirischer Analysemethoden*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 4 (2/2003), online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prinFRIENDLY/723/1564> [zuletzt geprüft am 20.02.2016], Absatz 42.

Was mit Abbildung 5 im Allgemeinen dargestellt worden ist, wird im Folgenden mit Abbildung 6 im Speziellen für das *vesuf*-Projekt nachgezeichnet. So soll der gesamte Prozess der theoriegeleiteten Entfaltung (vgl. Teil I) schlaglichtartig resümiert werden und in komprimierter Zusammenfassung offen legen, wie die Forschungsidee über eine theoretische Rahmenlegung in konkrete Forschungsfragen, -hypothesen und -variablen überführt worden ist. Unter Verzicht wiederholender Darstellungen, richtet die nachstehende Abbildungsbeschreibung den Fokus primär auf die Forschungsfragen, Hypothesen und Variablen.

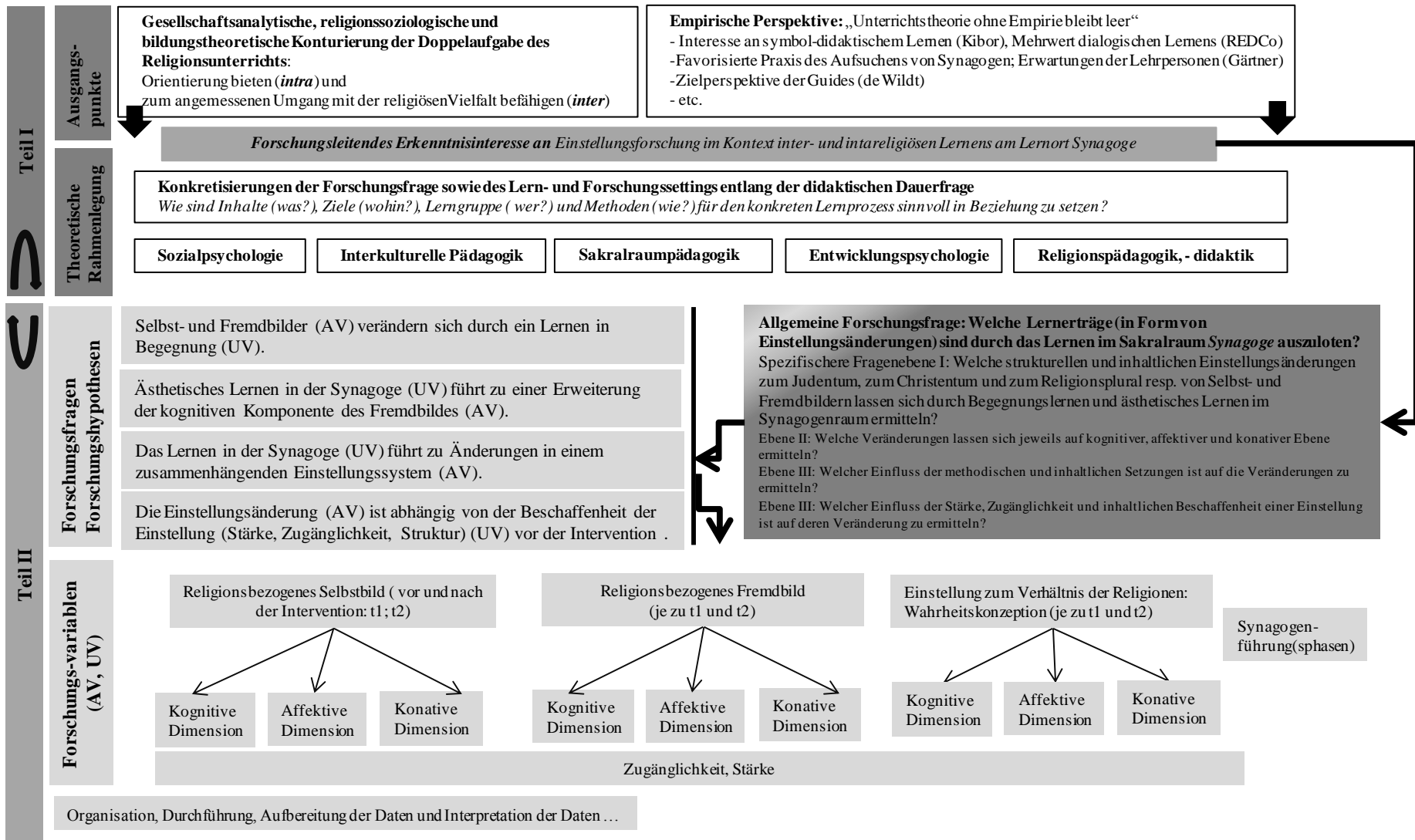


Abb. 6: Von der theoretischen Rahmenlegung zur empirischen Forschung

Liest man den Block 'Forschungsfragen und Forschungshypothesen' in vertikaler Richtung wird zunächst deutlich, dass sich die Forschungsfragen kontinuierlich auf den Forschungsgegenstand zuspitzen. So wird dieser zunächst durch das Konstrukt der Einstellungen, durch das der Selbst- und Fremdbilder und schließlich mit Schwerpunktsetzung auf deren einzelnen Komponenten fokussiert. Mit Ebene III im Block „Forschungsfragen“ werden schließlich die sogenannten erklärenden Variablen für eine mögliche Einstellungsänderung hinzugezogen (vgl. Abb. 6). Die Formulierung der Forschungsfragen ist dabei grundsätzlich von der Intention gekennzeichnet, den Forschungsgegenstand möglichst spezifisch und nicht ohne Theorierahmen in den Blick zu nehmen. Im Horizont der herausgestellten empirischen Forschungsdesiderata (vgl. Kap. 0.2) ist es zum anderen jedoch auch unumgänglich, für nicht vorhersagbare Ergebnisse in einem bislang nicht einschlägig empirisch untersuchten Feld offen zu bleiben bzw. sich nicht zu sehr einzuschränken.⁴⁷⁰ Dass hier zwei Forschungsperspektiven – hypothesentestend sowie explorativ⁴⁷¹ – eingenommen werden, hat dabei ferner Implikationen beispielsweise für die Wahl der Forschungsmethodik (vgl. Kap. II.3) oder auch für die Konstruktion der Erhebungsinstrumente (vgl. Kap. II.4).

Neben den formulierten Forschungsfragen schaffen gleichermaßen die sogenannten (kausalen) Zusammenhangshypothesen Orientierung für das Forschungsvorhaben.⁴⁷² Die Konturierung solcher Hypothesen geht im Paradigma quantitativer Forschung mit der Bestimmung von abhängigen sowie unabhängigen Variablen (AV; UV) einher. Die abhängige Variable, wie hier z.B. die (veränderten) Einstellungen oder Selbst- und Fremdbilder zum Messzeitpunkt t2 (nach der Intervention), sind die zu erklärenden Variablen (AV), die unter Berücksichtigung der sogenannten UV erklärt werden sollen.⁴⁷³ Eine erklärende Funktion wird in dieser Forschung den Einstellungsmerkmalen zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) sowie der Synagogenexkursion zugeschrieben. Die Richtung dieses hypothetisch vermuteten Kausalzusammenhangs basiert auf den mit Teil I entfalteten theoretischen Annahmen, die

⁴⁷⁰ Ferner kann an dieser Stelle reflektiert werden, inwieweit die Forschungsfragen die ureigenen Aufgaben von Forschungsfragen erfüllen. Die *vesuf*-Forschungsfragen geben dem Forschungsprojekt eine klare Richtung (*Organisation*) indem nicht nur die Forschungsgegenstände skizziert werden sondern auch das Setting, in dessen Kontext diese erhoben werden sollen. Durch die Eruiierung des empirischen Forschungsstandes und formulierten Implikationen für die *vesuf*-Forschungsfragen wurde deutlich, inwiefern sich *vesuf* von anderen Forschungsprojekten abgrenzt und welche Aspekte nicht Teil der Arbeit sind (Abgrenzung) (vgl. dazu auch Kapitel II.1.2). Indem die Forschungsfrage u.a. auf das Konstrukt der Einstellungen resp. Selbst- und Fremdbilder zugespißt ist, hilft die Fragerichtung „sich thematisch nicht zu verlieren“ (Rahtjen 2013, 123) (Fokussierung) und den theoretischen Rahmen der Konzeption, Durchführung sowie Auswertung abzustecken (Rahmung). Ferner wird mit den Forschungsfragen bereits darauf hingewiesen, „welche Informationen für die Beantwortung benötigt werden“ (ebd.) (Daten). (vgl. dazu auch Ven 1994, 144).

⁴⁷¹ Vgl. dazu vertiefend: Ven 1994, 145; Diekmann 2012, 33ff.

⁴⁷² Vgl. Rost 2002, 75

⁴⁷³ Vgl. Mayer 2013, 74.

besagen, dass z.B. Begegnungslernen zu einer Einstellungsänderung führt und auch die Stärke einer Einstellung Einfluss auf diese Veränderbarkeit hat (vgl. Kap. I.1.3.4). Die mit Abbildung 6 skizzierten Hypothesen bilden die *vesuf*-Forschungshypothesen nicht in Gänze ab. So kann die AV der ersten Hypothese beispielsweise prinzipiell durch jede Variable, die im Block 'Forschungsvariablen' eine abhängige Variable anzeigt, ersetzt werden. Die Forschungsvariablen 'Selbstbild' und 'Fremdbild' sowie 'Einstellung zum Religionsplural' sind in Anlehnung an die sozialpsychologische Theoriebildung, welche Aufschluss über die Struktur dieser theoretischen Konstrukte gibt, aufgeschlüsselt worden. Die Variable 'Synagogenführung' wird an dieser Stelle mit einem Verweis auf die Konturierung des Beobachtungsschemas in Kapitel II.4.3 nicht weiter ausdifferenziert.

Bevor nun weitere Planungsentscheidungen z.B. methodischer Art getroffen werden, wird zunächst herausgestellt, in welchem Kontext die ausgewählten Variablen stehen. Ziel dieser Ausführungen ist folglich, ein (Kontext-)Bewusstsein für multiple Wirkfaktoren zu schaffen, welches für eine Interpretation spezifischer, einzelner Daten unumgänglich ist und damit einen weiteren Rahmen für die Auswertung der empirischen Daten absteckt. Eine zweite Intention liegt darin, den empirisch untersuchten Ausschnitt in seiner Spezifität und Abgrenzung bzw. dessen Grenzen zu markieren. Das Herausstellen und die Reflexion beider Aspekte ist wesentliche Aufgabe empirischer Forschungsplanung.⁴⁷⁴

Eine Kontextualisierung der Forschungsvariablen im *vesuf*-Projekt wird im Folgenden unter Einbezug des sogenannten „Angebot-Nutzungs-Modells“⁴⁷⁵ zur Erfassung unterrichtlicher Wirksamkeit sowie der Konzeptionierung des bereits erwähnten lerntheoretischen Modells interkultureller Kompetenz nach Thomas realisiert.⁴⁷⁶

II.1.2 Die Forschungsvariablen im Strukturmodell

Im Horizont der didaktischen Dauerfrage ist der Forschungsfokus zunächst auf der Ebene des Lernertrages (*wohin?*) entfaltet worden. Mit der Aufarbeitung der Frage nach der Lernausgangslage (*wer?*) wurde zudem angeregt, das Konzept der Einstellungen nicht nur auf der Ebene der Zieldimension zu verhandeln, sondern darüber hinaus auch als Input-Dimension zu berücksichtigen, wofür beispielsweise Schimmel plädiert. Ferner ist durch die Theorie der Kontakthypothese herausgestellt worden, dass Einstellungsänderungen

⁴⁷⁴ Vgl. Ven 1994, 144.

⁴⁷⁵ Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2012, hier 71.

⁴⁷⁶ Vgl. Thomas, Alexander, Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte, in: Erwägen, Wissen, Ethik - Streitforum für Erziehungskultur 14 (1), Dritte Diskussionseinheit (2003), 137–150, hier 144.

bestimmten Prozessen (vgl. Pettigrew) unterliegen bzw. mit diesen einhergehen. Es scheint folglich plausibel das Konstrukt der Einstellungen resp. Selbst- und Fremdbilder als Input-, Output- sowie Prozessfaktoren interreligiösen Lernens zu reflektieren. Rahmte bisher die didaktische Dauerfrage die angestellten Überlegungen, soll nun diese Differenzierung von Input-, Output- und Prozessdimensionen aufgegriffen werden, die in den Überlegungen bislang nicht weiter vertieft worden ist. Mit Rekurs auf die bereits benannten Modelle aus der Unterrichtsforschung und der interkulturellen Pädagogik, wird im Folgenden eine Art Strukturmodell interreligiösen Lernens im Sakralraum konturiert. Ziel ist es, neben den fokussierten Einstellungen weitere Wirkfaktoren zu benennen sowie einen strukturierten Einblick in den Ablauf interreligiösen Lernens im Kontext des spezifischen Lernsettings zu nehmen.

Das Angebot-Nutzungs-Modell nach Andreas Helmke gilt im Kontext schulischer Unterrichtsforschung als ein grundlegendes Instrument zur Bestimmung von Struktur sowie Determinanten unterrichtlicher Wirksamkeit.⁴⁷⁷ Helmke sensibilisiert hierbei dafür zu erkennen, dass ein Lernangebot nicht unweigerlich zu einem Lernertrag führt. Vielmehr hängt der Ertrag maßgeblich davon ab, wie das Angebot von den Lernenden genutzt wird. Die Wahrnehmung des Lernangebotes steht dabei offensichtlich in einem engen Zusammenhang mit personalen Voraussetzungen des Lerners. Weitere Faktoren, die zudem Einfluss nehmen, sind nach Helmke z.B. der regionale Kontext, die Klassenzusammensetzung, die Familie, die Lehrperson oder auch die Unterrichtszeit (vgl. Abb. 7).⁴⁷⁸ Der Fokus auf die Lernenden ist im Angebot-Nutzungs-Modell dabei wesentlich. Dies wird insbesondere deutlich, wenn Helmke bilanziert, dass die Lernenden und deren Lernaktivitäten der „eigentliche Motor für das Lernen“⁴⁷⁹ sowie „zentrale Determinanten des Lernerfolges“⁴⁸⁰ sind und damit die „entscheidende Rolle“⁴⁸¹ im Lernprozess einnehmen.

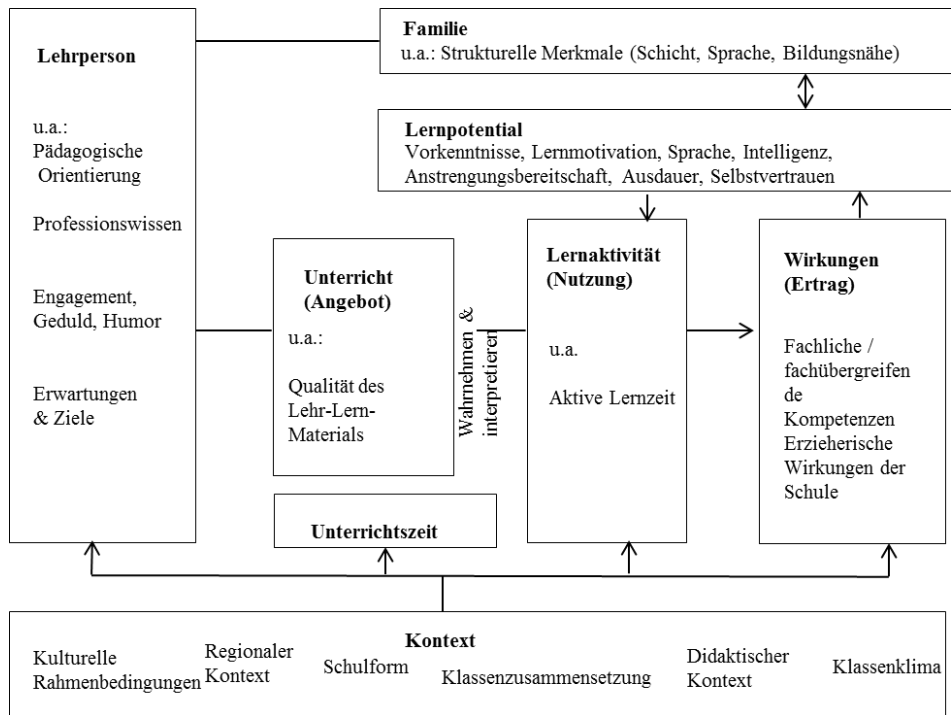
⁴⁷⁷ Vgl. Schrader, Friedrich-Wilhelm/ Helmke, Andreas, Art. Lehr-Lern-Prozesse, in: Dorsch Lexikon der Psychologie, Bern 2013, 929; Helmke, Andreas/ Schrader, Friedrich-Wilhelm, Art. Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkfaktoren akademischer Leistungen, in: Dorsch Lexikon der Psychologie, Bern 2013, 147–148, hier 147; Helmke, Andreas/ Schrader, Friedrich-Wilhelm, Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität, in: Schulmagazin 5-10 (9/ 2006), 5–12, hier 7.

⁴⁷⁸ Vgl. u.a. Helmke 2012, 71; Helmke, Schrader 2013, 147.

⁴⁷⁹ Helmke/ Schrader 2013, 147.

⁴⁸⁰ Schrader/ Helmke 2013, 929.

⁴⁸¹ Helmke, Andreas, Gegenstandsbereich der Unterrichtsdiagnostik. Empirische Forschung und Allgemeine Didaktik. KMK, 2015, online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%207_Unterrichtsqualitaet.pdf [zuletzt geprüft am 09.12.2015], hier 4.



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Helmke 2007; 2012, 71⁴⁸²

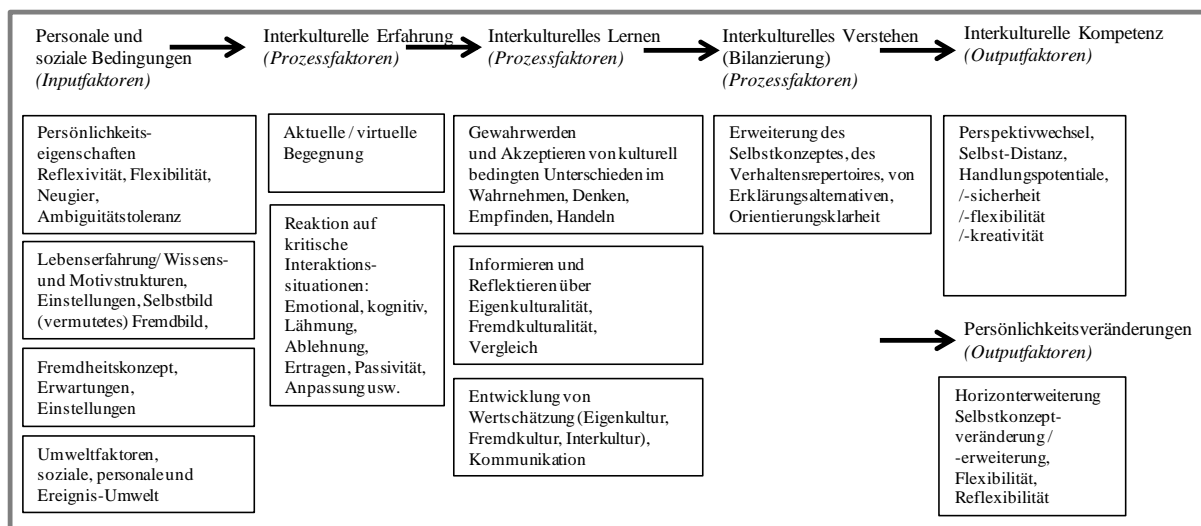
Abb. 7: Das Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke

Thomas entwirft ein „handlungs- und lerntheoretisches Konzept interkultureller Kompetenz“⁴⁸³, wobei er den Prozess interkulturellen Lernens wie folgt strukturiert. „Es beginnt mit den personenspezifischen Voraussetzungen“⁴⁸⁴ (vgl. Abb. 8).

⁴⁸² Helmke, Andreas, Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung 2007, online verfügbar unter http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [zuletzt geprüft am 09.12.2015], hier 2; Helmke 2012, 71.

⁴⁸³ Thomas 2003, 144.

⁴⁸⁴ Thomas, Alexander, Interkulturelle Handlungskompetenz. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft, Wiesbaden 2011, 20. Die Arbeiten von Alexander Thomas sind im Kontext der Diskurse um interkulturelles Management und dem dazugehörigen Erwerb interkultureller Kompetenzen zu verorten. Die Nähe interkulturellen Lernens zum Interreligiösen wurde bereits mit Kap. I.1.3.6 angedeutet und soll hier nochmals Erwähnung finden, um die Möglichkeit der Adaptation der Konzeptionierungen in diesem Bereich für den Bereich interreligiösen Lernens fruchtbar zu machen, zu plausibilisieren.



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Thomas 2003, 2006, 2014⁴⁸⁵

Abb. 8: Ausschnitthafte Darstellung des Handlungs- und lerntheoretischen Konzepts interkultureller Kompetenz nach Thomas

Thomas zeigt auf, dass die Inputdimension nicht nur auf personale Bedingungen umfasst, worunter auch das Konstrukt der Einstellungen fällt, sondern auch Umweltfaktoren in den Blick zu nehmen sind. Beide bilden die „Ausgangsbedingungen“⁴⁸⁶ des Lernprozesses ab. Während mit dem Angebot-Nutzungs-Modell mögliche Inputfaktoren eher allgemeiner und grundsätzlicher Art beschrieben werden (z.B. Lernmotivation), skizziert Thomas für den Prozess interkulturellen Lernens spezifischere Aspekte. Inputfaktoren, die steuernd auf den interreligiösen Lernprozess Einfluss nehmen können, sind z.B. Reflexivität, Ambiguitätstoleranz oder Fremdheitskonzepte. Letztere konkretisiert Thomas mit Bezug auf kognitionspsychologische Theorien über Selbst- und (vermutete) Fremdbilder (vgl. Kap. I.1.3.6).

Eine besonders „günstig“⁴⁸⁷ beeinflussende Wirkung schreibt Thomas der aktuellen oder virtuellen Begegnung (Prozessfaktor) zu, was der mit Teil I dieser Arbeit entfalteten religionspädagogischen sowie psychologischen Theoriebildung entspricht. Diese lösen interkulturelles Lernen in der Form aus, dass beispielsweise ein Gewährwerden, Akzeptieren von kulturell bedingten Unterschieden und Informieren, Reflektieren sowie Vergleichen stattfindet, so Thomas. Daran schließt sich das interkulturelle Verstehen in Form einer Bilanzierung an, welches neben einer Erweiterung des Selbstkonzeptes auch das Lernen von

⁴⁸⁵ Thomas 2003, 144; Thomas, Alexander, An action and learning theoretical concept of intercultural competence, in: Helfrich, Hede/ Zillekens, Melanie/ Hölter, Erich (Hg.), Culture and development in Japan and Germany, Münster 2006, 191–216, hier 197ff; Thomas 2014, 171.

⁴⁸⁶ Thomas 2011, 21.

⁴⁸⁷ Ebd.

Erklärungsalternativen und die Ausdifferenzierung des eigenen Verhaltensrepertoires umfasst.⁴⁸⁸

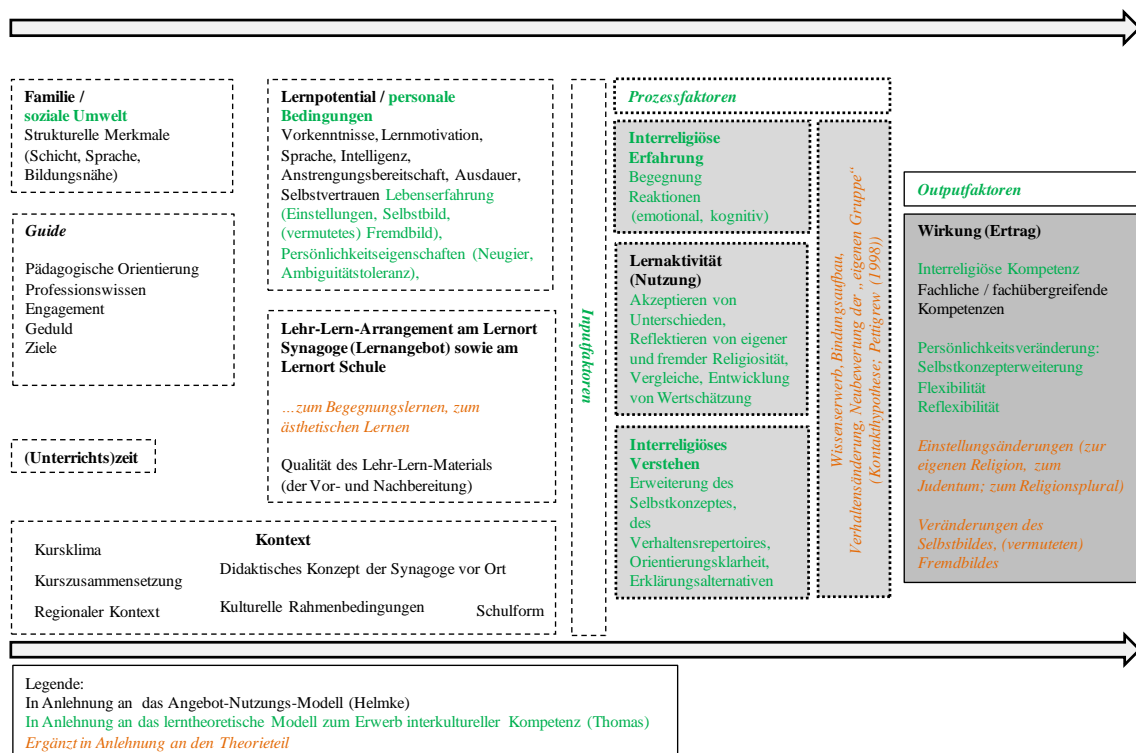
Während Helmke den Ertrag des Unterrichts auf der Ebene von Kompetenzformulierungen und der allgemeinen erzieherischen Wirkung von Schule verhandelt, zeigt Thomas im Speziellen an, was ähnlich auch für interreligiöses Lernen geltend gemacht werden kann. So zielen interreligiöse Lernsettings u.a. auf eine Veränderung im Selbstbild ab, was in diesem Modell mit einer Selbstkonzeptveränderung und -erweiterung zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Abb. 8).

Grundsätzlich gibt Thomas schließlich noch zu bedenken, was bereits mit einer Differenzierung von Erstkontakt und etabliertem Kontakt (Kontakthypothese) aufgezeigt worden ist, dass nämlich die beschriebenen Outputs grundsätzlich über „einen längeren Zeitraum“⁴⁸⁹ hinweg zu erwerben sind. Demnach könnte dieses Modell auch in ein zirkuläres überführt werden. Dies soll an dieser Stelle jedoch nur angemerkt werden.

Die vorgestellten Modelle werden im Folgenden vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmenlegung (Teil I) miteinander verschränkt und in ein Strukturmodell für interreligiöses Lernen im Sakralraum überführt (vgl. Abb. 9).

⁴⁸⁸ Vgl. Thomas 2003, 144; Thomas 2014, 171.

⁴⁸⁹ Thomas 2014, 3.



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 9: Strukturmodell interreligiösen Lernens am Lernort „Synagoge“ (und am Lernort der Vor- und Nachbereitung: Schule)

Mit dem vorgeschlagenen Strukturmodell soll im Rahmen dieser Arbeit primär verdeutlicht werden, in welchem Horizont die Ergebnisse der Einstellungsforschung interpretiert werden können. Wie deutlich wird, können die erhobenen Einstellungsdaten zunächst als Input-Dimension resp. „Bedingung von Unterricht“⁴⁹⁰ z.B. hinsichtlich ihrer lernförderlichen oder -hemmenden Wirkung betrachtet werden. Darüber hinaus lassen sich die Ergebnisse auf einer Prozessebene reflektieren sowie unter dem Aspekt der „Zielgröße“⁴⁹¹ von Religionsunterricht.

Mit dem Strukturmodell wird zudem offensichtlich, dass Ergebnisse, die möglicherweise auf einen (eindeutigen) Kausalzusammenhang hindeuten, nicht völlig losgelöst von weiteren sogenannten Drittvariablen, wie Klassenzusammensetzung, Familie o.ä. zu betrachten sind. Dass jedoch alle Wirkfaktoren aufgrund der unumgänglichen Spezifizierung der Forschung nicht umfassend empirisch eingeholt werden können und Theorie immer nur ausschnitthaft reflektierbar ist, wurde bereits skizziert (vgl. u.a. Kap. 0.3). Insofern können mit dem Modell

⁴⁹⁰ Schimmel 2011, 201.

⁴⁹¹ Ebd., 203.

auch die Grenzen des *vesuf*-Projekts bzw. die nicht beforschten Variablen ins Bild gesetzt werden (z.B. Schulform, Kursklima, Familie, soziale Umwelt, Guide).⁴⁹²

II.2 *Vesuf* – eine Längsschnittstudie: Der Forschungsablauf im Prä-Post-Design und die Konzeption des Treatments

Bevor der Frage nachgegangen wird, mittels welcher Forschungsmethoden und Erhebungsinstrumente die Forschungsfragen und Hypothesen erhellt resp. empirisch erkundet werden können, erfolgt zunächst die Festlegung des Untersuchungsdesigns sowie die Konzeptionierung der Intervention bzw. des sogenannten Treatments. Im Folgenden wird entsprechend der Forschungsplan und -ablauf der *vesuf*-Studie skizziert.

Das *vesuf*-Projekt wird als eine längsschnittliche Interventions- oder Evaluationsstudie angelegt, da es vornehmlich darauf zielt, Ertrag und Wirkung einer Intervention empirisch zu erfassen. Interventionsstudien als solche zielen im Allgemeinen darauf ab, mittels wiederholter Erhebungen, die vor und nach einer Intervention (t1;t2) platziert sind resp. ein Prä-Post-Design vorsehen, „Veränderungen in Sicht-[...]weisen [...] dokumentieren [...] [und][...] Aussagen über intraindividuelle Veränderungen treffen“⁴⁹³ zu können. Der Forschungsplan des *vesuf*-Projekts umfasst entsprechend zwei Erhebungszeitpunkte (Messwiederholungsdesign), die das Treatment rahmen (vgl. Abb. 10).⁴⁹⁴ Der erste Erhebungszeitpunkt bzw. die Vorerhebung (t1) ist noch vor der unterrichtlichen Vorbereitung platziert, während die Nacherhebung (t2) nach der Intervention am Lernort „Synagoge“ durchgeführt wird. Im Folgenden wird die Frage nach den gesetzten Erhebungszeitpunkten vertieft sowie die Frage nach Gestaltung und Planung der Intervention erhellt.

Die Entfaltung der Forschungsfragen zeigte bereits auf, dass der Forschungsfokus vornehmlich auf dem Lernort „Synagoge“ liegt. Dass dieser als unterrichtliche Exkursion angelegte Synagogenbesuch nicht losgelöst von einer unterrichtlichen Einbettung geplant und durchgeführt werden soll, ist auch bereits dargelegt worden (vgl. u.a. Kap. I.4.3). Demnach umfasst das gesamte Treatment der *vesuf*-Studie sowohl die unterrichtliche Einbettung resp. Vorbereitung als auch die Exkursion selbst. Das Treatment ist entsprechend durch zwei Lernorte (Synagoge und Schule) gekennzeichnet (vgl. Abb. 10). Da der Forschungsfokus auf der Intervention am Lernort „Synagoge“ liegt, ist die Nachbereitung am Lernort Schule nicht

⁴⁹² Wie gezeigt werden konnte, werden im *vesuf*-Forschungsprojekt nicht alle Wirkfaktoren empirisch erfasst. Wenn mit den gewonnenen Daten schließlich Thesen formuliert werden, die Aufschlüsse über Kausalzusammenhänge geben, sind diese Thesen als empirisch fundiert zu charakterisieren ohne, dass sie jedoch den Anspruch besitzen evidenzbasiert zu sein.

⁴⁹³ Herfter/ Rahtjen 2013, 109.

⁴⁹⁴ Vgl. Döring 2014, 169.

mehr Teil der empirischen Erhebung, da Lernergebnisse, die sich hiermit einstellen, wenig Aufschluss über die Forschungsfragen geben. An dieser Stelle sei zudem darauf hingewiesen, dass es sich im Rahmen des *vesuf*-Projekts aus organisatorischen Gründen nicht realisieren ließ, eine weitere Erhebung zwischen der unterrichtlichen Vorbereitung am Lernort Schule und dem Synagogenbesuch durchzuführen⁴⁹⁵. Hiermit wäre es möglich gewesen zu eruieren, welcher Lernertrag auf die Vorbereitungsstunden zurückzuführen ist – wobei diese Stunden jedoch nicht inhaltsspezifisch ausgerichtet sind, sondern vielmehr lediglich für die Lernformen vor Ort sensibilisieren. Ferner kann diese Planungsentscheidung auch mit Rekurs auf zu erwartende Wiederholungs- und Ermüdungseffekte konsolidiert werden. Diese sind aus Sicht empirischer Forschung grundsätzlich für Längsschnittstudien und für so kurz aufeinander folgende Erhebungen insbesondere zu bedenken.⁴⁹⁶ Somit ergibt sich folgender Forschungsablauf:

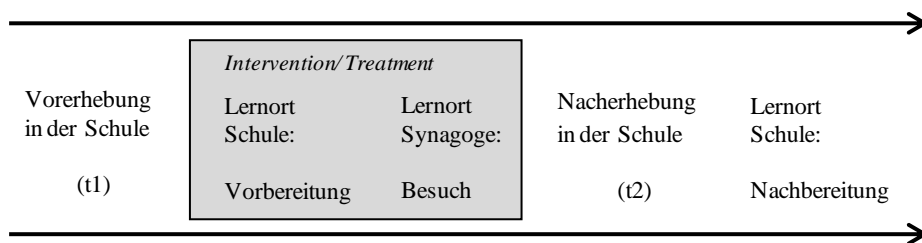


Abb. 10: Längsschnittlicher Forschungsablauf und Erhebungszeitpunkte

Da das Forschungsinteresse darin besteht, Synagogenführungen in aktiven Gemeinden, wie sie tatsächlich stattfinden und ablaufen, zu beforschen, sieht die Planung der Intervention am Lernort „Synagoge“ im Rahmen der *vesuf*-Forschung die Herstellung einer Kooperation sowie organisatorische Absprachen vor. Während die Synagogenführung und deren Konzeption in den Händen der jüdischen Gemeinde liegt, erfordert das didaktische Setting am Lernort Schule über eine Herstellung von Kooperation oder auch organisatorische Verabredungen mit den Schulen und LehrerInnen hinaus konkret geplant und umgesetzt zu werden. Um die vielfachen Wirkfaktoren zumindest auf der Ebene der unterrichtlich inszenierten Vorerfahrungen im Hinblick auf die Lehrperson annähernd konstant halten zu können, erfolgt die Planung sowie Durchführung in den verschiedenen Klassen innerhalb des *vesuf*-Projekts durch die Forscherin selbst.⁴⁹⁷

⁴⁹⁵ Hierbei sind die zur Verfügung stehenden und begrenzten Unterrichtsstunden im Blick.

⁴⁹⁶ Vgl. Herfter/ Rahtjen 2013, 110; Bortz, Jürgen, Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler, Berlin 1984.

⁴⁹⁷ An dieser Stelle sei daher (nochmals) erwähnt, dass sich Ergebnisse der Erhebung nicht umstandslos und allein dem Synagogenbesuch zuschreiben lassen. Lernerträge können auch Entwicklungsmomente im Setting der Vorbereitung haben –

Die unterrichtliche Einbettung der Synagogenführung wird im *vesuf*-Projekt vor dem Hintergrund des forschungsleitenden Interesses und in Anlehnung an die theoretische Rahmenlegung konzipiert. Mit Kapitel I.4.3 ist bereits entfaltet worden, dass mit der unterrichtlichen Vorbereitung im Rahmen des *vesuf*-Projekts primär intendiert wird, für das Lernen auf doppelter Ebene und damit auch für die am Lernort „Synagoge“ vorliegenden vermittelnden Formen zu sensibilisieren.⁴⁹⁸ Im Folgenden wird ein Einblick in die Konzeptionierung der Vorbereitungsstunden geben. Hiermit wird zudem ein weiterer Rahmen abgesteckt, in dem der empirisch herausgestellte Lernertrag auch zu beleuchten ist. Das bedeutet, dass die Daten im Kontext des gesamten Treatments betrachtet werden.

Eine Sensibilisierung für die Lernformen am Lernort „Synagoge“ ist für die unterrichtliche Vorbereitung im *vesuf*-Projekt konstitutiv (vgl. u.a. Kap. I.4.3). Im Spiegel unterrichtlicher Ziele, wie dem Bewusstmachen und Reflektieren von Selbst- und Fremdbildern, ist es ebenso wesentlich, z.B. die Wahrnehmung und Versprachlichung dieser Bilder oder auch komparative Denkmuster einzuüben (vgl. Kap. I.1). In Anlehnung an das Konzept der Kultur-Erkundung nach Flechsig, auf die Willems im Kontext interreligiösen Lernens rekurriert, lässt sich dieses Anliegen teilweise realisieren (vgl. Kap. I.4.3). Eine Sensibilisierung für die Lernformen wird durch eine Entwicklung von Interviewleitfäden (Lernen in Begegnung) sowie von Erkundungsleitfäden (ästhetisches Lernen) erreicht.⁴⁹⁹ Hiermit ist jedoch noch keine Sensibilisierung für eine Perspektive impliziert, die das Judentum und dessen Facetten (Fremdbild) und die eigene Religion und Religiosität (Selbstbild) wechselseitig wahrnimmt und reflektiert. Dieses wird durch Impulssetzungen und Fragerichtungen, die eben hierauf abzielen, didaktisch inszeniert. Während die erste Unterrichtseinheit unter dem Titel ‘Das Judentum und das Christentum’ steht und primär die Erstellung des Interviewleitfadens fokussiert, fragt die zweite Einheit ‘Was können uns Räume erzählen?’ und zielt dabei auf die

wobei dieses und dessen Implikationen für die Auswertung bereits mit der Darstellung des Strukturmodells ausführlich skizziert worden ist.

⁴⁹⁸ Eine inhaltsspezifische Vorbereitung ist im *vesuf*-Projekt nicht geplant. Diese Entscheidung gründet dabei auch auf dem gewählten Forschungsfokus, der sich nicht auf einen Lernertrag (*wohin?*) im Hinblick auf einen spezifischen Lerninhalt, der entsprechend unterrichtlich konkret vorbereitet zu sein hätte, zuspitzt (*was?*), sondern eben hierfür offen bleibt.

⁴⁹⁹ Publikationen, die didaktisches Material präsentieren und hierbei die Erstellung von Erkundungsbögen oder Interviewleitfäden in den Blick nehmen: Bettin, Natascha/ Glahe-Assauer, Nicole/ Leibold, Kathrin, *Leben gestalten. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht an Realschulen und differenzierende Schulformen. Realschulen und differenzierende Schulformen*, Stuttgart 2015; Brüll, Christina/ Ittmann, Norbert/ Maschwitz, Rüdiger/ Stopping, Christine, *Synagoge - Kirche - Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken*, München 2005; Glöckner, Heidemarie, *Grundschüler in der Synagoge. Unterrichtsprojekte*, Hamburg 1997; Baur, Katja, *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung*, Stuttgart 2007; Sajak, Clauß Peter (Hg.), *Lernen im Dialog. Heft 1. Gotteshäuser. Entdecken - Deuten - Gestalten; Sekundarstufen I und II. Unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee, Sajak, Clauß Peter, Schneider, Niels-Holger, Schwarz-Boenneke, Berandette*, Paderborn 2012.

Entwicklung des Erkundungsbogens ab.⁵⁰⁰ Beide Unterrichtseinheiten werden im Folgenden überblicksartig zusammengefasst.

In der ersten Unterrichtseinheit werden den Lernenden zum Einstieg folgende Bilder aus der jüdischen Lebenswelt, die ihnen real oder beispielsweise durch Medien begegnen können, präsentiert: Mc Donald's kosher; Synagogenbauten im historischen Querschnitt; jüdischer Fußballer auf dem Spielfeld; Papst, der etwas in die Klagemauer steckt (sh. Bilder im Anhang). Die Betrachtung dieser Bilder wird dabei so inszeniert, dass sie im Horizont folgender Fragestellungen erfolgt: (1.) Was sagen die Bilder über das Judentum aus? (2.) Welcher Eindruck wird vermittelt? und (3.) Wie würde das Dargestellte im Kontext der eigenen Religion aussehen? Das Bild eines Fußballers, der auf dem Spielfeld eine Kippa trägt und die Hände vor das Gesicht hält, könnte beispielsweise als Ausdruck von einer Gott entgegen gebrachten Dankbarkeit über ein Tor interpretiert und in ein antizipiertes Bild übertragen werden, das einen christlichen Fußballer zeigt, der sich bekreuzigt.

Im weiteren Verlauf der Stunde füllen die SchülerInnen einen LernWEGbogen aus (sh. Anhang).⁵⁰¹ Dieser Bogen begleitet die SchülerInnen während des gesamten Treatments. In dieser Stunde regt der Bogen dazu an, Facetten und Informationen, die den SchülerInnen über das Judentum bekannt sind, zu beschreiben. Zudem werden die SchülerInnen dann aufgefordert, zu reflektieren wie die von ihnen skizzierten Aspekte in Bezug auf das Judentum im Kontext der eigenen Religion zu sehen sind (z.B.: Das, was ich gerade beschrieben habe, würde in meiner Religion so sein, dass...) Auf dem Bogen wird zudem eruiert, was im Hinblick auf das Judentum unverstündlich und fremd erscheint. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen formulieren, was sie gern über das Judentum erfahren möchten. Es schließt sich wieder jeweils die Frage an, wie die benannten Aspekte in der eigenen Religion auszuformulieren sind. Im Rahmen der Nachbereitung füllen die SchülerInnen diesen Bogen dahingehend aus, inwiefern sich ihre Fragen geklärt haben und welche neuen Fragen sich ergeben haben.

Das wesentliche Ziel der ersten Stunde ist es, dass die SchülerInnen auf der Basis dieser ersten Eindrücke und Erarbeitungen einen Interviewleitfaden erstellen, den sie mit in die Synagoge nehmen können. Hierzu bekommen sie ein Material an die Hand, das einen noch zu gestaltenden Leitfaden für den Besuch darstellt (sh. Anhang). Dieser Leitfaden ist in drei

⁵⁰⁰ Während des gesamten Lernarrangements begleitet die Lernenden ferner ein Transparenzplakat, das in der Klasse aufgehängt wird. Dieses visualisiert die Themen der Unterrichtsstunden, das Ziel der Erstellung eines Leitfadens, den Zeitpunkt der Exkursion sowie die darauf folgende Nachbereitung (sh. Anhang).

⁵⁰¹ Die Buchstaben WEG stehen für: Wissen, Erlern, Gelernt (sh. Anhang).

Bereiche gegliedert. Im ersten Bereich ist sowohl Platz für die Fragen, die die SchülerInnen dem jüdischen Guide in der Synagoge stellen wollen, als auch für die Antworten. Der zweite Bereich steht unter der Überschrift „Was möchte ich in der Synagoge beobachten?“. Ein dritter Bereich bietet „Platz für weitere Notizen“. Den SchülerInnen wird entsprechend eine Option gegeben, erste Beobachtungsideen festzuhalten, jedoch liegt der Fokus in dieser ersten Unterrichtseinheit auf der Entwicklung der Interviewfragen.

Die zweite Unterrichtseinheit stellt die Fragen danach, (1.) welche Auskunft Räume über Menschen und ihre Lebensweisen geben können, (2.) was Räume ausstrahlen können, (3.) was Räume auslösen können, (4.) von wem Räume gestaltet und geschaffen werden, (5.) welche Funktion sie erfüllen, (6.) wer die Räume nutzt, (7.) wie Räume speziell auf etwas Religiöses schließen lassen, (8.) was einen Raum heilig machen kann oder auch (9.) welche Sinne Räume ansprechen können.⁵⁰² Diese Impulsfragen werden dabei wiederum anhand verschiedener Bilder diskutiert (Einkaufszentrum, Klassenzimmer, verschlossene und offene Tür, Bibliothek, Bahnhof, Musikproberaum, Kinderzimmer, Diskothek, Wartezimmer, Hotel, Gefängnis, Großraumbüro, Café, Friedhof, Oper, Bus, Schwimmbad und Innenansicht einer Kirche). Bevor die SchülerInnen, an diese Phase anknüpfend, Beobachtungsaufgaben für die Erkundung einer Synagoge formulieren, wird mit Hilfe von zwei Fachtexten eine (kognitive) Sensibilisierung für theologische Architektur angebahnt (sh. Anhang).⁵⁰³

Die unterrichtliche Nachbereitung umfasst schließlich eine Reflexion der Exkursion unter Rückgriff auf den LernWEGbogen, den es nun, wie bereits skizziert, zu vervollständigen gilt. Ferner wird die Reflexion mit Hilfe von Karten unterstützt, die unvollständige Anfangssätze präsentieren.⁵⁰⁴

⁵⁰² Die Fragestellungen wurden in Anlehnung an Brüll et al. 2005, 12ff konzipiert.

⁵⁰³ Der erste Fachtext beinhaltet allgemeine (und an keiner Stelle auf den Sakralraum Synagoge bezogene) Informationen über „Der Kultraum der Religionen als religiöser Ort“ (entnommen auf: Brüll et al 2005, 19). Mit Hilfe dieses Textes beantworten die SchülerInnen die Fragen danach, welche Funktionen Kulträume haben, worin sich Kulträume von anderen Gebäuden unterscheiden und was „theologische Architektur“ bedeutet. Ferner leiten sie hieraus Beobachtungsaufgaben für die Exkursion sowie Fragen an den jüdischen Guide ab. Ein zweiter Fachtext klärt über das „Äußere Erscheinungsbild von Synagogen im historischen Querschnitt“ (entnommen aus Brüll et al 2005, 28f) auf. Die SchülerInnen erarbeiten einen Zeitstrahl, an dem sich eben dieses ablesen lässt, sowie Begründungen für die jeweiligen Änderungen ersichtlich werden. Auch hieraus werden Beobachtungs- sowie Interviewfragen abgeleitet. Dieser Text stellt den einzigen inhaltlichen Input über die Synagoge als solche dar. Sind Ergebnisse auf der Ebene einer Konkretisierung der äußeren Erscheinung von Synagogen zu eruieren, sind diese insbesondere vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Vorbereitung zu betrachten.

⁵⁰⁴ Diese Sätze sind: Darüber denke ich noch nach...; Es war anstrengend als...; Eine Frage, die mich beschäftigt...; Ich kann jetzt Neues zu unserem Thema sagen...; Das habe ich entdeckt,; Ich bin wieder einen Schritt weitergekommen...; Das finde ich ganz wichtig...; Das möchte ich noch genauer erforschen... (vgl. Heilsbetz, Elisabeth/ Miederer, Gertrud, Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Lernprozesse, online verfügbar unter http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/arbeitsbereiche/schularten/grundschule/miederer-heilsbetz_lernprozesse.pdf [zuletzt geprüft am 19.02.2016]).

Tabelle 2 bietet einen Überblick über die thematische Gestaltung und Organisation des Treatments sowie die Einbettung der empirischen Vor- und Nacherhebung am Lernort Schule. Die empirischen Erhebungen sind grau hinterlegt.

Tab. 2: Thematische Gestaltung und Organisation des Treatments sowie Einbettung der empirischen Vor- und Nacherhebung am Lernort Schule

Vorerhebung (t1)
1. Unterrichtseinheit: <i>Das Judentum und das Christentum</i>
2. Unterrichtseinheit: <i>Was können uns Räume erzählen?</i>
Exkursion: <i>Wir besuchen die Synagoge</i>
Nacherhebung (t2)
3. Unterrichtseinheit: <i>Reflexion und Nachbesinnung</i>

Wie mit dem Titel von Tabelle 2 hervorgehoben wird, finden die empirischen Vor- und Nacherhebungen am Lernort Schule bzw. in den Religionsunterrichtsstunden statt. Bei der Auswertung der Daten gilt es entsprechend zu reflektieren, ob die Teilnahme an der empirischen Erhebung selbst bzw. ein hieraus resultierender Eindruck oder Vorwissen einen Einfluss auf das Ergebnis haben könnte. Ferner lässt sich festhalten, dass es sich bei der *vesuf*-Forschung nicht um eine Laboruntersuchung handelt, sondern um Feldforschung an den Lernorten „Synagoge“ und „Schule“. ⁵⁰⁵

Mittels welcher Methodik nun die empirische Erhebung erfolgt (vgl. Kap. II.3) und die die Erhebungsinstrumente konstruiert werden (vgl. Kap. II.4), wird im Folgenden geklärt.

II.3 Methodentriangulation

Die Methodologie resp. Methodenreflexion und -auswahl erfolgt in dieser Arbeit im Horizont der Triangulation. Dies gründet auf mehreren Merkmalen der *vesuf*-Studie, die mit dem Konzept der Triangulation kompatibel sind.

In der *vesuf*-Studie stehen (Zusammenhangs-)Hypothesen neben Fragestellungen, „die [...] noch nicht die möglichen Ergebnisse antizipieren“⁵⁰⁶. Entsprechend wohnt der Studie sowohl eine explorative als auch eine hypothesentestende Perspektive inne (vgl. Kap. II.1.1). Während das Testen von Hypothesen im Paradigma quantitativer Forschung verortet werden kann, ist exploratives Forschen typischerweise kennzeichnend für qualitative Studien. Quantitative Studien verfolgen dementsprechend primär das Ziel der Sättigung theoretisch

⁵⁰⁵ Vgl. Renner, Karl-Heinz/ Heydasch, Timo/ Ströhlein, Gerhard, *Forschungsmethoden der Psychologie*, Wiesbaden 2012, 30.

⁵⁰⁶ Mayring, Phillip, *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*. Forum: Qualitative Sozialforschung, 2001, online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110> [zuletzt geprüft am 08.12.2015], Absatz 28.

entfalteter Hypothesen resp. von Theorieausschnitten. Qualitative Forschung zielt typischerweise auf die Weiterentwicklung von Theorien ab.⁵⁰⁷ Mit quantitativer Forschung werden zumeist die Schlagworte deduktiv, explanativ, erklären, messen oder Stichprobe verbunden. Da Merkmale qualitativer Forschung typischerweise als Gegensatz dazu formuliert werden, lauten diese u.a. entsprechend induktiv, verstehend und beschreibend. In der Regel wird qualitatives Forschen des Weiteren mit dem Einzelfall assoziiert.⁵⁰⁸ Im *vesuf*-Projekt werden beide Forschungsperspektiven jedoch nicht als gegensätzlich, sondern als komplementär zueinander verhandelt.⁵⁰⁹ Hierin spiegelt sich gleichermaßen das Prinzip der Triangulation.

An dieser Stelle kann grundsätzlich angemerkt werden, dass vor allem hypothesentestende Forschung durch Deduktion stets auf einen Theorierahmen bezogen ist resp. sich aus diesem heraus entfaltet, jedoch auch explorative Forschungsperspektiven nicht losgelöst von einem theoretischen Rahmen konturiert werden.⁵¹⁰ Dies ist für das *vesuf*-Projekt bereits umgesetzt worden.

Ein weiteres Merkmal der *vesuf*-Forschung, das hier angeführt werden soll, liegt in der Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes eines hypothetischen, psychologischen Konstrukts der Einstellung sowie der Selbst- und Fremdbilder. Diese zu beforschen bedeutet, sich einem Untersuchungsgegenstand zu nähern, der selbst komplex und insofern schwer zugänglich ist, als dass er nicht direkt beobachtet werden kann. Hiermit wird zudem deutlich, dass eine Befragung der Einstellungsträger selbst unumgänglich ist. Indem so der Fokus auf die Lernenden gelegt wird, kristallisiert sich ein weiteres Merkmal der *vesuf*-Forschung heraus. Vor dem Hintergrund der dargelegten Merkmale erfolgt die Methodenauswahl im Horizont der Triangulation. Mit einer kurzen Einführung in die Triangulationstheorie soll dieses plausibilisiert werden.

Der Terminus 'Triangulation' verhandelt in seinem originären Kontext der Landvermessung oder Navigation eine trigonometrische „Lokalisierung und Fixierung von Positionen“⁵¹¹, die mittels (in der Regel zweier) bekannter Koordinaten resp. Bezugspunkte vorgenommen

⁵⁰⁷ Vgl. Kalbheim 2011, 267.

⁵⁰⁸ Vgl. Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg ⁴2006, 299.

⁵⁰⁹ Im Rahmen der *vesuf*-Studie wird die quantitative Forschungsperspektive z.B. in der Operationalisierung der Variablen zu erkennen sein oder auch in der Anwendung von Signifikanztests, die Messwertunterschiede zwischen zwei Messzeitpunkten (vor und nach der Intervention) hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit testen (vgl. Kap. 7.2).

⁵¹⁰ Vgl. Flick, Uwe, Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg ³1999, 63,69; Flick, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg ⁴2011a, 73; Brüsemeister, Thomas, Qualitative Forschung. Ein Überblick, Wiesbaden ²2008, 24.

⁵¹¹ Flick, Uwe, Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden ³2011b, 11.

wird.⁵¹² Die empirische Sozialforschung recurriert auf dieses Verfahren und nutzt es für die Beschreibung mindestens zwei verschiedener methodischer Zugänge auf einen Forschungsgegenstand resp. zu einer Forschungsfrage als Metapher.⁵¹³ Die Triangulation von Methoden ist dabei zumeist „auf die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden“⁵¹⁴ bezogen und weist sich in der Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsperspektiven dabei dadurch aus, diese als komplementär sowie ergänzend zueinander zu verhandeln.⁵¹⁵ Norman Denzin macht diese Verfahrenslogik bereits 1970 für die empirische Sozialforschung fruchtbar, wobei er diese hauptsächlich „als eine Strategie zur Validierung versteht“⁵¹⁶. Mit dem Stand der heutigen Diskussion wird dieser Schwerpunkt nicht aufgegeben, jedoch zumindest erweitert und verschoben, „hin zu einer Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch verschiedene Zugänge“⁵¹⁷. Ferner wird der postulierte Mehrwert dieser Mehrperspektivität auch in Bezug zu einer oftmals auszulotenden Komplexität von Forschungsgegenständen gesetzt. Ein Zugang erweist sich hierbei zumeist als unzureichend.⁵¹⁸

Das Prinzip der Triangulation in der Kombination verschiedener Zugänge (z.B. qualitativer und quantitativer oder auch mehrerer qualitativer) zielt zusammenfassend, im Gegensatz zu Verfahren mit einem einzigen Zugang, neben dem Ertrag eines verlässlicheren Gesamtbildes (komplementär) auch auf einen höheren Erkenntnisgewinn (ergänzend) hinsichtlich der Forschungsfrage(n) bzw. bei der Erforschung komplexer Forschungsgegenstände ab.⁵¹⁹ Hierin erweist sich das Konzept der Triangulation für die Methodenfrage im *vesuf*-Projekt als besonders aufschlussreich und wird infolgedessen umgesetzt. Über eine Triangulation von Methoden und Forschungsperspektiven hinaus sind weitere Formen der Triangulation auszuloten.

⁵¹² Vgl. Hermann, Dieter, Methoden und Methodenprobleme. Triangulation, in: Forschungsgruppe "Religion und Gesellschaft" (Hg.), Werte - Religion - Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese, Wiesbaden 2015, 61–62; Ziebertz/ Kalbheim/ Riegel 2003, 50.

⁵¹³ Vgl. Flick, Uwe, Triangulation, in: Oelerich, Gertrud/ Otto, Hans-Uwe (Hg.), Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch, Wiesbaden 2011c, 323–328, hier 323.

⁵¹⁴ Hermann 2015, 62. Flick 2011b thematisiert unter einer 'systematischen Perspektiven-Triangulation' eine Kombination von „Forschungsperspektiven qualitativer Forschung“ (20).

⁵¹⁵ Vgl. Flick 2011c, 323.

⁵¹⁶ Ebd.

⁵¹⁷ Ebd.

⁵¹⁸ Vgl. ebd.

⁵¹⁹ Vgl. dazu u.a. Diekmann 2012, 543; Flick 2011c, 323. „Es scheint heute ein Allgemeinplatz zu sein, zu betonen, dass qualitative und quantitative Ansätze keinen Gegensatz darstellen [vgl. auch Buer 1984; v.Saldern 1992). Immer öfter wird von einer unsinnigen Dichotomie, einem unfruchtbaren Gegensatz, einer falschen Gegenüberstellung gesprochen“ (Mayring 2001, Absatz 3).; „Seit einigen Jahren sind verschiedene Trends zu beobachten, durch die ein strikte Trennung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung überwunden werden soll. Ausgangspunkt ist die sich langsam durchsetzende Erkenntnis, 'dass qualitative und quantitative Methoden eher komplementär denn als rivalisierende Lage gesehen werden sollten'“ (Flick 2011b, 75); Hermann 2015, 62; Renner/ Heydasch/ Ströhlein 2012, 116.

Mit Denzin sind insgesamt vier Formen von Triangulation zu verzeichnen. Neben der bereits aufgezählten Methodentriangulation, zeichnet sich die ‚Data Triangulation‘ durch Kombination unterschiedlicher Datensorten, die ‚Investigator Triangulation‘ durch ein Entgegenwirken der subjektiven Verzerrung in Form des Einsatzes verschiedener Beobachter und die Theorien-Triangulation durch verschiedene Theorieperspektiven auf den Forschungsgegenstand aus.⁵²⁰ Ferner differenziert Denzin zwischen „methodischer Triangulation innerhalb einer Methode (within-methods [...]) und von verschiedenen Methoden (between-methods)“⁵²¹. Eine Triangulation within-methods ist beispielweise durch den Einsatz verschiedener Skalen in einem Fragebogen oder durch eine Kombination von Erzählanreizen und konkreten Fragen in Interviews zu realisieren.⁵²² In der *vesuf*-Studie werden zum einen aus forschend-qualitativer Perspektive durch den Einsatz halbstandardisierter Leitfadenterviews mündliche, auf Tonband festgehaltene und anschließend transkribierte Daten erhoben (Ebene: Einzelfall). Zum anderen werden mittels einer Fragebogenerhebung schriftliche Daten eruiert (Ebene: Gesamte Stichprobe). Inwiefern das Prinzip der within-methods umgesetzt wird, skizzieren die nachfolgenden Kapitel. Beide Erhebungsverfahren fokussieren dabei den gleichen Forschungsgegenstand der Selbst- und Fremdbilder sowie die Einstellung zum Religionsplural und werden an beiden Messzeitpunkten (t1; t2) eingesetzt. Unterschiedliche Faktoren am Lernort „Synagoge“ werden schließlich mittels strukturierter Beobachtungsbögen während der Intervention durch die Forscherin dokumentiert (vgl. Kap. II.4.3). Eine Audioaufnahme der Führungen dient (primär bei unklaren Stichpunkten) der Ergänzung und Verifizierung des Protokolls. Ferner liegt eine durch die Synagoge lokal entwickelte Konzeption der Führung vor (Dokument) (vgl. auch Kap. I.3.1). Die auf diese Weise initiierte Kombination verschiedener Methoden (Methodentriangulation) sowie Gewinnung unterschiedlicher Datensorten (Datentriangulation) ermöglicht eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand resp. mit den Forschungsfragen.

„Eine weitere Form der Kombination qualitativer und quantitativer Forschung kann auf der Ebene der Daten in der Überführung der Daten aus einer Strategie in die andere“⁵²³ bestehen. „Über die Auszählung bestimmte Merkmale in Transkripten oder Beobachtungsprotokollen lassen sich – etwa durch die Verwendung von Inhaltsanalysen qualitative Daten in

⁵²⁰ Vgl. dazu u.a. Flick 2011b, 323; Mayring 2001, Absatz 25; Bortz/ Döring 2006, 365.

⁵²¹ Flick 2011c, 323.

⁵²² Vgl. dazu u.a. Flick 2011c, 323f; Mayring 2001, Absatz 25; Hermann 2015, 61f.

⁵²³ Flick, Uwe, Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden 2004, 77.

Nominaldaten überführen, die dann mit statistischen Verfahren verrechnet werden können.⁵²⁴ Den Auswertungsverfahren der verschiedenen Datensorten soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Mit Kapitel II.7 wird dieses noch konkreter erläutert.

Die Ergebnisse der verschiedenen Zugänge, z.B. von Interview- und Fragebogenerhebungen, können schließlich grundsätzlich konvergieren, komplementär sein oder auch divergieren.⁵²⁵ Zudem soll hier nochmals hervorgehoben werden, dass die „mit der einen Methode erbrachten Daten im Licht der Daten“⁵²⁶, die mittels der anderen Methode erhoben worden sind, interpretiert werden sollen. Eine Verschränkung der Daten ist unumgänglich, wird jedoch nicht allein mit dem Ziel der Validierung vorgenommen, sondern auch zur Ergänzung der Ergebnisse im Gesamten.

Schließlich soll noch auf die in diesem Kapitel eingangs erwähnte Fokussierung auf die Lernenden Bezug genommen werden. Es ist ein zentrales Anliegen der Studie, das „untersuchte Phänomen [...] von innen heraus“⁵²⁷ zu verstehen und zu analysieren und dabei die Befragten selbst als „erkennende Subjekte“⁵²⁸ wahrzunehmen. Entsprechend liegt der Fokus der *vesuf*-Studie vor allem auf den Einzelfallanalysen, die dieses Anliegen einzulösen vermögen.

Nachdem nun ein erster Teil der Forschungsplanung beschrieben worden ist, folgt mit Kapitel II.4 die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, die Klärung deren Güte sowie die Dokumentation der Anpassung der Instrumente nach der Pretest-Phase.

II.4 Konstruktion der Erhebungsinstrumente

Im Horizont der im *vesuf*-Projekt angewandten Methoden- und Datentriangulation zielt der Einsatz verschiedener Befragungsformen, mündlicher und schriftlicher Art⁵²⁹ (Interview- und Fragebogenbefragung), sowie die Beobachtung in der Synagoge und die Betrachtung des dokumentierten Konzepts der Synagogenführung, darauf ab, eine mehrperspektivische Beleuchtung der Forschungsfragen zu realisieren (between-methods). Im Folgenden wird die Konstruktion der Erhebungsinstrumente dargelegt.

⁵²⁴ Flick 2011b, 88; vgl. Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin ²1995, hier 273; Döring/ Bortz 2006, 298; Mayring 2001, Absatz 15-16.

⁵²⁵ Vgl. Flick, Uwe, Triangulation in: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 274-284, hier 284.

⁵²⁶ Ziebertz et. al 2003, 53.

⁵²⁷ Flick, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg 2005, 48.

⁵²⁸ Lamneck, Siegfried, Qualitative Sozialforschung, Weinheim/ Basel 2010, 30.

⁵²⁹ Vgl. Schnell, Rainer/ Hill, Paul B./ Esser, Elke, Methoden der empirischen Sozialforschung, München ¹⁰2013, 314.

II.4.1 Konstruktion des Interviewleitfadens

Empirischen Erhebungen mittels Interviewverfahren zielen primär darauf ab, individuelle Sichtweisen zu erfassen. Indem hierbei das Hauptaugenmerk auf dem Subjekt als Experten liegt, ist diese Forschungsrichtung typischerweise im Paradigma qualitativer Forschung zu verorten.⁵³⁰ Einem sowohl explorativen als jedoch auch nicht weniger theoriegeleiteten Forschungsanliegen entsprechend wird im *vesuf*-Projekt ein Erhebungsinstrument für ein (teil-)standardisiertes Leitfadeninterview entwickelt. Im Spiegel der theoretischen Vorüberlegungen wird hierfür ein „vorstrukturierter Fragenkatalog“⁵³¹ konzipiert, der Fragen und Nachfragen bereits festlegt (deduktiv, standardisiert). Die Vergleichbarkeit der Daten unterschiedlicher Interviews kann hiermit realisiert werden. Zudem soll es in der Interviewsituation grundsätzlich möglich sein, flexibel spezifischere Vertiefungsfragen zu stellen, die im Vorhinein nicht abzusehen sind (teilstandardisiert).⁵³² Neben der Festlegung der Form des Erhebungsinstruments gilt es die inhaltliche Ausgestaltung der vorab strukturierten Fragebatterie vorzunehmen.

Für die inhaltliche Strukturierung des Leitfadens werden zunächst thematische Blöcke, sogenannte Module, definiert.⁵³³ Diese sind im Horizont der Forschungsgegenstände der *vesuf*-Studie, wie folgt zu bestimmen: ‘Selbstbild’, ‘Fremdbild’ und ‘Einstellung zum Religionsplural’ (vgl. Abb. 11). Mit dem Drei-Komponenten-Modell lässt sich das Modul der Einstellung in „cognitive, affective and behavioral components“⁵³⁴ unterteilen (vgl. Kap. I.1.3.1). Auf dem forschungsleitenden Interesse basierend, das für das Konstrukt der Selbst- und Fremdbilder eine affektive Dimension ergänzend hinzuzieht, sind die beiden übrigen Module mit den gleichen Subdimensionen zu konkretisieren (vgl. Abb. 11, Abb. 6).

Thematisches Modul	Selbstbild			Fremdbild			Einstellung zum Religionsplural		
Subdimension	Kognitive Dimension	Affektive Dimension	Konative Dimension	Kognitive Dimension	Affektive Dimension	Konative Dimension	Kognitive Dimension	Affektive Dimension	Konative Dimension

Abb. 11: Thematische Module und Subdimensionen (mündliche Befragung)

⁵³⁰ Vgl. Heinze, Franziska, Das Leitfadeninterview, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Stuttgart 2013, 227–251, hier 229. Dass qualitative und quantitative Forschungsperspektiven im *vesuf*-Projekt dabei grundsätzlich jedoch nicht konträr sondern vielmehr komplementär zueinander aufgefasst werden, wurde bereits skizziert (Triangulation).

⁵³¹ Heinze 2013, 232

⁵³² Vgl. ebd.; auch Mayer 2013, 45; Schnell/ Hill/ Esser 2013, 314f. Vgl. zum Aspekt der Vergleichbarkeit: Mayer 2013, 43; Reinders, Heinz, *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*, Oldenbourg 2012, 145.

⁵³³ Vgl. Diekmann 2012, 483; Mayer 2013, 45.

⁵³⁴ Rosenberg/ Hovland 1969, 1.

Ein Blick auf typische Interviewleitfragen sozialpsychologischer Einstellungsforschungen dient nun einer ersten Orientierung für die Überführung der Module und dessen Subdimensionen in einen Leitfaden. Die Erfassung einer Einstellung erfolgt hier primär mittels der Frage „Was denken Sie über X?“⁵³⁵. Die Frage bleibt dabei so offen, dass die Antwort Aufschluss darüber geben kann, ob die Einstellung z.B. affektivbasiert ist. Eine weitere typische Interviewfrage ist so gestaltet, „dass die Befragten sich hypothetische Situationen vorstellen und ihre möglichen Gefühle in solchen Situationen beschreiben“⁵³⁶. Hierbei steht konkret die affektive Subdimension im Fokus.

Im Rahmen der *vesuf*-Forschung wird bei der Überführung der Module in einen Leitfaden auf diese Frageformen typischer Einstellungsforschung rekurriert. Darüber hinaus werden weitere unterschiedliche Fragenformate variiert (within-methods). Dieses soll mit folgender Tabelle zur Konstruktion des Leitfadens ersichtlich werden, die nachstehend erläutert wird (vgl. Tab. 3).⁵³⁷

Tab. 3: Überführung der theoretischen Module in einen Interviewleitfaden

1. Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum?	Modul: Fremdbild
Nachfrage 1.1: Ist das Judentum für dich eher eine Religion der Gegenwart oder der Vergangenheit?	Subdimension: Kognitive Dimension Fremdbild
2. Wie ist deine Meinung zum Christentum und warum?	Modul: Selbstbild
3. Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1-5? Warum?	Subdimension: Affektive Dimension Fremdbild
4. Wie wichtig findest du es, etwas über ein fremde Religion zu erfahren (Skala 1 - 5) und warum?	Subdimension: Affektive Dimension der Einstellung zum Religionsplural
5. Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind sie eher unterschiedlich? Nachfrage: In welchen Dingen?	Modul: Einstellung zum Religionsplural
Was erwartest du von einem Synagogenbesuch? Welche Fragen hast du?	Modul: Erwartungen
7. Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch verwickelt, in dem es um das Judentum geht. Die beteiligten Personen fragen sich, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen? Nachfrage 7.1: Was stellst du dir unter jüdischem Leben vor?	Subdimension: Kognitive Dimension Fremdbild
Nachfrage 7.2: Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen?	Subdimension: Kognitive Dimension des Selbstbildes
8. Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel mit dem Titel: <i>Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht?</i> schreiben. Was würdest du schreiben/ wie würdest du ggf. den Titel verändern?	Modul: Einstellung zum Religionsplural

⁵³⁵ Heinze 2013, 236.

⁵³⁶ Schnell/ Hill/ Esser 2013, 321.

⁵³⁷ Frage 6, die ein weiteres Modul (Erwartungen an die Exkursion) präsentiert, wird in der Abbildung der Übersichtlichkeit halber nicht dargestellt. Eine Erläuterung dieser Frage erfolgt im Text.

9. Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellt, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst.	Subdimension: Affektive Dimension Fremdbild
10. Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum.	Subdimension: Affektive Dimension Selbstbild
11. Welche Wetterkarte wählst du, wenn du dir vorstellst in einer Synagoge zu stehen?	Subdimension: Affektive Dimension Fremdbild
12. Welche Wetterkarte wählst du, wenn du dir vorstellst in einer Kirche zu stehen?	Subdimension: Affektive Dimension Selbstbild
13. Welche Wetterkarte stellt dar, wie du dich in einer Diskussion darüber fühlst, welche Religion nun die Wahrheit z.B. über Gott sagt/ wie man religiös Leben sollte (bzw. zum Titel des Zeitungsartikels)?	Subdimension: Affektive Dimension der Einstellung zum Religionsplural
14. Zielscheibe: Du stehst in der Mitte der Zielscheibe. Ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt; vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist.	Subdimension: Affektive Dimension Fremd- und Selbstbild
15. Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor, du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu?	Modul: Einstellung zum Religionsplural

Die Tabelle zeigt zwei Spalten. In der linken Spalte wird die Interviewleitfrage dargestellt, in der rechten Spalte wird eine Zuordnung zum jeweiligen Modul (z.B. Frage 2) bzw. bei spezifischeren Fragen eine Zuordnung zur passenden Subdimension (z.B. Frage 9) vorgenommen.

Der Überblick zur Konstruktion des Leitfadens zeigt, dass verschiedene Fragenformate variiert worden sind. Typische Fragenformate von Einstellungsforschungen sind in diesem Leitfaden mit Frage 1 und 2 (Wie ist deine Meinung zu...?) sowie z.B. mit Frage 7 (hypothetische Situation) realisiert worden. Im Folgenden werden die Fragen im Einzelnen chronologisch erläutert.

Frage 3 gibt für die Bekundung des eigenen Interesses für das Judentum die Antwortmöglichkeiten auf einer fünf-stufigen Skala bereits vor (quantitative Frage). Als direkte Nachfrage schließt sich die Begründung für die getroffene Wahl an. Hier variieren geschlossene unmittelbar mit offenen Formaten (within-methods).⁵³⁸ Das gleiche Fragenformat ist für Frage 4 gewählt worden. Hier wird erfragt, wie wichtig es ist, etwas über fremde Religionen zu erfahren (Ratingskala; affektive Dimension). Anschließend wird die

⁵³⁸ Vgl. u.a. Reinders 2012, 139.

Begründung für die getroffene Auswahl auf einer Zahlenskala verlangt (ggf. kognitive Dimension).

Mit Frage 5 wird gewissermaßen eine Ja-Nein-Frage (Gemeinsamkeiten oder Unterschiede von eigener und jüdischer Religion) gestellt. Es folgt eine Nachfrage bzw. eine Aufforderung, die Antwort mittels selbstständig einzubringender Aspekte zu plausibilisieren und zu verdichten. Erwartungen an die Synagogenexkursion werden mit Frage 6 erhoben, die in der Abbildung der Übersichtlichkeit halber ausgespart worden ist. Es folgen Fragen, die eine Imagination hypothetischer Situationen initiieren und eine „Erzählaufforderung“⁵³⁹ umfassen (Frage 7, 8, 15). Frage 7 zielt auf die Erfassung des Fremdbildes sowie des Selbstbildes. Frage 8 ist im Modul der Einstellung zum Religionsplural verhaftet. Frage 7 fordert auf, sich ein Gespräch zwischen Mitschülern oder Freunden vorzustellen, in dem die Frage danach aufkommt, was das Judentum eigentlich ausmacht. Die interviewten SchülerInnen sollen sich nun in diese Situation hineinversetzen und diese offene Frage klären. Des Weiteren wird nachgefragt, was sich der oder die Befragte unter jüdischem Leben vorstellt. Mit Frage 7.2 wird die imaginäre Situation noch ausgeweitet. Die interviewten SchülerInnen werden nun aufgefordert, ein Statement dazu abzugeben, was das Christentum kennzeichnet.

Mit der „erzählgenerierenden Frage[n]“⁵⁴⁰ 8 geht es um eine neue Situation. Hier *versetzen* sich befragte SchülerInnen in die Rolle eines Reporters, der den Auftrag hat, einen Artikel zu der vorgegebenen aber noch abänderbaren Schlagzeile ‘Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht?’ zu schreiben. Die SchülerInnen sollen hier einen Überblick darüber geben, welche Inhalte Sie dabei verarbeiten würden. Frage 15 fordert die interviewten SchülerInnen schließlich zu einer Stellungnahme in einer weiteren imaginären Situation auf. Es handelt sich um eine spezielle Konfliktsituation im Kontext der Wahrheitsfrage. Folgende Nachfragen, die in der Abbildung nicht dokumentiert sind, werden gestellt:

15.1 Wie stark belastet dich ein solcher Konflikt? (Skala:1-5) Umgehst du den Konflikt lieber oder ist es einfach für dich eine Lösung zu finden? (Skala 1-5)

15.2 Wie wichtig ist dir in dieser Diskussion dabei deine eigene Religion? Wie wichtig ist es dir, dass auch zur Sprache kommt, woran du glaubst?

15.2.1 Wenn alle Religionen gleich sind, worin liegt dann noch das Besondere in deiner Religion oder ist es egal, welcher Religion du angehörst? Warum gehörst du dann dem Christentum an? Ist es (doch) nicht egal? (bei Antworten, die sich als pluralistisch charakterisieren lassen)

15.2.2 Wenn dir deine eigene Religion wichtiger ist, spricht das dann nicht dagegen, dass man alle Religionen als gleichberechtigt charakterisiert? (bei Antworten, die sich als exklusivistisch charakterisieren lassen)

⁵³⁹ Heinze 2013, 235.

⁵⁴⁰ Ebd.

Die Nachfragen 15.2.1 und 15.2.2 zielen auf das Bewusstsein für die Grenzen innerhalb der Denkkategorien Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus, die im Interview situationsabhängig, d.h. abhängig davon, wie sich die SchülerInnen positionieren, gestellt werden (vgl. Kap. I.1.3.7) (Modul Einstellung zum Religionsplural).

Eine weiteres Fragenformat zielt darauf ab, aus einer Auswahl an skizzenhafte Wetterkarten (z.B. Sonne, Sonne mit Wolke, Sturm) eigene Gefühle zuzuordnen und anschließend die getroffene Auswahl zu begründen (Frage 9 bis 13). Diese Fragen umfassen dabei Aspekte wie die Religionen im Allgemeinen (Judentum, Christentum), die Sakralräume (Synagoge, Kirche) sowie die Diskussion um die Wahrheitsfrage (Rückbindung an Frage 8).

Mit Frage 14 positionieren sich die Befragten imaginär in der Mitte einer vorgelegten, ausgedruckten Zielscheibe (DIN-A-4). Indem sie nun Begriffskarten (koscheres Essen, Fasten, Kirche, Synagoge, jüdischer Glaube, christlicher Glaube, Gebote des Christentums, Gebote des Judentums) auf eine Weise anordnen, dass ersichtlich wird, wie nah oder fern die Aspekte zur eigenen Person sind, wird ein weiteres Fragenformat realisiert (affektive Subdimensionen Selbst- und Fremdbild).

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wird die Fragebatterie um folgende Fragen und Module ergänzt (vgl. Abb. 12).

Thematisches Modul	Selbstbild	Erwartungen	Die Exkursion im Rückblick
Leitfaden	<ul style="list-style-type: none"> ! 22. Hast du durch den Besuch auch etwas über dich gelernt? ! Ist die etwas über deine Religion bewusst geworden? ! Ist für dich durch die Beschäftigung mit dem Judentum bewusst geworden, was du alles über deine eigene Religion weißt? 	<ul style="list-style-type: none"> ! 23. Welche Fragen und Erwartungen hattest du? ! Haben sie sich erfüllt? 	<ul style="list-style-type: none"> ! 16. Wie hast du die Atmosphäre in der Synagoge wahrgenommen? ! 17. Hast du in der Synagoge etwas besonderes gehört, gesehen, angefasst, gerochen? ! 18. Was möchtest du gern noch über das Judentum erfahren und warum? 19. Konntest du dein Vorwissen, das du während der Vorbereitung gewonnen hast, anwenden? 20. Hast du dich befähigt gefühlt in einen sicheren Austausch über religiöse Fragen mit dem Guide treten zu können? 21. Was hast du bei dem Besuch am meisten gelernt? Wann war das?

Abb.12: Ergänzungen des Leitfadens (zweiter Erhebungszeitpunkt, t2)

Im Modul 'Selbstbild' wird aus einer Meta-Perspektive eingeholt, inwiefern die SchülerInnen selbst einschätzen, ob sie durch den Besuch des sakralen Lernortes etwas über sich selbst gelernt haben oder ob ihnen etwas über ihre eigene Religion bewusst geworden ist (Frage 22). Das Modul 'Erwartungen' wird an die Frage 6 (t1) anknüpfend dahingehend ergänzt, ob sich die eigenen Fragen geklärt haben (Frage 23). In einem neuen Modul 'Die Exkursion im Rückblick' wird zunächst die Wahrnehmung einer auratischen Dimension eingeholt (Nr.16).

Vor dem Hintergrund des Prinzips der Ganzheitlichkeit (Lernen mit allen Sinnen) wird erfragt, ob etwas in dieser Art wahrgenommen worden ist (Frage 17). Frage 19 und 20 beziehen sich auf die unterrichtliche Vorbereitung und fragen danach, ob z.B. die Auseinandersetzung mit dem Aspekt theologischer Architektur die Wahrnehmung vor Ort beeinflusst hat oder ob sie sich befähigt und sicher gefühlt haben, mit dem Guide in einen Austausch zu treten. Mit Frage 21 wird erhoben, welche Situation in der Führung die SchülerInnen als Höhepunkt empfunden haben.

II.4.2 Operationalisierung der Variablen im Fragebogen

Während im Horizont qualitativer Forschung im Hinblick auf die Konstruktion des Erhebungsinstruments (Interviewleitfaden) von einer Überführung theoretischer Module in Leitfragen gesprochen wird, spricht man im quantitativen Kontext der Fragebogenentwicklung von „Operationalisierung“⁵⁴¹. Konstrukte sollen messbar gemacht werden, indem Fragebogenitems konstruiert werden, dessen Skalenniveau es zudem zu klären gilt.⁵⁴² Die Operationalisierung der Variablen im Fragebogen der *vesuf*-Forschung wird im Folgenden dokumentiert.

Die sogenannte Likert-Skalierung, die in sozialpsychologischer quantitativer Forschung typischerweise im Kontext von Einstellungsmessung verwendet wird, dient an dieser Stelle der ersten Orientierung für die Konstruktion des *vesuf*-Fragebogens resp. der Items. Hierbei werden mehrere geschlossene Items entworfen, die z.B. ein Statement zu dem interessierten Einstellungsgegenstand abbilden. Die Zustimmung bzw. Ablehnung bringen die Befragten auf einer Ratingskala zum Ausdruck (single-choice).⁵⁴³ Ein Beispiel aus den mit Kapitel I.5 angeführten Antisemitismus-Studien soll dies veranschaulichen. Hier drücken die Befragten auf einer 5-stufigen Skala von 'lehne voll und ganz ab' bis 'stimme voll und ganz zu' ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu Items, wie den folgenden, aus: „Durch ihr Verhalten sind die Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig.“⁵⁴⁴ „Ich bin es leid, immer wieder von den

⁵⁴¹ Vgl. Herfter, Christian/ Brock, Michael, Der Fragebogen, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Stuttgart 2013, 251–301, hier 260; Mayer 2013, 72. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass in den zwei Forschungsparadigmen unterschiedliche Terminologien verwendet werden. Während im Kontext qualitativer Forschung von einer 'Überführung theoretischer Module in einen Leitfaden' gesprochen wird, werden im Kontext quantitativer Studien 'theoretische Konstrukte messbar gemacht' (operationalisiert).

⁵⁴² Vgl. Mayer 2013, 72.

⁵⁴³ Vgl. Diekmann 2012, 241; Mayer 2013, 86, 92–93; Schnell/ Hill/ Esser 2013, 318, 322; Porst, Rolf, *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden 2008, 51, 93; Haddock/ Maio 2014, 213.

⁵⁴⁴ Ulrich, Peter/ Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar, *Judenfeindschaften – Alte Vorurteile und moderner Antisemitismus*, in: Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar (Hg.), *Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012*, Bonn 2012, 68–86, hier 78.

deutschen Verbrechen an den Juden zu hören.“⁵⁴⁵ Der Likert-Skala „wird üblicherweise Intervallskalenniveau [...] zugeschrieben.“⁵⁴⁶

Zwei Aspekte können an dieser Stelle kurz vertieft werden. Zum einen ist dies die Frage nach der Anzahl der Antwortmöglichkeiten und damit nach der Breite der sogenannten Ratingskala. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage steht hier die Entscheidung an, ob eine gerade oder eine ungerade Anzahl aufschlussreiche Daten liefern kann.⁵⁴⁷ Eine ungerade Anzahl lässt zwar prinzipiell ein Ausweichen auf die Frage sowie eine sogenannte ´Tendenz zur Mitte´ zu, weshalb sie in manchen Studien nicht angewendet wird. Mit Blick auf mögliche indifferente oder neutrale Positionen (vgl. Kap. 0.1) bietet jedoch eine ungerade Ratingskala die Möglichkeit, eben solche Positionen zu ermitteln sowie im Vergleich von t1 zu t2 festzustellen, inwiefern sich z.B. eine neutrale Position geändert hat. Die Ratingskala des *vesuf*-Fragebogens umfasst entsprechend 5 Stufen, die verbal mit den Worten ´überhaupt nicht´, ´wenig´, ´mittel´, ´stark´ und ´sehr stark´ abgebildet werden.

Ein zweiter Aspekt, auf den hier kurz eingegangen werden soll, ist der des Skalenniveaus. In dem skizzierten Beispiel weisen die erhobenen Daten ein intervallskaliertes Niveau auf. Da im *vesuf*-Fragebogen neben Likert-Items auch offene Frageformate verwendet werden, ist an dieser Stelle bereits festzuhalten, dass mit der schriftlichen Befragung intervall- sowie nominalskalierte Daten erhoben werden. Durch das Skalen- bzw. Messniveau wird der Informationsgehalt der Daten festgelegt, wovon wiederum die Möglichkeiten der (statistischen) Berechnungen und empirischen Aussagen abhängig sind (vgl. Kap. II.7).⁵⁴⁸

Die folgenden Abbildungen 14 bis 21 zeigen die Konstruktion des gesamten Fragebogens.⁵⁴⁹ Dass die Konstruktion dabei im Horizont der Forschungsgegenstände ´Selbstbild´, ´Fremdbild´ sowie ´Einstellung zum Religionsplural´ vorgenommen worden ist, soll mit den ersten drei Abbildungen ersichtlich werden. Hier wird die Operationalisierung jeweils eines

⁵⁴⁵ Ulrich et al. 2012, 78.

⁵⁴⁶ Döring/ Bortz 2016, 269; vgl. Diekmann 2012, 289; Likert-Skalierung, online verfügbar unter <http://www.psychology48.com/deu/d/likert-skalierung/likert-skalierung.htm> [zuletzt geprüft am 14.02.2016]; Statistik-Lexikon: Definition Ratingskala, online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/111/ratingskala/> [zuletzt geprüft am 12.02.2016].

⁵⁴⁷ Herfter/ Brock 2013, 268

⁵⁴⁸ Vgl. Mayer 2013, 70f. Konkret gilt es vier Skalen zu differenzieren. Nominalskalierte Daten, wie z.B. das Geschlecht zeigen eine Gleichheit bzw. Ungleichheit an. Ordinalskalierte Daten bilden eine Rangfolge ab, während die Intervallskala zusätzlich beansprucht, dass z.B. die Abstände zwischen den Messwerten einer Skala von 1-5 gleich sind. Eine Ratio-Skala weist sich schließlich durch das Vorhandensein eines absoluten Nullpunktes aus (Vgl. Mayer 2013, 71; Porst 2008, 69ff.).

⁵⁴⁹ Vgl. dazu auch: Bettin, Natascha, Einblicke in die empirische Konzeption fachdidaktischer Unterrichtsforschung. Eine Interventionsstudie zu bekenntnisorientierten Synagogenbesuchen als Bildungsangebot im Rahmen schulischen Religionsunterrichts unter der Fragestellung: Wie verändern sich religiöse Selbst- und Fremdbilder? in: Höger, Christian / Arzt, Silvia .Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK. Freiburg/ Salzburg 2016, 158-168, online verfügbar unter <http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/566>, hier 163.

Forschungsgegenstandes aufgezeigt. Ferner soll noch darauf hingewiesen werden, dass in der schriftlichen (papierbasierten) Erhebung die gleichen Forschungsgegenstände wie in der mündlichen (audiobasierten) Erhebung erfasst werden. Dies zielt auf eine mehrperspektivische Beleuchtung der Forschungsfrage sowie einer gegenseitigen Validierung und Ergänzung der jeweiligen Daten (Methoden-/Daten-Triangulation, vgl. Kap. II.3)

Theoretisches Konstrukt	Selbstbild		
Indikator	Kognitive Komponente	Affektive Komponente	Konative Komponente
Items			Multiple-Choice: ITEM-SET 1 Wie oft gehst du in die Kirche? (1) Nie <input type="checkbox"/> 1-mal /Jahr <input type="checkbox"/> 2 bis 10-mal /Jahr <input type="checkbox"/> 1-2 mal/Monat <input type="checkbox"/> wöchentlich <input type="checkbox"/> Bist du kirchlich aktiv?(2) Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> wenn ja, als was? _____
	Stell dir vor, du begegnest einem jüdischen Mitschüler und ihr fangt ein Gespräch an, in dem es um Religion geht. Wie siehst du das Christentum, was erzählst du ihm? (Offene Schreibaufgabe)		
	Ich bin Christ, das bedeutet für mich... (3) Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so? Weil... (4)		ITEM-SET 2
		Ratingskala-Items Wie wichtig ist dir dein Glaube?(13) Wie wichtig ist dir deine Religion?(14)	Wie häufig denkst du über Dinge, die deine Religion betreffen, nach? (17) ITEM-SET 3
	Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? (Likert-Items)		ITEM-SET 4
	Das Christentum ist eine Religion der Vergangenheit. (32)	Das Christentum ist mir fremd. (22)	
		Glaube und Religion sind wichtige Themen in m. Leben. Ich spreche häufig darüber /denke darüber nach. (34)	
	Offene Schreibaufgaben:		ITEM-SET 6
	Was bedeutet dir Glauben? (52) Welche Bedeutung hat das Gebet für dich? (54)		
	Offene Schreibaufgaben :		ITEM-SET 7
	Ich gehe als Christ in die Kirche, weil.. (57) Ich erlebe das Christentum als streng/locker (nicht zutreffendes bitte streichen), weil... (58)		

Abb. 13: Operationalisierung des Konstruktes „Selbstbild“ im Fragebogen

Die Operationalisierung wird, wie ersichtlich wird, dadurch umgesetzt, dass für das jeweilige theoretische, hypothetische Konstrukt (latente Variable) zunächst Indikatoren (manifeste Variablen) gebildet werden, die schließlich in Items verschiedener Skalenniveaus überführt werden.⁵⁵⁰ Des Weiteren ist zum Aufbau der Abbildung zu erklären, dass sogenannte Item-Sets markiert worden sind. Verschiedene Sets umfassen unterschiedliche Konstrukte, sodass erst unter dem Hinzuziehen von Abbildung 15 (Fremdbild) und 16 (Einstellung zum Religionsplural) ersichtlich wird, welche weiteren Items in das jeweilige Set gehören. Die

⁵⁵⁰ Vgl. Herfter/ Brock 2013, 260; Mayer 2013, 72, 75, 79.

Zahlen in den Klammern bilden die Item-Nummern im Fragebogen ab. Wie hieraus ersichtlich wird, zeigt die Abbildung die Items in chronologischer Reihenfolge an. Im Folgenden werden die verschiedenen Formate und Inhalte der Items, die das Selbstbild erfassen sollen, erläutert (vgl. Abb. 13).

Das hypothetische Konstrukt 'Selbstbild' resp. dessen Indikatoren werden im Set 3 sowie 4 mittels geschlossener Items erhoben. Die Fragen 13, 14 und 17 sind auf einer 5-stufigen Ratingskala zu beantworten. Hiermit wird z.B. erhoben, wie wichtig den Befragten der eigene Glaube ist (affektive Komponente; Selbstauskunft). Die Items 22, 32 und 34 sind Likert-Items und fragen nach Zustimmung oder Ablehnung zu den präsentierten Statements. Die Daten, die mit diesen Items erhoben werden, sollen Aufschluss darüber geben, ob den Befragten das Christentum grundsätzlich eher fremd oder vertraut ist. Da die Items aus Set 3 und 4 ein geschlossenes Format aufweisen, kann festgehalten werden, dass der Fragebogen hier vollstandardisiert konstruiert worden ist. „Ein vollstandardisierter Fragebogen besteht aus geschlossenen Fragen d.h. Fragen oder Items mit Antwortvorgaben, die in der Regel anzukreuzen oder mit Zahlenwerten zu beantworten sind“⁵⁵¹. Item-Sets, wie das Set 3 oder 4, weisen den Fragebogen in diesen Teilen entsprechend als einen quantitativen Fragebogen aus.⁵⁵² Einige Abschnitte sind zudem teilstandardisiert entwickelt worden, wie die Item-Sets 2, 6 oder 7.⁵⁵³ Indem hier offene Fragen verwendet werden, die mögliche Antworten nicht schon vorweg nehmen (explorative Perspektive), ist der Fragebogen hierbei auch als ein qualitativer Fragebogen zu charakterisieren.⁵⁵⁴

Während das Item-Set 2 eine hypothetische Situation präsentiert, in die sich die Befragten hineinversetzen sollen, fragt das Item-Set 6 konkret nach der persönlichen Bedeutung des Glaubens. Diese soll hier nicht, wie beispielsweise mit Item 13 (Wichtigkeit des Glaubens), auf einer Ratingskala abgebildet werden, sondern ist schriftlich auszuformulieren. Im Horizont der Attributionstheorie (vgl. Kap. I.1.3.1) sind weitere offene Schreibaufgaben (Item-Set 7) formuliert worden. Den Befragten werden unvollständige Sätze präsentiert, die sie beenden sollen (z.B. Ich gehe als Christ in die Kirche, weil...). Die Abbildung zeigt ferner an, dass die Sets 2, 6 und 7 nicht vorab schon einer bestimmten Komponente (kognitiv, affektiv, konativ)

⁵⁵¹ Döring/ Bortz 2016, 399

⁵⁵² In diesem Sinne ist auch der Interviewleitfaden, indem er offene mit geschlossenen Frageformaten variiert, als qualitativ-quantitativer Leitfaden zu definieren. Jedoch liegt der Fokus hierbei primär und damit auch der hauptsächliche Anteil der Fragen auf der Erhebung der individuellen Sichtweise der SchülerInnen und deren zuvor nicht schon antizipierten Antworten (explorativ; qualitativ).

⁵⁵³ Vgl. dazu Döring/ Bortz 2016, 399.

⁵⁵⁴ Ebd.

zuzuordnen sind, sondern offen lassen, über welche Komponente die erhobenen Daten Aufschluss geben.

Wie mit der nachstehenden Abbildung 15 ersichtlich wird, umfassen die Item-Sets 2, 3, 4, 6 und 7 nicht nur Items in Bezug auf verschiedene Facetten des Selbstbildes. Die gleichen Facetten sollen auch im Hinblick auf das Fremdbild erfasst werden (z.B. Das Christentum ist eine Religion der Vergangenheit. (32) – Das Judentum ist eine lebendige Religion. (31) Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit. (33); Set 4).

Theoretisches Konstrukt	Fremdbild		
Indikator	Kognitive Komponente	Affektive Komponente	Konative Komponente
Items	<p>Stell dir vor, du begegnest einem jüdischen Mitschüler und ihr fangt ein Gespräch an, in dem es um Religion geht. Wie siehst du das Judentum? Was denkst du und was sagst du? <i>Ich sage: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich... (5)</i> <i>Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so? Weil... (6)</i> <i>Ich denke: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich (7)</i> <i>Begründe deine Ausführungen: Warum ist da so? Weil... (8)</i></p> <p>Wie denkst du sieht er das Christentum? Sprich aus seiner Perspektive heraus. <i>Ich bin ein Juden, das Christentum ist für mich... (9) [erwartetes Fremdbild]</i></p> <p>Wie denkst du sieht er seine eigene Religion? <i>Ich bin ein Jude, das Judentum ist für mich... (10)</i></p>		<p>ITEM-SET 2</p>
		<p>Ratingskala-Items <i>Wie stark interessiert dich das Judentum? (12)</i></p>	<p><i>Wie häufig denkst du über das Judentum nach? (16)</i> ITEM-SET 3</p>
	<p>Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? (Likert-Items)</p> <p><i>Das Judentum ist eine lebendige Religion. (31)</i> <i>Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit. (33)</i></p> <p>ITEM-SET 4</p>	<p><i>Das Judentum ist mir fremd. (19) Ich kann mir etwas darunter vorstellen, was und wie Juden glauben. (21)</i> <i>Ich kann mir etwas unter jüdischem Leben vorstellen. (23)</i> <i>Ich habe ein konkretes Bild davon, wie der jüdische Alltag aussieht. (24)</i> <i>Die Speisegewohnheiten der Juden irritieren mich. (25)</i> <i>Der jüdische Glaube ist merkwürdig für mich. (26)</i> <i>Der Glaube der Juden ist mir vertraut. (27)</i> <i>Die religiösen Rituale der Juden irritieren mich. (28)</i> <i>Ich könnte mir vorstellen, eine Woche wie ein/e Jude/Jüdin zu leben. (30)</i></p>	
	<p>Offene Schreibaufgaben: <i>Was denkst du bedeutet jüdischen Menschen Glauben? (53)</i> <i>Welche Bedeutung hat das Gebet für jüdische Menschen? (55)</i></p>		<p>ITEM-SET 6</p>
	<p>Offene Schreibaufgaben: <i>Jüdische Gläubige gehen in die Synagoge, weil... (56)</i> <i>Wenn ich jüdisch wäre, würde ich in die Synagoge gehen, weil... (58)</i> <i>Ich erlebe das Judentum als streng/locker (nicht zutreffendes bitte streichen), weil... (59)</i></p>		<p>ITEM-SET 7</p>
		<p><i>Wie fühlst du dich, wenn du an das Judentum denkst? (61)</i> <i>Wie stark ist dieses Gefühl auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht) bis 5 (sehr stark)? (62)</i> ITEM-SET 9</p>	<p>Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? (Likert-Items)</p> <p><i>Ich könnte mir vorstellen eine Zeitlang in einer jüdischen Familie zu leben. (63)</i> <i>Ich könnte mir vorstellen an jüdischen Gottesdiensten teilzunehmen. (64)</i> Kreuze bitte an: (ja/nein) <i>Ich lese Bücher, in denen es um das Judentum geht / das Judentum vorkommt. (65)</i> <i>Ich gehe in jüdische Restaurants essen, ich habe auch schon einmal kosher gekocht. (66)</i> <i>Ich unternehme manchmal etwas mit jüdischen Freunden. (67)</i> <i>Ich unterhalte mich manchmal mit jüdischen Mitschülern. (68)</i> Bis jetzt habe ich vom Judentum etwas erfahren durch: <i>Internet, Eltern, Freunde, Bücher, Filme, Kirche, Schule, Ich habe noch nichts erfahren, Synagogenbesuch, Teilnahme an jüdischen Festen</i> <i>(Multiple-Choice) (69)</i> ITEM-SET 10</p>

Abb. 14: Operationalisierung des Konstrukts „Fremdbild“ im Fragebogen

Item-Set 2 erhebt an dieser Stelle konkret das vermutete Fremdbild (vgl. Kap. I.1.3.6), indem ein Perspektivwechsel initiiert wird und folgender Satz zu Ende geschrieben werden soll: „Ich bin ein Jude/eine Jüdin, das Christentum ist für mich...“(9). Zudem wird erfasst, welches Selbstbild aus der Sicht des jüdischen Gesprächspartners antizipiert wird („Ich bin ein Jude/ eine Jüdin, das Judentum ist für mich...“(10)). Item-Set 7 zielt darauf ab, zu erheben, ob z.B. Verhaltensweisen der sogenannten ingroup mit anderen Aspekten begründet werden, wie gleiches Verhalten von Mitgliedern der outgroup (Kontakthypothese; Attributionstheorie). Entsprechend stehen in diesem Set offene Schreibaufforderungen, wie „Ich gehe als Christ in die Kirche, weil...(57)“ neben Items wie „Jüdische Gläubige gehen in die Synagoge, weil ...(56)“ oder auch „Wenn ich jüdisch wäre, würde ich in die Synagoge gehen, weil...(58)“.

Das Item-Set 9 fragt offen nach einem Gefühl, das man verspürt, wenn man an das Judentum denkt und fordert auf, die Stärke des Gefühls auf einer 5-stufigen Skala anzugeben (affektive Komponente). Die Items aus Set 10 spitzen sich auf die konative Komponente des Fremdbildes zu (z.B. Ich könnte mir vorstellen an jüdischen Gottesdiensten teilzunehmen (64)). Die Items 63 und 64 sind mit der Likert-Technik konstruiert worden. Die Items 65 bis 68 sind Ja-Nein-Fragen (single-choice), wohingegen die Frage 69 eine Multiple-Choice-Frage darstellt.⁵⁵⁵ Mit der Variation von Frage- sowie Antwortformaten lässt sich bereits an dieser Stelle abzeichnen, dass auch bei der Konstruktion des Fragebogens eine within-methods Triangulation realisiert worden ist.

Im Folgenden wird die „Fragebatterie[n]“⁵⁵⁶ ‚Einstellung zum Religionsplural‘ vorgestellt. Die inhaltliche Ausgestaltung der Operationalisierung dieser Einstellung ist dabei primär im Horizont der drei religionstheologischen Modelle vorgenommen worden, worauf bereits in Kapitel I.1.3.7 verwiesen worden ist (vgl. Abb. 15).

⁵⁵⁵ vgl. Mayer 2013, 92,93; Schnell/ Hill/ Esser 2013, 323; Porst 2008, 51

⁵⁵⁶ Mayer 2013, 75.

Theoretisches Konstrukt	Einstellung zum Religionsplural			
Indikator	Kognitive Komponente	Affektive Komponente	Konative Komponente	
Items	Stell dir vor, du begegnest einem jüdischen Mitschüler und ihr fangt ein Gespräch an, in dem es um Religion geht. Du begegnest später am Tag deinem besten Freund / deiner besten Freundin und erzählst ihm/ ihr von deiner Begegnung. <i>Was berichtest du? (11)</i>		ITEM-SET 2	
	Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? (Likert-Items) <i>Nur wenn ich in die Kirche gehe, kann ich die Nähe Gottes erfahren. (35)</i> <i>Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser möglich in meiner Kirche. (36)</i> <i>Nur wenn ich in der Bibel lese, lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben. (37)</i> <i>Gott kann man auch Jahwe nennen, aber zu Gott sollte man eigentlich Gott sagen. (38)</i> <i>Wenn ich mit einem jüdischen Mitschüler über Gott und den Glauben rede, habe nur ich Recht mit dem, was ich über Gott erzähle. (39)</i> <i>In den Schriften anderer Religionen kann ich theoretisch etwas über Gott lesen, aber wenn ich etwas darüber lesen will, schaue ich in meine Bibel. (40)</i> <i>Nur, das, was das Christentum und die Kirche über Gott und den Glauben erzählen ist wahr. (41)</i> <i>Das, was das Christentum erzählt ist wahr und die anderen Religionen z.B. das Judentum sagt nicht die Wahrheit. (42)</i> <i>Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott. (43)</i> <i>Alle Religionen sind wahr, obwohl z.B. Juden und Christen andere, unterschiedliche (Glaubens)Gesetze haben. (44)</i> <i>Anderer Religionen sagen zwar auch die Wahrheit über Gott, aber nur weil unser/mein Gott das möglich macht. (45)</i>	Ratingskala-Items <i>Wie wichtig findest du es etwas über andere Religionen zu wissen? (15)</i> <i>Wie wichtig ist eine Begegnung mit anders-gläubigen Menschen für dich? (18)</i>	ITEM-SET 3	
	Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? (Likert-Items) <i>Das Judentum und meine Religion haben vieles gemeinsam. (20)</i> <i>Das Judentum und meine Religion sind sehr unterschiedlich. (29)</i>		ITEM-SET 4	
	Offene Schreibaufgabe: <i>Du bist als Architekt dazu beauftragt worden ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und Christen begegnen können: Beschreibe mit Worten stichpunktartig, wie das Gebäude aussehen soll (nicht malen!) und begründe deine Entscheidungen stichpunktartig. (60)</i>		ITEM-SET 8	
	Offene Schreibaufgabe: Fülle bitte aus <i>Das Christentum und das Judentum haben folgende Gemeinsamkeiten: ... (70)</i> <i>Das Christentum und das Judentum unterscheiden sich in folgenden Dingen... (71)</i>		ITEM-SET 11	

Abb. 15: Operationalisierung der Einstellung zum Religionsplural im Fragebogen

Die bereits bekannten Item-Sets 2, 3 und 4 sind im Hinblick auf den Einstellungsgegenstand des Religionspluralen erweitert worden. Zum Beispiel wird mittels einer 5-stufigen Skala erfragt, wie wichtig der Befragte es findet, etwas über andere Religionen zu wissen (15). Dieses Item fokussiert dabei die affektive Komponente dieser Einstellung. Mit den Items-Sets 2, 8 und 11 ist dagegen grundsätzlich offen gehalten, ob die gewonnenen Daten Aufschluss über eine bestimmte Komponente liefern.

Ob eine Einstellung zum Religionsplural eher als exklusiv, inklusiv oder pluralistisch charakterisiert werden kann, erhebt Item-Set 5 mittels einer mehrdimensionalen Likert-Skala.⁵⁵⁷ Während eine Zustimmung zu den Items 35, 37, 39, 41, 42 und 50 von einer exklusiven Haltung zeugt, zeigt eine Zustimmung zu den Items 36, 38, 40, 45 und 48 eine inklusive Einstellung an. Die Zustimmung zu den Items 43, 44, 46, 47, 49 und 51 steht für eine pluralistische Haltung.

Schließlich werden die Befragten aufgefordert, sich in die Rolle eines Architekten zu versetzen. Hierbei kommt ihnen der Auftrag zu, ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und Christen begegnen können. Dieses soll stichpunktartig dokumentiert sowie plausibilisiert werden (Item 60). Item-Set 11 vertieft schließlich noch, was die Befragten mit den Items 20 und 29 auf einer Ratingskala angegeben haben (Das Judentum und meine Religion haben vieles

⁵⁵⁷ Vgl. Döring/ Bortz 2016, 269.

gemeinsam (20)/ sind sehr unterschiedlich(29)). Hier werden sie dazu aufgefordert, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede auszuformulieren.

Neben den drei Forschungsgegenständen werden zudem demographische Daten erhoben. Dies sind die Fragen nach dem Geschlecht, dem Alter, der Jahrgangsstufe und der Religionszugehörigkeit (der Befragten sowie der Eltern). Mit Item-Set 12 werden Motivation, Interesse sowie beliebte Methoden im Kontext interreligiösen Lernens erhoben (Selbstauskunft) (vgl. Abb. 16).

Wie sehr freust du dich auf die Unterrichtsequenz?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Wie sehr freust du dich auf den Synagogenbesuch?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Wie motiviert bist du in Bezug auf die anstehende Unterrichtseinheit?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<i>Kreuze an, was dich am meisten interessiert über das Judentum zu erfahren. (Mehrfachantworten möglich)</i>		
<input type="checkbox"/> Jüdischer Alltag	<input type="checkbox"/> jüdische Speisen	<input type="checkbox"/> Thora
<input type="checkbox"/> Ablauf des Gottesdienstes	<input type="checkbox"/> jüdische Feste	<input type="checkbox"/> jüdische Rituale
<input type="checkbox"/> Synagoge	<input type="checkbox"/> jüdische Symbole	
<i>Kreuze an, welche Methoden und Medien, deiner Meinung nach, dein Lernen über eine fremde Religion am besten unterstützen würden. (Mehrfachantworten möglich)</i>		
<input type="checkbox"/> Texte über die Religion	<input type="checkbox"/> Originaltexte der Religion	
<input type="checkbox"/> Besuch eines Ortes der Religion	<input type="checkbox"/> Begegnung mit einem Vertreter der Religion	
<input type="checkbox"/> Filme über die Religion	<input type="checkbox"/> Medienberichte über die Religion	

Abb. 16: Weitere Items im Fragebogen: Item-Set 12

Schließlich zeigt Abbildung 17 Items, die Aufschluss über einen kognitiven Lernertrag geben sollen (Item-Set 13; (teil)standardisierte Erhebung des Faktenwissens). Die ausgewählten Themenbereiche basieren dabei auf den konzeptionell intendierten, inhaltlichen Lernbereichen von Synagogenführungen, die in Kapitel I.3.1 herausgestellt worden sind.⁵⁵⁸ Indem hiermit Faktenwissen über das Judentum abgefragt wird, lässt sich näher bestimmen, welches kognitive Wissen jeweils vorliegt. Dass dieses Wissen mit der kognitiven Komponente einer Einstellung resp. des Fremdbildes zwar übereinstimmen kann, jedoch nicht

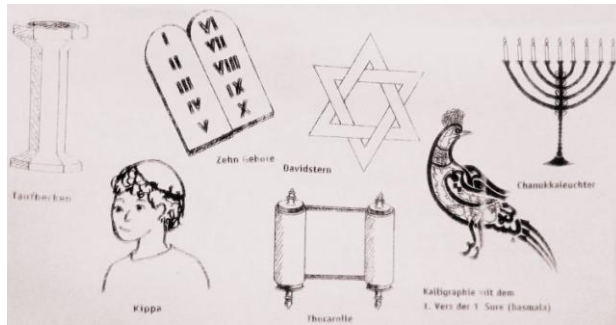
⁵⁵⁸ Die Formulierungen sind in Anlehnung an folgende Literatur vorgenommen worden: Landgraf, Michael, Schalom Martin. Eine Begegnung mit dem Judentum, Wiesbaden 2006. Variiert wurden geschlossenen Fragenformate sowie Lückentextformate.

muss, wurde bereits z.B. in Kapitel I.1.2 expliziert. In Erinnerung gerufen werden soll daher noch einmal, dass das Wissen, das hier abgefragt wird, nicht unweigerlich dieselben kognitiven Elemente abbildet, die die kognitive Struktur der Einstellung konturieren resp. die als erstes mit dem Judentum assoziiert werden.

Wie gut kennst du dich im Judentum aus?

Begriffe und Symbole

Fünf dieser Begriffe gehören zum Judentum, zwei nicht. Suche die beiden falschen Begriffe.



Synagoge:

Was bedeutet das Wort „Synagoge“? Kreuze die richtige Antwort an.

- Heiliges Haus Haus der Versammlung
 Haus des Buches Haus der Erinnerung

Fülle den Lückentext aus.

Die „Synagoge“ ist ein Haus für den Gottesdienst und für _____. Mit dem _____ kann man sehr gut über die Tora sprechen, wenn man z.B. etwas nicht versteht. Außerdem gibt es einen Kantor, der zusammen mit dem Gemeindevorsteher den Gottesdienst leitet. In nicht allen Synagogen sitzen _____ und _____ getrennt. _____ sitzen dann auf einer Empore. In der Vorhalle einer Synagoge befindet sich an einer Tür die _____. Das ist ein Behälter, in dem sich auch der Text des Sch'ma _____ befindet. Zum Gottesdienst tragen alle Männer einen _____ und die _____.

Das Herzstück jeder Synagoge ist der _____. Hier werden die _____-Rollen aufbewahrt. Diese sind mit _____ verziert.

Die _____ ist nicht die einzige Schrift der Juden. Die gesamte Schrift heißt _____ und besteht zusätzlich noch aus Newim, den Propheten und Ketuwim, den anderen Schriften.

Speisegesetze:

Juden haben Speiseregeln, die in der _____ stehen. Weil dort geschrieben steht: -Das sind die Tiere, die ihr essen dürft unter allen Tieren auf dem Lande. Alles, was gespaltene Klauen hat, ganz durchgespaltet, und wiederläuft unter den Tieren, das dürft ihr essen (3.Mose 11) - essen Juden _____. Sie beachten dabei auch, dass sie _____ und _____ voneinander trennen.

Kalender

Im Christentum zählen wir heute das Jahr 2013 nach _____. Im jüdischen Kalender rechnet man die Zeit nach _____. Rosch ha Schana ist das _____ fest.

Kreuze die richtige Antwort an: Der jüdische Kalender zählt dieses Jahr das Jahr:

- 2013 5774
 5774 595

Feste

Welches sind jüdische Feste, wähle aus!

- Jom Kippur Schabbat Weihnachten Opferfest
 Ostern Pfingsten Erntedank Sukkoz
 Ramadan Purim Laubhüttenfest

Die _____ ist ein wichtiges Zeichen dafür, dass ein Junge zum Judentum gehört.

Nach einer _____ ist ein jüdischer Junge erwachsen.

Der _____ ist der Ruhetag der Juden. Der Ruhetag beginnt am _____.

Gebet

Beim Gebet tragen die Männer eine _____ auf dem Kopf. Das soll zeigen, dass sie _____ haben vor Gott. Es gibt auch einen _____-schal. Der nennt sich Tallit. An jeder Ecke befindet sich eine Quaste. Diese sollen an die Gebote Gottes erinnern. Beim Beten zieht man den _____ über den _____ und bindet sich _____ um die Arme. Diese müssen aus _____ Leder sein. An den Riemen sind Kapseln befestigt, darin findet man einen Text: Es ist der wichtigste Text aus der Tora: Das Sch'ma _____.

Redewendungen:

Mit _____ begrüßen und verabschieden sich jüdische Mitmenschen. Es bedeutet: Es soll _____ und Wohlergehen für die Menschen geben.

Abb. 17: Operationalisierung des kognitiven Lernertrages (Item-Set 13)

Die folgende Fragebatterie ist zum zweiten Messzeitpunkt nach der Intervention ergänzt worden.

Die Exkursion im Rückblick	
Items	<p>Offene Schreibaufgaben: Bitte beantworte folgende Fragen, indem du dich auf den <u>Synagogenbesuch</u> beziehst:</p> <p style="text-align: right;">ITEM-SET 14</p> <p>Was hat die am meisten <u>beeindruckt</u>? Was war besonders <u>interessant</u>? (14.1) Was kommst du für dich <u>aus der Begegnung</u> mit dem jüdischen Guide in der Synagoge <u>lernen</u>? (14.2) Worüber möchtest du noch mal nachdenken oder <u>weitererfragen</u>? (14.3) Hast du bei der Synagogenführung etwas wahrgenommen, was sich auf die <u>Vergangenheit</u> bezogen hat z.B. was der Guide erzählt oder gezeigt hat? (14.4) Was in der Synagogenführung hat sich auf die <u>Gegenwart und Zukunft</u> bezogen? (14.5)</p>
	<p>Wie aufmerksam bist du bei dem Besuch gewesen und wie stark hast du dich eingebracht? Gib dir selbst eine Note: _____ ITEM-SET 16 Hast du während der Führung Fragen gestellt? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Falls JA: <u>Waren es Fragen</u> aus den Stunden der Vorbereitung in der Schule? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Waren es <u>Fragen</u>, die sich aus der Führung heraus und im Gespräch ergeben haben? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/></p>
	<p>Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? (Likert-Items) ITEM-SET 15</p> <p><i>Ich bin mit dem Synagogenbesuch zufrieden. (15.1)</i> <i>Ich habe mich während des Synagogenbesuches wohl gefühlt. (15.2)</i> <i>Der Guide, der uns durch die Synagoge geführt hat, war sympathisch. (15.3)</i> <i>Der Guide wusste sehr viel. (15.4)</i> <i>Der Guide hat sehr viel von sich selbst erzählt. (15.5)</i> <i>Es war toll mit dem Guide sprechen zu können. (15.6)</i> <i>Der Guide hat versucht auch die Alltagswelt von uns aufzunehmen. (15.7)</i> <i>Man konnte nicht so gut mit ihm ins Gespräch kommen. (15.8)</i> <i>Ich habe kein Interesse gehabt ihm Fragen zu stellen. (15.9)</i> <i>Ich fand den Ausflug gut, weil ich dann nicht den normalen Unterricht in der Schule hatte. (15.10)</i> <i>Ich fand den Ausflug gut, weil es eine Bereicherung für mich war. (15.11)</i> <i>Die Atmosphäre in der Synagoge war wie in einer Kirche. (15.12)</i> <i>Die Atmosphäre in der Synagoge war genauso wie auch in der Schule. (15.13)</i> <i>In der Synagoge habe ich besondere Klänge gehört. (15.14)</i> <i>In der Synagoge habe ich etwas Besonderes angefasst. (15.15)</i> <i>In der Synagoge habe ich etwas Besonderes gesehen. (15.16)</i> <i>In der Synagoge habe ich etwas einen besonderen Geruch wahrgenommen. (15.17)</i></p>

Abb. 18: Die Exkursion im Rückblick (Fragebogen)

Ähnlich den Interviewleitfragen zu t2, wird hier – eine weitere Datensorte generierend – erfragt, wo der Höhepunkt der Führung lag (14.1) oder auch, welche Fragen offen geblieben sind (14.3). In Bezug auf die intendierten Lernziele (Konzeption der Führung in Bochum; vgl. dazu Kap. I.3.1), wird dezidiert erfragt, ob den SchülerInnen etwas im Hinblick auf die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft aufgefallen ist (14.4, 14.5). Mit Item-Set 15 werden Likert-Items präsentiert. Ziel ist es zu eruieren, ob die Exkursion eher positiv oder eher negativ wahrgenommen worden ist (z.B. 15.1 oder 15.2). Vor dem Hintergrund methodischer Prinzipien (vgl. Kap. I.4) fragen schließlich Item 15.14 - 15.17 Aspekte ab, die verschiedene Sinne betreffen. Mit Item-Set 16 soll erfasst werden, ob während der Führung Fragen gestellt worden sind und ob sich diese aus dem Gespräch vor Ort ergeben haben oder ob dies die Fragen des Interviewleitfadens gewesen sind. Die Aufforderung einer Notengebung zielt an dieser Stelle darauf ab, zu erfassen, wie die SchülerInnen ihre eigene Leistung resp. ihr Mitwirken bewerten (Selbstauskunft).

Schließlich zielt Item-Set 17 – ähnlich der Interviewleitfrage 22 – auf eine Introspektion (z.B. Ich habe nicht nur viel über das Judentum gelernt, sondern auch über meine Religion und meinen Glauben). Eine Zustimmung bzw. Ablehnung zu den präsentierten Statements soll auf einer 5-stufigen Skala ausgedrückt werden. So soll in Ansätzen erhoben werden, ob sich der in der Theorie vielfach postulierte Zusammenhang inter- und intrareligiösen Lernens bestätigen lässt (vgl. u.a. Kap. 0.1)

Wie stark stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Die Erfahrung in der Synagoge hat mir geholfen meine eigene Religion besser zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beschäftigung mit dem Judentum hat dazu geführt, dass ich über meine Religion nachgedacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe nicht nur viel über das Judentum gelernt, sondern auch über meine Religion und meinen Glauben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 19: Item-Set 17

Der Pretest hat ferner gezeigt, dass die Faustregel zur Dauer schriftlicher Befragungen, im Hinblick auf Konzentration oder auch Geduld circa 40 Minuten nicht zu überschreiten, eingehalten werden kann.⁵⁵⁹

Ein letzter Hinweis sei an dieser Stelle gegeben. Um einerseits die Anonymität wahren zu können und andererseits die Daten zweier Erhebungszeitpunkte in Längsschnittstudien der jeweiligen Person zuordnen zu können, wird häufig „auf sogenannte persönliche Codes“⁵⁶⁰ zurückgegriffen, so auch hier. Da alle interviewten SchülerInnen auch an der schriftlichen Befragung teilnehmen, ist es hierdurch zudem möglich, die Fragebögen den jeweiligen Interviewtranskripten zuzuordnen. Die benannten Codes werden in den *vesuf*-Befragungen wie folgt gebildet (vgl. Abb. 20).⁵⁶¹

⁵⁵⁹ Vgl. Mayer 2013, 97.

⁵⁶⁰ Herfter/ Rahtjen 2013, 110; vgl. vertiefend dazu: Pöge, Andreas, Persönliche Codes bei Längsschnittstudien: ein Erfahrungsbericht. in: ZA-Information/ Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung 56 (2005), 50-69, online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-198538> [zuletzt geprüft am 20.02.2016]; Herfter/ Brock 2013, 271.

⁵⁶¹ Obwohl die Interviews mit dem Hinweis auf Anonymität durchgeführt und aufgezeichnet werden, ist es möglich, dass ein Hinweis auf Anonymität in der Fragebogenerhebung einen stärkeren Einfluss darauf haben kann, dass eine Verzerrung von Antworten aufgrund der sogenannten „sozialen Erwünschtheit“ (Herfter/ Brock 2013, 275) weniger zu erwarten ist (vgl. auch Mayer 2013, 46)

Herzlichen Dank für deine Bereitschaft dieses Forschungsprojekt zu unterstützen! Damit deine Daten auch **anonym** bleiben, trage bitte unter 1. & 2. die entsprechenden Buchstaben und Ziffern ein, so bildest du einen Code!

1. Trage hier in Großbuchstaben die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Mutter ein:

--	--

2. Trage hier die ersten beiden Ziffern deines Geburtstages ein
(Bitte zweistellig angeben, z. B. 07 für 07. März):

--	--

Abb. 20: Anonymitätscodes

II.4.3 Konstruktion des Beobachtungsschemas

„Beobachtungsverfahren gehören, neben schriftlichen und mündlichen Befragungen oder auch Dokumentenanalysen, zu den am häufigsten eingesetzten Methoden empirischer Forschung.“⁵⁶² In der *vesuf*-Studie ist zur Beobachtung eines empirisch noch weitgehend unerforschten Feldes (vgl. Kap. 0.2) ein teilstandardisiertes Beobachtungsverfahren entwickelt worden. „Hierbei liegt der Beobachtung ein im Vorfeld der Untersuchung entwickeltes Kategorienschema zugrunde. Zudem erlauben es die Protokolle aber auch, Bemerkungen hinzuzufügen.“⁵⁶³ Das Beobachtungsschema ist im *vesuf*-Projekt vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmenlegung konstruiert worden. Dokumentiert werden soll, welche Auslegungsansätze (vgl. Kap. I.2.1) und methodischen Prinzipien (vgl. Kap. I.4) zu erkennen sind. Grundsätzlich erfolgt die Beobachtung vor Ort chronologisch. Die Notizen werden stichpunktartig in Tabellen festgehalten (vgl. Abb. 21).

⁵⁶² Diegmann, Daniel, Die Beobachtung, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Stuttgart 2013, 182–226, hier 182.

⁵⁶³ Ebd., 195; vgl. zur Vorab-Strukturierung von Beobachtungsbögen auch Diekmann 2012, 569.


Dokumentation von... - Dauer der Führung - Anzahl der Schüler/-innen - (ggf.) Thema der Führung - Beschreibung des Guides				Querschnittliche Beobachtungskategorien <i>Auslegungsansätze der Führungsphasen (vgl. Kap.I. 2.1):</i>				<i>Sakralraumpädagogische Methodische Prinzipien (vgl. Kap.I.2.3)</i>			
Chronologische Beobachtung				Auslegungsansätze		Indikatoren		Verlangsamung (z.B. Betreten des Raumes) Ganzheitlichkeit Bewegung (das tun, was dort hin gehört) Aneignung statt Vermittlung (eigene Deutungen initiiert?) Innere Beteiligung (pers. Erfahrungen) Dialogisch (alle Sichtweisen?) Gemeinsames Ziel, gleicher Status, Möglichkeit der Wiederholung des Kontaktes, friendship potential (Kontakthypothese)			
Inhalt der „Station“	Anschauungsmaterial und Platz in der Synagoge	Erklärungen des Guides	sonstiges	Kulturhistorischer Ansatz Stadthistorische Elemente Baugeschichtliche Elemente	Bekenntnisorientierter Ansatz an der Praxis des Judentums im Allgemeinen orientierte Elemente Biographische Elemente, Elemente gelebter Religiosität	Theologieorientierter Ansatz Liturgische Elemente	Subjektorientierter Ansatz Zeugnis- und subjektverschränkende Elemente, interrelative Elemente Eigene-Religiosität-reflektierende Elemente				
				Erlebnisorientierter Ansatz Ganzheitliche Elemente, performative Elemente	Dialogorientierter Ansatz Dialogische Elemente						
				<i>Begegnungsbasierte Dimension (querschnittlich)</i>							
				 <i>Verschränkungen?</i>							

Abb. 21: Das Beobachtungsschema

Die Beobachtung der Synagogenführung im *vesuf*-Projekt lässt sich als teilnehmende und offene Beobachtung charakterisieren.⁵⁶⁴ Die beobachteten Personen (Guide, SchülerInnen, Lehrperson) sind darüber in Kenntnis gesetzt, dass das Geschehen beobachtet und protokolliert wird. Die Protokollierung erfolgt dabei unmittelbar während der Synagogenführung, d.h. es werden Feldnotizen angefertigt, die dann in ein Feldprotokoll übertragen werden.⁵⁶⁵

Um die Rolle der offen beobachtenden Personen im Feld zu reflektieren, ist an dieser Stelle anzumerken, dass die SchülerInnen sowie die Lehrkraft die forschende Person infolge der vorangegangenen Erfahrungen sowohl in einer LehrerInnenrolle (Unterricht) also auch in einer ForscherInnenrolle (Erhebung zu t1) wahrnehmen. Für den Guide, der durch die Synagoge führt, ist ähnliches zu erwarten, da auch er über die Forschungsabsichten in Kenntnis gesetzt wird.⁵⁶⁶ Inwiefern diese Rahmenbedingung einen Einfluss auf die Form des Lernangebotes und dessen Nutzung nehmen, kann mit der *vesuf*-Forschung empirisch nicht geklärt werden. Entsprechend gilt es die Ergebnisse als Ertrag einer von Forschung begleiteten Exkursion, wie in jeder anderen offenen Feldforschung auch, zu deuten.

⁵⁶⁴ Vgl. Diegmann 2013, 188, 190; Schnell/ Hill/ Esser 2013, 381; Flick 2011a, 287.

⁵⁶⁵ Diegmann 2013, 197.

⁵⁶⁶ Vgl. ebd., 206.

II.4.4 Güte der Forschung und Modifikation der Erhebungsinstrumente im Anschluss an den Pretest

Die vorangegangenen Kapitel zeigen die Erhebungsinstrumente in ihrer Form, in der sie in der Hauptphase der *vesuf*-Studie zum Einsatz kommen. Im Folgenden soll die Güte der Forschung geklärt werden. Hierbei werden u.a. Kriterien herausgestellt, die an die Erhebungsinstrumente herangetragen werden können. Ein Pretest bietet die Möglichkeit diese zu überprüfen, sodass Anpassungen für die Hauptuntersuchung vorgenommen werden können. Daher steht in diesem Kapitel die Klärung der Güte zusammen mit den vorgenommenen Modifikationen. Dass die Triangulation auch „als eine Strategie zur Validierung“⁵⁶⁷ eingesetzt werden kann, wurde bereits mit Kapitel II.3 hervorgehoben. Aufgrund unterschiedlicher Kriterien zur weiteren Bestimmung der Güte in den jeweiligen Forschungsparadigmen erfolgt zunächst die Klärung der Güte der qualitativen Teilstudie (vgl. Kap. II.3.4.1). Es schließt sich die Klärung der Güte quantitativer Forschung im Hinblick auf die *vesuf*-Studie an (vgl. Kap. II.3.4.2).

II.4.4.1 Güte der qualitativen Teilstudie

„Die Idee der Gütekriterien wurzelt [...] in der quantitativen Forschung.“⁵⁶⁸ Während im Bereich quantitativen Forschens ein allgemeiner Konsens bzgl. der Gütekriterien vorherrscht, wird in der qualitativen Forschung die Frage nach einheitlichen Kriterien bislang kontrovers diskutiert.⁵⁶⁹ Neben einer direkten Übernahme quantitativer Gütekriterien oder einer grundsätzlichen Ablehnung jeglicher Kriterien findet zumeist der „Ansatz, der darauf zielt, aus der Logik der qualitativen Forschung heraus eigene Gütekriterien zu entwickeln“⁵⁷⁰, die größte Akzeptanz. Infolgedessen sind jedoch unzählige Konzeptionen entstanden – „offenbar existieren [...] mehr als 100 verschiedene Kriterienkataloge“⁵⁷¹. Auf zwei Konzepte soll hier kurz eingegangen werden. Dies ist zunächst das bereits in dieser Arbeit beschriebene und in seiner Umsetzung dokumentierte Konzept der Triangulation. Des Weiteren wird auf die Überlegungen Uwe Flicks (2014) Bezug genommen, da sich diese durch einen bilanzierenden

⁵⁶⁷ Flick 2011c, 323.

⁵⁶⁸ Mayer 2013, 55.

⁵⁶⁹ Vgl. Herzog, Kathleen, Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Wiesbaden 2013, 151–171, hier 166; Flick, Uwe, Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, in: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden 2014, 411–423, hier 411, 422; Döring / Bortz 2016, 107.

⁵⁷⁰ Döring/ Bortz 2016, 107; vgl. auch Herzog 2013, 165; Steinke, Ines, Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg ¹⁰2013, 319–331, hier 319ff..

⁵⁷¹ Döring/ Bortz 2016, 107.

Charakter der aktuellen Diskussion über Gütekriterien in der qualitativen Forschung ausweisen.

Eine „Überprüfung der Qualität qualitativer Forschung“⁵⁷² bzw. Validierung der Ergebnisse kann mittels eines mehrperspektivischen Zugangs zum Forschungsfeld bzw. -gegenstand realisiert werden.⁵⁷³ Hierin spiegelt sich die originäre Funktion des Triangulations-Prinzips, wie bereits mit Kapitel II.3 expliziert worden ist. Auf diese Weise bzw. mit der Realisierung eines qualitativ-quantitativen Zugangs und damit einhergehend einer Methoden- sowie Datentriangulation wird entsprechend eine Erhöhung der Güte angestrebt. Die gegenseitige Validierung der mit der *vesuf*-Forschung sowohl qualitativ als auch quantitativ gewonnenen Ergebnisse erfolgt im Rahmen dieser Arbeit in den Kapiteln der Auswertung des empirischen Materials. Um im Folgenden weitere, spezifische Kriterien an die Forschung bzw. die qualitative Teilstudie des *vesuf*-Projekts anlegen zu können, wird auf die Zusammenschau des aktuellen Diskurses nach Flick recurriert.

Flick stellt überblicksartig folgende Ansprüche an qualitative Studien vor. Die Güte einer Forschung lässt sich beispielsweise anhand dessen begutachten, inwiefern die Auswahl der angewandten Methodik im Horizont des Forschungsgegenstandes und des Forschungsziels begründet dargelegt wird (vgl. Kap. II.3). Unmittelbar einher geht damit die Beurteilung, ob mit der Methode resp. mit den entsprechenden Erhebungsinstrumenten aufschlussreiche Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage gewonnen werden konnten. Des Weiteren lässt sich die Güte einer qualitativen Studie daran messen, ob die „konkrete Vorgehensweise expliziert“⁵⁷⁴ und so „transparent dargestellt [...] [wird], dass Leser sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projekts machen können“⁵⁷⁵ (vgl. Kap. II.1 - II.4). Der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird hiermit Rechnung getragen.⁵⁷⁶ Hierbei geht es um eine umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses, wie auch um eine transparente Darlegung der Aufbereitung der empirischen Daten. Im *vesuf*-Projekt wird die Dokumentation und Interpretation der qualitativ-erhobenen Rohdaten durch eine tabellarische Darstellung der Originalaussagen und dessen sukzessive Reduktion im Anhang der Arbeit exemplarisch an einem Fall zugänglich gemacht. Des Weiteren werden ausgefüllte

⁵⁷² Flick 2014, 419.

⁵⁷³ Vgl. ebd.; Steinke 2013, 320. Wie bereits mit Kapitel II.3 herausgestellt worden ist, ist die Triangulation nicht mehr auf ihre Validierungsfunktion zu beschränken, sondern zeichnet sich durch ihre Realisierung einer mehrperspektivischen und tiefen Erschließung eines Forschungsgegenstandes und damit in ihrer erhöhten Erkenntnisfunktion aus.

⁵⁷⁴ Flick 2014, 422.

⁵⁷⁵ Ebd.

⁵⁷⁶ Vgl. Steinke 2013, 325.

Fragebögen von zwei SchülerInnen angehängt⁵⁷⁷ Als weiteres Kriterium zur Beurteilung der Güte regt Flick an, die Zielansprüche der Studie klar zu benennen (vgl. u.a. Kap. I.1.4). Dies impliziert, die Relevanz der Studie, aber auch deren Grenze darzulegen sowie zu plausibilisieren (vgl. Kap. II.1.2).

Im Zusammenhang mit der Erhöhung der Güte der vorliegenden Forschung, soll hier schließlich darauf Bezug genommen werden, dass empirische Forschung einer Pretest-Phase bedarf.⁵⁷⁸ Hiermit kann eruiert werden, ob Interviewfragen ggf. unverständlich formuliert worden sind oder ob mit den Erhebungsinstrumenten aufschlussreiche Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage gewonnen werden können. Zum anderen lassen sich Fragen hinsichtlich der praktischen und organisatorischen Durchführbarkeit (Zeit etc.) klären.

Tabelle 4 gibt einen Überblick darüber, welche Fragen (Interview) oder Items (qualitativer Fragebogen) modifiziert worden sind. Zudem wird transparent gemacht, welche Fragen im Hinblick auf erkannte Leerstellen im empirischen Datenmaterial ergänzt worden sind.

⁵⁷⁷ Der Datensatz der anderen Interviews wurde bei der Abgabe der Promotionsarbeit auf einer separaten CD-Rom eingereicht. Alle Daten (auch der Fragebogensatz der gesamten Studie) sind auf Anfrage bei der Autorin einzusehen.

⁵⁷⁸ Vgl. Porst 2008, 186.

Tab. 4: Dokumentation der Modifikationen im Interviewleitfaden sowie im qualitativen Fragebogenteil nach der Pretest-Phase

Fragen/Items, die <u>überarbeitet</u> worden sind	<u>neue</u> Fragen/Items
Vorerhebung t1 – Interviewleitfaden	
<p>Stell dir vor du sollst eine Mind-Map erstellen zum Thema Judentum. Welche Aspekte schreibst du auf? (Pretest-Frage in der Hauptuntersuchung <i>überarbeitet</i> zu folgender Frage: Leitfrage 7 (inkl. 2 Nachfragen))</p> <p>Stell dir vor du wirst in ein Gespräch verwickelt, in dem es um das Judentum geht und sich die Beteiligten fragen, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu. Was erzählst du ihnen über das Judentum? Was stellst du dir unter jüdischem Leben vor? Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen?</p> <p>Leitfrage 15 wird in der Hauptuntersuchung <i>ergänzt</i> um folgende Nachfragen: Wie stark belastet dich der Konflikt? (1-5), Umgehst du den Konflikt lieber oder ist es einfach für dich eine Lösung zu finden?(1-5) Wie wichtig ist dir in dieser Diskussion dabei deine eigene Religion? Wie wichtig ist es dir, dass auch zur Sprache kommt, woran du glaubst? Wenn alle Religionen gleich sind, worin liegt dann noch das besondere deiner Religion oder ist es egal, welcher Religion du angehörst? Warum gehörst du dann dem Christentum an? Oder ist es (doch) nicht egal? Ist es (doch) wichtig, auch zur Sprache zu bringen, was du glaubst? Wenn nun dir deine Religion wichtiger ist, spricht das dann nicht dagegen, dass man alle Religionen als gleichberechtigt charakterisiert?</p>	<p>Nachfrage zu Leitfrage 1 Leitfrage 2 Leitfrage 4 Leitfrage 5 Leitfrage 10 Leitfrage 11 Leitfrage 12 Leitfrage 13</p>
Nacherhebung t2 – Interviewleitfaden	
	Leitfrage 17, 19 und 20
Vorerhebung t1 - qualitativer Fragebogenteil (offene Schreibaufgaben)	
<p>Schreibe auf: Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum? (<i>gestrichen</i>)</p> <p>Aus verschiedenen Versionen wurde Item 58 (Set 7) ausgewählt; z.B. wurde folgende Version <i>gestrichen</i>: „Ein deutscher Elektromeister lädt seinen jüdischen Mitarbeiter freitagabends zum Abendessen ein und bietet ihm Rippen an, die seine Frau gekocht hat: „Das ist eine Spezialität bei uns!“ Der Gast aber isst nur Kartoffeln und Kraut. Später schimpft die Frau des Gastgebers: „So eine Unverschämtheit! Da gibt man sich so viel Mühe beim Kochen, und dann probiert er’s nicht einmal“(Kraft et al 1978, S. 148)“ <i>Beschreibe die Situation aus der Perspektive des jüdischen Gastes. Wie fühlt sich der Gast? Beschreibe, wie die Frau den jüdischen Gast sieht. Wie fühlt sich die Frau? Was hättest du anstelle der Frau gemacht/ gesagt? Was hättest du anstelle des Juden gemacht/gesagt?</i></p>	<p>Item –Set 1 ergänzt um: Item 5,6 und 9</p> <p>Neu: Item Set 5 Neu: Item Set 6 Neu: Item Set 8 Neu: Item Set 10</p> <p style="text-align: center;">-</p>
Nacherhebung t2 – qualitativer Fragebogenteil	
<p>Vervollständige folgende Satzanfänge, indem du dich dabei auf den Synagogenbesuch beziehst: Ich habe gelernt, ... Es war interessant... Ich will noch länger darüber nachdenken, ob/wie/warum... Es war anstrengend, dass...(Pretest)</p> <p>In der Hauptphase <i>umformuliert</i> in offene Fragen (Item-Set 13): Was hat dich am meisten beeindruckt? Was war besonders interessant? Was konntest du für dich aus der Begegnung mit dem jüdischen Guide in der Synagoge lernen? Worüber möchtest du noch mal nachdenken oder weiterfragen?</p>	

II.4.4.2 Güte der quantitativen Teilstudie

Die Validität (Gültigkeit), die Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität geben Aufschluss über die Güte quantitativer Forschungen.⁵⁷⁹ Ist eine Forschung objektiv, zeigt sich dies beispielsweise darin, dass die „Messergebnisse unabhängig vom Forscher“⁵⁸⁰ sind und ein hohes Maß an Standardisierung aufweisen.⁵⁸¹ Unter dem Aspekt der Validität wird verhandelt, ob ein Instrument das misst, was es messen soll.⁵⁸² Geprüft werden kann dieses im *vesuf*-Projekt z.B. an der theoretischen Rahmenlegung, die zeigen soll, ob ein theoretisches

⁵⁷⁹ Vgl. Mayer 2013, 55, 90.

⁵⁸⁰ Ebd., 90.

⁵⁸¹ Vgl. Herzog 2013, 164. Es gilt dabei konkret drei Varianten zu differenzieren: Die Durchführungsobjektivität („zielt auf Konstanz in den Untersuchungsbedingungen“(Herzog 2013, 164), die Auswertungsobjektivität (je standardisierter, desto besser; Ergebnis unabhängig vom Auswerter) und die Interpretationsobjektivität (Interpretation: Kriteriengeleitet/Standardisiert) (vgl. Herzog 2013, 164).

⁵⁸² Vgl. Mayer 2013, 90; Schnell/ Hill/ Esser 2013, 144.

Konstrukt seiner Struktur gemäß operationalisiert worden ist (Inhaltsvalidität).⁵⁸³ Die Reliabilität „gibt an, inwieweit bei einer wiederholten Messung unter gleichen Bedingungen das gleiche Ergebnis erzielt wird.“⁵⁸⁴ Konkreter noch kennzeichnet der Reliabilitäts-Koeffizient „den Grad der Genauigkeit“⁵⁸⁵, mit dem das Konstrukt durch die Items erfasst wird. Die Reliabilität lässt sich mit dem „Cronbachs Alpha-Koeffizient[en]“⁵⁸⁶ berechnen und beurteilen. Dieser Koeffizient ist ein Maß für die interne Konsistenz.⁵⁸⁷ Dieser ermittelt, wie hoch verschiedene Items, die jeweils eine bestimmte Dimension oder einen Aspekt messen (z.B. eine exklusive Haltung im Item-Set 5), miteinander korrelieren („Interkorrelation der Items“⁵⁸⁸). Der Koeffizient kann einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen. Der empirische Wert sollte größer als $\alpha = .60$ sein.⁵⁸⁹

Die folgenden Tabellen 5 und 6 geben eine Übersicht über die berechneten Koeffizienten in der Pretest-Studie sowie in der Hauptuntersuchung. Es wird auch dokumentiert, welche Items aufgrund zu geringer Reliabilitäten nach der Pretest-Phase verworfen und welche neu konstruiert worden sind. Bilanzierend sind die Skalen in der Hauptuntersuchung als reliabel zu bezeichnen.

Tab. 5: Ergebnisse der Reliabilitätsberechnungen und Folgerungen für das Erhebungsinstrument (quantitativer Fragebogen)

Items, die nicht zuverlässig genug messen (Pretest) und daher <i>gestrichen</i> worden sind	
Skala	Reliabilitätskoeffizient
<i>Skala-Exklusive-Haltung</i> Wenn ich in die Kirche gehe, dann kann ich die Nähe Gottes erfahren. Wenn ich in der Bibel lese, dann lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben.	$\alpha = .41$ (Berechnung inkl. Item 37, 40)
<i>Skala-Inklusive-Haltung</i> Wenn ich in der Bibel lese, dann lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben. Das, was das Christentum und die Kirche über Gott und den Glauben erzählen, ist wahr.	$\alpha = .691$ (Berechnung inkl. Item 43)
<i>Skala-Pluralistische-Haltung</i> Wenn ich in eine Synagoge gehe, kann ich die Nähe Gottes erfahren. Gott kann man auch Jahwe nennen. In den Schriften anderer Religionen lese ich etwas über Gott.	$\alpha = .28$ (Berechnung inkl. Item 41, 42)

⁵⁸³ Vgl. Schnell/ Hill/ Esser 2013, 145.

⁵⁸⁴ Mayer 2013, 90.

⁵⁸⁵ Döring/ Bortz 2016, 465.

⁵⁸⁶ Schnell/ Hill/ Esser 2013, 143.

⁵⁸⁷ Vgl. ebd., 142.

⁵⁸⁸ Ebd., 143.

⁵⁸⁹ Vgl. ebd. Ein hoher Konsistenzkoeffizient ist größer als $\alpha = .80$ (vgl. Döring/ Bortz 2016, 271).

Tab. 6: Reliabilität der Skalen (Hauptuntersuchung)

Items und deren Interkorrelation/ <i>Reliabilität der Skalen (Hauptuntersuchung)</i>	
Skala	Reliabilitätskoeffizient
Skala-Exklusive-Haltung (t1) Interkorrelation zwischen den Items 35, 37, 39, 41, 42, 50	$\alpha = .789$
Skala-Exklusive-Haltung (t2)	$\alpha = .819$
Skala-Inklusive-Haltung (t1) Interkorrelation zwischen Items 36, 38, 40, 45, 48	$\alpha = .589$
Skala-Inklusive-Haltung (t2)	$\alpha = .655$
Skala-Pluralistische-Haltung (t1) Interkorrelation zwischen Items 43, 44, 46, 47, 49, 51	$\alpha = .792$
Skala-Pluralistische-Haltung (t2)	$\alpha = .809$
Skala-„fremd“ - Christentum/Selbstbild (t1) Interkorrelation zwischen den Items 22, 32	$\alpha = .775$
Skala-„fremd“ - Christentum/Selbstbild (t2)	$\alpha = .7$
Skala-„fremd“ - Judentum/Fremdbild (t1) Interkorrelation zwischen Items 19, 25, 26, 28, 33	$\alpha = .74$
Skala-„fremd“ - Judentum/Fremdbild (t2)	$\alpha = .792$
Skala-„vertraut“ - Judentum (t1) Interkorrelation zwischen Items 21, 23, 24, 27, 30, 31	$\alpha = .646$
Skala-„vertraut“ - Judentum (t2)	$\alpha = .743$
Skala-Introspektion/Reflexion Lernen über eigene Religion (t2) Interkorrelation zwischen den Items im Set 17	$\alpha = .725$

II.5 Sampling: Stichprobengenerierung im Horizont des forschungsleitenden Erkenntnisinteresses

Die Stichprobengenerierung erfolgt im *vesuf*-Projekt im Horizont qualitativer Verfahren.⁵⁹⁰ Obwohl es „keine genuine Anforderung an qualitative Forschung“⁵⁹¹ darstellt, ist eine transparente Dokumentation der Stichprobengewinnung sowohl für das intersubjektive Erschließen des Zugangs zum Feld als auch grundsätzlich aus „forschungspraktischen Gründen sinnvoll“⁵⁹².

Grundsätzlich lässt sich nicht die eine Sampling-Strategie für qualitative Studien, wie Evaluations- oder Interventionsstudien, ausloten.⁵⁹³ Typischerweise erfolgt das Sampling in qualitativen Studien kriteriengeleitet. Stichprobensamplings durch sogenannte „Vorab-Festlegungen“⁵⁹⁴ unterscheiden sich dabei von einer Zufallsauswahl z.B. durch Randomisierung, die typisch für große quantitative Studien ist.⁵⁹⁵ Das sogenannte Zugangskriterium zur Konturierung der Stichprobe der *vesuf*-Studie lässt sich im Horizont der Forschungsfrage, die eine Synagogenexkursion im schulischen Religionsunterricht der

⁵⁹⁰ Dieses liegt in verschiedenen Aspekten begründet. So liegt zum einen der Fokus des forschungsleitenden Interesses auf dem jeweiligen Subjekt und daher auf den qualitativ gewonnenen Daten. Zum anderen wäre eine quantitative Interventionsstudie aufgrund fehlender personeller sowie zeitlicher Ressourcen – allein im Hinblick auf die Umsetzung des Treatments – nicht zu realisieren. (vgl. Arkemi, Leila, Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung, in: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, 265–282, hier 277.

⁵⁹¹ Reinders 2012, 116.

⁵⁹² Ebd.

⁵⁹³ Vgl. u.a. Flick 2011a, 169.

⁵⁹⁴ Ebd., 155.

⁵⁹⁵ Vgl. ebd., 170; Mayer 2013, 39.

Sekundarstufe II fokussiert, bestimmen. So erfolgt der Zugang zum lokalen Feld zunächst durch die Initiierung einer Kooperation mit einer jüdischen Gemeinde, die Führungen für Schulklassen anbietet. Hierfür konnte die Synagoge in Bochum gewonnen werden. Zum anderen erfolgte der Zugang durch eine Kontaktaufnahme zu umliegenden Schulen.⁵⁹⁶ Zunächst wurde ein Anschreiben an die Schulleitungen gerichtet, um daraufhin Kontakt mit den ReligionslehrerInnen der Schule aufnehmen zu können, die sich bereit erklären, an der Studie, dessen Treatment wie skizziert circa 6 Unterrichtsstunden umfasst, teilzunehmen. Im Horizont des Forschungsanliegens und den herausgestellten entwicklungspsychologischen Voraussetzungen (vgl. Kap. I.5) liegt der Fokus auf SchülerInnen der Sekundarstufe II. Auf diesem Weg konnte die Teilnahme von zwei Schulen (Gymnasien) bzw. zwei Schulklassen der EPH (Einführungsphase) und zwei Schulklassen der Q1 (Qualifikationsphase) erwirkt werden.

Ein weiteres Sampling-Verfahren ist schließlich heranzuziehen, um aus dieser Stichprobe (Sample Fragebogenstudie) SchülerInnen für die Interview-Studie (Sample Interviewstudie) auswählen zu können. Wenn „für die Anwendung der zweiten Methode aus dem Sample bzw. der Stichprobe für die erste Methode ausgewählt wird“⁵⁹⁷, spricht man vom sogenannten verschränkten Sampling. Auf welche Weise dieses konkret umgesetzt wird, klärt der folgende Abschnitt.

„Im Rahmen der Evaluationsforschung stellt etwa Patton [...] der Zufallsauswahl generell die Strategie des ‘gezielten’ (purposive) Samplings gegenüber.“⁵⁹⁸ Diese gezielte Auswahl erfolgt im *vesuf*-Projekt durch die jeweiligen Lehrkräfte, die SchülerInnen benennen, die sich durch eine vermutete „maximale Variation“⁵⁹⁹ im Hinblick auf die Forschungsgegenstände charakterisieren lassen und dem Interviewverfahren zustimmen. Hiermit soll eine aufschlussreiche Datengewinnung im Hinblick auf das Forschungsanliegen, das u.a. auf eine Reflexion der Ausgangslage abzielt, gewährleistet werden. Das Samplingverfahren durch sogenannte Gatekeeper wird hierbei realisiert. Gatekeeper können im Allgemeinen „die Funktion besitzen, dem Forschenden konkrete Interviewpartner zu nennen“⁶⁰⁰.

⁵⁹⁶ Die Kontaktierung richtete sich dabei aus pragmatischen sowie ökonomischen Gründen auf die umliegenden Schulen (vgl. dazu: Diegmann 2013, 217f).

⁵⁹⁷ Flick 2011b, 101.

⁵⁹⁸ Flick 2011a, 165.

⁵⁹⁹ Ebd.

⁶⁰⁰ Reinders 2012, 118; vgl. dazu auch Mayer 2013, 46.

Einen Überblick zu demographischen Daten der Stichproben der quantitativen Teilstudie (Fragebogen-Studie) sowie der Interview-Teilstudie der *vesuf*-Forschung geben die Tabellen 7, 8 und 9.

Tab. 7: Demographie der quantitativen Teilstudie – Teil I

sample: quantitative Teilstudie		
	<i>Teilnehmeranzahl</i>	
	absolute Anzahl	relative Häufigkeiten
Pretest	12	24%
Hauptlauf	38	76%
Gesamt	50	100%

Tab. 8: Demographie der quantitativen Teilstudie – Teil II

sample: quantitative Teilstudie							
	<i>Jahrgangsstufe</i>		<i>Alter</i>			<i>Geschlecht</i>	
	EF	Q1	15	16	17	m	W
Pretest	12	0	8	3	1	1	11
Hauptlauf	6	32	2	26	10	18	20
Gesamt	18 (36%)	32 (64%)	10 (20%)	29 (58%)	11 (22%)	19 (38%)	31 (62%)

Angaben: Absolute Zahlen

Tab. 9: Demographie der qualitativen Teilstudie

sample: qualitative Teilstudie								
	<i>Teilnehmeranzahl</i>	<i>Jahrgangsstufe</i>			<i>Alter</i>		<i>Geschlecht</i>	
		EF	Q1	15	16	17	m	W
Pretest	2	2	0	1	1	0	0	2
Hauptlauf	5	2	3	0	3	2	3	2
gesamt	7	4	3	1	4	2	3	4

Angaben: Absolute Zahlen

Die Daten in den Tabellen dokumentieren nur die Fälle, die für die Auswertung herangezogen werden. Dies bedeutet, dass nur die SchülerInnen aufgeführt werden, die an der Exkursion teilgenommen haben und von denen zu allen Messzeitpunkten Daten vorliegen. Hiermit wird deutlich, dass der Nachteil von Längsschnittstudien vor allem im „Ausfall von

Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Laufe der unterschiedlichen Erhebungen⁶⁰¹ liegt. Im *vesuf*-Projekt konnten Fragebogendaten von 37 SchülerInnen nicht verwendet resp. berücksichtigt werden sowie von 2 InterviewteilnehmerInnen, die lediglich zum ersten Erhebungszeitpunkt anwesend waren (Rücklaufquote der quantitativen Studie: 57,5 %).⁶⁰²

Weiteren Aufschluss über die Stichprobe geben Angaben zum Kirchengang, zu bisherigen Berührungspunkte mit dem Judentum sowie zur intrinsischen Motivation in Bezug auf die anstehenden Unterrichtseinheiten. Wie aus Tabelle 10 hervorgeht, sind die meisten SchülerInnen, die in der Studie befragt werden, weder wöchentliche Kirchgänger noch kirchlich aktiv.

Tab. 10: Daten aus Item-Set 1

<i>Wie oft gehst du in die Kirche?</i>		<i>Bist du kirchlich aktiv?</i>	
Nie	21,1	Nein	78,9
1 mal im Jahr	18,4	Ja	21,1
2 bis 10 mal im Jahr	34,2	Angaben in Prozent	
1-2 mal im Monat	15,8		
Wöchentlich	10,5		

Angaben in Prozent

Die SchülerInnen wählen aus den Antwortmöglichkeiten der mit Tabelle 11 dargestellten Multiple-choice-Frage nahezu einheitlich die Schule als die Institution aus, durch die sie bereits etwas über das Judentum erfahren haben. Des Weiteren geben sie an, dass sie auf mediale Erfahrungen zurückgreifen können oder sich auch an einen schulischen Synagogenbesuch erinnern, der circa 4 Jahre zurück liegt.

⁶⁰¹ Herfter/ Rahtjen 2013, 110; vgl. vertiefend dazu: Bortz 1984.

⁶⁰² Von den benannten 37 SchülerInnen waren 9 zu beiden Erhebungszeiten anwesend jedoch nicht bei der Synagogenexkursion, 20 SchülerInnen waren nur zu t1, während 8 nicht zu t1 anwesend waren. Ergänzt werden soll der Überblick der demographischen Daten noch um den Aspekt der christlichen Konfession der SchülerInnen. Während 36 SchülerInnen der Studie katholisch sind und nur ein Schüler evangelischen ist (Hauptlauf im kath. Religionsunterricht), haben die SchülerInnen der Pretest-Phase allesamt eine evangelische Konfession (ev. Religionsunterricht).

Tab. 11: Daten aus Item-Set 10⁶⁰³

<i>Bis jetzt habe ich vom Judentum etwas erfahren durch:</i>	
Schule	95,9
Filme	53,1
Synagogenbesuch	42,9
Internet	40,8
Bücher	36,7
Eltern	32,7
Kirche	22,4
Freunde	16,3
Teilnahme an jüd. Festen	2
noch nichts erfahren	0

Angaben in Prozent der Fälle

Die Daten, die mit Tabelle 12 dokumentiert werden, zeigen auf, dass sich die SchülerInnen auf die anstehende Unterrichtseinheit mit 44 bis 60% vor allem „mittel“ freuen oder motiviert sind. Der Anteil der (sehr) stark interessierten SchülerInnen ist allerdings fast bis weit mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der wenig oder überhaupt nicht Interessierten.

Tab. 12: Daten aus Item-Set 12

	<i>Wie sehr freust du dich auf die Unterrichtssequenz?</i>	<i>Wie sehr freust du dich auf den Synagogenbesuch?</i>	<i>Wie motiviert bist du in Bezug auf die anstehende Unterrichtseinheit? 8</i>
Angaben	zu t1	zu t1	zu t1
MW	3,12	3,30	3,26
Median	3	3	3
Modus	3	3	3
überhaupt nicht	6	6	8
Wenig	8	10	8
Mittel	60	44	46
Stark	20	28	26
sehr stark	6	12	12

Angaben in Prozent

Im Folgenden wird kurz die Frage nach der Stichprobengröße thematisiert. Im Zusammenhang mit der Stichprobengröße wird zumeist auch die Frage nach der Repräsentativität einer Studie diskutiert. Grundsätzlich wird der Repräsentativität „in der qualitativen Forschung [im Vergleich zu quantitativen Studien] eine andere Bedeutung“⁶⁰⁴

⁶⁰³ Ohne Pretest-Sample.

⁶⁰⁴ Mayer 2013, 41.

beigemessen. Während quantitative Studien mit dem Ziel einer Repräsentativität durch hohe Teilnehmerzahlen gekennzeichnet sind, steht hingegen in der qualitativen Forschung „der Einzelfall [...] im Vordergrund“.⁶⁰⁵ Ein Generalisierungsanspruch in der Form, wie er im quantitativen Paradigma veranschlagt wird, ist demnach mit einer Studie, wie *vesuf*, nicht realisierbar, jedoch ist dieses auch nicht intendiert.⁶⁰⁶ Vielmehr lassen sich andere Generalisierungsziele formulieren. Diese spitzen sich darauf zu, „kontextspezifische Aussagen“⁶⁰⁷ treffen zu können, „Verallgemeinerungen auch innerhalb des Materials über das Aufdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden“⁶⁰⁸ vorzunehmen oder auch eine Grundlage „für Verallgemeinerungen in Folgestudien zu liefern.“⁶⁰⁹

Das Hauptaugenmerk liegt entsprechend auf einer explorativen, lokalen Erkundung resp. Momentaufnahme eines spezifischen Forschungssettings, dessen Wirkung primär am Subjekt resp. am Einzelfall forschend durchdrungen werden soll. Dieses Forschungsanliegen lässt sich mit der gewonnenen Stichprobe im *vesuf*-Projekt realisieren.

II.6 Forschungsdurchlauf: Pretest und Hauptuntersuchung

Die Erhebungen der *vesuf*-Forschung erstreckten sich über den Zeitraum von März bis September 2014. Im März erfolgte ein erster Durchlauf bzw. die Pretestphase. Der Hauptlauf der Studie (3 Durchgänge) fand schließlich von Juni bis September 2014 statt. In der Regel ließen sich das Treatment und die Erhebungen je Durchlauf innerhalb von drei bis vier Wochen realisieren, zuzüglich der Planungstreffen mit den jeweiligen LehrerInnen. Die Führungen in der Synagoge waren dabei mit 90 Minuten angesetzt. Das Ausfüllen des Fragebogens nahm in der Regel circa 45 Minuten Zeit in Anspruch. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 10 und 20 Minuten.

⁶⁰⁵ Heinze 2013, 238. Die Stichprobengröße ist dabei auch im Hinblick auf die Reichweite der Fragestellung zu betrachten. „Je umfassender das Forschungsvorhaben ist, desto mehr Datenmaterial muss tendenziell gesammelt werden. Je spezifischer die Fragestellung ist, desto eher kann theoretische Sättigung erzielt werden.“ (Arkemi 2014, 278). Weiteren Aufschluss über die Frage nach der Stichprobengröße gibt ein Blick auf die „Konventionen der Forschungsliteratur und -praxis“ (ebd. 279): „Für qualitative Interviews zeigt sich dabei, dass die Vorschläge aus der Forschungsliteratur je nach Auswertungsmethode zwischen 5 und 50-60 Interviews schwanken.“(ebd.)

⁶⁰⁶ Arkemi zeigt dabei auf, dass es gerade bei Evaluationsstudien ausreicht bzw. primäres Ziel ist, „den untersuchten Fall so breit wie möglich zu erfassen“ (Arkemi 2014, 279).

⁶⁰⁷ Mayring, Phillip, Generalisierung in qualitativer Forschung, in: Forum Qualitative Social Research 8 (3/2007), online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639> [zuletzt geprüft am 14.02.2016], Absatz 14.

⁶⁰⁸ Akreml 2014, 280.

⁶⁰⁹ Ebd.

II.7 Aufbereitung und Auswertungstechniken qualitativer und quantitativer Daten

Im Folgenden gilt es zu klären, wie das „empirische Material im Hinblick auf die Forschungsfrage“⁶¹⁰ verdichtet werden kann bzw. wie die gewonnenen Daten „in Form von Kennzahlen oder Kategorien für die Interpretation zugänglich“⁶¹¹ gemacht werden können. Unter diesen Leitaspekten gibt das Kapitel einen Einblick in die Aufbereitungsverfahren der verschiedenen Datensorten sowie über angewandte Auswertungstechniken. Es schließt sich mit den nachstehenden Kapiteln die Dokumentation und die Interpretation der Daten im Horizont des forschungsleitenden Erkenntnisinteresses (II.8) an.

II.7.1 Aufbereitung und Auswertungstechnik der empirischen (verbalen) Rohdaten aus der Interview-Teilstudie

Die auf Tonband festgehaltenen verbalen Daten sind zunächst mittels Transkription in schriftliche Daten überführt worden („fixierte Kommunikation“⁶¹²). Mit dem Ziel, diese Daten als Kategorien für die Interpretation zugänglich zu machen bzw. das Material so zu reduzieren, „dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, [und] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen“⁶¹³, ist das Konzept der „zusammenfassende[n] Inhaltsanalyse“⁶¹⁴ nach Phillip Mayring (2016) angewandt worden. Die sogenannte qualitative Inhaltsanalyse stellt eine systematische resp. sowohl regel- als auch theoriegeleitete Auswertungstechnik für Material dar, „das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“⁶¹⁵. „Die Inhaltsanalyse ist [jedoch] kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden.“⁶¹⁶ Entsprechend sind sogenannte Kodiereinheiten sowie die Richtung bzw. leitende Fragestellung der Analyse im *vesuf*-Projekt vor dem Hintergrund des theoretisch entfaltenen Forschungsinteresses festzulegen (Ablaufmodell).⁶¹⁷

⁶¹⁰ Herfter/ Rathjen 2013, 97.

⁶¹¹ Ebd.

⁶¹² Mayring 2015, 12.

⁶¹³ Ebd., 67.

⁶¹⁴ Ebd., 70. Es gilt nach Mayring drei Grundformen des Interpretierens zu differenzieren. Diese sind neben der Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. „Dabei handelt es sich um drei voneinander unabhängige Analysetechniken, die nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte verstanden werden sollen. Vielmehr gilt es, je nach Forschungsfrage und Material die geeignete Analysetechnik auszuwählen.“ (Mayring 2015, 67). Im Rahmen der *vesuf*-Forschung ist die Zusammenfassung ausgewählt worden, wie oben stehend plausibilisiert worden ist.

⁶¹⁵ Mayring 2015, 11. Hierbei beansprucht das Verfahren intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analyse erreichen zu können (vgl. Mayring 2015, 13).

⁶¹⁶ Mayring 2015, 51.

⁶¹⁷ Vgl. ebd., 70.

Die 23 Leitfragen aus dem Interview zeigen die Struktur der Kodiereinheiten an. So werden analog zu den Fragen 23 Kodiereinheiten gebildet. Die mit den Interviewfragen gewonnenen Daten werden nun, hieran orientiert, tabellarisch aufbereitet. In einer ersten Spalte werden zunächst die Originalaussagen dokumentiert. Mit einer sukzessiven Reduzierung werden diese nun in einer zweiten Spalte in die jeweilige Kurzform überführt (Paraphrasierung), in einer dritten Spalte werden diese wiederum zusammenfassend dargestellt (Generalisierung). Diese Reduktionsschritte bzw. die gefundenen Kategorien sind nun noch einmal dahingehend zu überprüfen, ob alle ursprünglichen Daten „im Kategoriensystem aufgehen“⁶¹⁸.

Die Richtung für die Analyse des aufbereiteten Datenkorpus' ergibt sich im Kontext der *vesuf*-Forschung durch das forschungsleitende Interesse an strukturellen und inhaltlichen Veränderungen der Konstrukte 'Selbstbild', 'Fremdbild' sowie 'Einstellung zum Religionsplural'. Für jeden interviewten Schüler liegen so zwei Datensätze vor, die sich durch den Erhebungszeitpunkt unterscheiden bzw. das Treatment rahmen (t1 und t2). Beide Datensätze lassen sich entlang der Kodiereinheiten in die Subdimensionen der Konstrukte (kognitiv, affektiv, konativ) aufsplitten. Mit Abbildung 11 war bereits ersichtlich, welchen theoretischen Modulen die Leitfragen zuzuordnen sind. So wird entsprechend gekennzeichnet, welche Kodiereinheiten Aufschluss über welche Forschungsvariablen bzw. -konstrukte schaffen. Werden ab Kapitel II.8.2.1.1 einzelne Konstrukte, wie z.B. das Selbstbild, in den Blick genommen, werden hierfür die entsprechenden Kodiereinheiten herangezogen. Um die dokumentierten Daten für die Interpretation unter dem Stichwort 'Veränderungen' noch einmal spezifischer aufzubereiten, wird eine Gegenüberstellung der Paraphrasen beider Messzeitpunkte tabellarisch umgesetzt.⁶¹⁹

II.7.2 Aufbereitung und Auswertungstechnik des empirischen (schriftlichen) Materials aus der Fragebogen-Teilstudie

Bereits mit Kapitel II.4.2 ist herausgestellt worden, dass der Fragebogen der *vesuf*-Studie als ein qualitativ-quantitativer Fragebogen zu charakterisieren ist bzw. qualitative und quantitative Fragenformate mit entsprechend unterschiedlichem Skalenniveau variiert worden sind. Vor dem Hintergrund des jeweiligen Skalenniveaus gilt es im Folgenden die

⁶¹⁸ Ebd., 71. Mayring schlägt nun einen weiteren, zweiten Durchgang vor. Hierbei sollen die bisher gewonnenen Kategorien noch weiter fallübergreifend reduziert werden (vgl. Mayring 2015, 83). Da in der *vesuf*-Studie jedoch primär der Einzelfall interessiert, wird auf diesen zweiten Durchgang in dieser vorgeschlagenen Form verzichtet.

⁶¹⁹ Die tabellarische Gegenüberstellung der Paraphrasen von t1 und t2, die für jedeN SchülerIn erstellt wird, befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Aufbereitungsart der Daten und die statistischen Berechnungsmöglichkeiten sowie -verfahren zu klären.

II.7.2.1 Aufbereitung und Auswertungstechnik intervallskalierter Daten

Daten, die auf einer fünf Kategorien umfassenden verbalen Likert-Skala (‘überhaupt nicht’ bis ‘sehr stark’), erfasst worden sind, werden zunächst in numerische Daten überführt. Dies gelingt, indem zunächst für jedes Item eine Variable in der Software SPSS (Software Package for Sociological Studies) konstruiert wird. So können für die erhobenen Daten Messwerte in diese Software eingespeist werden. Der Messwert 1 bildet die Antwortmöglichkeit ‘überhaupt nicht’ ab, der Messwert 5 die Antwort ‘sehr stark’ (Kodierung; Wertelables). Wie bereits skizziert, wird das Messniveau hierbei als intervallskaliert festgelegt (vgl. Kap. II.4.2). Die Software bietet nun die Möglichkeit, Häufigkeitstabellen zu erstellen. Diese geben Aufschluss über die (prozentuale) Verteilung der Messwerte der gesamten Stichprobe – je sowohl zu t1 als auch zu t2. Darüber hinaus lässt sich der Mittelwert, der Modus (häufigster Wert) sowie der Median, der die Daten in genau zwei Hälften teilt, berichten (deskriptive Statistik).

Da die Vergleichsgruppen im Prä-Post-Design „aus denselben Fällen“⁶²⁰ bestehen und die erhobenen Daten zudem intervallskaliert sind, ist es möglich, einen t-Test für „zwei verbundene (gepaarte) Stichproben“⁶²¹ durchzuführen. Dieser zeigt an, ob Veränderungen zwischen zwei Messzeitpunkten (t1 und t2) einer Systematik unterliegen und nicht dem Zufall (Signifikanzprüfung; Inferenzstatistik). Die „Differenz der Messwerte von Vergleichspaaren“⁶²² bildet dabei die Zufallsvariable ab, die in die Berechnung der Signifikanzprüfung mit einfließt. Die Prüfung basiert entsprechend auf der längschnittlichen Differenzberechnung (t1 und t2) jeder Antwort für jeden Schülerfall. Da an dieser Stelle eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % festgelegt wird, muss der berechnete p-Wert kleiner als $p=.05$ sein, damit die Veränderung als statistisch signifikant geltend gemacht werden kann. In Kapitel II.8.4 werden für die intervallskalierten Daten die Häufigkeiten sowie die Ergebnisse der Signifikanzprüfung dokumentiert.

⁶²⁰ Janssen, Jürgen/ Laatz, Wilfried, Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, Berlin/ Heidelberg ⁸2013, 331.

⁶²¹ Ebd.

⁶²² Ebd.

II.7.2.2 Aufbereitung und Auswertungstechnik nominalskalierten Daten

Eine andere Verfahrensweise ist für Daten, die mittels offener Itemformate erfasst werden, anzuwenden. Diese qualitativen Daten können „in Nominaldaten“⁶²³ überführt und damit auch statistisch abgebildet werden. Zunächst werden die Antworten dafür zu inhaltlichen Kategorien zusammengefasst. Da die Antworten der Befragten je Item oftmals mehrere Aspekte bzw. Kategorien umfassen, werden im Programm SPSS entsprechend sogenannte Mehrfachantworten-Sets definiert. Hierbei bildet jede mögliche Antwort eine Elementarvariable ab, für die je Fall dokumentiert wird, ob diese Antwort gegeben worden ist (1 = genannt) oder nicht (0 = nicht genannt) (Kodierungsverfahren). Mit der Erstellung von Häufigkeitstabellen sogenannter multipler Dichotomien Sets lässt sich schließlich anzeigen, welche Antwortkategorien wie viele Befragte zu dem jeweiligen Item geäußert haben. Um zu prüfen, ob Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten statistisch signifikant werden, wird der McNemar-Test eingesetzt. Dieser ist ein non-parametrisches Verfahren für nominalskalierte Daten, das sich für „Vorher-Nachher“⁶²⁴-Studien eignet.

II.7.3 Aufbereitung und Auswertung des empirischen Datensatzes „Synagogenführung“ (beobachtete Daten)

Im *vesuf*-Forschungsprojekt geben mittels des strukturierten Beobachtungsschemas protokollierte Daten sowie das bereits mit Kapitel I.3.1 gesichtete Dokument der lokalen Konzeption der Synagogenführung Aufschluss über die Variable ‘Synagogenexkursion’. Da die Beobachtung selbst kategoriengeleitet erfolgt, ist bereits mit dem Protokoll eine kategorienspezifische, stichpunktartige Dokumentation verfügbar (vgl. Kap. II.4.3). Die Beobachtungsprotokolle von insgesamt vier Führungen werden in Kapitel II.8.1 mit dem Anspruch eines datennahen Aufschlusses der Teilfragen *wie*, *was*, *woran* sowie *welcher Auslegungsansatz* herangezogen. Auf diese Weise bietet die Aufbereitung Anhaltspunkte, um die mit den Fallanalysen und der quantitativen Teilstudie gewonnenen Daten (*wer* und *wohin*) im Horizont der gesamten didaktischen Dauerfrage zu beleuchten sowie zu diskutieren.

⁶²³ Flick 2011b, 88; vgl. Bortz/ Döring 1995, 273; Mayring 2001, Absatz 15-16.

⁶²⁴ Janssen/ Laatz 2013, 648.

II.8 Empirische Befunde: Dokumentation und Interpretation der Ergebnisse im Horizont des forschungsleitendes Erkenntnisinteresses

Das forschungsleitende Interesse der *vesuf*-Studie spitzt sich darin zu, Veränderungen von Input- und Output-Dimension durch das Lernen im Sakralraum „Synagoge“ mit dem Fokus auf Selbst- und Fremdbildern sowie Einstellungen zum Religionsplural (jeweils auf kognitiver, konativer und affektiver Ebene) empirisch nachzugehen.

Mit den erhobenen Datensätzen ist intendiert, Aufschluss über die benannten Forschungsvariablen zu erlangen und entsprechend einen Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen. Da *vesuf* mit dem Fokus auf Ertrag und Wirkung einer spezifischen Intervention als eine Evaluationsstudie mit einem Prä-Post-Design angelegt ist, stehen für die Auswertung der drei psychologischen Konstrukte Datensätze zweier Erhebungszeitpunkte zur Verfügung. Das empirische Material, das im Anschluss an das Treatment erhoben worden ist (t2), schlüsselt die Output-Dimension (Ertrag) konkreter auf, während der längsschnittliche Vergleich mit den t1-Daten zudem einen Einblick in mögliche Prozesse (z.B. Wissensaufbau, Gefühls- und Verhaltensänderung, Neubewertung der eigenen Gruppe; vgl. Kap. I.1.3.4) zulässt. Die Datensätze der ersten Erhebung schlüsseln die Input-Dimension auf.

Da mit der theoretischen Rahmenlegung plausibilisiert worden ist, dass sich die Auswahl der bekannten Forschungsgegenstände aus einem Einstellungssystem ergibt, das affine Einstellungen umfasst, werden die Daten der Interview-Teilstudie mit Kapitel II.8.2 fallspezifisch dargestellt. Zusammenhängen der Konstrukte sowie grundsätzlich zwischen inter- und intrareligiösen Lernen soll so auf der Einzelfallebene nachgegangen werden. Hierfür wird sowohl das Datenmaterial der mündlichen als auch der schriftlichen Befragung einbezogen. Die qualitativen Befunde bündelnd, wird mit Kapitel II.8.3 eine fallübergreifende Thesenbildung vorgenommen. In Kapitel II.8.4 schließt sich die Dokumentation sowie Interpretation des Datensatzes, der mit der quantitativen Teilstudie gewonnen werden konnte, an. Der Blick wird entsprechend vom Einzelfall auf die gesamte Stichprobe gerichtet. Im Horizont des Triangulations-Prinzips werden die empirischen Befunde der qualitativen Studie dabei nicht nur überprüft, sondern grundsätzlich auch erweitert.

Ein weiterer Datensatz wird jeweils sowohl für die Fallanalysen als auch für die Interpretation der mittels schriftlicher Befragung erhobenen Daten der gesamten Stichprobe punktuell hinzugezogen. Dieses ist der Datenkorpus, der die Variable

Synagogenführung aufschlüsselt (Kap. II.8.1) und so eine Diskussion der Ergebnisse im Horizont der didaktischen Dauerfrage resp. der Teilfragen *was*, *woran* und *wie* ermöglicht.

II.8.1 Die Synagogenführungen im *vesuf*-Forschungsprojekt: Empirisch beobachtete Konstanten (*was*, *woran* und *wie*?)

Die Dokumentation der Ergebnisse, die die Variable 'Synagogenführung' aufschlüsseln, erfolgt in diesem Kapitel unter der Fragestellung, welche Auslegungsansätze (vgl. Kap. I.2.1), Lerninhalte (*was*, *woran*; vgl. Kap. I.3) und methodischen Prinzipien (*wie*; vgl. Kap. I.4) im empirischen Datensatz auszuloten sind. Dabei soll ein Querschnitt durch alle vier Exkursionen erhellen, welche Konstanten sich grundsätzlich abzeichnen lassen. Auf diese Weise wird zudem ein Beitrag für das mit Kapitel 0.2 herausgestellte empirische Forschungsdesiderat in Bezug darauf geleistet, welche Art von Lernangebot im Sakralraum „Synagoge“ faktisch herauszustellen ist.

Die Führungen in der aktiven Gemeinde werden grundsätzlich von einem Mitglied der Gemeinde bzw. einem Guide mit jüdischem Bekenntnis durchgeführt. Hierin lässt sich mit Rekurs auf Kontarsky bereits ein Hinweis auf einen bekenntnisorientierten Ansatz erkennen. Als weiterer Indikator für diesen Ansatz erweist sich eine empirisch beobachtete, inhaltliche Schwerpunktsetzung auf der 'Praxis des Judentums im Allgemeinen' (vgl. Kap. I.3.1). Diese Fokussierung lässt sich vor allem für die zweite Hälfte des Synagogenbesuchs nachweisen. Während in der ersten Hälfte der circa 90-minütigen Exkursion primär eine Führung im originären Sinne stattfindet, wird in dieser zweiten Hälfte allgemeinen sowie konkreten Nachfragen der SchülerInnen Zeit eingeräumt (circa 30 bis 40 Minuten). Die SchülerInnen stellen hier primär Fragen, die sich z.B. auf den jüdischen Alltag, die koschere Ernährung, den Schabbat, die jüdische Hochzeit oder aber auch auf den persönlichen Glauben des Guides beziehen. Auch durch die Richtung des Interesses der SchülerInnen bedingt manifestiert sich in den oftmals von persönlichen Erfahrungen und Ansichten (biographischer Zugang) geprägten Antworten des Guides der Indikator 'gelebte Religion'.

In der Einstiegsphase zeichnet sich ein weiterer Auslegungsansatz ab. Mit einem Fokus auf stadtgeschichtlichen Elementen wird ein kulturhistorischer Ansatz erkennbar. Der Guide vermittelt hier Informationen über die lokale Gemeinde (Mitgliederzahlen usw.). Auch das Spezifikum der lokalen Architektur, eines von außen kastenförmig wirkendes Gebäudes, wird unter Einbezug des Nebengebäudes, dem Planetarium, kontextualisiert.

Da das Planetarium bereits kuppelförmig gebaut worden ist, wurde für die Synagoge ein modifizierter Kuppelbau entworfen. Die Kuppel der Synagoge ist von außen zunächst nicht wahrnehmbar. Die Schüler, die zu diesem Zeitpunkt noch in einer Vorhalle versammelt sind, werden mit diesen Informationen auf den Eintritt in den Gebetsaal vorbereitet. Hierin lassen sich Anzeichen eines methodischen Prinzips ´von außen nach innen´ erkennen. Erst mit dem Eintritt in den Gebetsraum können die SchülerInnen die architektonische Inszenierung des Kuppeldachs der Synagoge erkennen.⁶²⁵ Eine weitere bewusste Gestaltung des Übergangs vom Vorraum in den Gebetsaal liegt in einem Hinweis auf die zehn hebräischen Buchstaben an der Tür, die die 10 Gebote (Lerninhalt) symbolisieren bzw. hieran erinnern. Die SchülerInnen betreten durch diese Tür den Gebetsaal. Der Guide verweist zudem darauf, dass die Schüler beobachten können, wie er beim Eintritt in diesen Raum die Mesusa berührt. Da die SchülerInnen dies nicht selbst tun, jedoch eine performative, religiös-traditionelle Handlung beobachten können, lässt sich hier eine modifizierte Form eines erlebnisorientierten Ansatzes erkennen. Ein spezifisch performativer Moment liegt schließlich darin, dass die männlichen Schüler bei dem Eintritt eine Kippa oder eine Kopfbedeckung aufsetzen, die sie selber mitbringen.

Während der Einstiegsphase der Führung werden weitere Informationen z.B. über die Bausubstanz der Synagoge (Jerusalemmer Kalkstein) oder zum Aufbau einer Synagoge als solcher gegeben. Dabei wird den SchülerInnen der Lerninhalt „Synagoge und deren theologische Architektur“ über verschiedene vermittelnde Formen angeboten, wie der des Vortrags oder der räumlich wahrnehmbaren Gebäudeaufteilung (z.B. Aufteilung in Gebetsraum, Bibliothek, Küche etc.; *woran?*). Indem der Guide auf das Konzept des Stiftszelts in der biblischen Erzählung verweist und dieses als Ursprung der Bauanweisungen für Synagogen herausstellt, nimmt er für diesen Lerngegenstand eine biblische Kontextualisierung vor. Strukturanalog ist dies auch für Lerninhalte der Gebote oder Symbole und deren Bedeutungen (z.B. Menora) zu beobachten. Mit diesen Daten ließe sich an dieser Stelle ein Auslegungsansatz definieren, der in Kapitel I.2.1 noch nicht entfaltet worden ist. Synagogenführungen bzw. -phasen können demnach auch durch einen schriftorientierten oder -basierten Auslegungsansatz gekennzeichnet sein.

⁶²⁵ Die Kuppel in der Synagoge in Bochum ist unter dem flachen Dach des nach außen kastenförmig wirkenden Gebäudes eingezogen worden und daher nur aus der Innenperspektive wahrzunehmen.

Im Folgenden soll exemplarisch verdeutlicht werden, welche Verschränkungen von Lerninhalten und deren Formen mit unterschiedlichen Ansätzen beobachtet worden sind.

Das Prozedere in Bezug auf die Sicherheitsschleuse in der Synagoge, das die SchülerInnen selbst durchlaufen (performativ), wird vom Guide mit Bezug auf die aktuelle Situation jüdischen Lebens in Deutschland erklärt – manchmal auch unter Einbezug persönlicher Erfahrungen (biographischer Zugang). Der Lerngegenstand 'Antisemitismus' wird hier entsprechend durch verschiedene Ansätze als auch an unterschiedlichen vermittelnden Formen (Vortrag, Gebäude) erschlossen. Auch der Inhalt 'Shoah' wird zunächst „am Raum“ vermittelt. So zeigt der Guide den SchülerInnen eine in die Wand eingelassene Platte, auf der ein Löwe zu sehen ist. Er erklärt, dass neu (auf)gebaute Synagogen oftmals ein Element der früher zerstörten Synagoge oder eine Kopie davon als Zeichen der Erinnerung verbauen (theologische Architektur).

Die dokumentierten Beobachtungen der Führungsphasen, die im Gebetsraum der Synagoge stattfinden, verweisen auch auf einen theologieorientierten Ansatz mit einer liturgischen Zuspitzung, der mit zu beobachtenden performativen Elementen verschränkt wird. Zunächst wird hierbei der Raum in seiner Funktion als Gottesdienstraum erschlossen. Das Lernen an den Gegenständen 'Bima', 'Aron haKodesch' oder auch der 'Thora' steht hier im Vordergrund. Die Gegenstände werden immer wieder in ihrer Funktion und Bedeutung für den Gottesdienst erklärt. Konstitutives Merkmal der Lernerfahrung ist hierbei, dass Gegenstände und Zeugnisse grundsätzlich in ihrem authentischen Kontext erschlossen werden können. Zudem lässt sich durch die Demonstration der Lesart der Thorarollen an einer nicht heiligen Kopie erneut das methodische Prinzip 'von außen nach innen' abzeichnen. Mit Bezug auf das Prinzip 'das zu tun, was dort hingehört', lässt sich hier, durch die Beobachterperspektive bedingt, eine modifizierte Form dieses Prinzips festhalten (beobachtete performative Handlung). Analog kann dieses auch für den Lerninhalt 'Gebet' kenntlich gemacht werden. Dieser wird durch die Möglichkeit des Beobachtens der performativen Handlung des Guides, wie er den Tallit umhängt oder auch die Tefillin zeigt, in Szene gesetzt. Die Entdeckung dieser jüdischen Zeugnisse bleibt dabei ohne eine Möglichkeit, diese selbst ganzheitlich zu erschließen (z.B. befühlen). Die empirischen Daten zeigen jedoch auf, dass hierbei erste Voraussetzungen für zeugnis-

und subjektverschränkendes Lernen geschaffen werden. Dies wurde in Kapitel I.2.1 unter einem subjektorientierten Ansatz verhandelt. Indem der Guide mit Bezug auf bestimmte Zeugnisse immer wieder in einem komparativen Vermittlungsstil auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Christentum verweist, eröffnet sich ein Zugang, der eine Einbindung eigener Erfahrungen der christlichen SchülerInnen möglich machen würde – dieses bleibt so konkret dann jedoch aus.

Unter den Fragerichtungen, welche thematischen Schwerpunktsetzungen (*was*) und welche Formen (*woran*) auszuloten sind, lässt sich mit dem empirischen Datensatz Folgendes belegen. Das Gebäude selbst verweist auf die 12 Stämme, die Geschlechterfrage sowie die koschere Ernährungsweise (theologische Architektur). Während 12 Davidsterne in den Wänden des Gebetsraumes und 12 hebräische Buchstaben in je 12 Fenstern zu sehen sind und dabei auf den ersten Lerninhalt verweisen, zeigt die räumliche Konzeption des Gebetsraumes mit einer Empore die Trennung von Mann und Frau im Gottesdienst an. Auch die koschere Küche wird durch das Nicht-Betreten der hauseigenen Küche, die koscher bleiben muss, vermittelt. Vor allem die Speisegebote werden als ein Einblick in die 613 jüdischen Gebote und Verbote durch Erklärungen des Guides mit biblischer Kontextualisierung sowie der Einbindung persönlich gelebter Religiosität noch weiter ausgeführt (Vortrag).

Welchen Aufschluss geben die Daten über die zweite Hälfte der Führung, die primär den Fragen und Interessen der SchülerInnen gewidmet ist, z.B. im Hinblick auf dialogische Elemente? Wie in der ersten Hälfte der Führung, setzt sich auch hier eher ein Erklär-Typ fort. Ein aktives Einbinden der SchülerInnen erfolgt primär über den Hinweis, Fragen stellen zu können. Der unterrichtlich erarbeitete Interviewleitfaden erweist sich hier oftmals als erste Orientierung, um in diese Phase aktiv einzusteigen. Es bleibt zumeist bei einem Frage-Antwort-Szenario, das zwar von einer begegnungsbasierten Dimension getragen ist, jedoch nicht in einen dialogischen Austausch übergeht. Das für die christlichen SchülerInnen „Fremde“ wird entsprechend ohne die Einforderung der Perspektive auf das „Eigene“ inszeniert.

Mit Blick auf das Bewegungsprinzip zeigt der Datensatz über die gesamte Führung Folgendes auf. Der Eintritt in die Synagoge erfolgt durch eine Sicherheitsschleuse. Während der Einstiegsphase der Führung stehen die SchülerInnen zusammen mit dem Guide in einem großen Kreis in der Vorhalle der Synagoge. Nachdem die SchülerInnen in den Gebetssaal eingetreten sind, bleiben sie die gesamte Zeit auf den Stühlen sitzen,

während der Guide vor der Gruppe spricht. Dies wird durch ein Hervortreten zum Thoraschrein für eine gewisse Zeit unterbrochen. Abschließend ist es zudem möglich, eine kleine Ausstellung der Synagoge im Vorraum zu besuchen. Durch ein Nicht-Stattfinden selbstständiger Erkundungen von Raum und Zeugnissen wird hierbei der Gaststatus deutlich erfahrbar.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmenlegung über die Kontakthypothese ist mit dem Beobachtungsschema eine weitere Beobachtungskategorie vorgegeben worden, auf die hier kurz eingegangen werden soll. Vorab ist grundsätzlich aufzuzeigen, dass die Bedingung einer 'Unterstützung durch Autoritäten oder Normen' im Rahmen der *vesuf*-Forschung mit der bewussten Teilnahme an einem universitär verankerten Forschungsprojekt sowie mit dem Bewusstsein für eine im schulischen Kontext stattfindenden Exkursion erfüllt ist. Ein 'gemeinsames Ziel' oder eine ggf. (auch zukünftige) 'intergrupale Kooperation' lassen sich konkret hingegen weder mit dem Konzept der Führung noch mit den Beobachtungsdaten ausloten. Betont wird jedoch am Ende der Führung, dass die Besucher gerne wiederkommen können. Hiermit werden ein Interesse und eine Bereitschaft für mögliche zukünftige Begegnung in Aussicht gestellt. Obwohl für den im Rahmen des *vesuf*-Projekts stattfindenden einmaligen Besuches keine Bedingung eines 'etablierten Kontaktes' zu verzeichnen ist, kann belegt werden, dass hiermit eine Grundlage bzw. Voraussetzung geschaffen wird, um die Bedingung 'Wiederholung der Kontakte' zukünftig einlösen zu können. In Bezug auf die Status-Frage (equal status) lässt sich dokumentieren, dass zunächst einmal ein Ungleichgewicht in der Anzahl der Personen mit unterschiedlichem Bekenntnis zu verzeichnen ist. So begegnen die katholischen SchülerInnen als Gruppe (im Klassenverband mit der Lehrperson sowie mit der Forscherin) nur einer einzelnen Person, nämlich dem jüdischen Guide. Da das Setting am Lernort „Synagoge“ als eine typische Führung konzipiert ist, liegt diese Konstellation auch nahe. Des Weiteren lassen sich in Bezug auf Alter oder Geschlecht und Beruf keine Ähnlichkeiten feststellen. So begegnen die jugendlichen SchülerInnen einem männlichen Guide, der zumeist wesentlich älter ist.⁶²⁶ Ein 'friendship-potential' liegt ggf. in der Öffnung des jüdischen Guides durch seine Erzählungen aus seinem persönlichen Leben. Obwohl dieses einseitig bleibt, könnte hierin ein erster Ansatzpunkt liegen.

⁶²⁶ Eine der vier Führungen ist von einem jüngeren Guide durchgeführt worden, der sich als Student vorstellt.

Der datennahe Einblick in die Praxis der Synagogenführungen belegt schließlich insgesamt das Spezifikum des Settings, das sich sowohl in der Möglichkeit zum Lernen an Raum und Zeugnissen (ästhetisches Lernen) als auch zum Lernen mit Personen (Begegnungslernen) manifestiert. Während ersteres konzeptionell komplex inszeniert wird, ist auffällig, dass das Setting letzteres nicht wesentlich modelliert oder rahmt. Hierbei wird vermutlich darauf gesetzt, dass von selbst ein dialogischer Austausch entsteht. Inwiefern das gesamte Treatment nun einen Ertrag für die einzelnen SchülerInnen zeigt, wird mit dem nächsten Kapitel erörtert.

II.8.2 Schülerportraits – qualitative Tiefenbohrung am Einzelfall (*wer und wohin?*)

‘Beschreiben’ und ‘Verstehen’ sind in Kapitel II.3 als typische Merkmale qualitativer Forschung markiert worden. Dabei stehen die Befragten als Experten zur beschreibenden und verstehenden Annäherung an komplexe und empirisch schwer zu fassende psychologische Konstrukte, wie das ihrer eigenen Einstellungen, im Fokus. Die folgende qualitative Tiefenbohrung am Einzelfall verschreibt sich entsprechend dieser Forschungsperspektive. Zunächst werden fünf Fallanalysen dargelegt (Kap.II.8.2), auf deren Grundlage schließlich eine fallübergreifende Thesenbildung vorgenommen wird (Kap.II.8.3).

„Bei theoriegeleiteter qualitativer Forschung können die Analyseeinheiten aus dem Fokus der Forschungsfragen abgeleitet werden.“⁶²⁷ Da das forschungsleitende Interesse darauf abzielt, Einstellungsveränderungen auszuloten, werden die Fallanalysen entsprechend entlang der verschiedenen Einstellungen in einem längsschnittlichen Vergleich vorgenommen. So soll fallspezifisch erkundet werden, wie das Selbstbild (z.B. II.8.2.1.1), das Fremdbild (z.B. II.8.2.1.2) und schließlich die Einstellung zum Religionsplural (z.B. II.8.2.1.3) strukturell sowie inhaltlich repräsentiert sind und sich durch das spezifische Lernsetting verändern. Neben den Interviewdaten bilden auch die Fragebogenergebnisse des jeweiligen Befragten sowie die im vorangegangenen Kapitel dokumentierten Beobachtungen zu der Synagogenführung die Datenbasis für die einzelnen Fallanalysen. Werden Daten aus dem Interview berichtet, wird auf die entsprechende Leitfrage verwiesen. Werden Daten auf dem Fragebogensatz dokumentiert, werden die entsprechenden Item-Nummern aufgezeigt.

⁶²⁷ Akremi 2014, 274.

II.8.2.1 Der Schüler Fabian⁶²⁸

„Andere Menschen glauben halt“ (t1)

II.8.2.1.1 Das Selbstbild

Das Christentum ist nach Fabian dadurch gekennzeichnet, dass es eine monotheistische Religion ist und es „allgemein darum [geht], dass der Mensch halt vernünftig lebt und als guter Mensch belohnt wird und ein schlechter Mensch leidet“ (Leitfrage 7.2). Neben diesem kognitiven Bild, mit dem er Religion einen bestimmten funktionalen Charakter verleiht (Tun-Ergehen-Zusammenhang), schildert Fabian, dass das Christentum an „vielen alten Gesetzen und Bräuchen festhält“ (Item 58). Diese inhaltliche Aufschlüsselung des Selbstbildes geht nun auf der konativen Ebene damit einher, dass er sich selbst als „nicht stark gläubig“ bezeichnet und weder über Dinge, die die eigene Religion betreffen, nachdenkt oder spricht noch in die Kirche geht oder betet (u.a. Leitfrage 2,10; Item 17, 34, 54). Der empirische Datensatz, der die affektive Ebene aufschlüsselt, komplettiert das bisherige Bild. Besonders deutlich sticht heraus, dass ihm der eigene Glaube und die eigene Religion ‘überhaupt nicht’ wichtig, sondern sogar fremd sind bzw. keine Bedeutung für ihn haben (u.a. Item 14). Das Christentum ist auch „nur eine Religion“ neben weiteren religiösen Traditionen (Leitfrage 2). Eine lebendige Verbundenheit mit der eigenen religiösen Tradition ist entsprechend nicht auszuloten. Zudem bewertet er das Christentum als streng (Item 58).

Mit der Zielscheiben-Aufgabe im Interview spiegelt sich nochmals, was Fabian erzählt und schreibt. Die Karte „Gottesdienst in der eigenen Kirchengemeinde“ platziert er auf dem äußersten Kreis (konativ). Im Gegensatz dazu platziert er den „christlichen Glauben“ und die „Gebote des Christentums“ mittiger (2. und 3. Kreis). Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die zum Ausdruck gebrachte Zentralität der religiösen Gebote aus seiner Perspektive dazu führen, dass er weniger gläubig ist oder nicht zur Kirche geht.

Der Datensatz zum Selbstbild belegt ferner einen phrasenartigen Ausspruch, der auf Aussagen über seine eigene Nicht-Gläubigkeit stets folgt. Hierbei betont Fabian, dass er gläubige Menschen akzeptiere und toleriere (z.B. Leitfrage 1, 2). Zweierlei wird hieran konkret. Da er Gläubigkeit anderen Menschen zuschreibt und seiner Person zugleich diametral gegenüberstellt, unterstreicht dies noch einmal seine eigene Nicht-Gläubigkeit. Zweitens wird deutlich, dass Fabian bewusst wahrnimmt, dass es auch Menschen gibt, die sich anders als er für einen religiösen Lebensstil entschieden haben. Inwiefern sich dieses auch als eine starke

⁶²⁸ Name geändert. Fabian ist 16 Jahre alt und besucht den katholischen Religionsunterricht in der EPH eines städtischen Gymnasiums.

oder eher schwache Toleranz erweist und sich z.B. auch entsprechend in einem Interesse für das Judentum spiegelt, gilt es u.a. unter Punkt II.8.1.1.2 (Das Fremdbild) zu erkunden.

Nachdem nun kenntlich gemacht worden ist, welches Selbstbild Fabian mit in den Lernprozess bringt (Input-Faktor), werden in einem nächsten Schritt Veränderungen oder Bestätigungen im Selbstbild als Ertrag und Wirkung des Treatments für diesen Schüler dokumentiert und analysiert (Prozess- und Output-Ebene).

Auf der kognitiven Ebene bleibt das Bild, dass Gläubige „ihren Gott ehren und nicht verärgern möchten“, wesentlich (Leitfrage 2). Entsprechend ist anzunehmen, dass dieses Bild bereits zu t1 besonders zugänglich gewesen ist und daher wahrnehmungsfördernd wirkt. In der Synagogenführung hat Fabian vermutlich in Phasen, in denen jüdische Gebote und Verbote u.a. mittels eines biographischen Ansatzes vermittelt werden, einstellungskohärente Informationen erkannt. Diese nimmt er entsprechend verstärkt wahr (ökonomische Wahrnehmungsfunktion). Hierbei wechselt er in seinen Darstellungen nach der bekenntnisorientierten Synagogenführung jedoch die Perspektive. Was Fabian zu t1 auf einer sachlichen Ebene schildert, expliziert er zum zweiten Erhebungszeitpunkt aus dem Blickwinkel der Gläubigen und holt zudem konkret den Gottesbegriff ein.⁶²⁹ Die inhaltliche Ebene wird durch das Treatment entsprechend nicht grundlegend verändert, jedoch durch eine neu gewonnene Bezugsebene aufgebrochen. Unverändert bleibt die Sicht auf Religion in ihrem funktionalen Charakter. Ähnlich wie bereits zu t1 spitzt er diesen auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt darauf zu, bei der Einhaltung „grundlegende[r] Menschenrechte“ zu helfen (Leitfrage 2, 7.2; t1: „dass der Mensch vernünftig lebt“).

Neu bzw. zugänglicher sind zu t2 zwei weitere Aspekte. Zum einen „macht für mich Jesus Christus selbst [das Christentum] aus, weil er hat das gegründet. Er ist für uns Gläubige gestorben“ (Leitfrage 7.2). Da anzunehmen ist, dass dies keine neuen Informationen für Fabian sind, kann konstatiert werden, dass sich der Schüler hieran gewissermaßen erinnert bzw. dass dieses Bild für ihn zugänglicher geworden ist. Zum anderen bezeichnet er das Christentum als „meine Geburtsreligion“ (Leitfrage 2). Der Datenkorpus über die Synagogenführung erhellt in diesem Kontext Folgendes: In der bekenntnisorientierten Führung vermittelt der Guide in der Einstiegsphase in einem komparativen Stil, dass in der Synagoge kein Kreuz zu finden ist, da sie nicht an den Messias Jesus Christus glauben. Auf Nachfrage eines Schülers, „wie man eigentlich Jude wird“, erklärt der Guide schließlich in der

⁶²⁹ Zitate des Schülers: „allgemein darum [geht], dass der Mensch halt vernünftig lebt und als guter Mensch belohnt wird und ein schlechter Mensch leidet“ (Leitfrage 7.2, t1); „ihren Gott ehren und nicht verärgern möchten“ (Leitfrage 2, t2).

zweiten Hälfte der Führung, dass dieses von der Religion der Mutter abhängt und durch die Geburt an das Kind weitergegeben wird. An dieser Stelle kann entsprechend ein Zusammenhang von Synagogenführung und Selbstbildveränderung vermutet werden. Das interreligiöse Lernangebot wird entsprechend intrareligiös relevant, da das Erfahrene in Bezug auf das Selbstbild (ggf. unbewusst) gespiegelt wird und Orientierung bei der Versprachlichung bietet.

Auf konativer Ebene des Selbstbildes lassen sich nur leichte Verschiebungen ausmachen. So beantwortet Fabian die Frage, wie häufig er über Dinge, die seine Religion betreffen, nachdenkt, mit einem Kreuz bei ´wenig´ (t1: überhaupt nicht). Er betont weiterhin, „nicht so streng gläubig“ zu sein (Leitfrage 2). Aus einem semantischen Blickwinkel beobachtet, fällt hier lediglich auf, dass Fabian zu t1 das Wort „stark“ gläubig und zu t2 das Wort „streng“ wählt. Wie auch schon zu t1, verdeutlicht er unmittelbar an solchen Aussagen anschließend seine Akzeptanz für gläubige Personen. Der Aussage „Die Beschäftigung mit dem Judentum hat dazu geführt, dass ich über meine Religion nachgedacht habe“ stimmt er stark zu. Dies korreliert zudem mit den Interviewdaten, die zeigen, dass „wenn man hört, wie andere sich ernähren, denkt man ja automatisch daran, wie man sich selbst ernährt und versucht dann Parallelen zu ziehen oder Unterschiede festzustellen“ (Leitfrage 22). Im Horizont des gesamten Treatments kann hier auch ein Einfluss der didaktisch inszenierten Fragerichtungen der unterrichtlichen Vorbereitungen (vgl. Kap. II.2, z.B. „Wie würde das Dargestellte im Kontext eurer eigenen Religion aussehen?“) vermutet werden.

Worin markiert Fabian Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Christentum und lässt sich hierbei eine Veränderung ausloten? Unterschiede markiert Fabian zu t1 bezüglich strengerer Regeln für das Essen (Item 71). Nach dem Treatment beschreibt er die Unterschiede facettenreicher. Er sieht diese nun im Gebäude, in der Geschlechtertrennung in der Synagoge (Leitfrage 5) und im Gottesbild (qualitativ-quantitativer Lernertrag). Als Gemeinsamkeit stellt er zu beiden Zeitpunkten den „Monotheismus“ heraus (Item 70). Die Lerngegenstände ´Synagoge´ sowie die ´Geschlechterfrage´ scheinen dem Schüler entsprechend in Erinnerung geblieben zu sein. Beide sind in der Synagoge insbesondere über ästhetische Lernerfahrungen bzw. das Lernen am Raum zugänglich gewesen.

Schließlich kristallisieren sich mit dem Datensatz minimale bis starke Verschiebungen auf affektiver Selbstbildebene heraus. Eine Konstante zeigt sich darin, dass das Gebet „keine besondere“ Bedeutung für ihn hat (Item 54). Die Wichtigkeit der eigenen Religion verschiebt sich von ´überhaupt keiner´ hin zu ´wenig´ (Item 14). Die Zielscheiben-Aufgabe zeigt

hingegen eine stärkere Neuorientierung an. Die Karten „Gottesdienst“ und „Kirche“ werden nun viel näher zur eigenen Person positioniert (t1: Kreis 6, t2: Kreis 3). Auch die Ablehnung des Statements „Das Christentum ist mir fremd“ fällt zu t2 ´sehr stark´ aus, während im Gegensatz dazu zum ersten Erhebungszeitpunkt noch eine ´starke´ Zustimmung ausgedrückt worden ist. Dieses neue Einschätzung basiert darauf, dass Fabian nach dem Synagogenbesuch neu oder verstärkt „völlig klar ist, was das [Christentum] ist. Es ist halt meine Religion. Ich wurde darein geboren. Ich hab darüber halt das größte Wissen von den Religionen“ (Leitfrage 10). Die Einschätzung des eigenen Wissens scheint, insbesondere im Vergleich zu seinem Wissen über das Judentum, ebenso wie die (formale) Zugehörigkeit zum Christentum, als ein positiver Indikator für eine stärker empfundene Vertrautheit und Nähe zum Christentum zu fungieren.

Wesentliche Veränderungen zeigt der Datenkorpus ferner bei folgenden Items an. Galt das Christentum zu t1 noch ´sehr stark´ als eine Religion der Vergangenheit, ist sie dieses nach der bekenntnisorientierten Führung zu t2 nur noch ´wenig´. Zudem bewertet Fabian das Christentum jetzt als eine lockere Religion, wobei er dieses vor dem Hintergrund plausibilisiert, dass „es strengere Religionen“ gibt (Item 58). Mit dem Interviewdatensatz verdeutlicht Fabian diese Einschätzung noch unter Einbezug der jüdischen Speisegesetze. Er erklärt, dass „man halt als Christ, sag ich mal, nicht so diszipliniert ist wie die Juden vielleicht, weil unsere Essgewohnheiten sind ja jetzt nicht so sehr streng“ (Leitfrage 22). Die Ausführungen auf affektiver Ebene resp. die Neubewertungen der Eigengruppe (Pettigrew) kommen im Gesamten offensichtlich auf einer kontrastiv-komparativen Darstellungsfolie zum Ausdruck („nicht so streng, wie“; „weniger Wissen“). Der Datensatz über die Synagogenführung schlüsselt hierbei auf, dass der Lerngegenstand ´Speisegebote´ in Form theologischer Architektur und durch einen erfahrbaren Gast-Status im Nicht-Betreten der Küche angeboten wird. Darüber hinaus wird dieser Inhalt biblisch kontextualisiert und unter Einbezug gelebter Religiosität veranschaulicht (vgl. Kap. II.8.1). Ob infolge eines komparatives Vorgehens mit der (positiven) Neubewertung auf der Ebene des Selbstbildes auch eine Neubewertung der jüdischen Religion einhergeht, kann erst mit Kapitel II.8.2.1.2 (Das Fremdbild) geklärt werden.

Grundsätzlich zeigt der Datensatz zum Selbstbild des Schülers Fabian auf, dass sich Fabian zum zweiten Erhebungszeitpunkt in Ansätzen facettenreicher bzw. spezifischer sowie reflektierter und auch zusammenhängender äußert. Dieser Befund kann als ein Hinweis auf eine Entwicklung seiner Ausdrucks- bzw. Sprachfähigkeit gedeutet werden, die vermutlich

aus dem Lernsetting, das offenbar einen Orientierungsrahmen für die Versprachlichung des Selbstbildes bietet, resultiert.

Im folgenden Kapitel wird am Einzelfall entlang das Fremdbild untersucht.

II.8.2.1.2 Das Fremdbild

Wie ist deine Meinung zum Judentum?

„Ja, mh, ist nicht so einfach, find' ich. Also es ist halt eine andere Religion und man weiß ja jetzt nicht so viel darüber, wenn man der nicht angehört. Das Judentum ist einfach, ja mh, wie soll man das sagen, einfach eine andere Religion. Wird halt akzeptiert, ist für mich in Ordnung. Warum auch nicht? Andere Menschen glauben halt.“ (Leitfrage 1, t1)

Diese Antwort auf die erste Leitfrage aus dem Interview zu t1 deutet bereits auf mehreres hin. Zunächst bringt Fabian zum Ausdruck, dass er das Explizieren des Fremdbildes als schwierig empfindet. Das Judentum ist erst einmal eine „andere“ Religion (kognitive Dimension). Die gewählte komparative Ausdrucksweise lässt darauf schließen, dass der Ausgangspunkt seiner Ausführungen die eigene Religion ist. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das vermutete Fremdbild struktur- sowie inhaltsanalog beschaffen ist. So vermutet er, dass ein jüdischer Mitschüler in Fabians Religion eine „andere Glaubensrichtung“ sieht (Item 9). Dass Fabian wenig über das Judentum weiß, liegt seiner Meinung nach darin begründet, dass er dieser Religion weder angehört noch daran glaubt (konativ).⁶³⁰

Obwohl Fabian eine Akzeptanz für andere Religionen und Gläubige betont (vgl. II.8.2.1.1), fällt in einer gewissen Schiefelage dazu auf, dass diese mit einem Desinteresse für die jüdische Religion einhergeht. Seine Akzeptanz ist daher eher als eine Duldung zu verstehen und lediglich prinzipieller resp. schwacher und passiver Natur. Das Interesse ist „nicht sehr stark“ – „wieso sollte mich das denn so stark interessieren?“ (Leitfrage 3, affektive Dimension). Analog zeigt die Zielscheiben-Aufgabe auf, dass jegliche Aspekte, die das Judentum betreffen, zumeist sehr fern von der eigenen Person positioniert werden. Freude im Hinblick auf den anstehenden Synagogenbesuch ist zudem ´überhaupt nicht´ zu erkennen (Item-Set 12). Mit dieser Einsicht in die Input-Dimension wird bereits die Frage virulent, inwiefern der Schüler überhaupt die notwendigen Voraussetzungen für ein Begegnungssetting mitbringt, die im religionspädagogischen Diskurs verhandelt werden. So ist in den Daten z.B. weder eine lebendige Verbundenheit mit der eigenen Religion (Selbstbild) noch eine empathische oder gastfreundschaftliche Haltung auf Ebene einer Einstellung zum Judentum auszumachen.

⁶³⁰ „glaubt“ wird unter Einbezug der schriftlichen Daten aus Item 3 ergänzt.

Zur affektiven Dimension des Fremdbildes passend, kann sich Fabian auf konativer Ebene nicht vorstellen, an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen oder eine Woche selbst „jüdisch“ zu leben. Hingegen kann er sich sehr gut vorstellen, eine Zeit lang in einer jüdischen Familie zu leben (Items 30, 63, 64).

Welches Bild zeichnet sich in den Daten auf der kognitiven Fremdbildebene ab? Fabian stellt das Judentum als eine Religion vor, aus der das Christentum hervorgegangen ist. Jesus Christus war zudem „selbst Jude“. Mit einem weiterhin komparativen Zugang verweist Fabian darauf, dass das Judentum, ebenso wie das Christentum, als eine monotheistische Religion auszuweisen ist (Leitfrage 7). Sehr stark stimmt Fabian der Aussage zu, dass das Judentum eine Religion der Vergangenheit ist (Item 33), wobei diese Zustimmung offensichtlich aus der Anzahl der Gläubigen resultiert: „Die Religion war in der Vergangenheit stärker ausgeprägt, aber ist jetzt immer noch hier in der Gegenwart geläufig“ (Leitfrage 7.1). Ein konkretes Bild vom jüdischen Leben hat Fabian überhaupt nicht. Primär assoziiert er hiermit jedoch eine „sehr strenge“, koschere Ernährungsweise (Leitfrage 7.1, Item 59). Indem Fabian diese Bewertung damit begründet, dass die „Essgewohnheiten sehr stark von der Norm abweichen“ (Item 59), stellt sich ferner die Frage, was für Fabian die Norm ausmacht. Mit Item-Set 2 wird Fabian zu einem Perspektivwechsel aufgefordert, was auf die Erhebung des vermuteten Selbstbildes abzielt. Hier findet der Schüler folgende Formulierung: „Ich bin Jude, das Judentum ist für mich meine Religion und mein Leben“. Jüdischen Gläubigen schreibt er also zu, dass diese ihrer Religion einen maßgeblichen Stellenwert einräumen.

Drei Dinge fallen im Datensatz des Schülers Fabian grundsätzlich auf, die an dieser Stelle kurz aufgeführt werden. Zunächst wird mit den bereits skizzierten Daten (1.) deutlich, dass der kognitive Bereich immer durch den Einbezug von Schnittstellen mit dem Christentum (z.B. Jesus war selbst Jude) oder aber durch ein in-Beziehung-setzen zum Christentum (z.B. anders, älter) expliziert wird. Auf diese Weise kann das geringe Wissen über das Judentum, das sich primär in der Kenntnis über eine koschere Ernährungsweise erschöpft, auf der Folie der eigenen Religion kompensiert werden. Zugleich ist (2.) grundsätzlich zu konstatieren, dass sich jegliche Ausführungen zugänglicher Aspekte im Hinblick auf das Selbst- und Fremdbild auf einem undifferenzierten und wenig facettenreichen Niveau bewegen. Des Weiteren zeigt sich (3.) ein Muster in Bezug auf Äußerungen, die auf einer affektiven Ebene zu verorten sind. Vermutlich mit dem Intention einer Rechtfertigung plausibilisiert der

Schüler seine Äußerungen stets direkt mit den Aussagen: „Warum auch nicht?“ (Leitfrage 1) oder „Warum sollte mich das [...] interessieren?“ (Leitfrage 3).

Im Folgenden werden die empirischen Daten unter Einbezug der Befunde vom zweiten Erhebungszeitpunkt dahingehend analysiert, welcher Lernertrag (*wohin*) für den Schüler Fabian (*wer*) im Hinblick auf das im *vesuf*-Projekt untersuchte Fremdbild festzustellen ist.

Für Fabian ist es wichtig, „dass man die Religion frei wählen“ und „ausleben“ kann (Leitfrage 1, 3). Hierin zeigt sich ebenso zu t2 wie zu t1 eine prinzipielle Akzeptanz für jeden Gläubigen. Konkreter noch als zum ersten Erhebungszeitpunkt („andere Menschen glauben halt“) wird hiermit zudem der Optionscharakter von Religion hervorgehoben. Obwohl die schriftliche Befragung belegt, dass zu t2 ein erhöhtes Interesse für das Judentum zu verzeichnen ist (Item 12; zu t1: 1; t2: 3, affektive Dimension), bleibt hingegen im Interviewdatensatz zentral, dass es ihn „nicht großartig interessiert, weil es mich halt überhaupt nicht betrifft“ (Leitfrage 1). Zudem stellt er wieder klar, dass das Judentum für ihn auch nicht wichtig ist (Leitfrage 3). Die Zielscheiben-Aufgabe zeigt hingegen an, dass Fabian zumindest die Karten ‘Synagoge’ und ‘Gebote des Judentums’ zum zweiten Erhebungszeitpunkt mittiger positioniert als noch zu t1. Dies kann ansatzweise einen Vertrautheitseffekt anzeigen, der vermutlich mit einem neu gewonnenen Wissen zu erklären ist bzw. darauf verweist, dass beide Aspekte durch das Setting zugänglicher geworden sind. Aufgrund dieser unklaren Datenlage kann entsprechend nicht sicher behauptet werden, dass sich Verschiebungen auf der affektiven Skala ‘Interesse’ oder ‘Wichtigkeit’ ergeben hätten. Vielmehr zeigt sich, dass sich diese Facetten auch nach dem Setting weiter perpetuieren.

Der Datensatz gibt zudem einen Hinweis auf ein neues Gefühl, das sich in Form von einer Verständnislosigkeit manifestiert. „Ich versteh einfach nicht, wie man auf die Idee kommt, [...] zu sagen, man darf nur Fische essen, die Schuppen und Flossen haben“ (Leitfrage 18, Item 14.3). Dieser Inhalt ist in der zweiten Hälfte der Führung auf Nachfrage eines Schülers vom Guide aufgegriffen worden. Entsprechend sticht hiermit ebenso heraus, dass Fabian in dem Frage-Antwort-Szenario offensichtlich nicht näher nachfragen wollte, um dieses Missverstehen aufzuklären bzw. nicht in einen Austausch getreten ist, obwohl das Begegnungssetting prinzipiell die Möglichkeit für Nachfragen geboten hätte. Ein erhöht irritierendes Gefühl belegt zudem die schriftliche Befragung mit Item 25 („Die Speisegewohnheiten der Juden irritieren mich“).

Bei der Wetterkartenaufgabe wählt Fabian die Sonne mit der Wolke, weil „es [...] für mich halt gut [ist], es ist in Ordnung. Aber es ist halt nicht so unbedingt meins“. So bleibt auf der einen Seite eine prinzipielle, scheinbar eher oberflächliche Akzeptanz zwar in den Äußerungen erkennbar, wobei besonders zu t2 nochmals deutlich wird, dass sich diese nicht in einem Interesse niederschlägt. Scheinbar ist alles solange „in Ordnung“ für ihn, wie es ihn nicht betrifft. Diese Haltung lässt sich entsprechend als eine sehr schwache religionstolerante Einstellung charakterisieren, wobei erstens nur eine passive Toleranz festzustellen ist und zweitens jegliche Aspekte von der eigenen Person entkoppelt werden. So bewegt sich Fabian scheinbar immer noch in dem Kontinuum zwischen Gleichgültigkeit und Desinteresse. Obwohl Begegnungssettings darauf abzielen, solche Haltungen aufzubrechen, erhellen diese Befunde, dass diese mehr noch in ihrer Beschaffenheit als Input-Faktoren und auch in ihrer möglichen lernhemmenden Wirkung auf Lernprozesse zu reflektieren sind. Dies gilt maßgeblich für Haltungen, die besonders zugänglich und stark sind. Dass eben diese wahrnehmungsleitend wirken und primär bestätigt werden, plausibilisieren auch sozialpsychologische Einstellungstheorien (vgl. Kap. I.1.3.3).

Bereits unter Punkt II.8.2.1.1 wurde darauf hingewiesen, dass Fabian nach dem Treatment einen Unterschied im christlichen und jüdischen Gottesbild sieht. Wie schlüsselt er nun zu t2 dieses Gottesbild im Judentum auf (kognitive Dimension)?

„Ich würde auf jeden Fall sagen, dass die nur an einen Gott glauben. Das ist halt, würde ich sagen, recht wichtig. Dass sie, also das haben wir auch in der Synagoge gesagt, dass es nicht wichtig ist, wie der Gott aussieht, dass die sich auch kein Bild davon machen wollen oder müssen, da sie halt einfach ihren Gott so akzeptieren, wie er ist ohne da jetzt großartig Genaueres zu wissen.“ (Leitfrage 7, t2)

Fabian bringt hiermit zum Ausdruck, dass jüdische Gläubige seinem Eindruck nach vertrauensvoll und nicht hinterfragend an einen Gott glauben, von dem sie nichts „Genaueres“ wissen.

Der kognitive Lernertrag spiegelt sich, so die Selbstauskunft des Schülers, primär in dem gewonnenen Wissen über den jüdischen Alltag sowie die jüdische Hochzeit (Leitfrage 21). An dieser Stelle bleibt jedoch anzumerken, dass diese Bereiche nicht den zugänglichsten Aspekten der kognitiven Dimension des Fremdbildes (hier: Gottesbild) entsprechen. Wie bereits in Kapitel II.8.1 dokumentiert worden ist, nimmt das Thema ´jüdischer Alltag´ eine wesentliche Stellung in der bekenntnisorientierten Führung ein. Vor allem in der Austauschphase (zweite Hälfte der Führung), beantwortet der Guide Fragen nach dem jüdischen Alltag aus der „männlichen“ Sicht, so wie er ihn selbst kennt und lebt. Die Schüler-

Frage nach der jüdischen Hochzeit beantwortet er ebenso wie die Frage nach dem Alltag unter Einbezug persönlicher Erfahrungen (gelebte Religion).

Folgende Verschiebung geht vermutlich ebenso auf das Lernangebot bzw. auf dessen begegnungsbasierten und biographischen Zuschnitt zurück. Während Fabian dem Item „Das Judentum ist eine lebendige Religion“ zu t1 noch wenig zustimmt, ändert er diese Antworttendenz zum zweiten Erhebungszeitpunkt insofern, als dass er dieser Aussage nun stark zustimmt. Analog lehnt er zu t2 sehr stark ab, das Judentum als eine Religion der Vergangenheit zu bezeichnen, während er dieses zu t1 noch stark befürwortete.

Auf konativer Ebene sind überhaupt keine Veränderungen auszuloten. Die Befunde machen z.B. kenntlich, dass die Bereitschaft für die Teilnahme an einem jüdischen Gottesdienst erneut ‚gering‘ ausfällt.

Auf zwei weitere Aspekte soll hier kurz eingegangen werden. Der Datensatz zu t1 ließ ein bestimmtes Muster erkennen, wie der Schüler das Wissen über das Judentum darlegt. Erfolgte die Beschreibung des Judentums zu t1 primär über die Schnittstellen resp. einen komparativen Zugang unter Einbezug des Christentums, zeigt sich dieses Muster zu t2 nun nicht mehr. Dies mag darin begründet liegen, dass für Fabian die Unterschiede wesentlich(er) geworden sind oder auch darin, dass das Konstrukt nun als solches selbst differenzierter repräsentiert ist. Zu vermuten ist entsprechend, dass komparative Muster infolge von Fremdheitserfahrungen abgelegt sowie grundsätzlich auch in einer Leerstellen kompensierenden Wirkung genutzt werden.

Des Weiteren zeigt der Datensatz t2 auf, dass das „warum auch nicht?“-Muster nicht mehr zu erkennen ist. Dies kann ggf. auch damit plausibilisiert werden, dass sich Fabian der affektiven Ebene nun bewusster oder sicherer ist und eine rechtfertigende Haltung ablegt.

II.8.2.1.3 Die Einstellung zum Religionsplural

Bei Betrachtung der Skalen Exklusivismus, Inklusivismus sowie Pluralismus fällt auf, dass Fabian ein zu t1 noch stark indifferentes Antwortmuster nach dem Treatment ablegt und Statements, die für eine inklusive sowie pluralistische Haltung stehen, nun verstärkt zustimmt (u.a. Item 38, 40, 43, 44, kognitive, konative Elemente).

Eine hohe Wichtigkeit, etwas über andere Religionen grundsätzlich zu erfahren (affektive Ebene, Leitfrage 4), komplettiert zwar das Bild der Akzeptanz für andere Gläubige, jedoch steht dieses Bild einem Desinteresse für eine bestimmte Religion (Judentum) diametral

gegenüber (vgl. Kap. II.8.2.1.1, II.8.2.1.2). Die Daten aus diesem Modul zeigen schließlich Fabians Begründung für diese hohe Wichtigkeit an. Während Fabian zu t1 verdeutlicht, dass „dann verschiedene Werte aus verschiedenen Kulturen zusammengetragen werden, [und] dadurch, sag ich mal. Und dadurch, find ich, ergibt sich dann ein besseres Allgemeinbild“, stellt er zu t2 in den Vordergrund, dass „man damit mehr über andere Menschen lernt“. Beide Begründungsmuster sind inhaltlich komplementär, jedoch mit einer je etwas anderen Schwerpunktsetzung versehen (Kulturen – Menschen). Ein ähnliches Muster bzw. eine Veränderung der Bezugskategorien zeigt sich auch in den Antworten auf Leitfrage 8. Zunächst würde Fabian im Zeitungsartikel umreißen, dass alle ein „Körnchen Wahrheit“ haben, aber „halt auch Sachen, die wohl nicht stimmen werden. Und ich finde, man kann schlecht sagen, die eine Sache ist richtig und die anderen Sachen sind dann falsch“. Zum zweiten Messzeitpunkt bleibt die inhaltliche Richtung zwar erhalten, jedoch erwähnt er dezidiert, dass „jeder halt so seinen Standpunkt hat, der Sinn macht“ sowie, „dass alles gut ist und für die Gläubigen ein bisschen Halt und Kraft gibt. Von daher auch recht wichtig ist“ (kognitiv).

Sein Interesse am Ausbau eines Allgemeinbildes bietet nun scheinbar jedoch nicht die Basis, auf der ein differenzierter Blick für Spezifika, Gemeinsamkeiten oder antizipierte Bedürfnisse von Gläubigen zum Tragen kommt. Auf diesen Kontext zielen Leitfrage 15 sowie Item 60 ab. Fabian stellt klar, dass das „Gebäude an sich keine Rolle spielt“ und es infolgedessen auch „egal“ ist (Item 60), wie ein Begegnungs-Raum für jüdische und christliche Gläubige aussehen könnte (t1: „jedes mögliche öffentliche Gebäude z.B. Theater oder Opern, weil man überall auf verschiedene Menschen treffen kann und dafür kein Gebäude braucht“). Hierin zeigt sich entsprechend auch kein Transfer jeglicher Eindrücke des Synagogensettings, in dem u.a. Eindrücke über theologische Architektur zugänglich gemacht worden sind. Dies steht wiederum im Gegensatz dazu, dass den Schüler das Gebäude am meisten beeindruckt hätte (Item 14.1). Das gesamte Treatment konnte den vermutlich zuvor schon stark eingestellten Schüler in seiner „egal“- Haltung hierfür offensichtlich nicht sensibilisieren.

II.8.2.1.4 Fallzusammenfassung Fabian

Im Folgenden werden die schüler- sowie lernortsbezogenen Datensätze unter den Leitkategorien ´Lernertrag´ und ´Lernhürden´ gebündelt und schlaglichtartig resümiert.

Der Schüler Fabian zeigt zum ersten Erhebungszeitpunkt ebenso wenig eine lebendige Verbundenheit mit der eigenen Religion wie eine starke, aktive Toleranz gegenüber dem

Judentum (Input-Dimension, t1). Zum einen besteht ein wesentliches Ziel interreligiösen Lernens nun darin, solche Haltungen aufzubrechen um damit z.B. eine Basis für interreligiösen Kompetenzerwerb zu schaffen. Zum anderen wird im religionspädagogischen Diskurs bereits ansatzweise reflektiert, inwiefern Begegnungssettings an (lernförderliche) Voraussetzungen gebunden sind, wenn sie im Hinblick auf diese Zielsetzung gelingen sollen. Die Fallanalyse zeigt auf, dass sich eine schwache Toleranz für den Schüler Fabian in dem interreligiösen Begegnungssetting als wesentliche Lernhürde erweist. Zum einen perpetuiert sich diese Haltung. Zum anderen ist auf diesen Inputfaktor vermutlich auch zurückzuführen, dass der Schüler in keinen Austausch getreten ist, obwohl sich für ihn vor Ort eine Verständnislosigkeit im Hinblick auf die Speiserituale manifestiert und das Setting Raum für solche Nachfragen geboten hat. Dieser empirisch-qualitative Befund gibt den Anlass dazu, theoretische Konzeptionen zum interreligiösen Lernen insbesondere um eine tiefergehende Reflexion der Inputdimension zu erweitern. Da gerade ein Mehrwert interreligiöser Settings mit Begegnungscharakter postuliert wird, gilt es zukünftig zu reflektieren, wie der vorgeschaltete Unterricht sowie die Dialogsituation als solche gestaltet werden kann, um solche Haltungen aufzubrechen. Im Fazit dieser Arbeit wird diese Fragestellung noch einmal aufgegriffen.

Das Bild einer schwachen Toleranz komplettierend, zeichnet sich bei diesem Schüler die kognitive Ebene des Selbst- sowie Fremdbildes zudem dadurch aus, besonders unterkomplex ausgestaltet zu sein. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Fabian Religion primär auf einen Gesetzeskorpus z.B. bezüglich der Speisevorschriften reduziert. Vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungstheorien lässt sich plausibilisieren, dass sich dieses Bild aufgrund dessen Zugänglichkeit und Stärke als änderungsresistent und wahrnehmungsleitend erweist. Entsprechend kann erklärt werden, warum dieses Bild auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt beibehalten und bestätigt wird. An dieser Stelle ist zudem anzumerken, dass in der Synagoge das Thema jüdischer Gebote und Verbote als ein wesentlicher Lerninhalt angeboten wird und das Setting daher auch zu diesem Bild passende Anknüpfungspunkte bereithält.

Neben diesen Befunden belegt der Datenkorpus jedoch auch, dass Fabian das ästhetische sowie begegnungsbasierte Lernangebot so nutzt, dass vorhandene Muster und Haltungen aufgebrochen werden (Lernertrag). Aspekte, die Fabian zu t1 auf einer eher sachlichen Ebene schildert, expliziert er nach der bekenntnisorientierten Führung (1.) mehrfach aus einer antizipierten Perspektive von Gläubigen. Wesentlich verändert ist nach der Führung mit einer

inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf den jüdischen Alltag (2.) zudem der Blick auf das Judentum sowie das Christentum als „lebendige“ Religionen (Selbst- und Fremdbild). Hiermit lässt sich zudem belegen, dass den Schüler sakralraumpädagogisch konzeptionell vorgesehene inhaltliche Schwerpunktsetzungen, z.B. in der Hinführung zum Judentum als eine lebenszugewandten Existenzform, erreichen. Darüber hinaus verarbeitet der Schüler das interreligiöse Lernangebot grundsätzlich (3.) auch intrareligiös, indem er die in der Synagoge dargebotenen Inhalte zum zweiten Erhebungszeitpunkt auch als Orientierungsrahmen für sein Selbstbild heranzieht. Entsprechend sind dem Schüler Fabian nach dem Lernsetting auf kognitiver Selbstbildebene Facetten bewusst und zugänglich, die er zu t1 noch nicht benannt hat. Das Spezifikum des interreligiösen Lernangebotes lässt sich daher darin erkennen, Anhaltspunkte für die Versprachlichung des Selbstbildes zu geben.

In einem kontrastiv-komparativen Stil verweist Fabian schließlich (4.) auf die Faktoren „Wissen über Religion“ und „Zugehörigkeit“ und macht diese für ein zu t2 erhöhtes Vertrautheitsgefühl zur eigenen Religion verantwortlich. Diese geht zudem mit einer Neubewertung der eigenen Religion als „lockerer“ einher. Dabei kommt diese Neubewertung vermutlich auch auf der Folie seiner Wahrnehmung eines strikt an Geboten gebundenen Judentums zum Tragen. Eine analoge Neubewertung wird für das Judentum entsprechend nicht vorgenommen. Anzumerken bleibt, dass der Guide in der Synagoge eine komparative Darstellungsstrategie nutzt, wobei diese nicht nur auf Unterschiede, sondern auch auf Gemeinsamkeiten abhebt (vgl. Kap. II.8.1). Im Rahmen des gesamten Treatments ist zudem ein Zusammenhang mit den komparativ angelegten Fragerichtungen der unterrichtlichen Vorbereitung zu vermuten, für die die SchülerInnen entsprechend vor dem Synagogenbesuch sensibilisiert worden sind.

Schließlich fällt auf, dass Fabian (5.) eine als kompensierend zu charakterisierende Darlegungsstrategie auf der Ebene des Fremdbildes, z.B. über Schnittstellen mit dem Christentum, ablegt. Dies kann darauf hindeuten, dass das Fremdbild als solches an Konturen gewonnen hat oder auch, dass Fremdheitserfahrungen eine unterschiedsgeleitete Perspektive zugänglicher machen. In diesem Zusammenhang fällt mit dem Datensatz über die Einstellung zum Religionsplural des Weiteren auf, dass Fabian trotz einer grundsätzlichen „egal“-Haltung (t1) zu t2 ein indifferentes Antwortmuster ablegt und sich auf den Skalen einer inklusiven und einer pluralistischen Haltung eindeutiger positioniert. Dies lässt darauf schließen, dass die Konturen seiner Einstellung offensichtlich klarer geworden sind.

Im Horizont der didaktischen Dauerfrage und damit auch im Spiegel des erkenntnisleitenden Forschungsinteresses wird an dieser Stelle resümiert, welche Lerninhalte (*was* und *woran*), Methoden (*wie*) und Auslegungsansätze Fabian aus dem Lernangebot nutzt.

Zusammenfassend zeigen die Lerninhalte 'jüdischer Gesetzeskorpus' (mit Fokus auf Speisegebote), 'jüdischer Alltag', 'Gottesbild', 'Jesus' sowie die 'Synagoge' und die 'Geschlechterfrage' einen Einfluss auf die Output-Dimension. Während die zwei letztbenannten Inhalte primär mittels ästhetischen Lernens am Raum vermittelt werden, sind die jüdischen Gesetze, der Alltag sowie das Gottesbild in der bekenntnisorientierten Führung über unterschiedliche Formen und Ansätze zugänglich. Hierbei sind der biographische sowie schriftorientierte Ansatz im Blick sowie die Formen theologischer Architektur (Synagogenaufbau; koschere Küche) oder auch der erfahrbare Gast-Status (Nicht-Betreten der Küche). Nicht ohne Einfluss bleiben zudem ein komparativer Vermittlungsstil des Guides (z.B. kein Kreuz in der Synagoge) sowie die Austausch-Phase der zweiten Hälfte der Führung – wiederum mit inhaltlichem Fokus auf die Speiserituale.

II.8.2.2 Der Schüler Paul⁶³¹

Wie könnte ein gemeinsamer Gottesdienst aussehen?

„Also ich finde schon, dass die wichtigen Elemente in dieser Messe, wie zum Beispiel jetzt die Wandlung mit dem Leib Christi, wo der dann ausgeteilt wird, dass das schon dabei sein sollte, einfach weil es dazugehört. Dann finde ich es aber auch richtig, die wichtigen Rituale der anderen Religionen mit einzubringen“ (Leitfrage 15, t2)

II.8.2.2.1 Das Selbstbild

Paul ist in der kirchlichen Jugendarbeit aktiv, „weil man sich [dadurch] für die Menschen engagieren kann“ (Item 4). Den Gottesdienst besucht er 1-2mal im Monat (Item 1, 3), „weil ich Gott nah sein will“ (Item 57). Diese konative Dimension des Selbstbildes korreliert auf der affektiven Ebene mit einem vertrauten Gefühl (Item 22, Leitfrage 14). Bei der Auswahl einer Wetterkarte, die sein Gefühl in Bezug auf das Christentum symbolisieren soll, wählt er zunächst „komplett Sonne“. Dieses begründet er mit der eigenen Religionszugehörigkeit. „Aber [...] durch viele Sachen, die man so hört, dass irgendwelche katholischen Krankenhaus, wo jetzt eine Frau nicht angenommen wurde ... also [durch] diese Negativschlagzeilen einfach“⁶³² bewegt, fällt die Wahl schließlich auf die Karte, die eine

⁶³¹ Name verändert. Paul ist 16 Jahre alt und besucht den katholischen Religionsunterricht in der Q1 eines städtischen Gymnasiums.

⁶³² Hier bezieht sich der Schüler auf die damals aktuelle Schlagzeile, dass eine vergewaltigte, schwangere Frau in einem katholischen Krankenhaus abgelehnt worden ist.

Sonne mit einer Wolke zeigt. Mit Item 58 unterstreicht Paul, dass das Christentum eine lockere Religion ist, da „jeder seinen Glauben leben kann, wie er will“. Ferner schreibt er dem Glauben eine kraft-spendende Funktion zu (Item 52). Neben diesen Facetten, die sich primär auf einen (religiösen) Alltag zuspitzen, schildert Paul mindestens drei weitere Aspekte, die für ihn auf der kognitiven Ebene des Selbstbildes zugänglich sind. Diese sind (1.) die „Lehre von Gott“ sowie (2.) ein „Leben nach der Bibel“. Schließlich konkretisiert er die Lesart der biblischen Texte, indem er aufzeigt, dass „die ganzen Botschaften, die dann da drin versteckt sind, das [...] ja mehr Metaphern“ sind. Verstehe man die Botschaft dahinter, bekomme man „im Endeffekt auch so eine gewisse Weisheit“ (Leitfrage 7.2). Zur weiteren Schilderung sucht Paul schließlich (3.) wiederholt den Weg über die Darstellung der Religion in den Medien, was darauf schließen lässt, dass er für diese besonders sensibilisiert zu sein scheint. Neben einem Beleg für die Aktualität des Christentums, die er in der medialen Präsenz selbst sieht, erwähnt er beispielsweise konkret das Papstgebet in den Medien, um weiter aufzuschlüsseln, was das Christentum für ihn ausmacht.⁶³³

Inwiefern stellt sich nun für einen kirchlich-engagierten Schüler (Input-Faktor) ein intrareligiöser Lernertrag durch das Treatment in der *vesuf*-Forschung ein (*wer* und *wohin*)?

Zum einen bleiben die bereits zu t1 benannten Facetten der affektiven und konativen Ebene annähernd konstant (z.B. Item 22; Item 4: „weil ich aktiv bin, um etwas für andere zu tun“). Paul verdeutlicht mit Item-Set 17 hiermit übereinstimmend einen ´mittel´ bis ´wenig´ feststellbaren Einfluss des Settings auf ein Verstehen oder Nachdenken in Bezug auf seine eigene Religion. Der Datenkorpus macht jedoch auch auf mindestens dreierlei Verschiebungen aufmerksam. Während zu t1 die kognitive Ebene durch verschiedene Facetten aufgeschlüsselt worden ist, fokussiert Paul zu t2 nun (1.) den Glauben an einen Gott (Leitfrage 7.2). Dieses schlägt sich analog auch in Bezug darauf nieder, was das Christsein für ihn bedeutet (Item 3). Bezog er sich hier zunächst auf den Kirchengang und ein Engagement für die Gemeinde, stellt er zu t2 „eine Beziehung zur Gemeinde / Gott“ in den Fokus. Des Weiteren wirkt sich das Lernangebot in der Synagoge scheinbar (2.) auch dahingehend aus, nicht nur wie auch schon zu t1 den Kirchengang zu betonen, sondern diesen mit den Begriffen „Messe“ sowie „Altar“ zu verdichten. Wie bereits mit Kapitel II.8.1 herausgestellt worden ist, weist sich die Führung in der Synagoge phasenweise auch durch ihre liturgische Ausrichtung

⁶³³ An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass der Schüler vermutlich durch die vorangestellte Interviewfrage, ob das Judentum eher eine Religion der Vergangenheit oder der Gegenwart ist, gelenkt ist. Er sucht hieran orientiert zunächst darzustellen, dass das Christentum eine aktuelle Religion ist und kommt dabei simultan auf die Medienlandschaft zu sprechen.

aus. Die Bima, welche im Sakralraum Kirche z.B. aufgrund ihrer Anordnung im Raum mit dem „Altar“ vergleichbar wäre, wird hierbei vom Guide in ihrer Funktion für den Gottesdienst vorgestellt. Dass Paul nun zu t2 eine Akzentsetzung in diesem Bereich vornimmt, lässt sich vermutlich auch auf dieses Lernangebot zurückführen. Den angebotenen einstellungskohärenten Aspekten wird unter der wahrnehmungsleitenden Funktion des Selbstbildes besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Möglicherweise zeigt hier auch die in der unterrichtlichen Vorbereitung geübte Frageperspektive „Wie sieht das Dargestellte in der eigenen Religion aus?“ einen Einfluss. Schließlich kommt er (3.) zu einer Neubewertung. Im Christentum werde „alles lockerer gehandhabt“. Dies liege in den „reduzierter[en]“ Regeln begründet (Leitfrage 22). Diese kontrastiv-komparativ dargelegte Bewertung kommt offensichtlich auf der Folie des Judentums resp. dessen Gebote und Verbote zum Tragen. Analog positioniert Paul nun zu t2 die Karte „Gebote im Christentum“ zu seiner eigenen Person viel weiter weg (Zielscheiben-Aufgabe t1: 3./ 4. Kreis, t2: 5./ 6. Kreis). Dies kann vor dem Hintergrund der skizzierten Daten so gedeutet werden, dass diese für ihn keine zentrale Stellung einnehmen. Es zeigt sich zudem eine weitere leichte Verschiebung auf affektiver Selbstbildebene. Wählte er zu t1 noch die Karte mit der Sonne und der Wolke, entscheidet er sich aufgrund eines Vertrautheitsgefühls nun für die Karte, die nur die Sonne zeigt. Die noch zu t1 aufgeführten negativen Medienschlagezeilen scheinen entsprechend nicht mehr präsent bzw. ausschlaggebend zu sein.

II.8.2.2.2 Das Fremdbild

Ein spezifisches Interesse an Informationen über die Gestaltung und den Ablauf jüdischer Gottesdienste kommt offensichtlich verstärkt auf der Folie eines wesentlich konativ-basierten Selbstbildes zum Tragen (Leitfrage 6). Dieses schlägt sich nun jedoch nur ´mittel´ darauf nieder, sich vorstellen zu können, an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen (konativ). Zudem stuft Paul sein eigenes Interesse am Judentum als hoch ein und führt dies auf den Faktor Geschichte zurück (Leitfrage 3, affektiv). Das Judentum ist für Paul insbesondere mit dem Holocaust assoziiert (kognitiv; Leitfrage 1). Dies korreliert nicht nur mit dem bereits erwähnten hohen Interesse, sondern schlägt sich darüber hinaus auch auf der affektiven Ebene in einem „komischen“ Gefühl nieder (Item 61). Die Daten aus Item-Set 4 zeigen zudem eine erhöhte Zustimmungstendenz auf der Fremdheits-Ebene an. Entsprechendes spiegelt der Datensatz der Zielscheiben-Aufgabe. Hier positioniert Paul die Aspekte, die das Judentum betreffen, auf den äußersten Kreisen. Im Gegensatz dazu steht, zwar unter dem Einwand, dass er selbst „nicht so viel Ahnung davon hat“,

„dass man das gut mit dem Christentum vergleichen kann. Dass die Geschichte ungefähr gleich ist, dass das ja daraus entstanden ist, dass man da auch viele Sachen ableiten kann, wie das bei denen ist. Dass die ungefähr dieselben Ansichten wie wir, so ungefähr [haben]“ (Leitfrage 7; Item 5, 6).

Paul nimmt im Spiegel dieser Verhältnisbestimmung, die primär an Schnittstellen ansetzt und sich zudem auch im vermuteten Fremdbild zeigt („anderen Weltreligion, die aus unserer entstand“), des Weiteren einen konkreten Vergleich vor. Den Schabbat und den Sonntag vergleicht er in ihrer Beschaffenheit als Ruhetag. „Die haben auch einen Tag, wo die dann freimachen und nicht arbeiten gehen. Wie bei uns der Sonntag“ (Leitfrage 7.1). Was er hier komparativ expliziert, korreliert nun jedoch, wie bereits skizziert, nicht mit der affektiven Ebene des Fremdbildes (z.B. Zielscheibe). Dies bestätigt auch die Wetterkartenaufgabe. Hier wählt Paul die Sonne mit den Wolken. Diese Wahl basiere darauf, dass er zwar „nichts dagegen“ habe, jedoch auch „nicht so ein riesen Fan“ sei. Der „nichts dagegen“-Ausspruch könnte z.B. mit dem Bild vom Judentum als einer verfolgten Religion in der Shoah zusammenhängen. Dass er kein „riesen Fan“ sei, könnte für den Schüler Paul in einem Zusammenhang mit seiner Bewertung des Judentums als eine strenge Religion stehen. Diesen Schluss plausibilisiert er für sich nämlich damit, dass „dort Traditionen/ Rituale durchgezogen werden“ (Item 59). Mit dem Fokus auf jüdische Gläubige setzt Paul dieser Generalisierung jedoch auch entgegen, dass „das ja so wie überall [ist]. Da gibt es Orthodoxe und welche, die das nicht so ernst nehmen“ (Leitfrage 7.2). Mit Item-Set 2 spitzt sich das Bild jedoch wiederum auf ein orthodoxes Judentum zu, da er aus antizipierter Selbstbildperspektive über das Judentum aussagt, dass es „für mich wichtig ist, da ich gewisse Termine bzw. Rituale einhalten muss“.

Im Folgenden sollen Wirkung und Ertrag des Lernsettings im Hinblick auf das Fremdbild des Schülers Paul dokumentiert und analysiert werden (*wohin* und *wer*).

Kann das Setting, wie es in synagogenpädagogisch intendiert ist, eine Sicht aufbrechen, die das Judentum primär im Kontext der Shoah verhandelt? Pauls Interesse für das Judentum, das zu t1 auf einer in der Geschichte verfolgten Religion gründet, bleibt zu t2 ebenso erhalten (affektiv). Offenbar ist dieses Bild wahrnehmungsleitend und sensibilisierend für die Wahrnehmung von kohärenten Aspekten, die im Lernsetting angeboten werden. Ein neu gewonnener Eindruck verdichtet dieses spezifisch aufgeladene Interesse schließlich:

„Dass mit der Verfolgung und dass sie jetzt immer noch diese Probleme haben und was mich halt so überrascht, dass sie von anderen Religionen so angefeindet werden und so, das verstehe ich nicht so ganz“ (Leitfrage3).

Der Datensatz, der in Kapitel II.8.1 dokumentiert worden ist, verwies bereits darauf, dass der Lerngegenstand 'Antisemitismus' performativ erschlossen (Sicherheitsschleuse) oder auch mit persönlichen Erfahrungen des Guides konkret gemacht wird (biographischer Zugang). In dieser Führung ist zudem in der zweiten Hälfte eine Statistik thematisiert worden, die besagt, dass jeden 22. Tag antijudaistische Übergriffe auf jüdischen Einrichtungen zu verzeichnen sind. Der Guide schildert nun in einem Rahmen, in dem er sich dezidiert „wertfrei“ (Zitat Guide) äußern möchte, dass antisemitisches Verhalten oft von islamischer Seite zu verzeichnen sei. Mit einer wahrnehmungsfördernden Sicht auf das Judentum als eine verfolgte Religion lassen sich für Paul genau an dieser Stelle kohärente Informationen gewinnen. Das zunächst historisch geladene Bild verstärkt sich demnach noch im Hinblick auf einen aktuellen Antisemitismus. Hierin liegt zudem ein wesentlicher Beitrag für das Erreichen interreligiöser Lernziele im Horizont von Vorurteilen (vgl. Kap. I.1.3). Diese Lernerfahrung kann durch die dargebotene Aufklärung aus sachlicher sowie biographischer Sicht für eine Wahrnehmung und Reflexion aktuellen Antisemitismus' sensibilisieren und darin auch ansatzweise zur Prävention des Entstehens von Vorurteilen oder Diskriminierung beitragen.

Des Weiteren zeichnet sich im Datensatz zu t2 ein Interesse für die koschere Ernährungsweise und den Schabbat ab (Leitfrage 21). Für den Lerngegenstand 'Schabbat' scheint Paul auch dadurch sensibilisiert zu sein, dass er zum einen den Schabbat bereits zu t1 über einen komparativen Zugang in den Blick nimmt sowie ein Interesse am jüdischen Gottesdienst äußert und zum anderen der Sonntag für ihn selbst wesentlich zugänglich ist. Der Datensatz zeigt zudem, dass die Atmosphäre in der Synagoge für Paul, „eher so nichts Besonderes, eher so ein Treffpunkt“ ist (Leitfrage 16). So kommen kognitive sowie affektive Fragmente offensichtlich auf der Folie des Selbstbildes zum Tragen. Geleitet von seinen eigenen Erfahrungen und Eindrücken, die sich aus seinem gewohnten Gefühl in der Kirche („zu Hause“) ergeben, stellt er die Atmosphäre in der Synagoge diesen kontrastiv gegenüber („nichts Besonderes“).

Lassen sich Indizien für eine veränderte kognitive Ebene ausloten? Mit einem komparativen Darlegungsmuster zeigt Paul auf, dass die „Thora [...] ja im Endeffekt das Alte Testament“ ist. Neben den „Besonderheiten [...], was die haben, was wir nicht haben“, wobei Paul primär einen Unterschied in den Geboten und Verboten sieht, werden für ihn entsprechend Gemeinsamkeiten bewusster bzw. zugänglicher (Leitfrage 7, Item 58). In diesen Gemeinsamkeiten begründet liege, so Paul zu t2, ein „offenes“ Gefühl für das Judentum (Leitfrage 59; t1: „komisch“; affektiv). Analog rückt er im Kontext des vermuteten

Fremdbildes den Fokus auf die Gemeinsamkeiten in den Vordergrund („gewisse Ähnlichkeiten“, t2).

Welche Veränderungen sind auf affektiver Ebene auszuloten? Auf der Skala im Item-Set 4 deutet sich zunächst eine Verschiebung an. Es dominiert nicht mehr die Zustimmungstendenz für die Fremdheits-Items. Vielmehr zeigt sich zu t2 ein indifferentes Bild. So steht eine starke Ablehnung der Vorstellung, eine Woche „jüdisch“ zu leben, oder auch eine hohe Zustimmung zu „Das Judentum ist mir fremd“ neben einer ausgeprägten Vorstellung jüdischen Lebens. Die Zielscheiben-Aufgabe belegt schließlich jedoch, dass eher ein Fremdheits-Gefühl zu dominieren scheint. Alle Aspekte, die das Judentum betreffen, werden auf dem äußersten oder vorletzten Kreis platziert. Die Vorstellung von einer Teilnahme an einem jüdischen Gottesdienst fällt zudem noch geringer aus als zu t1 (Item 64, t1: mittel; konativ). Obwohl nun scheinbar eine grundsätzliche (kognitive) Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten geschärft worden ist, wird diese auf affektiver oder konativer Ebene nur ansatzweise bzw. nicht wesentlich konkret. Die Wahl der Wetterkarte, die eine Sonne mit einer Wolke zeigt, begründet Paul schließlich damit, dass man „ja schon irgendwie so ein gewisses Verständnis dafür [hat]. Alleine auch der Grund der Gemeinsamkeiten. Trotzdem kann ich mir nicht richtig vorstellen als Jude zu leben, deswegen.“

Schließlich zeigen die Daten eine Veränderung im folgenden Bereich an. Differenzierte Paul zu t1 noch zwischen jüdisch-orthodox und solchen jüdischen Gläubigen, „die das nicht so ernst nehmen“ (Leitfrage 7.2, t1) expliziert er zu t2, „dass die da halt alle traditionell und viel orthodox“ sind (Leitfrage 1). Mit Bezug auf Kapitel II.8.1 lässt sich hierbei herausstellen, dass das Thema Gebote und Verbote als eine wesentliche Dimension immer wieder auf verschiedenen Vermittlungsebenen expliziert wird. Dies nimmt Paul offensichtlich als wesentlichen Inhalt, der das Judentum kennzeichnet, wahr und skizziert, dass es „ziemlich viele Regeln und Bräuche“ gibt, die „die meisten“ einhalten (Leitfrage 22, Item 53, 55). Infolgedessen kommt er auf der affektiven Ebene wiederum zu der Einschätzung, dass das Judentum eine strenge Religion sei (Item 59).

Mit dem Datensatz, der bis hierher betrachtet worden ist, zeigt sich, dass inter- und intrareligiöses Lernen miteinander verschränkt sind. Dabei spitzt sich dieses Verhältnis für Paul vor allem darin zu, dass nicht nur das bereits vorhandene Fremdbild, sondern auch das Selbstbild eine wesentliche Filterfunktion in Bezug auf die Wahrnehmungen von angebotenen Inhalten, die sich auf das Judentum beziehen, übernimmt.

II.8.2.2.3 Die Einstellung zum Religionsplural

Für Paul ist es wichtig, etwas über andere Religionen zu erfahren oder auch in Begegnung zu lernen (affektiv). Hierdurch bekomme man nicht nur eine „grundlegende Allgemeinbildung“, sondern lerne auch „andere Sichtweisen“ kennen (Leitfrage 4; Item 15, 18, kognitiv).

Fragt man den Schüler zum einen danach, ob er eher Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen Judentum und Christentum fokussieren würde und zum anderen, wie er mit der Wahrheitsfrage umgeht, wird deutlich, dass seine Haltung in sich von einer Schiefelage gekennzeichnet ist. So sieht er aufgrund der Entstehung des Christentums aus dem Judentum (Leitfrage 5) Gemeinsamkeiten im Hinblick auf den Glauben oder auf Gott. Unterschiede macht Paul auf der religiös-rituellen Ebene aus (Beschneidung, Item 71). Zum anderen „gibt es jetzt nicht die eine Religion, die Recht“ hat, was wiederum damit im Zusammenhang stehe, dass „alle unterschiedliche Ansichten von Gott und von ihrer Religion, [...] einen unterschiedlichen Glauben“ haben (Leitfrage 8). Jeder glaubt „halt an das seine“ und „das ist auch in Ordnung“ (Leitfrage 8) – wobei er sich selbst in einer Situation mit interreligiösem Konfliktpotential nicht besonders wohl fühlen würde, da er „nur die eine Sichtweise [...] [hat] und da auch nicht neutral argumentieren kann“ (Leitfrage 13). Paul nähert sich der Wahrheitsfrage zu t1 offensichtlich über einen unterschiedsgeleiteten Zugang und klammert zuvor formulierte Gemeinsamkeiten hier wieder aus.

Mit Item-Set 5 wird eine erhöhte Zustimmungstendenz, die eine inklusive Haltung ausweist, erkennbar, wobei der Schüler Paul ebenso den Items 43 und 51 (pluralistisch) stark zustimmt (kognitiv). Soll er sich für einen Ort, an dem man Gott erfahren kann entscheiden, fällt für ihn die Antwort recht klar aus. Er entscheidet sich für die Kirche, da er sich hier „zu Hause fühlt“ (Leitfrage 15). Einen Gottesdienst in einer Synagoge mitzufeiern könne er sich zwar prinzipiell vorstellen (konativ), jedoch bleibe dies „komisch [...] einfach weil es jetzt was anderes, was neues ist“ (Leitfrage 15). Mit der schriftlichen Befragung stellt er hier zudem klar, dass er sich nur ‚mittel‘ vorstellen kann, an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen (Item 64). Dass die affektive Ebene für Paul eine wesentliche Stellung einnimmt, wird nochmals unter Einbezug von Item 60 deutlich. Eine jüdisch-christliche Begegnungsstätte würde Paul als ein „ganz normales Haus“ konzipieren, in dem man sich „wie zu Hause fühlen sollte“, in dem eine „heimatliche Atmosphäre“ herrscht.

Inwiefern schlüsselt der empirische Datensatz zu t2 Ertrag und Wirkung des Settings im Hinblick auf die Einstellung zum Religionsplural des Schülers Paul auf (*wohin* und *wer*)?

Eine verstärkende Wirkung zeigt das Lernangebot in einer zu t2 nochmals erhöhten Einstufung der Wichtigkeit, etwas über andere Religionen zu erfahren (Item 15). „Man sollte schon wissen, was die für Ansichten haben, um dann auch dementsprechend auch andere zu verstehen, sonst kann man ja auch nicht miteinander auskommen, wenn man [...] sich das andere nicht anhört“ (Leitfrage 4, kognitiv). Hieran zeigt sich, dass Paul eine Haltung mit in das Begegnungs-Szenario nimmt, die eine wesentliche Voraussetzung (Input-Faktor) gelingenden interreligiösen Lernens ausmacht und durch das Setting nochmals bestärkt worden zu sein scheint.

Obwohl sich für Paul zu t2 nun „mehr als gedacht“ eine unterschiedsgeleitete Perspektive durchschlägt, wird ebenso wie diese bewusster bzw. zugänglicher, dass das Judentum und Christentum Gemeinsamkeiten aufweisen. Während er die Unterschiede primär in der Strenge der Gesetze, im speziellen der zu t2 von ihm erstmals erwähnten Speisegebote konkretisiert, expliziert er mit den 10 Geboten eine Gemeinsamkeit (Leitfrage 5, Item 71, kognitiv). Mit Kapitel II.8.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die 10 Gebote ein Lerngegenstand konturieren, der am Lernort „Synagoge“ z.B. biblisch kontextualisiert sowie konkret am Raum (Tür) sichtbar wird.

Dominierte im Kontext der Wahrheitsfrage, wie bereits skizziert, zu t1 ein Nebeneinander von „jeder glaubt halt an das seine“ und „[es gibt] keine Religion, die Recht hat“, steht zu t2 folgende Darstellung im Fokus. „Jeder hat in seiner Meinung, in seinem Glauben Recht“ (Leitfrage 8). Im Spiegel der neu gewonnen Erkenntnis über antisemitische Erfahrungen folgert Paul hieraus noch, dass „dementsprechend auch [alle] dieselben Rechte haben und nicht unterdrückt werden sollten“ (Leitfrage 8).

Im Kontext eines imaginären gemeinsamen Gottesdienstes bringt Paul zu t2 eine sensibilisierte Haltung für die jeweiligen Spezifika der Religionen zum Ausdruck, wobei ebenso die eigene religiöse Beheimatung zentral bleibt. Zum einen

„würde [er] das so machen, dass jeder mal das Gotteshaus des anderen kennenlernt also in jedes einmal reingeht. [...] Einfach auch vielleicht, um Eindrücke zu sammeln, wie die anderen sich verhalten während der Messe oder während der Gebet [...] und dann vielleicht auch irgendwas Neutrales, wenn man sich zusammensetzt, um über die verschiedenen Religionen zu reden“ (Leitfrage 15).

Für die Planung eines gemeinsamen Gottesdienstes sieht er schließlich vor,

„dass die wichtigen Elemente in dieser Messe wie zum Beispiel jetzt die Wandlung mit dem Leib Christi, wo der dann ausgeteilt wird, dass das schon dabei sein sollte, einfach weil es

dazugehört. Dann finde ich es aber auch richtig, die wichtigen Rituale der anderen Religionen mit einzubringen“ (Leitfrage 15).

Ein Blick auf Item-Set 5 bestätigt diese inklusive Haltung schließlich. Hier stimmt Paul erneut hauptsächlich Items der Skala „Inklusivismus“ zu. Im Vergleich zu t1 stimmt er Statements, die eine pluralistische Haltung anzeigen, weniger zu.

II.8.2.2.4 Fallzusammenfassung Paul

Paul zeigt eine lebendige Verbundenheit mit der eigenen religiösen Tradition, die primär konativ basiert bzw. konativ ausgeprägt ist (Input-Faktor). Ebenso wie der Schüler für das Judentum ein hohes Interesse hegt, ist es ihm wenig gleichgültig, etwas über andere Religionen zu erfahren. Dies erklärt Paul mit dem Ziel einer höheren Allgemeinbildung (t1) sowie mit dem Anliegen andere Gläubige zu verstehen (t2). Paul scheint zum einen entsprechend genügend standfest zu sein, was sich auch in seiner stark inklusiven Haltung spiegelt. Zum anderen verweisen die Daten in Ansätzen auf eine prinzipielle Verstehbarkeit für andere Gläubige, was in Form des stark zugänglichen, hohen Interesses konkret wird. Der Schüler Paul scheint entsprechend einige notwendige Voraussetzungen für gelingende interreligiöse Begegnungssettings mitzubringen. Das Setting bietet nun offenbar solche Lernchancen, die dazu führen, dass sich diese Haltung zum zweiten Erhebungszeitpunkt erneut resp. nochmals verstärkt abzeichnen lässt. Dass diese als Voraussetzungen für ein aktives Einbringen in den interreligiösen Austausch geltend gemacht werden können, lässt sich aufgrund dessen vermuten, dass der Schüler in der zweiten Hälfte der Führung Fragen gestellt hat (Selbstauskunft).

Neben diesem Lernertrag ist jedoch auch auf Lernhürden zu verweisen. So sinkt nach dem Synagogenbesuch Pauls Bereitschaft, an einem jüdischen Gottesdienst teilnehmen zu wollen (konativ), obwohl er sich ebenso wie zu t1 auch zu t2 für den jüdischen Gottesdienst interessiert. Das Judentum bleibt ihm zudem grundsätzlich eher fremd (affektiv). Die Ursachen hierfür können in seiner Wahrnehmung des Judentums als primär orthodoxes Judentum und einer hieraus resultierenden Fremdheitserfahrung vermutet werden.

Der Datensatz verweist des Weiteren auf folgende Lernerträge.

Paul interessiert sich z.B. zu t1 wie zu t2 für den Schabbat (Fremdbild) und rückt zu t2 den „Altar“ in den Fokus (Selbstbild), wobei er sich vermutlich an die Bima in der Synagogenführung erinnert. Das konativ-basierte Selbstbild des kirchennahen Schülers wirkt entsprechend (1.) stark wahrnehmungsfördernd auf ein Lernangebot, das sich inhaltlich auf das

Judentum bezieht und sich phasenweise durch einen liturgischen Ansatz auszeichnet. Paul verdichtet seine Ausführungen dabei (2.) nicht nur auf Selbstbild-, sondern auch auf Fremdbildebene (t2).

Pauls Bild vom Judentum als verfolgte Religion bestätigt sich nach der Synagogenführung nochmals, was in einen Zusammenhang mit performativen Elementen (Sicherheitsschleuse) sowie einem biographischen Ansatz am Lernort „Synagoge“ gesetzt werden kann. Auffällig ist hierbei (3.), dass dieses Bild zu t1 primär an einem historischen Kontext (Shoah) konkret geworden ist und sich zu t2 nun auf gegenwärtigen Antisemitismus bezieht. Geleitet von diesem Eindruck bricht Paul schließlich (4.) die Antwort auf die Wahrheitsfrage darauf herunter, dass jeder „in seiner Meinung Recht“ hat und keiner „unterdrückt“ werden sollte. Eine noch zu t1 indifferente Perspektive zwischen den Antworten „Keiner hat Recht“ und jeder glaubt „halt an das seine“ ist so nun nicht mehr präsent. Zu beiden Zeitpunkten argumentiert Paul jedoch pauschal und normativ. Gleichzeitig schärft das Setting Pauls Blick (5.) ebenso für Gemeinsamkeiten, welche er z.B. zu t2 mit der Schrift oder den 10 Geboten expliziert, wie (6.) für eine Haltung, die bewusst Spezifika der religiösen Traditionen anerkennt bzw. eine antizipierte Wichtigkeit unterstreicht (z.B. *„Dann finde ich es aber auch richtig, die wichtigen Rituale der anderen Religionen mit einzubringen“ (Leitfrage 15)*). Auf Gemeinsamkeiten rekurrierend stellt Paul zudem zu t2 (7.) ein „offenes“ Gefühl für das Judentum heraus (t1: „komisch“). So lässt sich z.B. in ersten Zügen eine emphatische Haltung ausloten. Auf der Ebene von Unterschieden und auf einer kontrastiv-komparativen Deutefolie kommt (8.) eine Neubewertung der eigenen Religion zum Tragen. Diese plausibilisiert Paul mit Rekurs auf die „reduzierteren Regeln“ und setzt damit (9.) erneut das Judentum als orthodox ins Bild.

Unter Einbezug des Datensatzes über die Synagogenführung lässt sich an dieser Stelle bilanzieren, dass Pauls Interesse vor allem Phasen mit einem liturgischen, biographischen und schriftbasierten Auslegungsansatz gegolten hat. Zudem scheint er insbesondere Aspekte verarbeitet zu haben, die ihm durch performative Momente, durch ein Lernen an Symbolen sowie durch den Austausch in der zweiten Hälfte der Führung angeboten worden sind. Einen Einfluss auf den Lernertrag zeigen vor allem die Lerngegenstände 10 Gebote, Gott, Schabbat, Thora, Bima, Antisemitismus, Gebote und Verbote.

II.8.2.3 Die Schülerin Anne⁶³⁴

„[...] man hat halt während [...] seiner Erläuterungen [...] gemerkt, dass da auch viele Gemeinsamkeiten, also, dass da auch Gemeinsamkeiten mit dem Christentum zu finden sind.“ (Leitfrage 22, t2)

II.8.2.3.1 Das Selbstbild

„Für mich ist das wichtig.“ (Leitfrage 2)

Eine sehr hohe Wichtigkeit des Glaubens (Item 13), eine hohe Wichtigkeit der eigenen Religion (Item 14) sowie eine Vertrautheit (Item 32, 22) kennzeichnen die affektive Selbstbildebene der Schülerin Anne. Auf die Nachfrage, warum dieses so ist, legt sie ein hohes Interesse für die Frage nach Gott vor allem im Spiegel von „Schicksalsschlägen“ offen (Leitfrage 2, 7.2, Item 3, 4). Deziert erwähnt sie selbst die „Theodizeefrage“, die der Richtung ihrer Gedankengänge scheinbar Struktur verleiht bzw. einen ersten Zugang zur kognitiven Ebene schafft (Leitfrage 7.2). Mit Item 3 stellt Anne pointiert heraus, was sie grundsätzlich mehrfach zum Ausdruck bringt: „Ich bin Christ, das bedeutet für mich der Glaube an Gott, der einem nach Schicksalsschlägen Mut und Kraft gibt“. Dieses kognitiv-affektive Bild, das einen funktionalen Charakter unterstreicht, zeichnet sich auch in ihrer Antwort auf Item 52 ab. Hierbei unterstreicht Anne, dass „Glaube eine gewisse Art von Geborgenheit“ bedeutet. Das Gebet im Speziellen bedeutet für sie, „dass ich Gott nah sein kann, Verbundenheit“ (Item 54, affektiv). Dass diese Fragmente nun auch mit der konativen Ebene korrelieren, lässt die folgende Datenlage vermuten. Anne erklärt, dass sie häufig über Glaube und Religion nachdenkt oder spricht (Item 17, 34) sowie ein- bis zweimal pro Monat in den Gottesdienst geht (Item 1), um „Gottes Nähe“ zu spüren (Item 57). Die Karte, die für den „Gottesdienst in meiner Kirche“ steht, positioniert sie bei der Zielscheiben-Aufgabe entsprechend nah zur eigenen Person. Ebenso nah wie die Kirche platziert sie auch den christlichen Glauben sowie die Gebote. Dass sich Anne bei der Wetterkartenaufgabe für verschiedene Karten entscheidet (Sonne, Regenbogen, Wolke), begründet sie schließlich damit, dass „das manchmal unterschiedlich ist“. Dieses gewinnt vor allem im Spiegel der für die Schülerin leitenden Theodizeefrage an Plausibilität. Im Gesamtbild fällt entsprechend auf, dass Anne ein homogenes resp. in sich kohärentes Selbstbild zugänglich zu sein scheint. Eine weitere Facette, die die Schülerin als Antwort auf Item 58 formuliert, zeigt sich in der Bewertung des Christentums als eine lockere Religion. Dies begründet sie damit, dass da „jeder auf seine Art an Gott glauben kann“.

⁶³⁴ Name geändert. Anne ist 17 Jahre alt und Schülerin im katholischen RU in der Q1 eines städtischen Gymnasiums.

Welchen Aufschluss gibt der empirische Datenkorpus nun über das Selbstbild, das sich nach dem Treatment zeigt?

Vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungstheorien ist zu vermuten, dass folgende Aspekte des Selbstbildes besonders zugänglich, stark sowie wahrnehmungsleitend sind, da sie sich zu t2 erneut abzeichnen bzw. konstant bleiben. Annes primär affektiv geladenes Selbstbild ist für sie offenbar vor allem über „Gott“ im Zusammenhang mit den Stichworten „Geborgenheit“ und „Nähe“ wesentlich zugänglich, ebenso zu t1 wie auch zu t2 (affektive Dimension, Item 3, 4, 52, 53, 57). Weiterhin bleibt eine hohe Wichtigkeit in Bezug auf die eigene Religion und den eigenen Glauben zentral (Item 13, 14, Leitfrage 2).

Führte Anne den Faktor „Nähe“ zu t1 noch im Kontext der Theodizeefrage weiter aus, rückt sie zu t2 die Kirche „als Symbol dafür [...], dass man die Nähe zu Gott haben möchte“ ins Bild. (Leitfrage 7.2, kognitiv). Zudem betont Anne zu t2 verstärkt, dass „da besonders auch der Gottesdienst für mich dann eine Rolle spielt“ (Leitfrage 2). Das interreligiöse Treatment stellt, insbesondere in Phasen mit liturgischer Ausrichtung, scheinbar auch ein intrareligiöses Orientierungsangebot dar.

Ein weiterer Aspekt, der sich ebenso zu t1 wie zu t2 abzeichnet, scheint für Anne stark und besonders zugänglich zu sein. So bleibt Anne bei der Bewertung des Christentums als lockere Religion mit der Begründung, dass da „jeder individuell sein kann“ (Item 58). Ferner ergänzt sie diese Ausführungen nun mittels eines komparativen Vorgehens und betont, dass dieses „im Judentum anders“ ist (Leitfrage 7.2). Neben diesem sowie weiteren Unterschieden, die sie zu t2 in „Traditionen“ sowie „der Name Gottes wird nicht gesagt“ sieht, unterstreicht Anne jedoch auch Gemeinsamkeiten (Item-Set 11). Sie stellt heraus, dass „man halt gemerkt [hat], dass da auch viele Gemeinsamkeiten, also, dass da auch Gemeinsamkeiten mit dem Christentum zu finden sind“ (Leitfrage 22). Gemeinsamkeiten sieht die Schülerin nicht mehr nur in den 10 Geboten, sondern auch in dem Glauben an einen Gott (Item-Set 11). Als Spezifikum resp. Potential des Lernortes formuliert lässt sich entsprechend festhalten, dass das Lernangebot grundsätzlich einen Rahmen bietet, in dem Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen Judentum und Christentum bewusst werden können.

Im Interviewdatensatz zum Selbstbild der Schülerin Anne ist ferner auffällig, dass einem grundsätzlich kohärenten Bild sowohl zu t1 als auch zu t2 die Aussage, dass sie „jetzt nicht wirklich gläubig“ sei, entgegen steht (Leitfrage 2, t 1; Wetterkarte, t2). Da dieser Aspekt im Fragebogen-Satz völlig ausgeklammert zu sein scheint, ließe sich an dieser Stelle zum einen

darüber spekulieren, inwieweit dieses Antwortverhalten ggf. aus einer direkten, kommunikativ-basierten Interaktion in einer Interview-Situation resultieren könnte. Zum anderen könnte die Haltung durch das Setting auch insofern eine Bestätigung erfahren haben, als dass der jüdischen Guide als stark (anders) gläubig wahrgenommen worden ist, was Anne dann als einen extremen Gegensatz zu ihrer eigenen Person gedeutet haben könnte. Diese Vermutungen basieren jedoch auf keiner empirischen Datenbasis.

II.8.2.3.2 Das Fremdbild

In Annes Aussagen lassen sich auf kognitiver Fremdbildebene verschiedene Facetten erkennen. So nimmt sie zunächst Schwellenrituale bzw. „Sitten“ beim Übergang vom profanen in einen Synagogenraum in den Blick, die im Christentum grundlegend anders sind, so Anne (Leitfrage 6, 7). Sie konkretisiert diese „Sitten“ mit für das Judentum typischen „Ledersachen“ und damit, „dass man die Schuhe auszieht“ (Leitfrage 7). Kenntnisse über Judentum und Islam werden hier von der Schülerin vermischt, was dazu führt, dass sie das Schwellenritual unsachgemäß erklärt.

In den von Anne formulierten Erwartungen an das sakralraumpädagogische Lernsetting setzt sich eine von Unterschieden gelenkte Perspektive fort. Sie würde gern erfahren „was da der Unterschied halt zu unseren Gottesdiensten“ ist (Leitfrage 6). Mit Item 64 unterstreicht Anne dabei, sich stark vorstellen zu können an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen (konativ). Des Weiteren beschreibt Anne das Judentum als eine Religion der Vergangenheit sowie, „dass das [jüdische Alltagsleben] so auf Tradition hinausläuft“ (Item 33, Leitfrage 1).

Item 9 hebt infolge der Imagination einer hypothetischen Situation auf das vermutete Fremdbild der Schülerin Anne ab. Sie stellt hierbei heraus, dass ein jüdischer Mitschüler im Christentum eine Religion sehen würde, „die verstanden werden kann, jedoch nicht mit meiner Meinung übereinstimmt“. Zweierlei Aspekte werden hieran konkret. Zum einen eine prinzipielle Verstehbarkeit sowie zum anderen eine Fokussierung auf Unterschiede.

Auf der affektiven Eben lassen sich im Datensatz folgende Facetten ausloten. Anne expliziert neben einem hohen Interesse für das Judentum (Leitfrage 2, Item 12) eine Akzeptanz für jüdische „Traditionen und Regeln“ (Leitfrage 5). Bei der Wetterkartenaufgabe wählt sie die Sonne mit der Wolke und begründet diese Wahl, wie folgt. „Ich verbinde jetzt keine schlechten Sachen damit, weil das einfach, wie eine andere Religion einfach ist, weil ich Christ bin und ich nicht sage, deshalb ist das Judentum jetzt komplett tabu für mich.“ Die Auswertung ihrer Antworten im Item-Set 4 zeigt eine erhöhte Zustimmungstendenz für die

Items an, die ein Fremdheits-Gefühl operationalisieren. Analog platziert die Schülerin Karten, die z.B. das „koschere Essen“ oder den „jüdischen Glaube“ anzeigen, auf dem letzten Kreis der Zielscheibe (Leitfrage 14).

Lassen sich mit dem zum zweiten Erhebungszeitpunkt gewonnenen Datensatz Veränderungen erkennen, z.B. im Hinblick auf eine von Unterschieden geleitete Perspektive?

Anne stellt zunächst in einem sachgemäßen Vergleich zwischen einer Synagoge und einer Kirche, bzw. durch eine Abgrenzung zur Kirche, den Aufbau und die Symbole, die in einer Synagoge zu finden sind, heraus. Sie benennt entsprechend nach der Lernerfahrung am und im Raum wesentliche Unterschiede in der „Kuppel“, den „Davidsternen“ und in der „Küche“ sowie in „eine[r] Abtrennung“ im Eingangsbereich (Leitfrage 16, 21). Der Datenkorpus gibt zudem Aufschluss darüber, dass für Anne zu t2 ebenso Unterschiede wie Gemeinsamkeiten wesentlich zugänglich sind (u.a. Leitfrage 22). Dies wird insbesondere mit der Wetterkartenaufgabe transparent. Sie wählt den Sturm (affektiv), „weil einerseits finde ich das natürlich, dass es Gemeinsamkeiten zum Christentum gibt, mit dem Glauben an einen Gott, die 10 Gebote [...] Aber also andererseits auch mit diesen Traditionen, mit diesen, mit dem Essen, dass das da so angepasst sein muss. Deshalb der Sturm [...]“ (kognitiv). Ein hierzu passender Befund lässt sich durch die Operationalisierung des vermuteten Fremdbildes erkennen. Fokussierte Anne hier zum ersten Erhebungszeitpunkt Differenzen, formuliert sie zu t2, dass das „Christentum für mich [jüdische Perspektive] eine Religion [ist], in der ich viele Gemeinsamkeiten finde“ (Item 9). Der Datensatz, der die Synagogenführung aufschlüsselt, erhellt in diesem Kontext, dass die 10 Gebote sowie die jüdischen Speisegesetze wesentlich vermittelte bzw. angebotene Lerninhalte gewesen sind. Beide Lerngegenstände werden in der bekenntnisorientierten Führung biblisch kontextualisiert sowie konkret am Raum erfahrbar (Tür, Küche). Anzumerken bleibt an dieser Stelle jedoch auch, dass das Ausfüllen des empirisch-quantitativen Fragebogens den Lerneffekt in Bezug auf die 10 Gebote möglicherweise intensiviert hat. Wie skizziert worden ist, werden die SchülerInnen hierbei vor die Aufgabe gestellt, zwei Begriffe, die nicht zum Judentum gehören, heraus zu suchen – u.a. ist hier die Tafel mit den 10 Geboten abgebildet.

In Bezug auf eine sakralraumpädagogisch gesetzte Intention, die Sicht auf das Judentum zu verändern, die diese Religion primär als eine historische Größe verhandelt (vgl. Kap. I.3.1), ist zu markieren, dass die Schülerin das Judentum nach dem Treatment als eine lebendige Religion wahrnimmt. Da sie das Christentum bereits zu t1 als „lebendig“ bezeichnet, ist zu

konstatieren, dass das Setting dazu anregt, zuvor markierte Unterschiede aufzulösen (Item 31, 33, kognitiv).

Der empirische Datensatz verweist auf einen weiteren Effekt auf kognitiver Fremdbildebene. Dieser zeigt sich in einer quantitativen Steigerung hinsichtlich der Facetten, die Anne über ihr Bild vom Judentum zu t2 aufzählt. Beispiele für diese zusätzlichen Nennungen sind der „Glaube an einen Gott“, die „Geschichte“ und die „Speisegesetze“. Des Weiteren führt die Schülerin mit dem „Thoraschrein“, den „Davidsternen“ und der „Kuppel“ Facetten auf, die sich konkret auf den Sakralraum beziehen (Leitfrage 1, 7, 21, 22, Item 6). Mit einer antizipierten jüdischen Perspektive auf das Judentum wiederholt und unterstreicht sie die ersten Aspekte noch einmal: „Das Judentum ist für mich der Glaube an die Geschichte des Judentums und an einen Gott“ (Item 10).

Auf der affektiven Ebene ist eine veränderte Zustimmungstendenz im Item-Set 4 auszuloten. Hier überwiegt nun die Zustimmung zu Items, die ein vertrautes Gefühl operationalisieren. Ein hohes Interesse für das Judentum bleibt ebenso wie konative Elemente konstant (Leitfrage 3, Item 12). So kann sich Anne auch zu t2 z.B. immer noch 'stark' vorstellen, an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen (Item 64). Dieser Eindruck korreliert jedoch nicht mit dem Datensatz aus der Zielscheiben-Aufgabe. Hierbei kommt es längsschnittlich betrachtet zu einer Verschiebung. Die Karte „Synagoge“ wird nun weiter weg, im Kreis 5 positioniert (t1: 3). Der „Gottesdienst in der Synagoge“ rutscht von Kreis 4 / 5 auf Position 5 / 6.

II.8.2.3.3 Die Einstellung zum Religionsplural

Eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen ist für Anne ebenso wesentlich wie das Wissen über andere Religionen (Leitfrage 4, Item 15, 18, affektiv). Gerade deshalb, weil die Religionen „unterschiedlich“ sind und „auch jeder eine Meinung dazu hat“. Die mehrdimensionale Likert-Skala im Item-Set 5 unterstreicht schließlich eine inklusive Haltung, wobei auch das Statement „Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott“, das für eine pluralistische Haltung stehen soll, hohe Zustimmung erfährt (kognitiv). Mit Item 11 expliziert Anne selbst eine inklusiv-pluralistische Haltung: „Man kann sich natürlich auch auf andere Religionen einlassen und diese auch verstehen, jedoch steht mein Glaube an erster Stelle. Jeder ist individuell und kann selbst entscheiden, inwieweit er einer anderen Religion zugehören könnte.“ Anne ist es entsprechend selbst nicht gleichgültig, welcher Religion sie angehört. Im Horizont eines Optionscharakters formuliert sie dabei zugleich auch aus, dass sie

Glaube als eine „selbst zu konstituierende Größe“⁶³⁵ mit voluntativem Charakter versteht. Im Spiegel dieser individuellen Entscheidungsfreiheit verhandelt Anne die Frage nach der Wahrheit entsprechend primär unter einem subjektiven Anspruch.

„Ich denke, man kann das jetzt nicht präzise sagen, wer Recht hat, sondern, dass jeder individuell ist und man das so sehen kann und man das irgendwie auf individueller Ebene betrachten muss und dass man natürlich, wenn man Christ ist im Judentum manche Sachen nicht versteht oder anders sieht und andersherum auch und dass diese Frage ‚Wer hat Recht?‘ meiner Meinung nach jetzt nicht einfach beantwortet werden kann“ (Leitfrage 8).

Anne spricht sich dafür aus, die Frage nach der Wahrheit nicht pauschal, sondern im Horizont persönlicher Glaubensentscheidungen zu betrachten. Zudem setzt sie ins Bild, dass man als Nicht-Jude „natürlich“ nicht alle „Sachen“, die das Judentum betreffen, verstehen oder befürworten kann – analog gilt dies auch für Nicht-Christen in Bezug auf das Christentum, so Anne. Indem sie die Auseinandersetzung mit Religion dabei grundsätzlich zur Privatsache macht, stagniert ihr Gedankengang im Hinblick auf eine sachlich-kritische oder dialogische Auseinandersetzung mit der Wahrheitsfrage.⁶³⁶ Anne konkretisiert:

„Weil ich finde jetzt nicht, dass man da so unbedingt drüber diskutieren muss, weil jeder hat da jetzt seine andere Meinung und wenn da jetzt in einer Diskussion so unterschiedliche Meinungen ausgedrückt werden, dann sind nicht alle deren Meinung, dann kommt es zu Diskussionen, die eigentlich gar nicht notwendig sind, obwohl das jeder individuell sehen kann und man sollte das nicht verurteilen, wenn jemand eine andere Meinung darüber hat [...]“ (Leitfrage 13).

Hiermit werden „religiöse Fragen [...] als Meinungsfragen eingestuft und verlieren damit ihre Diskutierbarkeit“⁶³⁷. Die Wahrheitsfrage „scheint obsolet“⁶³⁸. Diese Haltung spitzt sich nun mit Item 60 darauf zu, dass Anne zwei voneinander getrennte Bereiche gestalten würde, die jeweils mit einem Altar ausgestattet werden und für das „Judentum: eine Empore“ vorsehen, „damit die Traditionen nicht eingeschränkt werden“. Ein Nebeneinander statt ein Miteinander spiegelt nicht nur das Prinzip eines jüdisch-christlichen Begegnungsraumes, sondern auch Annes Haltung im Hinblick auf den Umgang mit der Wahrheitsfrage.

Welchen Aufschluss gibt der zum zweiten Erhebungszeitpunkt gewonnene Datensatz über die Einstellung zum Religionsplural der Schülerin Anne?

Mit Bezug auf die affektive Ebene stuft Anne interreligiöse Begegnungen sowie das Wissen über andere Religionen erneut als besonders wichtig ein (Leitfrage 4, Item 15, 18). Da

⁶³⁵ Schimmel 2011, 184.

⁶³⁶ Vgl. zum vermuteten Zusammenhang von der These einer „Religion als Privatsache“ mit einer generellen Gleichgültigkeit verschiedene religiöse Überzeugungen auszuloten und sich sachlich-kritisch damit zu befassen: Schimmel 2011, 2.

⁶³⁷ Ebd., 175.

⁶³⁸ Ebd.

anzunehmen ist, dass das Bild einer „individuellen Religion“ (Leitfrage 8) besonders zugänglich und wahrnehmungsleitend ist, ist dieses auch zu t2 als konstitutiver Ankerpunkt in Annes Aussagen auszuloten. „Ich denke, dass es in der individuellen Religion, dass einfach, jeder Recht hat, wenn man das so sagen kann.“ (Leitfrage 8). Nachvollziehbar bleiben z.B. religiöse Traditionen und Grundsätze jedoch nur innerhalb des gewählten religiösen Bezugssystems. „Also ich könnte jetzt nicht sagen: Das Judentum hat Recht“. Es fällt des Weiteren auf, dass Anne zu t2 nicht mehr betont, dass eine Diskussion mit unterschiedlich religiösen Standpunkten obsolet sei.

Sind in dem Datensatz auch Veränderungen auszuloten? Unter Punkt II.8.2.3.2 wurde bereits skizziert, dass Anne neben Unterschieden zu t2 auch Gemeinsamkeiten wahrnimmt und formuliert. Analog schreibt Anne zu Item 11: „Die Gewinnung von vielen gemeinsamen und unterschiedlichen Sichtweisen“. Die Lösung zu der Aufgabe, die auf eine Konzeption eines gemeinsamen Gebäudes abhebt (Item 60), unterscheidet sich zudem zu t1 wesentlich von Annes Vorschlag zum ersten Erhebungszeitpunkt. Sie verwirft das zu t1 skizzierte Zwei-Raum-Konzept und stellt sich nun „ein großes Gebäude mit allen Symbolen“ vor. Der Fokus auf die Symbole korreliert zudem mit ihrer Antwort zu Item 14.2. Hier expliziert sie, dass sie durch die Begegnung insbesondere gelernt habe, dass „viel Wert auf bestimmte Gegenstände gelegt“ wird.

Mit der mehrdimensionalen Likert-Skala im Item-Set 5 werden zudem leichte Verschiebungen ersichtlich. Annes Zustimmung zu den inklusiv formulierten Statements fällt zu t2 weniger stark aus (z.B. Item 38 und 40; t1: stark; t2: wenig). Konstant bleibt eine hohe Zustimmung zum Statement „Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott“.

II.8.2.3.4 Fallzusammenfassung Anne

Das Selbstbild der Schülerin Anne weist unter den Stichworten „Nähe“ und „Geborgenheit“ primär eine affektiv geladene lebendige Verbundenheit auf. Durch das phasenweise liturgisch ansetzende Treatment bietet sich für Anne offenbar ein neuer Orientierungsrahmen, in den sie den zugänglichen Aspekt der Nähe (1.) neu einbettet. Statt der Theodizeefrage, die ihren Ausführungen zu t1 Struktur verliehen hat, expliziert sie nun Aspekte wie die „Kirche“ und den „Gottesdienst“, wenn sie von der Nähe Gottes spricht. Anne setzt das interreligiöse Lernangebot offenbar entsprechend intrareligiös um. Einstellungstheorien plausibilisieren hierbei, dass Facetten, wie die der „Nähe“, infolge ihrer Stärke und Zugänglichkeit Annes Wahrnehmung filtern. Passenden Informationen wird eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt

bzw. werden Informationen ggf. passend gemacht. Ebenso wahrnehmungsleitend wie die affektive Selbstbildfacette sind (2.) das Bild einer „individuellen Religion“ bzw. der Optionscharakter von Religion sowie eine dezidiert inklusive Haltung. Beide zeichnen sich mit dem Datensatz auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt erneut ab und werden offenbar durch das Setting bestätigt.

Der Datensatz belegt auch konkrete Veränderungen bzw. Neuerungen. Während Anne zu t1 ein als Zwei-Raum-Konzept entworfenes Setting für interreligiöse Begegnungen vorschlägt modifiziert sie dieses (3.) grundsätzlich. Stattdessen setzt die Schülerin ein „großes Gebäude mit allen Symbolen“ ins Bild. Dies weist ansatzweise auf eine Veränderung ihrer Haltung hin. Des Weiteren lassen sich (4.) im Datensatz, der nach dem Treatment erhoben worden ist, keine Ausföhrung mehr darüber erkennen, dass eine Diskussion mit unterschiedlich religiösen Standpunkten obsolet sei. Wesentlich aufgebrochen ist zu t2 (5.) zudem eine Perspektive, die nicht mehr primär von Unterschieden dominiert wird, wobei die eigene Religion zu t1 immer der Maßstab zu t1 hierfür gewesen ist (t1: „Unterschied halt zu unseren Gottesdiensten“). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt stehen für Anne neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten im Vordergrund. Beispielsweise stellt sie das Judentum nun, wie das Christentum bereits zu t1, als eine lebendige Religion heraus. Hiermit lässt sich zudem (6.) dokumentieren, dass das sakralraumpädagogisch intendierte Ziel, eine Konstruktion von Judentum primär als historische Größe aufzubrechen, für die Schülerin Anne realisiert werden konnte. Ein kontrastiv-komparatives Darlegungsmuster sticht (7.) mit Bezug darauf hervor, dass Anne das Christentum als locker bezeichnet, weil „jeder individuell sein“ kann, was hingegen im „Judentum anders“ sei.

Auf affektiver Fremdbildebene zeigt sich (8.) eine veränderte Emotionslage. Anne zeigt auf, dass das Judentum für sie nach dem Treatment wesentlich vertrauter ist. Dies kann auch mit einem qualitativ-quantitativen Lerngewinn korrelieren, der sich (9.) darin zeigt, dass Anne nach einer schriftbasierten, bekenntnisorientierten Synagogenföhrung sowie dem Lernen am Raum mehr Facetten, wie z.B. den „Thoraschrein“ oder die „Kuppel“ als Merkmale einer Synagoge bzw. als Assoziation zu ihrem Bild vom Judentum aufföhrt.

Anne nutzt das Lernangebot offenbar insbesondere in Momenten mit liturgischer, schriftbezogener, bekenntnisorientierter und damit auch biographischer Ausrichtung. Vor allem die Lerninhalte ‘Synagoge’, ‘Kuppel’ und ‘Davidsterne’, die am Raum selbst erkennbar werden sowie die Lerninhalte (Speise-)Gebote oder Gott werden von Anne nicht nur inter-

sondern auch intrareligiös umgesetzt und konturieren neue Ankerpunkte auf Selbst- sowie Fremdbildebene.

II.8.2.4 Die Schülerin Laura⁶³⁹

„Das ist, finde ich, ziemlich wichtig eigentlich, weil das ist ja klar, dass man wird zwar irgendwie in die Religion halt rein geboren, aber man sollte irgendwie schon gucken, was glauben andere.“ (Leitfrage 4, t1)

II.8.2.4.1 Das Selbstbild

„Ich bin Christ, das bedeutet für mich, dass ich versuche mich gegenüber meinen Mitmenschen freundlich und hilfsbereit zu verhalten. Dass ich in schwierigen Situationen auf Gott vertraue, weil ich so erzogen wurde, aber auch, weil ich es für richtig erachte und weil ich glaube, dass mir jemand dieses Leben geschenkt hat.“ (Item 3, 4; t1)

Dieses Zitat erhellt mehreres über Struktur und Inhalt des Selbstbildes der Schülerin Laura. Zum einen konturieren Aspekte, wie das geschenkte Leben oder die „soziale[n] Vermitteltheit von Glauben“⁶⁴⁰ („erzogen“) die kognitive Ebene. Des Weiteren geht das Christsein für Laura ebenso mit einem hilfsbereiten zwischenmenschlichen Verhalten (konativ) einher wie mit einem Gottvertrauen in schwierigen (persönlichen) Situationen. Letzteres stellt sie nicht nur als Resultat ihrer religiösen Erziehung, sondern auch ihrer persönlichen Schlussfolgerungen und Überzeugung heraus. Unter Einbezug der Fragebogendaten kann die Schilderung des Gottvertrauens in schwierigen Situationen weiter konkretisiert werden. Hier skizziert Laura, dass sie im Glauben eine Stütze sieht, weil dieser ihr „manchmal meine Angst vorm Tod“ (Item 52) nimmt.

Im weiteren Datensatz fällt weiter auf, dass Lauras Zugang zum Selbstbild offensichtlich wesentlich über eine konative Ebene erfolgt. Die Schülerin betont auf die Frage nach ihrer Meinung zum Christentum neben ihrer Konfession („ich bin katholisch“, Leitfrage 2) unmittelbar, dass sie „ab und zu“ in die Kirche geht (Item 1: 1-2mal / Monat). Des Weiteren gibt Laura an, sehr häufig über Dinge, die ihre Religion betreffen, nachzudenken (Item 17; Antwort: 5). Ihre schriftliche Ausführung zu der Bedeutung des Gebets belegt des Weiteren eine konative Basis. Laura schreibt: „Ich denke Beten hilft einem selbst manchmal Mut zu fassen. Man sollte jedoch besser handeln, damit etwas geschieht, anstatt zu beten.“ (Item 54).

Auf der kognitiven Ebene markiert Laura „im Unterschied zum Judentum“ und somit mit einem kontrastiven-komparativen Darlegungsmuster, dass „Christus der Messias ist und dass es eben auf das Neue Testament aufbaut und [...], dass es halt die Reformation gab und

⁶³⁹ Name geändert. Laura ist 17 Jahre alt und Schülerin im katholischen RU in der Q1 eines städtischen Gymnasiums.

⁶⁴⁰ Schimmel 2011, 30.

Martin Luther und sie das gespalten haben““ (Leitfrage 7.2, ähnlich auch Leitfrage 5). Ob Laura diese Darlegungsmuster grundsätzlich wählt, um ihr Bild vom Christentum zu formulieren, kann mit den Daten nicht geklärt werden. Es ist anzunehmen, dass sie diese Muster infolge des anstehenden Synagogenbesuches gewählt hat.

Schließlich ist in den Daten eine weitere Facette zu verzeichnen, die dem bisher dokumentierten homogenen Selbstbild nicht gänzlich zu entsprechen scheint. Auf eine relativierende Art erklärt Laura, dass sie „nicht so gläubig [ist], dass ich das so sage, dass ich da fest überzeugt von bin, also [...] ich hab´ da schon so Zweifel immer und hinterfrage das eben [...].“ (Leitfrage 2). Diese Unsicherheit drückt sie auch im Fragebogen aus. Sie skizziert, dass sie „allerdings [...] oft Zweifel“ hat (Item 52). Die Wahl der Wetterkarte, die eine Sonne mit einer Wolke zeigt, plausibilisiert sie entsprechend damit, dass da „ja auch Unsicherheiten [sind] [...], dass ich das nicht alles so unterschreiben würde halt“. Mit diesem affektiv gefärbten Statement wird jedoch nicht konkret, worauf sich die von ihr benannten Unsicherheiten beziehen (kognitiv).

Im Fragebogen gibt Laura an, dass sie durch das Setting angeregt worden ist, über ihre eigene Religion nachzudenken (Item-Set 17). Inwiefern schlägt sich dieses nun in den weiteren Daten nieder? Welche Veränderungen oder Bestätigungen lassen sich nun im längsschnittlichen Vergleich der Selbstbilddaten aufdecken und auf das Treatment zurückführen?

Laura nutzt bei der Formulierung ihres Bildes vom Christentum nun nicht mehr ein rein kontrastiv-komparatives Muster sondern stellt vielmehr Folgendes heraus: Das Christentum „basiert eben auf Jesus Christus, der aber Jude war. Und [es wird] halt zu dem Alten Testament, an das die Juden glauben, das Neue Testament hinzugezogen“ (Leitfrage 7.2, kognitiv). Es fällt auf, dass Laura eine jüdische Perspektive einholt, um ihre Ausführungen zum Christentum einzubetten. Neben Unterschieden, stellt sie dabei auch Verbindendes zwischen den Religionen heraus. Obwohl die Erhebungsinstrumente nicht auf die Messung einer Relationskompetenz abheben, lässt sich dennoch ein Hinweis auf deren Entwicklung ausloten, die an dieser veränderten bzw. neuen Darlegungsform konkret wird. Unter der Annahme, dass die einzelnen Aspekte für Laura nicht grundsätzlich neu sind, kann schließlich mit hoher Wahrscheinlichkeit konstatiert werden, dass das Treatment einen wesentlichen Einfluss auf die Zugänglichkeit dieser Facetten hat.

Eine weitere Veränderung zeichnet sich im Datenkorpus bezüglich der affektiven Ebene ab. Weniger zugänglich sind die noch zu t1 mehrfach geäußerten Aspekte „Unsicherheit“ oder „Zweifel“. Lediglich im Kontext von Item 52 skizziert sie, erneut in diese Richtung weisend, dass der Glaube ihr „viele Fragen“ gibt. Des Weiteren soll die Wetterkartenaufgabe die affektive Ebene aufschlüsseln. Wählte Laura zu t1 die Karte, die eine Sonne mit einer Wolke zeigt, fällt ihre Wahl zu t2 auf die Sonnenkarte. Dies plausibilisiert Laura, wie folgt:

„Ich würde jetzt auch die Sonne nehmen, aber eigentlich sieht man, also ich glaube ja an das Christentum, aber der Regenbogen wäre ja jetzt hier das schönste. Aber ja, das bewertet man da ja dann anders, weil man, wenn man, für den Regenbogen müsste ich jetzt so einen stärkeren Glauben haben, finde ich“ (Leitfrage 10).

Eine wesentlich, konativ basierte Struktur im Selbstbild zeichnet sich ebenso wie zu t1 auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt ab. Laura stellt entsprechend heraus, dass der Glaube sie „bestärkt [...] in dem, was ich tue“ (Item 52). Das Gebet gibt „ihr Entschlossenheit“, so Laura (Item 54). Darüber hinaus stellt sie zu t2 eine genuin christliche Begründung für ihr bereits zu t1 expliziertes Christsein vor, das sich für sie vor allem in einer zwischenmenschlichen Hilfsbereitschaft zeigt. Sie schreibt: „Ich bin Christ, das bedeutet für mich, dass [...] ich mir Jesus Handeln zum Vorbild nehme“ (Item 3; t1: „mich gegenüber meinen Mitmenschen [...] hilfsbereit verhalte“). Unter Einbezug des Datensatzes, der die Synagogenführung aufschlüsselt, kann an dieser Stelle auf zwei kompatible Aspekte aufmerksam gemacht werden. Zum einen erläutert der Guide in einem komparativen Vermittlungsstil etwas über Jesus Christus (Lerninhalt). Zum anderen vermittelt der Guide mehrfach eine handlungsleitende Funktion von Religion. Dies erfolgt jedoch primär mit einem Fokus auf die jüdischen Gebote und Verbote, die jegliches jüdisches Alltagsleben regeln. Es lässt sich vermuten, dass beide Schwerpunktsetzungen mit dem Lernertrag auf Selbstbildebene der Schülerin korrelieren.

Weiterhin ist zu berichten, dass Laura das Christentum ebenso zu t2 wie zu t1 als eine lockere Religion bezeichnet, was sie weiterhin damit begründet, dass „die meisten zumindest hier und heute ihre Leben nicht so stark nach dem Glauben richten“ (Item 58; t2: „jeder lebt es verschieden aus“). Dieser Unverbindlichkeitscharakter, den sie dem Christentum hiermit scheinbar zuschreibt, steht jedoch in einer Schiefelage zu ihren Ausführungen über christliches Handeln, das sich Jesus Christus als Leitfigur zum Vorbild nimmt.

Grundsätzlich zeichnen sich bestimmte Facetten im Selbstbild der Schülerin zu beiden Messzeitpunkten wiederholt ab oder werden mit neuen Aspekten verdichtet. Mit Rekurs auf

psychologische Einstellungstheorien ist zu vermuten, dass diese Facetten offensichtlich besonders stabil, zugänglich sowie wahrnehmungsleitend sind.

II.8.2.4.2 Das Fremdbild

Auf die Frage nach ihrer Meinung zum Judentum kommt Laura aufgrund fehlender Berührungspunkte mit dem Judentum („Also ich kenne jetzt eigentlich auch keine Juden so persönlich“) zu dem Schluss, dass sie nicht wüsste, ob sie dazu „wirklich eine Meinung habe“ (Leitfrage 1). Dass sie wenig „Begegnungen damit hat“ plausibilisiert sie schließlich auch vor dem Hintergrund, dass es „in Deutschland [...] ja nicht [mehr] so viele Juden [gibt]“ (Leitfrage 1.1). In einem Zusammenhang mit diesen fehlenden Berührungspunkten steht vermutlich auch, dass sie sich nur „mittel“ vorstellen kann, an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen (Item 64, konativ). Zudem denkt sie nur wenig über das Judentum nach (Item 16). Der Datensatz gibt neben dieser konativen Fremdbildebene schließlich Aufschluss über eine kognitive und eine affektive Dimension, die im Folgenden dargelegt werden.

Laura zeigt ein hohes Interesse für das Judentum (Leitfrage 3, Item 12). Dieses begründet sie zum einen im Hinblick auf die „Geschichte“ sowie zum anderen damit, dass „das Judentum [...] ja eigentlich so der Ursprung vom Christentum“ ist (Leitfrage 3, Item 7). Bei der Wetterkartenaufgabe fokussiert Laura den historischen Blickwinkel auf das Judentum noch einmal besonders. Laura wählt die Karte „Sonne mit Wolke“,

„weil ich glaube, dass ich jetzt wie so ein bisschen die Geschichte, das Judentum so ein bisschen, wenn ich als Deutscher jetzt mit einem Juden, das ist, also wenn er jetzt auch aus Deutschland kommt, wär´ das glaub´ ich nicht mehr so krass, aber wenn, also das könnte schon sein, dass er dann so sich schlecht fühlt und das würde mich dann auch irgendwie verunsichern.“(Leitfrage 9)

Eine empathische Haltung der Schülerin wird entsprechend insbesondere im Kontext der Shoah konkret.

Der Aspekt „Ursprung vom Christentums“ (Leitfrage 3), der die kognitive Ebene aufschlüsselt, korreliert zudem ansatzweise mit dem vermuteten Fremdbild. Laura unterstreicht aus antizipierter jüdischer Perspektive, dass das Christentum „eine andere Religion [ist], die Gemeinsamkeiten aufweist“ (Item 9). Analog zeigt Laura eine hohe Zustimmung zu Item 20, das Gemeinsamkeiten fokussiert, sowie eine starke Ablehnung für das Statement „Das Judentum und meine Religion sind sehr unterschiedlich“. Weiterhin schildert Laura konkreter, dass „die [...] vieles gemeinsam [haben], also vor allem so die

Weltanschauungen und wie man sich verhalten sollte“ (Leitfrage 5). Item-Set 4 belegt zudem eine erhöhte Zustimmungstendenz für die „vertraut“-Skala (affektiv).

Laura erwähnt des Weiteren, dass die Thora die Grundlage des Judentums ist (kognitive Ebene). Dabei stellt sie komparativ heraus, dass die Thora „im Prinzip [mit dem] [...] Alten Testament [...] übereinstimmt“ (Leitfrage 7). Die 12 Stämme Israels sowie das Warten auf den Messias macht Laura als weitere Aspekte genuin jüdischer Religion kenntlich (kognitiv, Leitfrage 7). Mittels eines indirekten Vergleichs zur eigenen Religion deutet sie auf der Ebene jüdischer Lebensführung mit Bezug auf die Speisegesetze darauf hin, dass Juden „so ein bisschen strenger“ leben. Dies zeigt sich z.B. darin, „dass sie da kosher essen und sowas“ (Leitfrage 7). Dieses Bild bestätigt sich ferner mit Daten aus ihrem Fragebogen (Item 9, 10). Aus antizipierter jüdischer Perspektive nimmt die Schülerin an, dass Christen „weniger streng“ leben sowie dass die eigene Religion „für mich sehr wichtig [ist], da ich nach seinen Gesetzen lebe und mich kosher ernähre. Es ist eines der wichtigsten Dinge für mich.“

Welche Wirkung erzielt nun das Treatment für die Schülerin Laura in Bezug auf ihr Fremdbild?

Zunächst fällt auf, dass sich Laura nicht mehr unsicher zu sein scheint, „ob ich da wirklich eine Meinung habe“ (Leitfrage 1, t1). Das Setting bietet für die Schülerin offenbar ein Angebot, durch das sie ihr Fremdbild schärfer konturieren kann. Konkret stellt sie selbst folgende Lernerträge heraus.

Was konntest du für dich aus der Begegnung mit dem jüdischen Guide in der Synagoge lernen?

- die Geschichte des Judentums - wie er seine Religion sieht

- Traditionen

- Symbole

(Item 14.2)

Den Aspekt „Geschichte des Judentums“ schlüsselt Laura im Interview in einem biblischen Kontext wie folgt auf.

„Das Judentum ist halt aus den Israeliten entstanden, die aus Ägypten ausgezogen sind und es gibt irgendwie zwölf Stämme, aus dem einen ist halt das Judentum entstanden“ (Leitfrage 7, kognitiv).

Der Datensatz über die Führung zeigt, dass am Lernort „Synagoge“ zum einen die theologische Architektur (12 Davidsterne in den Wänden) auf den Lerngegenstand „12 Stämme“ verweist, welches der Guide zudem in seinem Vortrag erklärt. Neben diesem ästhetischen Lernangebot erzählt der Guide zum anderen im Zuge einer schriftorientierten

Führung etwas über den Auszug aus Ägypten. Für Laura sind die 12 Stämme und die Thora bereits zu t1 zugänglich gewesen. Unter der Annahme einer wahrnehmungsleitenden Funktion dieser zugänglichen Facetten scheint sie den aufgezeigten Führungsphasen besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da diese anschlussfähige Informationen anbieten.

Auf die Frage, was Laura aus der Begegnung mit dem Guide gelernt hätte, führt sie als zweite Antwort auf: „wie er seine Religion sieht“. Es liegt nahe, dass dieser gewonnene Eindruck auf die biographische Ausrichtung der Führung zurückzuführen ist. Genau hierin liegt zudem ein wesentliches Ziel synagogenpädagogischer Konzeptionen mit bekenntnisorientierter Ausrichtung. Auf der Folie eines Interesses für die historische Verfolgungsgeschichte der Juden (t1) wird dieser Ertrag nochmals konkreter.

„Also am Anfang hatte er, glaube ich gesagt, also hatte er die Geschichte erzählt, und dann meinte er, dass halt nach 1930, da müssen wir gar nicht, also da hatte er irgendwie so was gesagt. Das hatte mich auf jeden Fall irgendwie so getroffen. Dass er das für sich irgendwie so abgeschlossen hat. Also, dass er da keinem Vorwürfe macht und so was.“ (Leitfrage 21).

Eine antizipierte jüdische Perspektive, die sich zu t1 noch darauf zugespitzt hat, „dass er [...] sich dann schlecht fühlt“ (Leitfrage 9, t1), wird durch das Setting offensichtlich verändert. An diese Stelle tritt eine für Laura neue jüdische Sichtweise auf die Shoah, die zudem so unerwartet scheint, dass es sie „getroffen“ hat (affektiv). Des Weiteren ist festzuhalten, dass im gesamten Datensatz keine weiteren Erwähnungen der Shoah zu finden sind.

Wesentlich zugänglich scheint der Schülerin nach dem Begegnungssetting des Weiteren, dass ebenso das Judentum wie das Christentum davon gekennzeichnet ist, dass es „jeder [...] verschieden“ auslebt (kognitiv, Item 59). Dieser Ansatz steht jedoch in einem Gegensatz dazu, dass Laura aus antizipierter jüdischer Sicht verallgemeinert, dass das Judentum „für mich sehr wichtig [ist], ich richte meinen Alltag danach aus“ (Item 10). Analog skizziert sie für jüdische Gläubige einen verbindlichen und funktionalen Charakter von Religion, der daran konkret wird, ihnen „den Weg“ zu zeigen (Item 53).

Im Kontext einer affektiven Ebene stimmt Laura weiterhin den Statements zu, die ein vertrautes Gefühl für das Judentum fokussieren (Item-Set 4). Dieses korreliert vermutlich auch mit einer zu t2 nochmals hervorstechenden Perspektive für Gemeinsamkeiten der Religionen. Schnittmengen sieht Laura dabei primär darin, dass „sie an denselben Gott glauben“ (Item 6) und „ähnliche Inhalte“ (Item 9, vermutetes Fremdbild) aufweisen. Des Weiteren stellt sie einen verbindenden „Ursprung“ und gemeinsame „Verhaltensgrundsätze“ heraus. Unterschiede macht Laura schließlich im „Gottesdienst“ sowie in „Bräuchen“ oder

„Traditionen“ und damit auf ritueller Ebene fest (Item-Set 11). Sie kommt ferner zu dem Schluss, dass sie persönlich nicht an das, „was das Judentum glaubt, [glaubt], aber [...] [sie] stört an dem Judentum eigentlich auch nichts.“ Daher wählt Laura auch die Wetterkarte „Sonne mit Wolke“. Mit den zum Judentum abgrenzenden Ausführungen lässt sich auch das Ergebnis der Zielscheibenaufgabe deuten. Laura positioniert ebenso zu t1 wie zu t2 Aspekte, die die eigene Religion betreffen mittiger als Aspekte, die das Judentum thematisieren.

Ein hohes Interesse für das Judentum bleibt weiterhin auch nach dem Treatment bestehen resp. erhöht sich noch leicht und spitzt sich auf eine spezifische Fragerichtung zu (Leitfrage 3, t1: 3; t2: 4; Item 12). Sie formuliert, dass sie zukünftig gerne der Frage nachgehen würde, wie sich das Judentum „in Bezug auf verschiedene Probleme Thematiken heute bezieht (im Gegensatz zum Christentum)“ (Item 14.3).

Das Setting regt offensichtlich dazu an, sich weiterhin mit der jüdischen Perspektive mit einem Fokus auf aktuelle Fragen auseinandersetzen zu wollen.

II.8.2.4.3 Die Einstellung zum Religionsplural

„Das ist, finde ich, ziemlich wichtig eigentlich, weil das ist ja klar, dass man wird zwar irgendwie in die Religion halt rein geboren, aber man sollte irgendwie schon gucken, was glauben andere.“ (Leitfrage 4; Item 15; t1)

Im Hinblick auf diese Aussage, die die Antwort auf die Frage nach der Wichtigkeit, etwas über andere Religionen zu erfahren (affektiv), ist, lässt sich Folgendes über Lauras Einstellung zum Religionsplural festhalten. Laura verhandelt die Frage nach der Religionszugehörigkeit als eine Frage der Geburtsreligion, infolgedessen sie auch die unterschiedlichen Glaubensinhalte erklärt (kognitiv). Darüber hinaus betont sie in einem normativen Stil eine hohe Wichtigkeit (affektiv, Item 15) bzw. die Notwendigkeit, sich über diese verschiedenen Glaubensinhalte zu informieren. Ebenso wichtig wie solche Informationen sind für Laura offenbar auch konkrete Begegnungssituationen (Item 18: Wie wichtig ist eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen für dich?“ t1: 4).

Der Datensatz aus Item-Set 5 zeigt auf, dass sich Lauras Zustimmungstendenzen keiner eindeutigen Haltung zuordnen lassen. Auf der einen Seite bejaht sie verstärkt, dass man nur in der Bibel etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben, lesen könne (Item 37). Auf der anderen Seite stimmt sie der Aussage stark zu, dass „unterschiedliche religiöse Sichtweisen [...] wichtig und wertvoll“ sind (Item 51).

Dass sie dem Statement, „Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser möglich in meiner Kirche“ (Item 36) stark zustimmt, lässt sich durch ihre Ausführungen im Interview erklären. Hier rückt sie u.a. den Aspekte ‚Bekanntheit‘ in den Fokus:

„Also meiner Meinung nach finde ich, dass man Gott eigentlich überall erfahren kann. Natürlich ist das, wenn man an so einem Ort ist, der extra dafür gemacht ist einfacher, aber, also, dann ist man einfach so darauf konzentriert sage ich jetzt mal und, aber, ob das jetzt glaube ich eine Moschee ist oder halt eine Synagoge oder eine Kirche würde ich sagen, das ist eigentlich nicht so wichtig, nur wenn man sich halt, wenn man halt das eine kennt und sich da wohlfühlt, dann ist das für einen natürlich irgendwie näher in dem Moment“ (Leitfrage 15).

Den Ansatzpunkt des Gewohnten („kennt“) weiterführend vermutet sie zudem, dass „wenn man das dann öfter mal mitmacht [Gottesdienst in einer Synagoge], dass man dann irgendwie ja, sich da auch irgendwie wohlfühlen kann“ (Leitfrage 15). Laura stellt entsprechend einen Zusammenhang zwischen etabliertem Kontakt (Bedingung) und einem Bindungsaufbau (Prozess, Pettigrew) dar.

Die Frage „Wer hat Recht?“ findet Laura im Kontext der Reporter-Leitfrage „ein bisschen komisch, weil das kann man ja eigentlich nicht wirklich rausfinden. [...] Das ist ja ’n Glaube und keine beweisbare Sache“. Stellte Laura auf die Frage nach der Wichtigkeit, z.B. etwas über andere Religionen zu wissen, heraus, dass der Glaubensinhalt von der Religionszugehörigkeit und daher auch von der „Geburt“ („rein geboren“) abhängig ist, fokussiert sie nun den Aspekt der Verfasstheit von Glaubensaussagen hinsichtlich ihres Geltungsanspruches bzw. einer Unbeweisbarkeit von Glaubensinhalten. Beide Ansatzpunkte machen die Wahrheitsfrage gewissermaßen obsolet; auch werden hiermit Ankerpunkte gesetzt, die (interreligiöse) Diskussionen zu diesem Thema zum Stillstand bringen.

Weiterhin kommentiert die Schülerin: „also dass alles das gleiche ist so ein bisschen, ja, provokant würde ich sagen Das find' ich eigentlich gar nicht so schlecht, weil man da ja so ein bisschen ausarbeiten kann, was da ähnlich ist und was verschieden“ (Leitfrage 8). Losgelöst von der Wahrheitsfrage ist es für Laura offenbar plausibel, verschiedene Religionen miteinander zu vergleichen. Einen Raum für die Begegnung zwischen Juden und Christen würde sie schlicht und schön gestalten (Item 60).

Als Voraussetzungen für interreligiöse Dialoge formuliert Laura schließlich, dass es konstitutiv sei, sich auf „die andere Sichtweise [...] [einzulassen] und den anderen [...] versuchen nachzuvollziehen“ (Leitfrage 13). Der Datensatz zum Fremdbild schlüsselte in diesem Kontext bereits auf, dass Laura selbst oftmals jüdische Perspektiven antizipiert.

Welchen Aufschluss gibt der Datensatz zu t2?

Wie auch schon zu t1 zeichnet sich eine normative Setzung darin ab, dass „man [...] sich ja nicht so einschränken [kann] auf seine eigene [Religion]“ (Leitfrage 4; Item 15, 18; affektiv, kognitiv). Des Weiteren stimmt Laura leicht erhöht Statements auf der inklusiven Skala zu (Item-Set 4). Dabei bleibt ebenso die Kategorie „nur in der Bibel“ wie die Aussage, dass „unterschiedliche religiöse Sichtweisen [...] wichtig und wertvoll“ sind, für Laura weiterhin wesentlich.

Im Kontext der Reporter-Frage schildert Laura zu t2 nicht mehr die Unbeweisbarkeit von Glaubensaussagen sowie die Möglichkeit eines Religionsvergleichs. Mit dem Ziel Schnittmengen herauszustellen, legt die Schülerin nun vielmehr Wert auf die Sichtweisen theologischer Gelehrter.

„Ich würde, glaube ich, schreiben vielleicht ein Interview mit einem Rabbi und einem Pfarrer vielleicht. Oder, ja keine Ahnung. Auf jeden Fall so die Geschichte von den beiden Religionen und aber auch was die vielleicht heute so am wichtigsten für ihre Religion so sehen. Und da gibt es dann ja wahrscheinlich die meisten Übereinstimmungen“ (Leitfrage 8).

Dass Laura mit diesen Schnittpunkten jedoch keine genuin religiösen Inhalte in den Blick nimmt, wird nun besonders daran konkret, dass das „was übereinstimmt, dass das auch generell die Sicht der Gesellschaft ist. Dass es richtig ist, dass man nicht Leute umbringt und so was“ (Leitfrage 8). Obwohl Laura diese Inhalte nicht als religiös konnotiert verhandelt, erhellt der Datensatz der Führung, dass dies im Kontext der 10 Gebote verhandelt worden ist und das Lernangebot hier ggf. einen Einfluss hat. Dieser Inhalt ist dabei am Raum, mittels biblischer Kontextualisierung sowie mit einem biographischen Zugang angeboten worden.

Im Datensatz ist eine weitere leichte Verschiebung auszuloten. Laura würde sich zwar immer noch in der eigenen Kirche am wohlsten fühlen, jedoch erweitert sie ihre Ausführung um den konkreten Vorschlag bzw. die Möglichkeit eines aktiven „Ausprobierens“. Sie zeigt nun auf, dass man sich „in jedem Haus davon [...] wohlfühlen kann, sage ich jetzt mal. Um da am liebsten zu beten oder so. Aber man kann ja auch mal das von anderen ausprobieren. Vielleicht“ (Leitfrage 15, t2).

Im Gesamten zeichnen sich mit Bezug auf die Einstellung zum Religionsplural wenig Veränderungen ab. Dies ist z.B. mit psychologischen Theorien damit zu erklären, dass die bereits zu t1 explizierten Facetten hoch zugänglich und stark sind; infolgedessen sind sie auch änderungsresistent sowie wahrnehmungsleitend.

II.8.2.4.4 Fallzusammenfassung Laura

Der Datensatz, der die Input-Dimension und damit auch die Lernvoraussetzungen der Schülerin Laura aufschlüsselt, erhellt, dass sie sowohl eine lebendige Verbundenheit mit ihrer eigenen Religion zeigt als auch das Informiertsein über andere Religionen sowie interreligiöse Begegnungen als wichtig empfindet. Darüber hinaus zeichnet sich in den Daten eine empathische Haltung ab, welche in mehrfach geschilderten, antizipierten jüdischen Sichtweisen konkret wird. Laura reflektiert selbst, dass es insbesondere in Kontaktsituationen wesentlich sei, sich auch auf die Sichtweise anderer einzulassen „und den anderen [...] versuchen nachzuvollziehen“ (t1). Mit folgender Schilderung wird deutlich, dass Laura mit Bezug auf eine bestimmte Situation in der zweiten Hälfte der Synagogenführung versucht, die Perspektive des jüdischen Guides nachzuvollziehen.

„Und am Ende hat dann wer, so ein bisschen unsachlich, eine Frage gestellt. Also auch nicht sehr konkret. Die ja glaube ich darauf ausgerichtet sein sollte, mal zu fragen, ob er die Thora komplett wörtlich versteht oder ob er das auch symbolisch versteht. Aber die Frage war halt irgendwie so gestellt, dass er das so verstanden hat, ob er überhaupt an die Thora glaubt, so“ (Leitfrage 20, t2).

Das Setting bietet offenbar aufgrund seines Begegnungs- und Gesprächscharakters, der auch von Missverständnissen gekennzeichnet sein kann, Anknüpfungspunkte dafür, (1.) einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Unter Einbezug der Input-Daten lässt sich dabei vermuten, dass diese Anknüpfungsmöglichkeiten insbesondere daher wahrgenommen worden sind, da die Schülerin bereits zu t1 eine empathische Haltung zeigte.

Die angedeutete lebendige Verbundenheit mit der eigenen Religion wird bei Laura an einer zwischenmenschlichen Hilfsbereitschaft sowie einem Gottvertrauen in schwierigen Situationen konkret. Diese konativbasierte Struktur zeichnet sich ebenso wie zu t1 auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt ab. Darüber hinaus ist diese konative Struktur nach der Synagogenführung, in der der Lerninhalt ‚Jesus‘ mittels eines komparativen Vermittlungsstils entfaltet wird, (2.) davon gekennzeichnet, dass sie Jesus und sein Handeln als Vorbild für ihr eigenes Verhalten nimmt. Nicht nur auf Selbstbildebene sondern auch im Fremdbild bleibt dabei der von Laura gesetzte handlungsanleitende Charakter von Religion weiterhin zentral. Nach der begegnungsbasierten Führung formuliert Laura nun auch mit Blick auf jüdisch Gläubige, was sie bereits zu t1 für christliche Gläubige ins Bild gesetzt hat. Sie skizziert (3.), dass Juden ihren Glauben eher individuell ausleben. Das Setting bietet vermutlich in seiner biographischen Zuspitzung Impulse für diesen Lernertrag.

Unter dem Schlagwort 'Gastfreundschaft' kristallisiert sich (4.) ein weiterer Lernertrag heraus. Laura holt nach einer schriftorientierten Führung eine jüdische Perspektive ein, um ihre Darstellungen, was das Christentum ausmacht, einzubetten: „[...] Jesus, der aber Jude war. Und halt zu dem Alten Testament, an das die Juden glauben, das Neue hinzugezogen“ (Leitfrage 7.2). Im Vergleich zu t1 lässt sich hierin ein neues Darlegungsmuster erkennen, das eben davon gekennzeichnet ist, dass sie die eigene Religion unter Einbezug der jüdischen Religion bzw. in einem verbindend, relationalen Stil darlegt.

Wie mit den vorangegangenen Schilderungen bereits angedeutet worden ist, zeichnen sich bestimmte Facetten sowohl zu t1 als auch zu t2 erneut ab. Dies lässt sich vor dem Hintergrund von Einstellungstheorien damit plausibilisieren, dass diese Aspekte vermutlich besonders zugänglich sind und daher eine wahrnehmungsfiltierende Funktion übernehmen. Auf der Ebene des Fremdbildes wird dieser Effekt bzw. Ertrag (5.) an Folgendem konkret. Für Laura ist z.B. der Aspekt der 12 Stämme bereits zu t1 zugänglich. Auch am Lernort „Synagoge“ wird dieser Lerngegenstand auf verschiedene Weisen angeboten und von Laura wahrgenommen bzw. genutzt. Zu t2 formuliert sie schließlich, dass das Judentum „aus den Israeliten entstanden [ist], die aus Ägypten ausgezogen sind und es gibt irgendwie zwölf Stämme, aus dem einen ist halt das Judentum entstanden“. Für Laura ist dieser Aspekt nun erneut hoch zugänglich. Darüber hinaus konkretisiert sie diesen Aspekt (6.) unter Einbezug des im Lernangebot Wahrgenommenen bzw. mit einer biblischen Erzählung.

Auf der Folie eines bereits zu t1 formulierten Interesses für die Verfolgungsgeschichte des Judentums sowie mit einer empathischen Wahrnehmungshaltung wird für Laura zu t2 (7.) durch das Setting eine neue jüdische Sichtweise erfahrbar. Spitzte sich ihre antizipierte jüdische Perspektive in Bezug auf die Shoah zu t1 noch darauf zu, „dass er dann so sich dann schlecht fühlt und das würde mich dann auch irgendwie verunsichern“ (Leitfrage 9, t1), wird die Richtung dieser Schilderung durch das begebnungsbasierte Setting mit biographischem Zugang aufgebrochen. Sie erinnert sich an die Ausführungen des Guides und erzählt, „dass er das für sich irgendwie so abgeschlossen hat. Also, dass er da keinem Vorwürfe macht und so was.“ (Leitfrage 21). Diese Sicht scheint zudem so unerwartet und neu, dass es Laura „getroffen“ hat (affektiv).

Im Kontext interreligiöser Dialoge zur Wahrheitsfrage schildert Laura nach dem Setting nicht mehr eine Unbeweisbarkeit von Glaubensaussagen. Vielmehr erklärt sie (8.), dass es wichtig sei, Sichtweisen von jüdischen sowie christlichen Theologen auszuloten mit dem Ziel Schnittmengen herauszustellen.

Des Weiteren verweist der Datenkorpus (9.) auf einen interessenssteigernden Effekt auf affektiver Fremdbildebene. Auf inhaltlicher Ebene regt das Setting (10.) zudem an, ein Interesse an weiteren Auseinandersetzungen mit der jüdischen Perspektive im Hinblick auf aktuelle Fragestellungen zu formulieren.

Unter dem Stichwort Orientierungsklarheit fällt schließlich (11.) auf, dass Laura zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr schildert unsicher zu sein, ob sie überhaupt eine Meinung zum Judentum habe.

Im Horizont der didaktischen Dauerfrage können die Lernergebnisse vor allem in einem Zusammenhang mit der bekenntnisorientierten Synagogenführung in dessen biographischer und schriftbasierter Zuspitzung geklärt werden. Laura nimmt zudem vor allem die angebotenen Lerninhalte Jesus, Gebote und Verbote sowie den jüdischen Alltag aus biographischer Perspektive oder auch die Erzählungen über die 12 Stämme und den Auszug aus Ägypten aufmerksam wahr.

II.8.2.5 Der Schüler Tim⁶⁴¹

„Es hat sich vertraut angefühlt in gewisser Weise, obwohl ich noch nie in einer Synagoge war“ (Leitfrage 16, t2).

II.8.2.5.1 Das Selbstbild

„Das Christentum ist entstanden durch die Prophezeiung, dass der Messias Jesus [...] auf die Welt kommen wird und Jesus hat dann [...] Jünger [...] zu sich genommen, zu seiner Religion gewonnen, hat Wunder bewirkt in seiner Lebenszeit und das größte Wunder, das Jesus getan hat oder vollbracht hat oder Gott mit Jesus vollbracht hat, war halt, dass Jesus auferstanden ist nach seiner Kreuzigung, nach seinem Tod und das [Kreuz ist] quasi für alle Christen von dort an das Symbol [...] und der Beweis für Gott auf Erden quasi“ (Leitfrage 7.2, t1).

Der Schüler Tim setzt hiermit wesentliche Ankerpunkte ins Bild, die die kognitive Dimension seiner Einstellung zum Christentum aufschließen. Konstitutives Fragment ist die Person Jesus Christus als Begründer des Christentums sowie in seinem Wunderwirken. Mit dem Superlativ das „größte“ setzt Tim zudem eine Bewertung in Bezug auf das Wunder der Auferstehung ins Bild. Dieses Wunder ist schließlich der Beweis für Gott „auf Erden“, so Tim. Des Weiteren stellt er die Symbolik des Kreuzes in einen Zusammenhang mit diesen Ausführungen.

Tim denkt ´sehr oft´ über Dinge, die seine Religion betreffen, nach (Item 17; konativ). Zudem erhellt der Datensatz, dass ihm das Christentum ´sehr vertraut´ ist (Item 22) sowie dass ihm sein eigener Glaube ´sehr wichtig´ ist (Item 13; affektiv). Der Schüler konkretisiert, dass

⁶⁴¹ Name geändert. Tim ist 16 Jahre alt und Schüler im katholischen RU in der EF eines städtischen Gymnasiums.

Glauben für ihn „nicht auf eine bestimmte Religion bezogen“ ist (Item 52). Entsprechend unterstreicht er, dass für ihn seine eigene Religion anders als der eigene Glaube nur ´mittel´ wichtig ist (Item 14). Diese Relativierung kommt scheinbar auf der Folie einer Unterscheidung zwischen Glauben und Religion zum Tragen. Des Weiteren legt Tim eine Plausibilisierungsstrategie dar, die den Grund für sein eigenes Christsein in einen speziellen Kontext stellt.

„Es gibt keine freien Entscheidungen für etwas, da vergangene Umstände zukünftige Umstände erschaffen. Daher gibt es unendlich viele Gründe, warum ich Christ bin“ (Item 3, kognitiv).

Auf einer konativen Ebene führt Tim an, dass er lediglich einmal im Jahr in die Kirche geht (Item 1) und das auch nur, „weil meine Eltern es tun“ (Item 57). Seine ablehnende Haltung zum Gebet kommentiert Tim schließlich mit einer „individuellen Therapie“, die er „nicht benötigt“ (Item 54). Ferner deklariert der Schüler Religionen als eine „Erfindung des Menschen, z.T. auf spiritueller Ebene, um soziale und individuelle geistige Stabilität zu schaffen“ (Item 5). Positiv konnotierte Aspekte beziehen sich so im Gesamten auf den Glauben, eine negativ gefärbte Perspektive nimmt er hingegen in Bezug auf jegliche Dinge ein, die für ihn scheinbar konkret mit Religion in Verbindung stehen.

Der Datenkorpus zu t2 erhellt nun, dass auf affektiver sowie konativer Ebene keine wesentlichen Veränderungen auszuloten sind. Einstellungstheorien klären diesen Effekt damit, dass diese Facetten vermutlich stark zugänglich sowie gefestigt sind und daher auch nach dem Treatment erneut bestätigt werden. Auf kognitiver Ebene bleibt vor allem der Marker einer „soziale[n] Vermitteltheit“⁶⁴² weiterhin zentral und unverändert. Er erklärt erneut, dass er Christ ist, „weil mich mein Umfeld zu dem gemacht hat, was ich bin.“

Eine Verschiebung auf affektiver Ebene zeigt sich mit der Zielscheiben-Aufgabe. Positionierte Tim zu t1 Aspekte, die sich auf das Christentum beziehen, relativ mittig, platziert er diese nun wesentlich weiter weg (z.B. „Gebote des Christentums“ t1: 1/2; t2: 3; „Gottesdienst in meiner Kirche“ t1: 1; t2: 5/6)

Auf kognitiver Ebene ist des Weiteren folgende Veränderung bzw. neue Nennung zu berichten. Tim schildert, dass er „nach den 10 Geboten [lebt], also würde ich sagen, dass ich jetzt vielleicht nicht unbedingt voller Christ bin, aber ich kann es mir jetzt nicht vorstellen ohne die 10 Gebote beispielsweise zu leben“ (Leitfrage 8, 15). Der Lerninhalt ´10 Gebote´

⁶⁴² Schimmel 2011, 30.

wird in der Synagogenführung auf diversen Ebenen angeboten sowie bereits in der Einstiegsphase der Führung thematisiert.

Das Setting zeigt auf kognitiver Selbstbildebene einen weiteren Effekt. Fokussierte Tim zu t1 das Leben und Wirken Jesu, was inhaltlich dem Neuen Testament zuzuordnen ist, schildert der Schüler zu t2 Folgendes:

„Also es gibt zwei Überlieferungen des Christentums, aus denen sich zum größten Teil oder die meisten Menschen zum größten Teil erfahren oder Pfarrer in der Kirche etwas über das Christentum vermitteln oder in der Schule. Im Alten Testament geht es um Mose, im Neuen Testament größtenteils um Jesus. [...] und es geht halt um die Beziehung zwischen Moses und Jesus zu Gott und in beiden, im Alten sowie im Neuen Testament, nimmt Gott halt Kontakt mit den Menschen auf und versucht sie halt an seine Seite, an sein Wesen, an sein Denken, [...] das Handeln, das er von den Menschen verlangt, heranzuführen.“ (Leitfrage 7.2, t2)

Nach dem Treatment expliziert Tim offensichtlich nicht nur neben einer neutestamentlichen auch eine alttestamentliche Perspektive auf die eigene Religion, sondern verschränkt die biblischen Botschaften konkret mit dem „Handeln“ der Menschen. Sowohl die Schrift (AT) als auch ein Leben nach Geboten und Verboten werden in der schriftbasierten Synagogenführung mit biographischem Zugang als Lerngegenstände fokussiert. Dabei informiert der Guide nicht nur über biblische Erzählungen und über jüdische Lebensführung als solche, sondern verschränkt diese miteinander. Hierin erzielt das Setting offenbar einen Lernertrag auf der Selbstbildebene des Schülers Tim.

II.8.2.5.2 Das Fremdbild

„Also Jesus war ja Jude. Das Judentum ist in gewisser Hinsicht ja auch das Fundament des christlichen Glaubens. Wir teilen glaube ich, also das Christentum teilt glaube ich mit dem Judentum Teile des Alten Testaments, die fünf Bücher Mose“ (Leitfrage 7).

Tim schildert die Eckpfeiler des Judentums mittels eines komparativen Darlegungsmusters, durch das er vor allem Schnittmengen herausstellt. Indem er herausstellt, dass Jesus jüdisch war, deutet er zudem eine Verhältnisbestimmung an, die das Judentum als Ursprung des Christentums ins Bild setzt (kognitive Dimension).

Weitere Verbindungen bzw. Analogien stellt Tim in Bezug auf einen christlichen und jüdischen Alltag heraus. „Also ich glaube jüdisches Leben hier in Deutschland unterscheidet sich kaum vom christlichen Leben“ (Leitfrage 7.1). Mit Bezug auf die Frequenz des Synagogen- und Kirchengangs markiert er darüber hinaus jedoch einen wesentlichen Unterschied. Im Religionsunterricht haben sie das Thema religiöse Degeneration und dabei auch den Rückgang von Kirchenbesuchen besprochen, so Tim. Hierauf rekurrierend vermutet

er nun, dass „der Synagogenbesuch von Juden wesentlich häufiger“ zu verzeichnen ist (Leitfrage 7.1).

Ein weiteres Statement schließt die kognitive Ebene des Fremdbildes weiter auf. Tim skizziert, dass das „das Judentum [...] in Teilen immer noch eine bedrohte Religion“ ist (Item 10). Mit Bezug auf die Wetterkarte „Gewitter“ betont er im Gegensatz zu diesen Ausführungen jedoch, dass er das „Gewitter [...] [dem Judentum] auf keinen Fall zuordnen [würde], weil das Judentum ist jetzt keine, ist jetzt nicht bedroht durch irgendwas“. Mit der Datenlage zeigt sich somit ein ambivalentes Bild.

Was bereits als konstitutiver Ankerpunkt auf der kognitiven Selbstbildebene herausgestellt worden ist, kommt nun analog auch auf der Folie des Fremdbildes zum Tragen.

„ [...] jeder, der momentan eine Religion hat, [ist] entweder so zu seiner Religion gekommen [...], dass er [...] in die Religion hinein geboren wurde oder dass er sich zu einem späteren Zeitpunkt für eine Religion ganz bewusst entscheidet, weil ihm die Grundgedanken dieser Religion [...] gefallen [...]“ (Leitfrage 1)

Aus diesen Ausführungen schlussfolgernd bekundet Tim schließlich, dass „man das Judentum so anerkennen [sollte], wie jede andere Religion auch“ (Leitfrage 1). Aus antizipierter jüdischer Sicht skizziert er darüber hinaus das Christentum als eine „andere, größere Religion, die das Judentum meistens toleriert auch aufgrund der eignen christlichen Moral“ (Item 9). Neben einem soziologischen Begründungsmuster, das aus dem Datensatz bislang hervorsteht, setzt er nun auch einen theologischen Aspekt („christliche Moral“) ins Bild. Nicht nur dem Christentum schreibt er eine tolerante Haltung zu. Mit Fokus auf das Judentum, das er als eine lockere Religion bezeichnet, stellt er heraus, das „es tolerant ist“ (Item 59).

Der Datensatz schlüsselt des Weiteren auf, dass aufgrund eines Antwortmusters mit Tendenz zur Mitte nicht klar wird, ob das Judentum für den Schüler eher vertraut oder fremd ist (affektiv, Item-Set 4). Die Zielscheiben-Aufgabe erhellt hierbei, dass Tim jegliche Aspekte, die das Judentum betreffen auf den äußeren Kreisen platziert. Besonders deutlich sticht zugleich ein sehr hohes Interesse für das Judentum heraus (Item 12; Leitfrage 3: 3). Im Hinblick auf die anstehende Synagogenführung spitzt sich dieses u.a. mit Blick auf die Shoah schließlich darauf zu, zu erkunden,

„wie die Juden heute über die Vergangenheit nachdenken, wie sie sich selber sehen, so zum Beispiel auf den Nationalsozialismus, ob sie jetzt stolz darauf sind noch hier in Bochum beispielsweise präsent zu sein mit der Synagoge.“ (Leitfrage 6).

Auf konativer Ebene fällt auf, dass Tim ´wenig´ über das Judentum nachdenkt (Item 16), sich jedoch mit einer ´sehr hohen´ Bereitschaft dafür ausspricht, an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen (Item 64). Beides korreliert vermutlich mit der folgenden Schilderung über wenige Berührungspunkte sowie über die Synagoge, die neben der Schule steht. Tim erklärt, dass er „jetzt nicht viele Juden [kennt], aber ich habe, wir haben noch zwei Juden in unserer Stufe und von daher, und ich weiß, dass wir direkt neben der Schule eine Synagoge haben und von daher ist mir das Judentum jetzt noch mehr präsent als anderen, weil ich noch mehr in Kontakt damit komme [...]“ (Leitfrage 1).

Welchen Befund zeigt der Datensatz zum zweiten Erhebungszeitpunkt?

Die Bereitschaft des Schülers Tim, an einem jüdischen Gottesdienst teilzunehmen, ist zum zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin ´sehr hoch´ (Item 64, konativ) ebenso wie das Interesse für das Judentum als solches (Item 12; Leitfrage 3, affektiv).

Das bereits zu t1 immer wieder skizzierte Muster eines „philosophischen Denkens“, wie Tim es selbst nennt (Item 11, t1), was inhaltlich darin konkret wird, dass er ein determinierendes, nicht beeinflussbares „Umfeld“ ins Bild setzt, kennzeichnet erneut seine Ausführungen (u.a. Item 6, t2). Er findet es weiterhin „nach wie vor egal, welche Religion man [infolgedessen] hat, man sollte einfach alle Religionen gleich behandeln“ (Leitfrage 1). Diese Haltung, die Tim zudem bereits zu t1 sehr ausführlich darlegt, scheint entsprechend besonders stark ausgeprägt und hoch zugänglich zu sein, sodass sie als änderungsresistent zu charakterisieren ist.

Der Datensatz verweist des Weiteren auch auf einen Ertrag, der in Form von Neunennungen konkret wird. Tim schreibt auf die Frage, was er aus der Begegnung mit dem jüdischen Guide lernen konnte, Folgendes:

„Die Juden, die heute in Deutschland leben, möchten größtenteils einfach ungestört ihren Glauben leben ohne viel Aufmerksamkeit zu erhalten. Sie wollen sich meistens auch äußerlich nicht von andersgläubigen Menschen unterscheiden, wenn sie in der Öffentlichkeit sind“ (Item 14.2).

Was Tim hier auf Grundlage eines Perspektivwechsels schildert, steht offensichtlich in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der bekenntnisorientierten Synagogenführung, in der der Lerninhalt Antisemitismus sowie der persönliche (präventive) Umgang damit wie folgt vermittelt wird. Der Guide präsentiert die jüdische Gebetskleidung, indem er den SchülerInnen z.B. den Tallit zeigt (Lernen am Zeugnis) und diesen schließlich umhängt (Beobachtung performativ inszenierter Handlung), was er zudem mit schriftbezogenen und

biographischen Erzählungen rahmt. An dieser Stelle nimmt der Guide darüber hinaus eine Verschränkung mit dem Lerninhalt Antisemitismus vor. Er unterstreicht, dass jüdische Gläubige versuchen, in der Öffentlichkeit ihre Gebetskleidung möglichst zu verbergen.

Nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive Dimension des Fremdbildes verändern sich für den Schüler Tim. Tim erklärt, er dass er sich für die Wetterkarte, die eine Sonne mit einer Wolke zeigt, entschieden hat,

„weil es immer noch eine Wolke über dem Judentum, über dem Dasein des Judentums [gibt], weil das Judentum nicht wie viele andere Religionen wirkliche sorgenfrei, größtenteils sorgenfrei, existieren kann oder ohne Probleme, weil die meisten Juden, also hab ich auch [...] in der Synagoge erfahren, hier in Deutschland wollen einfach nur ihren Glauben ausleben und auch nicht besonders Aufmerksamkeit erhalten von der Öffentlichkeit und eben das ist leider nicht wirklich leicht für sie, weil es immer noch sehr viele judenfeindliche Menschen gibt [...]“ (Leitfrage 9).

Mit diesen Schilderungen zeigt sich eine empathische Haltung, die insbesondere im Kontext von Antisemitismus konkret wird. Bereits zu t1 schilderte Tim ein Interesse an der jüdischen Sicht „wie die Juden heute über die Vergangenheit nachdenken, wie sie sich selbst sehen, so zum Beispiel auf den Nationalsozialismus“ (Leitfrage 6, t1). Vermutlich spiegelt sich in seinen zum zweiten Erhebungszeitpunkt vorgenommenen Äußerungen eine wahrnehmungsleitende Funktion dieses Interesses, was infolgedessen als besonders zugänglich zu kennzeichnen ist.

Des Weiteren scheint der bekenntnisorientierte Ansatz der Synagogenführung bzw. deren biographische Zuspitzung einen Einfluss darauf zu haben, dass sich Tims Schilderungen im Hinblick auf eine antizipierte Bedeutung des Glaubens sowie des Gebets für jüdische Gläubige verändern. Skizzierte er noch zu t1 eine „höhere Bedeutung als beim Christentum“, zeigt er zu t2 auf, dass diese Bedeutung je „individuell“ ist (Item-Set 6).

Der Datenfundus zeigt des Weiteren zum einen an, dass Tim wiederholt, dass „wir [...] mit dem Judentum die fünf Bücher Mose“ (Leitfrage 7) teilen und zum anderen, dass er neben einem Blick für Verbindendes auch einen Blick für Spezifika gewinnt. „Jede Religion hat einfach eine andere Entstehungszeit, ihre eigene Geschichte. Die Geschichten aller Religionen sind auch zum Teil vernetzt. Ganz eng verknüpft aneinander“ (Leitfrage 1).

Als weitere Neunennung ist in Tims Äußerungen der Terminus „Thora“ (Leitfrage 7) auszuloten. Darüber hinaus erklärt er erstmalig zu t2, dass es „kaum Anhänger des Judentums, kaum Juden in Deutschland [gibt]. Allgemein auf der Welt sind es sehr wenige, ich glaube unter 0,02% der Weltbevölkerung“ (Leitfrage 7). Diese Erträge gehen vermutlich auf die

schriftorientierten Zuspitzung sowie auf den Vortrag in der Einstiegsphase der Führung zurück.

Im Hinblick auf eine affektive Dimension lässt sich an dieser Stelle Folgendes berichten. Ebenso zu t2 wie zu t1 lässt sich keine eindeutige Zustimmungstendenz, weder für ein vertrautes noch für ein fremdes Gefühl, ausloten. Die höchste Zustimmung erfahren Item 23 („Ich kann mir etwas unter jüdischem Leben vorstellen“ t1: 3; t2: 5) sowie Item 26 („Der jüdische Glaube ist merkwürdig für mich“ t1: 3, t2: 5). Unter Rückbezug auf den Ort der Synagoge stellt Tim zu t2 jedoch konkret heraus, dass

„umso länger man in der Synagoge ist, umso vertrauter wird es einem und als ich, als wir da aus der Synagoge rausgegangen sind, kommt einem das dann schon normaler vor als, als wenn man da reingegangen ist“ (Leitfrage 11).

Das Setting erwirkt hierbei offenbar einen affektiven Veränderungsprozess, der jedoch auf den Ort bezogen ist.

II.8.2.5.3 Die Einstellung zum Religionsplural

Tim betont, dass es besonders wichtig ist, etwas über andere Religionen zu wissen sowie Andersgläubigen zu begegnen (Leitfrage 3, Item 15, 18). Zudem setzt er beide Punkte in ein bestimmtes Verhältnis.

„[...]weil man sonst, weil man sie nicht wirklich versteht und etwas über sie Bescheid weiß, dann kann man halt nicht korrekt, wenn man mit ihnen in Kontakt tritt, handeln. Zum Beispiel in der Politik [...] dann muss man [...] ein großes Wissensfeld haben und ich finde, Religion überhaupt nicht zu kennen oder nur ansatzweise zu kennen hilft nicht weiter andere Menschen halt so zu verstehen, auch ihre Interessen zu verstehen, dass man z.B. die kleine Gruppe des Judentums weiter unterstützen kann, weil es ist doch immer noch so, dass es halt sehr wenige Juden in Deutschland gibt [...] deswegen würd ich sagen, sollte man doch verstehen oder auch die Juden dazu bringen eben viel über alle möglichen Religionen zu wissen.“(Leitfrage 3)

Tim stellt entsprechend pointiert heraus, dass ebenso das Wissen wie eine Perspektivwechselfähigkeit aller Beteiligten als Voraussetzungen gelingender Kontaktsituationen geltend zu machen ist. Dies gewinnt für Tim im Wesentlichen im Kontext politischer Maßnahmen an Plausibilität (kognitives Bild). Hieran anknüpfend expliziert Tim mit Blick auf Diskussionen, wie er sie aus „Vertretungsstunden“ kennt, in der „jeder [...] so seine eigenen Ansichten“ hat, dass er es „immer gut [findet], wenn man sich darüber so austauscht und ich finde es total furchtbar eigentlich, wenn man sich überhaupt keine Gedanken über so etwas macht“ (Leitfrage 13). Hierbei fällt eine zudem affektive Haltung („total furchtbar“) auf.

Der weitere Datensatz schlüsselt auf, dass das bereits auf der Selbst- sowie auf der Fremdbildebene leitende „philosophische Denken“, wie Tim es selbst nennt, auch im Kontext der Wahrheitsfrage zum Tragen kommt. So lehnt er jegliche Statements im Item-Set 5, die im Horizont von exklusiven, inklusiven und pluralistischen Haltungen formuliert worden sind, grundsätzlich ab und schreibt an den Fragebogenrand: „Niemand hat Recht“, „alle Religionen haben ihre Gründe zu bestehen“ und „sie führen auch zu Konflikten, keine Religionen bzw. eine Weltreligion wären anstrebenswert“ (vgl. auch Leitfrage 15).

Mit Blick auf den gesamten Datensatz zu dem Modul „Einstellung zum Religionsplural“ lässt sich ein mindestens vier Facetten umfassendes Muster ausloten, worüber im Folgenden ein kurzer Überblick gegeben wird. Tim betont (1.) den Konfliktcharakter von Religionen. „In der Vergangenheit [gab es] sehr viel Krieg zwischen den Anhängern der drei verschiedenen Weltreligionen, deswegen hat Religion im Allgemeinen auch schon zu viel Leid geführt“ (Leitfrage 8). Tim stellt (2.) heraus, dass alle Religionen „Gründe“ haben „zu bestehen“, da „eigentlich so zu hundert Prozent durch das Umfeld bestimmt“ ist, „welche Religion man hat“ (Leitfrage 15). Der Schüler erklärt (3.), dass Religion eine Erfindung der Menschen ist und nicht wissenschaftlichen Standards der Beweisführung genügen kann (Leitfrage 8). Tim rückt (4.) ein Bild von Religion als Privatsache in den Fokus. Vor allem die letzten drei Erklärungen erweisen sich als Strategien, eine sachlich-kritische Auseinandersetzung mit dem Wahrheitsanspruch der Religionen obsolet erscheinen zu lassen. Stringent ist nun noch, dass er im Kontext von Leitfrage 15 expliziert, dass das „jeder für sich erfahren [soll] und sobald sie sich jetzt ausgetauscht haben, dass sie die Diskussion einfach beenden und getrennter Wege gehen [...]“ (Leitfrage 15). Dass Tim nicht nur in potentiell konfliktbeladenen Situationen ein Nebeneinander einem Voneinander vorzieht, bestätigt des Weiteren ein skizziertes Konzept, das vorsieht, „Gottesdienste [...] abwechselnd stattfinden“ zu lassen. Den hierfür notwendigen Raum konzipiert er als „eine Synagoge und eine Kirche aneinander“, wobei am Schnittpunkt beider Gebäude „keine Wand“ vorgesehen ist (Item 60).

Relativ inkompatibel zu den bisherigen Schilderungen erscheinen Tims Ausführungen, die eine bewusste Entscheidung für das Christentum andeuten. Tim erklärt, dass

„keine Religion, die es momentan gibt, würde ich sagen, ist die wahre Religion, obwohl ich ja zum Christentum gehöre, weil ich finde zwar das, was Jesus wirklich bewirkt hat, beispielsweise, finde ich beachtenswert und lobenswert und auch die Moral nach der viele Menschen heute noch im Christentum leben, finde ich, also sollten mehrere, mehr Menschen anstreben, was vielleicht andere Religionen nicht wirklich tun oder zum Teil nicht unbedingt“ (Leitfrage 8).

Der Datensatz t2 zeigt an, dass keine Neukonturierungen auszuloten sind. Das offensichtlich hoch zugängliche und stark ausgeprägte Bild erweist sich entsprechend als änderungsresistent. So stellt Tim zu t2 nochmals dezidiert heraus, dass es „völlig egal [ist], welcher Religion man angehört oder ob man einer Religion angehört“ (Item 5), denn

„ich hab auf keinen Fall im Leben die gleiche Chance ein Jude zu werden wie ein Christ zu werden, weil einfach meine Umgebung mich nicht zu dem macht. Wenn ich jetzt in Israel aufwachsen würde und ich hätte um mich herum sehr viele Juden, meine Eltern wären Juden, dann würde ich auf jeden Fall Jude werden“ (Reporter Frage t2).

Obwohl sich mit dieser lapidaren Äußerung primär eine gleichgültige Haltung konstituiert, bleibt es für den Schüler ´sehr wichtig´, etwas über andere Religionen sowie interreligiöse Begegnungen zu erfahren (Item 15, 18).

Die Befunde aus dem Fremdbildmodul haben gezeigt, dass Tim zu t2 insbesondere einen Blick für Gemeinsamkeiten gewonnen hat. Dieser schlägt sich jedoch nicht im Kontext der Gebäude-Aufgabe nieder („Du bist als Architekt dazu beauftragt worden ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und Christen begegnen könne: Beschreibe mit Worten stichpunktartig, wie das Gebäude aussehen soll und begründe deine Entscheidungen stichpunktartig“). Er bleibt dabei, eine Synagoge und eine Kirche nebeneinander zu stellen, die „aneinander verbunden“ sind jedoch „mit getrennter Einrichtung“.

II.8.2.5.4 Fallzusammenfassung Tim

Der Datensatz über den Schüler Tim zeigt auf, dass Tim zwischen Glauben und Religion einen konstitutiven Unterschied markiert. Auf der affektiven Selbstbildebene wird dies daran konkret, dass er dem eigenen Glauben eine ´sehr hohe´ Wichtigkeit zuschreibt, während er die Wichtigkeit der eigenen Religion eher ´mittel´ einstuft. Religionen seien ferner eine „Erfindung des Menschen“ sowie das Gebet „individuelle[n] Therapie“, die er nicht benötigt. Tim verhandelt Glauben demnach unabhängig von den meisten Aspekten, die er offenbar mit Religion assoziiert. Dies korreliert vermutlich mit einem Muster im gesamten Einstellungssystem (Selbst- und Fremdbild, Einstellung zum Religionsplural). Tim selbst nennt es ein „philosophisches Denken“, wenn er mehrfach und recht ausführlich schildert, dass der Mensch im Grunde fremdbestimmt lebt. Dies schlägt sich im Kontext von Religion darin nieder, dass „eigentlich so zu hundert Prozent durch das Umfeld bestimmt“ wird, welche Religion man hat (soziale Verfasstheit von Religion). Diese Auffassung ist offensichtlich besonders stark ausgeprägt und hoch zugänglich. Einstellungstheorien klären hierbei, dass sich dieses Bild entsprechend auch zu t2 fort- bzw. festsetzt resp. als änderungsresistent erweist. Er formuliert beispielsweise Folgendes: „Wenn ich jetzt in Israel

aufwachsen würde und ich hätte um mich herum sehr viele Juden, meine Eltern wären Juden, dann würde ich auf jeden Fall Jude werden“. Wenn Tim nun infolgedessen erneut den Schluss zieht, dass es egal ist, welche Religion man hat oder ob man überhaupt eine Religion hat und dieses wiederum eine Strategie ist, eine bekundete Toleranz für das Judentum zu untermauern, stellt sich die Frage, ob auf Basis dieses Musters von einer echten Anerkennung z.B. für den jüdischen oder auch christlichen Glauben gesprochen werden kann. Auf der Ebene des Selbstbildes relativiert Tim das Bild völliger Determination nun jedoch damit, dass er sich bewusst für die Moral des Christentums (t1) entschieden habe oder aber auch bewusst nach den 10 Geboten (t2) leben würde. Er ist damit „nicht unbedingt voller Christ, aber ich kann es mir jetzt nicht vorstellen ohne die 10 Gebote beispielsweise zu leben“. Weiterhin zeigt Tim jedoch ebenso zu t1 wie zu t2 ein hohes Interesse im Hinblick auf das Judentum oder auch auf interreligiöse Begegnung. Tim plausibilisiert darüber hinaus, dass Wissen z.B. über das Judentum die Voraussetzung für Begegnungen bildet, mit Bezug auf einen politischen Kontext. Er führt hierbei das Beispiel an, dass Maßnahmen für jüdische Personen in deren Interesse gestaltet werden sollen.

Zeichnen sich neben diesem bestätigenden Effekt auch Veränderungen im Datensatz des Schülers ab?

Tim setzt das schriftbasierte Lernangebot intrareligiös um, was sich daran zeigt, dass er auf kognitiver Selbstbildebene ein zu t1 durch die Person Jesus Christus aufgeschlüsseltes Bild nun, wie folgt erweitert und konkretisiert. Er erklärt : „[...] es geht halt um die Beziehung zwischen Moses und Jesus zu Gott und in beiden, im Alten sowie im Neuen Testament, nimmt Gott halt Kontakt mit den Menschen auf[...]“. Das Setting regt (1.) offenbar dazu an, sich neben neutestamentlichen Inhalten auch an das Alte Testament zu erinnern und beide (2.) hinsichtlich der Beziehung zwischen Gott und den Menschen zu reflektieren. Zudem stellt Tim (3.) einen konkreten Bezug von Schrift und (Gott-gewolltem) Handeln der Menschen her. Er schildert, dass man in der Schrift lesen kann, wie Gott versucht, die Menschen „an seine Seite, an sein Wesen, an sein Denken, [...] das Handeln, das er von den Menschen verlangt, heranzuführen.“

Auf Fremdbildebene lassen sich weitere Lernerträge ausloten. Schilderte Tim zu t1 die Eckpfeiler des Judentums in einem komparativen Stil („Jesus war ja Jude“), verschärft sich zu t2 (4.) nochmals ein Blick für Gemeinsamkeiten (z.B. 5 Bücher Mose) und (5.) für spezifische Facetten, die das Judentum kennzeichnen (z.B. Statistik über Anzahl der Gläubigen, „Thora“). Weiterhin zeichnet sich (6.) eine neue Setzung im Vergleich zu einem noch zu t1

leitenden Interesse für die jüdische Perspektive auf die Shoah ab („wie Juden heute über die Vergangenheit nachdenken, wie sie sich selber sehen, so zum Beispiel auf den Nationalsozialismus“). Im Horizont eines Gegenwartsbezugs stellt Tim heraus, dass Juden „größtenteils einfach ungestört ihren Glauben leben [möchten], ohne viel Aufmerksamkeit zu erhalten“. Auf einem Perspektivwechsel basierend betont Tim zudem (7.), dass es „leider nicht wirklich leicht für sie [ist], weil es immer noch sehr viele judenfeindliche Menschen gibt.“ Der Datensatz über die Synagogenführung erhellt, worauf dieser Ertrag vermutlich zurückzuführen ist. Der Lerngegenstand Antisemitismus sowie der persönliche (präventive) Umgang damit wird in der Synagoge im Kontext des Themas Gebetskleidung und dabei im Rahmen eines Lernens am Zeugnis (Tallit) und durch das Beobachten einer performativen Handlung (Guide hängt Tallit um) vermittelt. Der jüdische Guide erklärt hierbei, dass Juden vor dem Hintergrund antijudaistischer Vorfälle vermeiden, ihre Gebetskleidung in der Öffentlichkeit zu zeigen. Auch auf affektiver Ebene schlägt sich dieses Lernangebot nieder („leider“). Ein weiterer Lernertrag zeigt sich (8.) darin, dass Tim verstärkt die Gemeinsamkeiten der Religionen betont. „Die Geschichten aller Religionen sind auch zum Teil vernetzt. Ganz eng verknüpft aneinander“. Zentral bleibt im Kontext der Gebäude-Aufgabe jedoch ebenso zu t1 wie zu t2 mehr ein Neben- als ein Miteinander.

Zusammenfassend lässt sich für den Schüler Tim ein wesentlicher Lerneffekt auf folgende Lerninhalte der bekenntnisorientierten Synagogenführung mit schriftbasierter sowie biographischer Zuspitzung zurückführen. Im Kontext von biblischen Erzählungen gewinnt z.B. der Lerninhalt '10 Gebote' für Tim an Relevanz. Des Weiteren gilt dies auch für die Themen der jüdischen Gebote und Verbote sowie des jüdischen Alltags, welche biblisch eingebettet werden. Der Schüler scheint zudem insbesondere der Gebetskleidung in Kombination mit dem Thema 'Antisemitismus' hohe Aufmerksamkeit zu schenken. Dies liegt vermutlich auch darin begründet, dass hier performative Handlungen beobachtet werden können, ein Lernen am Zeugnis realisiert wird und darüber hinaus noch eine biblische Kontextualisierung sowie biographische Rahmung vorgenommen wird. Ein weiterer Lernertrag bezieht sich auf den Lerninhalt 'demographische Daten', der in der Einstiegsphase entfaltet worden ist.

II.8.3 Fallübergreifende Thesenbildung – Befunde der qualitativen Teilstudie

Die empirischen Befunde der qualitativen Einzelfallanalysen werden im Folgenden gebündelt und in fallübergreifende Thesen überführt. Während mit den vorangegangenen Tiefenbohrungen die Befunde entlang der drei Konstrukte (Selbst-, Fremdbild, Einstellung

zum Plural) und dabei im längsschnittlichen Vergleich aufgeschlüsselt worden sind, werden die Thesen nun im Hinblick auf das Strukturmodell interreligiösen Lernens im Sakralraum (vgl. Kap. II.1.2) entfaltet. Mit diesem Modell ist ein Rahmen für die Ergebnisinterpretation abgesteckt worden, der noch einmal den Blickwinkel für die Interpretation der erhobenen Einstellungsdaten neu zuspitzt.⁶⁴³ Dem Duktus dieses Modells folgend werden die Thesen im Folgenden aufgesplittet dargestellt und zwar entlang der Rubriken „Einfluss der Lernausgangslage“ und „Wirkung und Effekte des Settings“. Insbesondere mit der datennahen Markierung von Effekten des Settings wird ferner der Erkenntnis- sowie Legitimationsfunktion⁶⁴⁴ von Interventionsstudien Rechnung getragen (vgl. Kap. II.1.1).⁶⁴⁵

Die vorgestellten Thesen werden dabei unter Rückgriff auf die Einzelfallanalysen exemplarisch kommentiert sowie in den Kontext empirischer Befunde vorangegangener empirischer Studien eingebettet. Im Horizont des triangulativen Forschungscharakters schließt sich hieran die Dokumentation und Interpretation der quantitativen Teilstudie an, wobei geprüft wird, inwiefern sich die qualitativ entfalteten Thesen bestätigen sowie ergänzen lassen.

I. Einfluss der Lernausgangslage

These 1: Oftmals fungiert die strukturelle sowie inhaltliche Beschaffenheit des Selbstbildes als Prädiktor für ein (strukturell und inhaltlich analoges) Fremdbild.

Exemplarisch lässt sich diese These mit dem Datensatz von Paul belegen. Der kirchlich-engagierte Schüler, dessen lebendige Verbundenheit mit der eigenen Religion wesentlich auf konativer Ebene zum Tragen kommt, interessiert sich analog vermehrt für den Ablauf jüdischer Gottesdienste (t1) oder den Schabbat (t1, t2). Da die Fremdbildfragmente nicht nur zu t1 sondern auch zu t2 strukturell und inhaltlich mit dem Selbstbild konvergieren, ist anzunehmen, dass das Selbstbild auch im Lernprozess auf Fremdbildebene wahrnehmungsleitend wirkt bzw. die Struktur des Resonanzraumes, in dem die gewonnenen Eindrücke ankommen, bestimmt. Dieser strukturelle Zusammenhang ließe sich auch anhand

⁶⁴³ Zum Beispiel: Mit Fokus auf die Input-Dimension, die Output-Dimension oder auch auf das Lernangebot.

⁶⁴⁴ Eine Erkenntnisfunktion lässt sich damit abzeichnen, dass ein empirischer Beitrag zu Wirkung und Ertrag der Intervention herausgestellt werden kann. Schließlich legitimieren die Studie die Intervention generell nach außen sowie die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen, wie beispielsweise über Lernprozesse oder Zielsetzungen interreligiösen Lernens im Sakralraum Synagoge (Legitimationsfunktion) (vgl. Kap. II.1.1; Döring/ Bortz 2016, 987).

⁶⁴⁵ Obwohl sich monokausale Erklärungen grundsätzlich verbieten, wie vor allem mit Kapitel II.1.2 über das Strukturmodell verdeutlicht worden ist, werden Zusammenhänge mit dem Treatment herausgestellt. Diese Lesart der Daten ist dabei mit der zeitlichen Struktur, die die Post-Erhebung in der unmittelbar auf den Synagogenbesuch folgenden nächsten Religionsunterrichtsstunde realisiert und damit weitere Einflussfaktoren einschränkt, zu legitimieren.

der Vermischung von Fachtermini diskutieren. Auf die Frage, was Paul retrospektiv am meisten beeindruckt hatte, skizziert er nach der Synagogenführung mit liturgischem Charakter schließlich auf der Folie des Selbstbildes den Aspekt „Tabernakel“, wobei er hiermit offensichtlich den Thoraschrein meint. An dieser Stelle sei auf die Synagogenstudie der Forschungsgruppe Gärtner (2015) verwiesen, die einen ähnlichen Befund berichtet und diesen als ein Resultat eines „Ähnlichkeitsschluss“⁶⁴⁶ deutet.

Zudem zeigt beispielsweise auch der Datensatz der Schülerin Laura eine solche Interdependenz von Selbst- und Fremdbild auf. Einem primär konativen Selbstbild entsprechend, erfolgt für sie auch der Zugang zum Fremdbild zunächst über die konative Ebene.

These 2: Hoch zugängliche und stabile Fragmente der Selbst- und Fremdbilder sowie der Einstellung zum Religionsplural erweisen sich in ihren Grundzügen als änderungsresistent, wobei diese in Folge ihrer wahrnehmungsleitenden Wirkung mit Bezug auf im Setting angebotenen Lerninhalten zudem oftmals verdichtet bzw. neu kontextualisiert werden.

Der mit dieser These dargestellte Befund ist mit Bezug auf psychologische Einstellungstheorien zu plausibilisieren. Diese setzen zum einen für hoch zugängliche und stabile Einstellungen eine wesentlich wahrnehmungsleitende Funktion ins Bild und zum anderen markieren sie, dass das Merkmal der Stabilität die Möglichkeit einer Einstellungsänderung wesentlich mitbestimmt. Ebenso markieren die Strukturmodelle Helmkes sowie Thomas´ einen wesentlichen Zusammenhang der personalen Voraussetzungen, unter denen auch die untersuchten Einstellungen zu subsumieren sind, mit der Wahrnehmung bzw. Nutzung des Lernangebotes.

Der thesenartig aufgestellte Befund wird im Folgenden unter Einbezug exemplarischer SchülerInnendaten belegt.

Das Selbstbild der Schülerin Anne ist wesentlich affektiv basiert (Stichwort: Nähe Gottes). Aus einer wahrnehmungsleitenden Wirkung dieses Bildes resultierend sowie mit dem liturgischen Ansatz der Synagogenführung korrelierend setzt die Schülerin zu t2 als neue Kategorie die „Kirche“ in ihr bestehendes Bild: Diese gilt „als Symbol dafür [...], dass man die Nähe zu Gott haben möchte.“ Auch für die Schülerin Laura ergibt sich nach dem Setting am Lernort „Synagoge“ ein neuer Bezugsrahmen, in den sie ihr bereits zu t1 geschildertes

⁶⁴⁶ Gärtner 2015e, 154.

konativ-basiertes Selbstbild setzt. Markierte sie zu t1 ein Christsein durch ein zwischenmenschliches, hilfsbereites Handeln, kontextualisiert sie dieses zu t2 mit einem genuin christlichen Rahmen, indem sie nun erstmalig auf die Person Jesus zurückgreift: „Ich bin Christ, das bedeutet für mich, dass [...] ich mir Jesus Handeln zum Vorbild nehme“.

Auf Fremdbildebene ist dieser wahrnehmungsleitende Modus, der meint, dass kohärente Informationen selektiv verstärkt beachtet werden, zudem durch einen Kategorienwechsel-Effekt gekennzeichnet. Dieser wird beispielsweise an dem Datensatz des Schülers Fabian konkret. Zu t1 expliziert der Schüler den Aspekt „Funktion von Religion“ auf einer sachlichen Ebene („Es geht, denk ich mal, allgemein darum, dass der Mensch halt vernünftig lebt“ (t1)). Zu t2 kommentiert Fabian diesen Aspekt nach einem bekenntnisorientierten Setting mit biographischer Zuspitzung und Begegnungscharakter aus einer anderen Perspektive: „Weil sie [die Gläubigen] halt ihren Gott ehren oder nicht verärgern möchten“ (t2). Der Zugang zum Fremdbild wird neu kontextualisiert resp. erfolgt nun nicht mehr rein objektiv, sondern aus der antizipierten Perspektive jüdischer Gläubiger heraus.

These 2 verweist auch auf einen Befund, der zeigt, dass für einige Einstellungsfacetten jedoch keine oder nur sehr wenige Veränderungen zwischen Input- und Outputdimension auszuloten sind. Eine mögliche Erklärung bieten hierfür psychologische Einstellungstheorien, die das Merkmal der Stabilität als wesentlichen Einflussfaktor auf die Wahrscheinlichkeit von Einstellungsänderungen explizieren. Mit Blick auf die Prozessebene kann entsprechend Folgendes diskutiert werden. Unter der Annahme einer wesentlichen wahrnehmungsleitenden Funktion stabiler Einstellungsfacetten ist die Dominanz eines selektiven Modus zu konstatieren, der eine Suche nach kohärenten Informationen auslöst, mit dem Ziel, die bestehende Konsonanz im bisherigen System beizubehalten. Diese Bestätigungssuche kann insofern auch lernhemmenden Charakter haben, als dass sich z.B. eine grundsätzlich schwache Toleranz, wie bei dem Schüler Fabian, perpetuiert. Im Kontext der Formulierung von solchen Lernhürden, können folgende Beispiele noch ergänzt werden. Unverändert bleibt auf der Einzelfallebene ebenso eine empfundene Fremdheit auf affektiver Fremdbildebene (z.B. Paul und Anne) wie eine niedrige Bereitschaft der Teilnahme an einem jüdischen Gottesdienst (z.B. Fabian).⁶⁴⁷ Zudem erweisen sich die erhobenen Facetten der Einstellung zum Religionsplural als wesentlich änderungsresistent. Eine Konstruktion von Religion als selbst zu konstituierende Größe mit voluntativem Charakter, als sozial vermittelt oder aber

⁶⁴⁷ Hierbei ist anzumerken, dass in den Datensätzen auch eine konstant bleibende Vertrautheit (z.B. Laura) sowie eine konstant hohe Bereitschaft für die Teilnahme an einem jüdischen Gottesdienst (z.B. Anne) auszuloten sind.

auch als nicht beweisbar, wird oftmals herangezogen, um die Geltungsansprüche verschiedener Religionen schließlich nicht (miteinander) diskutieren zu müssen (t1, t2; z.B. Tim und Anne). Eine reflektierte Auseinandersetzung mit diesen Einstellungen, was u.a. als ein Ziel interreligiösen Lernens geltend zu machen ist (vgl. Kap. I.1), wird durch das Lernangebot, das dieses jedoch auch nicht explizit anregt, offensichtlich nicht erreicht.

II. Wirkungen und Effekte des Lernangebotes

These 3: Die Synagogenführung erwirkt mit einem performativen sowie biographischen Zugang zum Lerninhalt Antisemitismus einen Kategorienwechsel in der Form, dass die Konstruktion von Judentum als verfolgte Religion in der Shoah nun in einen gegenwärtigen Kontext eingebettet wird.

Mit dieser These wird zunächst deutlich, dass das Setting einen grundsätzlichen Aufklärungsbeitrag zur aktuellen Situation jüdischer Menschen im Horizont von Diskriminierung und Vorurteilen leistet.

Im Spiegel der Funktionen von Einstellungen, lässt sich hier ein wahrnehmungsleitender Modus in der Konstruktion von Judentum als einer verfolgten Religion erkennen. Auffällig ist nun, dass sich dieses Bild zu t1 historisch geladen wesentlich auf den Kontext der Shoah zuspitzt, während es zu t2 im Horizont aktuellen Antisemitismus´ verhandelt wird (z.B. Paul: „mich [hat das] halt so überrascht, dass sie von anderen Religionen angefeindet werden“ (t2)).⁶⁴⁸ Die Synagogenführung erwirkt hier, scheinbar ohne das Bild als solches aufzubrechen, einen Kategorienwechsel.

Am Lernort „Synagoge“ wird dieser Lerninhalt nicht nur über performatives Lernen (Sicherheitsschleuse), sondern auch mit einem biographischen Ansatz inszeniert (vgl. Kap.II.8.1). Anzumerken ist hierbei zudem, dass der Lerninhalt ´Antisemitismus´ zunächst in der Einstiegsphase sowie dann auch in der zweiten Hälfte der Führung entfaltet worden ist. Die Studie zum interreligiösen Lernen am Lernort „Synagoge“ (Gärtner/ Bettin 2015) setzt hierbei analog ins Bild, dass diese Phasen den Lernertrag wesentlich beeinflussen.⁶⁴⁹

⁶⁴⁸ Hierin spiegeln sich nicht die Befunde der Studie der Forschungsgruppe Gärtner 2015. Diese stellt in einem Vergleich zwischen bekenntnis- und museumspädagogisch ausgerichteter Synagogenführungen zwar für erstere heraus, dass sich ein Bild verfolgter Religion nicht fortsetzt, sondern vielmehr aufgebrochen wird und erweitert wird um „Dimensionen des jüdischen Glaubens und Alltagslebens“ (Riemer/ Gärtner, 2015, 119). Dass sich die Konstruktion von Judentum als verfolgte Religion durchschlägt, belegt diese Studie entsprechend nicht.

⁶⁴⁹ Bettin/ Steinbrede 2015, 146; „Dialogische Momente erhöhen die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen und führen zu einem Lernzuwachs“ (Bettin/ Steinbrede 2015, 146).

Mit den *vesuf*-Daten lässt sich jedoch nicht bestätigen, was die Forschungsgruppe Gärtner mit einem Vergleich bekenntnisorientierter mit museumspädagogisch ausgerichteten Settings herausstellt. Während diese betont, dass die Konstruktion von Judentum als verfolgte Religion wesentlich aufgebrochen wird, wird mit der Tiefenbohrung der *vesuf*-Studie deutlich, dass vielmehr ein stabiles Bild vom Judentum als verfolgte Religion änderungsresistent ist, wobei ein wesentlicher Lernertrag in einem Kategorienwechsel (t1: Shoah, t2: aktuelle Situation) auszuloten ist. Eine Erklärung für diese Unterschiede könnte möglicherweise im Altersunterschied der Stichproben liegen oder daran, dass der Lerninhalt Antisemitismus nicht verhandelt worden ist.

Der Kategorienwechsel Vergangenheit - Gegenwart ist dabei nicht nur auf der Ebene des Fremdbildes geltend zu machen, sondern zeigt sich auch auf Selbstbildebene. Das interreligiöse Lernangebot wird von den SchülerInnen entsprechend auch intrareligiös umgesetzt (vgl. These 6). Deutlich wird dies vor allem im Fragebogendatensatz der interviewten SchülerInnen. Nicht nur das Judentum, sondern auch das Christentum wird so zu t2 vermehrt als lebendige Religion wahrgenommen (Item 32, 31 und 33). Das Setting ist offensichtlich in der Lage, die Sichtweise über das Judentum sowie das Christentum als „Religionen der Vergangenheit“ hin zu „lebendigen Religionen“ zu verschieben. Die quantitative Teilstudie kann hier erhellen, inwiefern dieser Befund für die gesamte Stichprobe geltend zu machen ist.

In diesem Kontext ist schließlich zusammenfassend abzubilden, dass das Judentum von den SchülerInnen grundsätzlich nicht nur in seiner religiösen Dimension wahrgenommen wird, sondern offensichtlich auch in seiner politischen und historischen Relevanz reflektiert wird. Das Spezifikum des Lernortes der Synagoge bietet hierbei einen anschlussfähigen Rahmen bzw. initiiert anschlussfähige Lernmomente, was in zukünftigen religionsdidaktischen Diskursen zum Lernen am außerschulischen Ort „Synagoge“ einbezogen werden kann.

These 4: Das Setting sensibilisiert die SchülerInnen (neu) für Gemeinsamkeiten sowie Spezifika jüdischer und christlicher Religionen, was sich an veränderten Mustern der Darlegung ihrer Einstellungen zeigt. Einen Einfluss auf verbindend-komparative sowie relational-komparative Darlegungsmuster scheint insbesondere der schriftbasierte Charakter des Settings zu haben, während vor allem der Lerninhalt jüdischer Gebote und Verbote einen Fremdheitsmodus hervorruft, der verstärkt in einem kontrastiv-komparativen Muster resultiert.

Die erhobenen Datensätze zeigen im längsschnittlichen Vergleich verschiedene Effekte des Settings auf unterschiedliche Formen komparativer Darlegungsstrategien an. Diese werden im Folgenden gebündelt und überblicksartig dargelegt.

Insbesondere der schriftbasierte Auslegungsansatz des Settings sensibilisiert die SchülerInnen dafür, in der Schrift eine Schnittmenge (neu) wahrzunehmen und zeigt entsprechend einen Effekt auf verbindend-komparative Muster (z.B. Paul: „Die Thora ist ja im Endeffekt das Alte Testament“ (t2)). Zudem werden die schriftbezogenen Gemeinsamkeiten oftmals an den 10 Gebote konkret (z.B. Anne). Für die gemeinsamen 10 Gebote ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese einen Sitz im empirischen Fragebogen haben, der bereits zu t1 eingesetzt wird und daher auch dafür sensibilisieren kann. Darüber hinaus ist die Fragerichtung der unterrichtlichen Vorbereitung („Wie sieht das Dargestellte in der eigenen Religion aus?“) als ein weiterer möglicher Einflussfaktor auf verbindend-komparative Muster im gesamten Treatment zu reflektieren. Mit diesem Befund ließe sich beispielsweise auch ansatzweise bestätigen, was Riegel und Kindermann im Kontext ihrer Kirchenraumforschung belegen. Sie zeigen auf, dass „die originale Begegnung mit dem Lerngegenstand [...] nicht aus sich heraus“⁶⁵⁰ allein wirkt, sondern an die Einbettung in eine Unterrichtsreihe gekoppelt ist. Wie bereits skizziert, lässt sich dieser Kausalzusammenhang zwar nur vermuten, jedoch kann er auch mit Woppowa plausibilisiert werden, der aufzeigt, dass ein Lernertrag wesentlich abhängig davon ist, ob er zuvor anschlussfähig gemacht worden ist (vgl. Kap. I.4.3).

Des Weiteren ist zu darzustellen, dass dieser Lerngegenstand, der bereits am Lernort Schule anschlussfähig gemacht worden ist, am Lernort „Synagoge“ über verschiedene Formen sowie Ansätze (Verschränkung schriftbasierter und biographischer Ausrichtung sowie theologisch interpretierbare Architektur) angeboten wird und anzunehmen ist, dass Effekte auch hierauf zurückzuführen sind. Hiermit korreliert zudem der Befund der Studie der Forschungsgruppe Gärtner (2015), wenn diese herausstellt, dass „informierende, schriftbezogene und biographische Vortragselemente [...] in Verbindung mit theologisch interpretierbarer Architektur zu einem Lernertrag“⁶⁵¹ führen. Hierin liegt ein wesentliches Spezifikum des Lernortes der Synagoge mit bekenntnisorientiert ausgerichteter Führung.

Während das Treatment zum einen Sensibilisierungseffekte für die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zeigt, ist zum anderen auch ein Effekt auf kontrastiv-komparativer Ebene

⁶⁵⁰ Riegel/ Kindermann 2015, 369.

⁶⁵¹ Bettin/ Steinbrede 2015, 143.

zu verzeichnen. So manifestiert sich scheinbar ein Fremdheitsgefühl, das wesentlich auf die 613 jüdischen Gebote und damit für die SchülerInnen einhergehend auf eine streng-religiöse resp. orthodoxe Lebensweise bezogen ist. Wie bereits mit Thesen-Set I herausgestellt worden ist, ist auch in diesem Kontext zu belegen, dass diese Sichtweisen bereits zu t1 vorhanden gewesen sind. So ziehen die SchülerInnen zu t2 erneut bzw. verstärkt das Resümee, dass das Christentum lockerer und unverbindlicher als das Judentum sei. Dem Bild vom Judentum als eine (Speise-)Gesetze vorschreibende Religion wird offenbar ein Bild vom Christentum als eine Religion mit Unverbindlichkeitscharakter gegenübergestellt. Für den Schüler Paul spiegelt sich dieser Effekt beispielsweise auch in einer Neu-Platzierung der Karte „Gebote des Christentum“ auf der Zielscheibe. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt rückt diese von der eigenen Person viel weiter weg.

Die Synagogenstudie der Forschungsgruppe Gärtner (2015) zeigt hier einen anderen Befund auf. In deren Daten, die Antworten auf Fragen nach dem Judentum abbilden, konnten komparative Muster „nur in Form gemeinsamer Aspekte gefunden werden“⁶⁵². Vermutlich resultiert aus der Frageperspektive, die neben dem Fremdbild auch auf das Selbstbild und auf deren Verhältnis abhebt resp. aus der unterschiedlichen Forschungsanlage der divergierende Befund.

Schließlich ist im Horizont komparativer Strategien ein weiterer Befund zu berichten. Die Schülerin Laura verschränkt nach der schriftbasierten Synagogenführung eine jüdische Perspektive mit der eigenen Religion. Das Christentum „basiert eben auf Jesus Christus, der aber Jude war. Und halt zu dem Alten Testament, an das die Juden glauben, das Neue Testament hinzugezogen“. Hierin lässt sich gewissermaßen ein relational-komparatives Muster ausloten.

Die dargestellten Befunde verweisen insgesamt nicht nur auf eine Interdependenz inter- und intrareligiösen Lernens, sondern machen auch auf den Mehrwert des Lernortes der Synagoge aufmerksam, Impulse für komparative Darlegungsstrategien jeglicher Art bieten zu können. Dies gilt es zukünftig verstärkt z.B. für die unterrichtliche Rahmung zu reflektieren.

These 5: Das Lernangebot erwirkt auf affektiver Fremdbildebene einen Empathie sowie Interesse bestätigenden oder steigernden Effekt. Des Weiteren steigt die empfundene Relevanz in Bezug auf das Wissen über andere Religionen.

⁶⁵² Bettin/ Steinbrede 2015, 145.

Der Empathie steigernde bzw. bestätigende Effekt lässt sich beispielsweise mit dem Datensatz der Schülerin Laura belegen. Der Terminus „steigernd“ oder „bestätigend“ verweist schon darauf, dass dieser Effekt von der Input-Dimension ausgeht (vgl. These 2). Laura schildert ihre Haltung beispielsweise bereits zu t1 unter Einbindung antizipierter jüdischer Perspektiven mit einem Fokus auf der affektiven Ebene („dass er dann so sich schlecht fühlt und das würde mich dann auch irgendwie verunsichern“). Zu t2 expliziert sie eine neu wahrgenommene jüdische Sichtweise („[...] also, dass er da keinem Vorwürfe macht und so was“), die zudem so neu und unerwartet scheint, dass es Laura „getroffen“ hat.

Dem Interesse bestätigenden Effekt kann im nachfolgenden Kapitel zudem die quantitative Teilstudie nachgehen und klären, inwiefern dieser für die gesamte Stichprobe geltend zu machen ist. Mit Verweis auf den Datensatz des Schülers Fabian ist hierbei erneut herauszustellen, dass dieser wesentlich von der Input-Dimension abhängt (These 2). So perpetuiert sich ein geringes Interesse. Die Forscher Riegel und Kindermann, die das Lernpotential von Kirchenraumerkundungen in der Grundschule erforschen, verweisen hierbei auf einen anderen Befund. Sie entdecken, dass ein „interessensteigernder Effekt“⁶⁵³ insbesondere für SchülerInnen, die „wenige Berührungspunkte“⁶⁵⁴ im Hinblick auf religiöse „Praktiken, Themen und Fragestellungen haben“⁶⁵⁵, festzustellen ist. Dies klären sie mit dem Spezifikum des Lernortes, der für diese SchülerInnen z.B. einen „Neuigkeitseffekt“⁶⁵⁶ haben kann. Die *vesuf*-Studie hingegen klärt für den Kontext interreligiösen Lernens, dass ein interessensteigernder Effekt vielmehr davon abhängig ist, ob ein Interesse überhaupt schon vorhanden ist (Input-Dimension). Der Unterschied in der Befundlage könnte neben dem Kontext nun beispielsweise auch mit dem Altersunterschied (Grundschule - Oberstufe) plausibilisiert werden.

Das Lernangebot erzielt zudem einen Relevanz steigernden Effekt, die eine bestätigte oder erhöhte Notwendigkeit etwas über andere Religionen zu erfahren, betrifft. In der Interview-Teilstudie ist dieses beispielsweise mit dem Datensatz der Schüler Paul (erhöht) oder Fabian (bestätigt) zu belegen. Fabian nimmt hierbei zudem einen Kategorienwechsel vor, indem er diese Relevanz nicht mehr mit dem Ziel einer verbesserten Allgemeinbildung, sondern vielmehr damit begründet, dass man „mehr über andere Menschen lernt“.

⁶⁵³ Kindermann/ Riegel 2015a, 147.

⁶⁵⁴ Ebd., 158

⁶⁵⁵ Ebd.

⁶⁵⁶ Ebd.

These 6: Das interreligiöse Lernangebot wird von den SchülerInnen auch intrareligiös genutzt. Dieses zeigt sich auf der Selbstbildebene an einem Erinnerungs- sowie Neu-Kontextualisierungs-Effekts sowie einer erhöhten Ausdrucksfähigkeit.

Die Schülerin Laura markiert beispielsweise zu t1 ein Christsein durch ein zwischenmenschliches, hilfsbereites Handeln. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt setzt sie dieses in einen genuin christlichen Rahmen, indem sie (neu) auf die Person Jesus zurückgreift: „Ich bin Christ, das bedeutet für mich, dass [...] ich mir Jesus Handeln zum Vorbild nehme“. Interpretiert man dieses Ergebnis im Horizont des Lernangebotes, lässt sich Folgendes schlussfolgern. Das (interreligiöse) Lernsetting birgt offensichtlich ein Potential, wie ein Spiegel auf das Selbstbild zurückzuwirken bzw. Impulse für intrareligiöse Lernprozesse zu geben. Da jedoch grundsätzlich anzunehmen ist, dass die neu gesetzten Ankerpunkte nun zugänglicher sind, nicht jedoch gänzlich neue Informationen darstellen, zeigt sich hieran vor allem ein Orientierungs-Modus, welcher zu einem Erinnerungs-Effekt oder zu einer Neu-Kontextualisierung auf Ebene des Selbstbildes führen kann. Hiermit einher geht zudem eine erhöhte Ausdrucksfähigkeit, die sich an den Neuformulierungen zeigt.

Während These 6 im Speziellen Effekte im Selbstbild fokussiert, schlüsselt die folgende These 7 Ertrag und Wirkung auf Fremdbildebene konkreter auf.

These 7: Das Lernsetting bietet für die Reflexion des Fremdbildes einen Orientierungsrahmen mit Anschaulichkeits- sowie Begegnungscharakter. Dieses zeigt sich an einem Zugänglichkeitseffekt, einer Orientierungsklarheit bzw. an einem qualitativ-quantitativen Lernertrag, welcher ferner mit einer entfalteten Ausdrucksfähigkeit einhergeht.

Exemplarisch sei hier auf die Schülerin Anne verwiesen. Sie setzt zum zweiten Erhebungszeitpunkt neue Facetten (z.B. „Thoraschrein“, „Kuppel“, „Das Judentum ist für mich der Glaube an die Geschichte des Judentums“, „jüdischer Alltag“) ins Bild, die einerseits aus einer ästhetischen Lernerfahrung, gekoppelt an einen schriftbasierten Rahmen, resultieren sowie andererseits auf den Begegnungscharakter mit biographischer Zuspitzung zurückzuführen sind. Inwiefern dies nun einen qualitativ-quantitativen Lernertrag darstellt, der auf gänzlich neuen Informationen für die Schülerin basiert, kann mit den Daten nicht geklärt werden; konstatiert werden kann jedoch, dass diese Aspekte auf kognitiver Ebene zumindest zugänglicher bzw. abrufbarer geworden sind. Einstellungstheorien klären diesen

Effekt auf: „Attitudes based on direct experience are more easily retrieved from memory“⁶⁵⁷. (vgl. Kap. I.1.3.3). Dass dieses Lernangebot zu einer Orientierungsklarheit führt und die Konturen des Fremdbildes geschärft werden, lässt sich in diesem Kontext nochmals dezidiert mit dem Datensatz der Schülerin Laura verdichten. War sie sich zu t1 noch nicht sicher, ob sie überhaupt eine Meinung zum Judentum habe, legt sie dieses Unsicherheit zu t2 gänzlich ab.

Neben diesen entfalteten sieben Thesen, die die Befundlage der qualitativen Teilstudie ins Bild setzen, lassen sich an dieser Stelle weitere Auffälligkeiten auf Basis einzelner Fallanalysen verdichtet darstellen, die jedoch einer Prüfung mittels der quantitativen Teilstudie bedürfen, um diese in Thesenform abbilden zu können.

Der Datensatz des Schülers Fabian verweist darauf, dass das „Wissen“ als ein Indikator für eine positive Veränderung auf affektiver Selbstbildebene gedeutet werden kann. Diesen Zusammenhang belegen beispielsweise auch die Ergebnisse der Studie der Forschungsgruppe Gärtner (2015).⁶⁵⁸ Entsprechend erzielt das Setting für diesen Schüler oder auch für den Schüler Paul eine Verschiebung auf affektiver Selbstbildebene in Richtung „vertrauter“ oder „wichtiger“. Mit Blick auf die Einstellung zum Religionsplural fällt bei diesen Schülern zudem auf, dass das Setting offenbar eine Orientierungsklarheit erwirkt. Diese zeigt sich daran, dass ein indifferentes Antwortverhalten im Item-Set 5 abgelegt wird und Positionierungen nun eindeutiger vorgenommen werden. Die quantitative Teilstudie kann ermitteln, inwiefern in diesem Set ein Antwortverhalten der sogenannten Tendenz zur Mitte abnimmt. Des Weiteren fällt auf, dass das Setting für die Schülerin Laura einen Impuls gibt, sich zukünftig mit dem Judentum in Bezug auf jüdische Perspektiven zu aktuellen Themen auseinandersetzen zu wollen. Die quantitative Teilstudie kann hierbei einholen, in welche Richtungen das Interesse der SchülerInnen aus der gesamten Stichprobe geht. Im Horizont der Einstellung zum Religionsplural fällt vor allem das Antwortverhalten der Schüler Anne bei der Gebäude-Aufgabe (Item 60) auf. Nach dem Begegnungssetting überführt sie eine Konstruktion, die an einem „Nebeneinander“ orientiert ist, in einen gemeinsamen Raum. Welche Veränderungen sind für dieses Item in der gesamten Stichprobe auszuloten und lässt sich hiermit eine neue These formulieren?

⁶⁵⁷ Eagly/ Chaiken 1993, 194.

⁶⁵⁸ Riemer/ Gärtner 2015, 119.

II.8.4 Befunde der quantitativen Teilstudie

Im Horizont des triangulativen Charakters der *vesuf*-Forschung werden im Folgenden die qualitativ gewonnen Thesen mit den Befunden der quantitativen Teilstudie verschränkt. Diese mehrperspektivische Vorgehensweise dient dabei der Validierung sowie der Ergänzung qualitativ beobachteter Daten. Die Gliederung der Ergebnisdarstellung bzw. Rangfolge wird dabei durch das Kriterium der Signifikanz gesteuert. Die signifikanten Ergebnisse werden entsprechend zuerst dokumentiert.

Durch den Duktus qualitativer und quantitativer Forschung resp. durch die unterschiedlichen Lesarten der Daten bedingt, die sich in der qualitativen Analyse jeweils auf einen Einzelfall und in der quantitativen Studie stets auf die gesamte Stichprobe beziehen, lassen sich nicht alle qualitativ gewonnen Thesen auch angemessen quantitativ prüfen. Insbesondere die Thesen unter der Rubrik „Einfluss der Lernausgangslage“ basieren auf empirischen Beobachtungen, die nur mit qualitativer Tiefenbohrung des gesamten Einstellungssystems und deren strukturellen Zusammenhängen sowie Veränderungen entlang des Einzelfalls zu entfalten sind. So kann die quantitative Teilstudie weniger erhellen, für wen sich mit Blick auf das gesamte Einstellungssystem welcher Lernertrag ergibt. Vielmehr lassen sich auf der Datenbasis des qualitativ-quantitativen Fragebogens der gesamten Stichprobe grundsätzliche Effekte und Wirkungen des Lernangebotes ausloten.

Wie bereits im Kapitel II.7.2 herausgestellt, werden die quantitativ ermittelten Befunde in Häufigkeitstabellen abgebildet, die Aufschluss über die prozentuale Verteilung der Antworten in der gesamten Stichprobe geben. Zudem werden für die intervallskalierten Daten der Mittelwert, der Modus und der Median sowie die Ergebnisse der t-Tests berichtet. Ob Veränderungen nominalskalierten Daten signifikant werden, zeigt eine Prüfung auffälliger prozentualer Veränderungen mit dem McNemar-Test.

II.8.4.1 Befunde auf affektiver Ebene

II.8.4.1.1 Einstellung zum Judentum sowie zum Religionsplural

Affektive Effekte des Lernangebotes sind in der qualitativen Teilstudie mit These 5⁶⁵⁹ in den Fokus gerückt und u.a. an einem gesteigerten Interesse für das Judentum konkretisiert worden (vgl. Kap. II.8.3). Die Befunde der quantitative Teilstudie zu Item 12 („Wie stark interessiert

⁶⁵⁹ These 5: Das Lernangebot erwirkt einen Empathie sowie Interesse bestätigenden oder steigernden Effekt auf affektiver Fremdbild-Ebene sowie einen Relevanz steigernden Effekt, welche die Notwendigkeit etwas über andere Religionen zu erfahren betrifft.

dich das Judentum?“) zeigen, dass sich der Befund eines gesteigerten Interesses auch für die gesamte Stichprobe bestätigen lässt, da die Daten auf dem 5%-Niveau statistisch signifikant werden ($p < .05$) (vgl. Tab. 13). Die Antwortkategorie „weniger“ wird dabei 20% und die Kategorie „überhaupt nicht“ 8% weniger häufig ausgewählt.

Veränderungen im Antwortverhalten zur Wichtigkeit, etwas über andere Religionen zu wissen (Item 15), werden dagegen zwar nicht signifikant, jedoch verweist der Modus auf eine Verschiebung der häufigsten Antwortkategorie. Während die meisten SchülerInnen zu t1 angeben, dass sie es „mittel“ wichtig finden, etwas über andere Religionen zu wissen, wählen sie zu t2 zumeist die Antwort „stark“ aus. Mit dieser Befundlage lässt sich entsprechend eine tendenzielle Steigerung dieser Wichtigkeit feststellen.

Tab. 13: Daten zu den Items 12 und 15⁶⁶⁰

Angaben	<i>Wie stark interessiert dich das Judentum? (12)</i>		<i>Wie wichtig findest du es, etwas über andere Religionen zu wissen? (15)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2,6	3,14	3,47	3,63
Median	3	3	3	4
Modus	3	3	3	4
überhaupt nicht	12	4	0	2,63
Wenig	34	14	15,8	5,3
Mittel	38	52	36,8	34,2
Stark	14	24	31,6	42,1
sehr stark	2	6	15,8	15,8
<i>p=</i>	<i>.000**</i>		<i>.225</i>	

Angaben in Prozent

Entlang der Leitkategorie ‘affektive Effekte’ werden im Folgenden weitere Ergebnisse dokumentiert.

Die statistischen Berechnungen, die mit Tabelle 14 dargestellt werden, erhellen, dass ein verändertes Antwortverhalten zu den Items, die sich auf die affektive Fremdbildebene beziehen, hoch signifikant wird ($p < .05$).⁶⁶¹ Eine wesentlich erhöhte Ablehnungstendenz zeigt sich beispielsweise für das Item 19 (*Das Judentum ist mir fremd.*). Hier kreuzen zu t1 nur 22,4%

⁶⁶⁰ Das doppelte Sternchen ** zeigt an, dass eine signifikante Veränderung auszuloten ist, da der p-Wert $< .05$ ist. Verändertes Antwortverhalten zu Item 18 („Wie wichtig ist eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen für dich?“) wird nicht signifikant. Ergebnisse zu diesem Item werden der Vollständigkeit halber im Anhang dokumentiert.

⁶⁶¹ Hierbei fällt auf, dass vor allem Items der Skala „vertraut“- Judentum (vgl. Kap. II.4.4.2) signifikant werden. Aus der Skala „fremd“- Judentum wird lediglich das veränderte Antwortverhalten zu Item 19 signifikant. Im Anhang sind die Ergebnisse der Items 25, 26, 28 sowie 30 der Vollständigkeit halber dokumentiert.

der SchülerInnen die Antwortkategorie „wenig“ an, während diese Kategorie zu t2 44% der SchülerInnen wählen. Analog fällt bei dem Item 27 (*Der Glaube der Juden ist mir vertraut.*) eine Verschiebung des Modalwertes von 2 zu 3 auf, was bedeutet, dass der Glaube nun offenbar als vertrauter eingestuft wird. Die Antwortmuster beider Items lassen sich im längsschnittlichen Vergleich z.B. als Hinweis auf einen Vertrautheitseffekt auf Fremdbildebene lesen. Ein weiterer signifikanter Wechsel der Antwortkategorien ist mit Item 21 (*Ich kann mir etwas darunter vorstellen, was und wie Juden glauben.*) zu verzeichnen. Der Modalwert liegt hierbei zu t2 bei 4 (‘stark’) während er zu t1 nur bei 3 (‘mittel’) lag. Die SchülerInnen können sich nach dem Setting und laut eigener Einschätzung entsprechend besser vorstellen, was und wie Juden glauben. Die Items 23 sowie 24 beziehen sich primär auf das jüdische (Alltags-)Leben. Im Vergleich beider Erhebungszeitpunkte erweist sich das Antwortverhalten als signifikant unterschiedlich, wobei sich die Antworten in Richtung einer „stärkeren“ Vorstellung über das jüdische Leben und den jüdischen Alltag verschieben ($p=.0$). Die häufigste Antwort, die die SchülerInnen nach der Intervention wählen, ist jeweils ‘mittel’, während die meisten zu t1 noch bei ‘wenig’ ein Kreuz gesetzt haben.

Tab. 14: Daten zum affektiven Fremdbild⁶⁶² (Fortsetzung s. nächste Seite)

Angaben	<i>Das Judentum ist mir fremd. (19)</i>		<i>Ich kann mir etwas darunter vorstellen, was und wie Juden glauben. (21)</i>		<i>Ich kann mir etwas unter jüdischem Leben vorstellen. (23)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2,94	2,46	2,92	3,50	2,65	3,38
Median	3	2	3	4	2	3
Modus	3	2	3	4	2	3
überhaupt nicht	10,2	10	2,04	0	4,08	0
Wenig	22,4	44	32,7	4	49	10
Mittel	38,8	38	42,9	44	28,6	44
Stark	20,4	6	16,3	50	14,3	44
sehr stark	8,2	2	6,1	2	4,1	2
<i>p=</i>	<i>.000**</i>		<i>.000**</i>		<i>.000**</i>	

Angaben in Prozent

⁶⁶² Das doppelte Sternchen ** zeigt an, dass eine signifikante Veränderung auszuloten ist, da der p-Wert $<.05$ ist.

	<i>Ich habe ein konkretes Bild davon, wie der jüdische Alltag aussieht. (24)</i>		<i>Der Glaube der Juden ist mir vertraut. (27)</i>	
Angaben	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2	3,02	2,49	2,90
Median	2	3	2	3
Modus	2	3	2	3
überhaupt nicht	34,69	2,04	12,24	4
Wenig	38,8	20,4	40,8	26
Mittel	20,4	51	32,7	48
Stark	4,1	26,5	14,3	20
sehr stark	2	0	0	2
<i>p=</i>	<i>.000**</i>		<i>.006**</i>	

Angaben in Prozent

Im Horizont einer ergänzenden Funktion der quantitativen Teilstudie lässt sich mit den berichteten Daten These 5 mit einem Hinweis auf einen affektiven Effekt verdichten, der an einer erhöhte Vertrautheit auf Fremdbildebene konkret wird. Zudem ist eine erhöhte Orientierungsklarheit auf Fremdbildebene (Item 24) auszuloten, die die These 7⁶⁶³ der qualitativen Teilstudie bestärken kann.

II.8.4.1.2 Einstellung zum Christentum

Setzt These 5 affektive Effekte der Einstellung zum Judentum sowie zum Religionsplural ins Bild, ist mit dem Fundus der quantitativen Daten ein signifikanter Effekt auf der Ebene der Einstellung zum Christentum zu ergänzen. Thesenartig formuliert, kann hier ein durch das interreligiöse Lernsetting initiiertes Neubewertungsprozess auf Selbstbildebene herausgestellt werden, der im Folgenden mit Tabelle 15 entlang der Daten zu den Items 14, 13 und 22 belegt sowie nachstehend kommentiert wird.

⁶⁶³ These 7: Das Lernsetting bietet für die Reflexion des Fremdbildes einen Orientierungsrahmen mit Anschaulichkeits- sowie Begegnungscharakter. Dieses zeigt sich an einem Zugänglichkeitseffekt, einer Orientierungsklarheit bzw. an einem qualitativ-quantitativen Lernertrag, welches ferner mit einer entfalteten Ausdrucksfähigkeit einhergeht.

Tab. 15: Empirische Befunde zu den Items 14, 13 und 22⁶⁶⁴

	<i>Wie wichtig ist dir deine Religion? (Item 14)</i>		<i>Wie wichtig ist dir dein Glaube? (Item 13)</i>		<i>Das Christentum ist mir fremd. (Item 22)</i>	
	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>
MW	2,95	3,24	3,37	3,42	1,68	1,47
Median	3	3	3,5	4	1	1
Modus	3	3	5	4	1	1
überhaupt nicht*	15,8	10,5	13,2	10,5	59,5	60,5
Wenig	21,1	13,2	13,2	18,4	24,3	31,6
Mittel	26,3	34,2	23,7	13,2	10,8	7,9
Stark	26,3	26,3	23,7	34,2	0	0
sehr stark	10,5	15,8	26,3	23,7	5,4	0
p=	.001**		.534		.164	

Angaben in Prozent

Die statistischen Berechnungen belegen, dass das Antwortverhalten auf die Frage, wie wichtig die eigene Religion ist (Item 14), zu beiden Messzeitpunkten signifikant unterschiedlich ausfällt ($p < .05$). Die Häufigkeitstabelle zeigt dabei die Richtung der Veränderungen an. Zum einen fällt eine Abnahme der Ablehnungstendenz auf, die an einer Abnahme der Antworten „überhaupt nicht“ (-5,3%) sowie „wenig“ (-7,9%) konkret wird. Die Antwort „sehr stark“ nimmt dabei zum zweiten Messzeitpunkt um 5,3% zu, was wiederum eine Zunahme der Zustimmungstendenz belegt. Mit diesem Antwortmuster lässt sich entsprechend aussagen, dass die SchülerInnen der Wichtigkeit ihrer eigenen Religion nach der Intervention einen höheren Stellenwert einräumen. Im Spiegel der psychologischen Theorie der Einstellungsänderung nach Pettigrew zeichnet sich auf diese Weise ein Hinweis auf einen Neubewertungsprozess ab.

Veränderungen im Antwortverhalten zu Item 13 und 22 werden statistisch nicht signifikant. Der Modus zu Item 13 zeigt dabei an, dass die häufigste Antwortkategorie zu t1 bereits 'sehr stark' (5) gewesen ist und auch zu t2 noch 'stark' (4) bleibt. Bei einem Vergleich der Modalwerte von Item 13 und 14 fällt zudem auf, dass die Religion zunächst einmal weniger wichtig zu sein scheint als der eigene Glaube, wobei sich diese Tendenz durch das Treatment nicht verändert. Item 22 gibt schließlich Aufschluss darüber, dass die Ablehnungstendenz zu dem Statement „Das Christentum ist mir fremd“ tendenziell zunimmt, wobei zu beiden Messzeitpunkten 'überhaupt nicht' die häufigste Antwort ist.

⁶⁶⁴ Das doppelte Sternchen ** zeigt an, dass eine signifikante Veränderung auszuloten ist, da der p-Wert $< .05$ ist.

II.8.4.2 Befunde im Horizont komparativer Muster

„Die Beschäftigung mit dem Judentum hat dazu geführt, dass ich über meine Religion nachgedacht habe“ (Item-Set17).⁶⁶⁵ Die SchülerInnen stimmen dieser Aussage retrospektiv zumeist mit der Antwortkategorie „stark“ zu (Modus: 4). Das folgende Kapitel erkundet, inwiefern komparative Muster, die in der qualitativen Teilstudie mit These 4⁶⁶⁶ in den Blick genommen werden, auch im Datensatz der quantitativen Teilstudie zum Tragen kommen.

II.8.4.2.1 Befunde zu kontrastiv-komparativen Mustern

In den Daten der qualitativen Teilstudie wird erkennbar, dass das Christentum als eine Religion mit Unverbindlichkeitscharakter dem Judentum als eine Religion mit stark präsenten Gesetzesvorgaben gegenübergestellt wird, was als kontrastiv-komparatives Muster gedeutet worden ist (These 4). Diese Beobachtungen korrelieren mit den Daten der quantitativen Teilstudie.

Tabelle 16 dokumentiert die von den SchülerInnen frei formulierten Plausibilisierungskategorien für ihr jeweiliges Urteil über die Religionen als „streng“ bzw. „locker“. Das Judentum sei eine strenge Religion, was sie SchülerInnen oftmals mit der Antwort „mehr Vorschriften“ begründen. Im Gegensatz dazu wird das Christentum mit dem „Freiraum für den eigenen Glauben“ als „locker“ bezeichnet. Diese diametralen Kategorien sind an beiden Messzeitpunkten auszuloten, sodass entsprechend, wie bereits mit These 4 formuliert, eine Manifestierung dieser Kontrastierung zu belegen ist.

⁶⁶⁵ MW: 2,61; Median: 3; „überhaupt nicht“: 23,68 %; „wenig“: 23,7%; „mittel“: 23,7%; „stark“: 26,3%; „sehr stark“: 2,6%. Tabelle sh. Anhang.

⁶⁶⁶ These 4: Das Setting sensibilisiert die SchülerInnen (neu) für Gemeinsamkeiten sowie Spezifika jüdischer und christlicher Religionen, was sich an veränderten Mustern der Versprachlichung ihrer Einstellungen zeigt. Einen Einfluss auf verbindend-komparative sowie relational-komparative Darlegungsmuster scheint insbesondere der schriftbasierte Charakter des Settings zu haben, während vor allem der Lerninhalt jüdischer Gebote und Verbote einen Fremdheitsmodus hervorruft, der verstärkt in einem kontrastiv-komparativen Muster resultiert.

Tab. 16: Daten zu den Item 58 und 59⁶⁶⁷

<i>Ich erlebe das Christentum als...</i> (58)	<i>t1</i>	<i>t2</i>
Streng	31,4	16,2
Locker	65,7	81,1
Beides	2,9	2,7

Angaben in Prozent

<i>,weil...</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>
Freiraum für eigenen Glauben	60,6	73,3
gibt Lebensweise vor	21,2	5,8**
veralterte/extreme Ansichten	18,2	8,8
Rolle der Frau	6,1	0
Sonstige	15	17,4

Angaben in Prozent der Fälle

<i>Ich erlebe das Judentum als...(59)</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>
Streng	86,2	75,8
Locker	10,3	18,2
Beides	3,4	6,1

Angaben in Prozent

<i>,weil...</i>	<i>t1</i>	<i>t2</i>
gibt mehr vor/Vorschriften/Druck	75	74,2
Tolerant	3,6	0
vielleicht ein Vorurteil	3,6	3,2
Sonstige	17,9	25,8

Angaben in Prozent der Fälle

An dieser Stelle sollen die Befunde zu den Items 20 und 29, die von den SchülerInnen eine allgemeine Einschätzung darüber einfordern, ob das Christentum und das Judentum viel gemeinsam haben oder sehr unterschiedlich sind, weiteren Aufschluss über kontrastiv-komparative Muster geben (vgl. Tab. 17).

Tab. 17: Daten zu den Items 20 und 29

Angaben	<i>Das Judentum und meine Religion haben vieles gemeinsam. (20)</i>		<i>Das Judentum und meine Religion sind sehr unterschiedlich. (29)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	3,31	3,14	2,50	2,70
Median	3	3	2	3
Modus	3	3	2	3
überhaupt nicht	2,78	2,70	5,88	8,11
Wenig	5,6	16,2	47,1	32,4
Mittel	52,8	51,4	41,2	43,2
Stark	36,1	24,3	2,9	13,5
sehr stark	2,8	5,4	2,9	2,7
<i>p=</i>	<i>.118</i>		<i>.16</i>	

Angaben in Prozent

⁶⁶⁷ Ohne Pretest-Sample. Das doppelte Sternchen ** zeigt an, dass eine signifikante Veränderung (im längsschnittlichen Vergleich) auszuloten ist (Item 58: „gibt Lebensweise vor“ $p = .031$).

Die Daten verweisen darauf, dass das Statement „Das Judentum und meine Religion haben vieles gemeinsam“ zu t2 vermehrt abgelehnt wird. Dies zeigt sich an der Zunahme der Ablehnungstendenz, die mit dem veränderten Antwortverhalten in der Kategorie „wenig“ festzustellen ist. Analog zeichnet sich eine erhöhte Zustimmungstendenz bzw. vermehrte Nennung der Kategorie „stark“ zu Item 29, welches die Unterschiede fokussiert, ab. Dieser Befund wird jedoch nicht signifikant.

Mit Bezug auf die bereits ansatzweise gedeutete Tabelle 16 (Items 58, 59) wird an dieser Stelle auf eine weitere Auffälligkeit aufmerksam gemacht. Zunächst lässt sich die veränderte Häufigkeit der Antwort „Freiraum für den eigenen Glauben“ diskutieren. Diese Antwort formulieren 73,3 % der SchülerInnen im Kontext ihrer Begründung für ein lockeres Christentum zu t2, womit im Vergleich zu t1 ein Anstieg um 12,7% zu verzeichnen ist.⁶⁶⁸ Des Weiteren nimmt die Antwort „gibt Lebensweise vor“ signifikant ab ($p = .031$). Es ist zu vermuten, dass ihnen dieser Aspekt auf einer kontrastiv wirkenden Folie eines auf sie streng wirkenden Judentums neu bewusst oder wichtig geworden ist.

Die Daten zeigen außerdem auf, dass zwar zu beiden Messzeitpunkten eine divergierende Einstufung der Religionen in die Kategorien streng und locker beibehalten wird, jedoch auch festzustellen ist, dass ebenso das Christentum wie das Judentum zu t2 als lockerer eingestuft werden. Analog nimmt nach dem Begegnungssetting sowohl bei Item 58 als auch bei Item 59 die Antwort „streng“ ab. Mit Fokus auf das Fremdbild lässt sich dieser Befund ferner nicht nur in dieser Studie, sondern auch in der Studie der Forschungsgruppe Gärtner ausloten.⁶⁶⁹ Das (Begegnungs-)Setting ist offenbar in der Lage, die Sicht auf Religion als etwas „Strenges“ analog sowohl auf Selbst- als auch auf Fremdbildebene ein Stück weit aufzubrechen. Dies kann jedoch nur als Vermutung geäußert werden, da die Antwortänderungen nicht signifikant werden.⁶⁷⁰ Dieses leitet bereits zum nächsten Kapitel über, in dem Belege für verbindend-komparative Muster aufgeführt werden.

II.8.4.2.2 Befunde zu verbindend-komparativen Mustern

Das Lernangebot erwirkt vermutlich primär durch seinen Biographiebezug sowie Begegnungscharakter einen Kategorienwechsel, der sich daran zeigt, dass die extrinsische Begründung für den Kirchen- bzw. Synagogengang aufgebrochen und der „eigene Wille“ als konstitutive Leitkategorie analog auf Fremd- sowie auf Selbstbildebene neu geschärft wird.

⁶⁶⁸ Die Veränderung wird statistisch nicht signifikant ($p = .07$).

⁶⁶⁹ Vgl. Bettin/ Steinbrede 2015, 145.

⁶⁷⁰ Item 58 Antwort „locker“: $p = .125$; Item 59 Antwort „locker“: $p = .219$

Dieser thesenartig dargestellte Befund wird im Folgenden mit dem Datensatz der quantitativen Teilstudie belegt.

Bezugnehmend auf Tabelle 18, die frei formulierte Antworten der SchülerInnen zu den Items 56, 57 und 58 dokumentiert, lässt sich nachweisen, dass extrinsische Begründungen für den eigenen Kirchengang zu t2 seltener herangezogen werden (t1: 14,7%, t2: 6%) sowie die Kategorie „eigener Wille“ als eine Form intrinsischer Motivation neu formuliert wird.⁶⁷¹ Zudem führen die SchülerInnen häufiger Antworten der Kategorie „um nah bei Gott zu sein“ an. Aus antizipierter jüdischer Perspektive lässt sich mit Blick auf Item 58 eine strukturanaloge Veränderung ablesen.⁶⁷² Hier nimmt die Antwortkategorie „aus Pflicht“ ab. Bezugnehmend auf Item 58 und 56 zeigt sich zudem, dass das „Gebet“ (Anstieg um 9,5%), die „Gemeinschaft“ (4,1 %) (Item 56), der „Zusammenhalt“ (6,8%), das „wohl fühlen“ (3,5%), der „heilige Ort“ (10%) oder der „Gottesdienst“ (10%) neue resp. häufiger explizierte Kategorien sind.⁶⁷³

⁶⁷¹ Diese Veränderungen werden statistisch jedoch nicht signifikant.

⁶⁷² Die Antwort „nah bei / verbunden mit Gott sein“ (Item 56) wird dabei mit $p = .039$ signifikant (sh. doppeltes Sternchen in der Tabelle).

⁶⁷³ Diese Veränderungen werden statistisch nicht signifikant.

Tab. 18: Daten zu den Items 57, 56 und 58⁶⁷⁴

<i>Ich gehe als Christ in die Kirche, weil.../um... (57)</i>			<i>Jüdische Gläubige gehen in die Synagoge, weil... (56)</i>			<i>Wenn ich jüdisch wäre, würde ich in die Synagoge gehen, weil...(58)</i>		
Angaben	zu t1	zu t2	Angaben	zu t1	zu t2	Angaben	zu t1	zu t2
nah bei Gott zu sein	20,6	30,3	nah bei / verbunden mit Gott sein	51,4	28,9**	zu beten	29	26,7
zu beten	17,6	27,3	zum Gebet	20,0	39,5	Verbindung /Nähe zu Gott	22,6	20
in Gemeinschaft zu sein	14,7	12,1	in Gemeinschaft sein	14,3	18,4	aus Pflicht	12,9	3,3
extrinsische Begründungen (Tradition, Eltern etc.)	14,6	6	sie gläubig sind	14,3	2,6	Zusammenhalt spüren	6,5	13,3
Gottesdienst	11,8	12,1	Haus Gottes	8,6	0	Glauben leben	6,5	0
eigener Wille	0	12,2	es müssen	8,6	10,5	wohl fühlen	3,2	6,7
Sonstige	35,2	12	sonstige	5,8	26,2	heiliger Ort / Gotteshaus	0	10
Angaben in Prozent der Fälle			Angaben in Prozent der Fälle			Angaben in Prozent der Fälle		
						Gottesdienst	0	10
						Sonstige	22,4	19,8

Des Weiteren erhellt ein längsschnittlicher Blick auf die Antwortkategorie „Gebet“, dass diese auf Selbst- sowie auf Fremdbildebene zu t2 wesentlich häufiger angeführt wird. Das Gebet wird unter Item 57 (Selbstbild) entsprechend um 9,7%⁶⁷⁵ sowie unter Item 56 (Fremdbild) um 19,5%⁶⁷⁶ häufiger erwähnt. Dies steht vermutlich in einem Zusammenhang mit der direkten Lernerfahrung in der Synagoge, in der der Lerngegenstand „Gebet“ einen konstitutiven Bestandteil der Führung ausmacht. Dieser Befund verweist nun auch darauf, dass die SchülerInnen das Beobachtete und Gehörte bzw. Erlebte nicht nur auf Fremdbildebene verarbeiten, sondern dieses interreligiöse Angebot auch intrareligiös umsetzen. Die qualitativ entfaltete These 6, lässt sich infolgedessen nochmals wie folgt zuspitzen: Die SchülerInnen nehmen durch das Lernangebot zum Thema Gebet im Judentum zum Teil strukturanaloge Schärfungen auf Selbstbildebene vor.

⁶⁷⁴ Die Konstruktion dieser Items zielt vor dem Hintergrund der Attributionstheorie zudem darauf ab auszuloten, ob Unterschiede in der Zuschreibung zum einen von persönlichen Entscheidungen oder Eigenschaften sowie zum anderen von äußeren Umständen bzw. Faktoren zu verzeichnen sind. Der Theorie nach werden positive Verhaltensweisen von Personen der eigenen Gruppe auf persönliche Eigenschaften zurückgeführt, während gleiches Verhalten von Personen der Fremdgruppe äußeren Faktoren zugeschrieben wird (vgl. Kap. I.1.3.1). Die Daten zeigen, dass solche Muster zu keinen Erhebungszeitpunkten auszuloten sind;(ohne Pretest-Sample). Das doppelte Sternchen ** zeigt an, dass eine signifikante Veränderung auszuloten ist, da der p-Wert <.05 ist.

⁶⁷⁵ Diese Veränderung wird statistisch nicht signifikant.

⁶⁷⁶ Die Veränderung der Antwort „zum Gebet“ (Item 56) wird dabei mit p= .065 nur knapp nicht signifikant.

Im Kontext verbindend-komparativer Muster geben die Befunde zu den Items 70 und 71 weiteren Aufschluss (vgl. Tab. 19).

Tab. 19: Daten zu den Items 70 und 71⁶⁷⁷

<i>Das Christentum und das Judentum haben folgende Gemeinsamkeiten. (70)</i>			<i>Das Christentum und das Judentum unterscheiden sich in folgenden Dingen. (71)</i>		
Angaben	zu t1	zu t2	Angaben	zu t1	zu t2
Glaube an Gott	34,3	36,1	Jesus	33,4	27,3
AT	20	38,9	Schrift	24,2	18,2
Monotheismus	20	27,8	Mehr Regeln / strenger	21,2	18,2
10 Gebote	5,7	11,1	Feste / Sonntag / Schabbat	18,2	9,1
haben eine heilige Schrift	5,7	5,6	Rituale	12,1	30,3
haben einen Treffpunkt	5,7	5,6	Essen	12,1	12,1
Jesus	5,7	2,9	Alltag	12,1	3
Sonstige	46,3	44,7	Synagoge	9,1	12,1
Angaben in Prozent der Fälle			Gottesdienstablauf	6,1	6,1
			Symbole	6,1	6,1
			Kleidung	3	6,1
			Sonstige	30	42,1
			Angaben in Prozent der Fälle		

Wie bereits mit den qualitativ entfalteten fallübergreifenden Thesen für verbindend-komparative Muster ins Bild gesetzt worden ist, zeichnet sich auch auf quantitativer Basis eine vermehrte Nennung schriftbasierter Aspekte, wie z.B. „AT“ oder auch die „10 Gebote“ ab (Item 70). Mit Blick auf weitere Gemeinsamkeiten ist zudem eine leicht erhöhte Nennung des „Glaubens an Gott“ sowie des „Monotheismus“ zu verzeichnen. Die mit Item 71 formulierten Unterschiede werden nahezu alle zu t2 weniger oft benannt. Ein wesentlicher Anstieg explizierter Unterschiede ist dagegen insbesondere für den Aspekt „Rituale“ zu verzeichnen (um 18,2 %). Auch die Kategorie „Synagoge“ kommt etwas häufiger vor (um 3 %). „Jesus“ wird zudem zu beiden Messzeitpunkten als der wesentliche Unterschied beider Religionen markiert.⁶⁷⁸ Wie bereits mit der qualitativen Tiefenbohrung herausgestellt, ist dieser Aspekt in der Synagogenführung zudem durch den Guide selbst kontrastiv-komparativ vermittelt worden. Grundsätzlich lässt sich These 4 entsprechend im Hinblick auf schriftbezogene Gemeinsamkeiten stützen sowie mit den dargestellten Beobachtungen mit weiteren Beispielen verdichten.

⁶⁷⁷ Ohne Pretest-Sample.

⁶⁷⁸ Die skizzierten Veränderungen werden statistisch nicht signifikant.

Während mit dem Fundus der quantitativen Daten, die mit These 4 in den Blick genommen worden sind, kontrastiv- und verbindend-komparative Muster zu bestätigen sind, lassen sich keine Hinweise auf ein relational-komparatives Muster ausloten. Dieser qualitative Befund stellt entsprechend ein wesentliches Ergebnis dar, das aus Interviewdaten zu gewinnen gewesen ist.

II.8.4.3 Befunde zum Kategorienwechsel Vergangenheit - Gegenwart

Der Kategorienwechsel resp. historische Kontextwechsel von der Shoah zur gegenwärtigen Situation mit einem Fokus auf Antisemitismus ist mit These 3⁶⁷⁹ in den Blick genommen worden. Im quantitativen Datenkorpus lässt sich dieser Befund zwar nicht auf Einzelfallebene nachzeichnen, aber mit Bezug auf die gesamte Stichprobe, insbesondere mit den Daten zu den Items 61 sowie 14.4 und 14.5, validieren.

Mit dem offenen Fragenformat des Items 61 wird erkundet, wie sich die SchülerInnen fühlen, wenn sie an das Judentum denken. Neben der häufigsten Antwortkategorie „normal“ (t1: 40 %, t2: 48%⁶⁸⁰) sind die zweithäufigsten genannten Antworten unter der Kategorie „schuldig/schlecht“ zu subsumieren. Dieser Aspekt wird zu t1 mit 26,7% und zu t2 nur noch mit 16% angegeben, sodass hier eine Abnahmetendenz zu verzeichnen ist und der Schluss nahe liegt, dass dieses offensichtlich mit der Shoah assoziierte Gefühl nach dem Setting nicht mehr so zugänglich ist, wie noch zu t1.⁶⁸¹ Ein Blick auf die Antwortkategorien der Items 14.4 und 14.5 zeigt auf, dass die SchülerInnen mit 19,4 % auf die Shoah („NS-Zeit“) und mit 14,2 % auf gegenwärtigen Antisemitismus verweisen (vgl. Tab. 20).

⁶⁷⁹ These 3: Die Synagogenführung erwirkt mit einem performativen sowie biographischen Zugang zum Lerninhalt Antisemitismus einen Kategorienwechsel in der Form, dass die Konstruktion von Judentum als verfolgte Religion in der Shoah nun in einen gegenwärtigen Kontext gesetzt wird.

⁶⁸⁰ Prozent der Fälle; ohne Pretest-Sample.

⁶⁸¹ Die Veränderungen werden statistisch nicht signifikant.

Weitere Antwortkategorien sind folgende: „offen“ (t1: 3,3%, t2: 8%); „gut“ (t1:3,3 %, t2: 8%); „befremdlich“ (t1: 3,3%, t2: 4%); „Respekt“ (t1:3,3%, t2: 4%); „Interesse“ (t1: 3,3%, t2: 4%); „gleichgültig“ (t1: 3,3%, t2: 4%); „hin und her gerissen“ (t1:3,3%, t2: 0 %); „merkwürdig“ (t1:3,3%, t2: 0%); „neugierig“ (t1: 3,3%, t2:0%); „nicht so religiös“ (t1: 3,3%, t2: 0%). Im Anhang ist die Auswertung zu Item 62 einsehbar: „Wie stark ist dieses Gefühl?“.

Tab. 20: Daten zum Item-Set 14

<i>Hast du bei der Synagogenführung etwas wahrgenommen, das sich auf die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft bezogen hat (14.4;14.5)</i>	
NS Zeit	19,4
Davidsterne	17,2
Geschichte des Judentums	16,7
Diskriminierung (aktueller Antisemitismus)	14,2
moderne Einrichtung	13,9
Thorarollen	13,9
Entwicklung Mitgliederzahlen	11,1
Bräuche	11,1
Sicherheitsmaßnahmen	11,1
Geschichte: Abraham zerstört Götzen	8,3
Thora	8,3
Symbole aus der Geschichte der Juden	5,6
Sonstige	30,8

Angaben in Prozent der Fälle

Da sich These 3 u.a. direkt auf Ergebnissen zu den Items 31, 32 und 33 basiert, die auf Einzelfallebene darauf verweisen, dass ebenso das Judentum wie das Christentum zu t2 weniger als Religion der Vergangenheit, sondern vielmehr als eine lebendige Religion betrachtet wird, wird im Folgenden geprüft, ob dieser Befund auch für die gesamte Stichprobe geltend zu machen ist.

Tab. 21: Daten zu den Items 31, 32 und 33

Angaben	<i>Das Judentum ist eine lebendige Religion. (31)</i>		<i>Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit. (33)</i>		<i>Das Christentum ist eine Religion der Vergangenheit.(32)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	3,36	3,34	2,58	2,37	2,23	2,16
Median	4,00	3,00	2,00	2,00	2	2
Modus	4,00	4	1	2	1	1
überhaupt nicht	0	0	26,67	28,57	37,1	36,8
Wenig	22,2	24,0	26,7	34,7	22,9	31,6
Mittel	26,7	28,0	20,0	14,3	25,7	13,2
Stark	44,4	38,0	15,6	16,3	8,6	18,4
sehr stark	6,7	10,0	11,1	6,1	5,7	0,0
<i>p=</i>	.883		.123		.585	

Angaben in Prozent

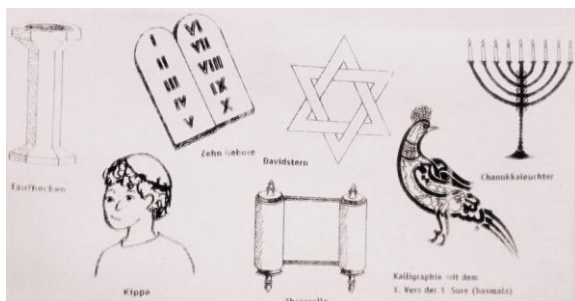
Tabelle 21 zeigt auf, dass keine signifikanten Ergebnisse zu verzeichnen sind. Die Modalwerte der dargestellten Ergebnisse zu den Items 31 bis 33 zeigen an, welche Antwortkategorien zu beiden Erhebungszeitpunkten am häufigsten gewählt worden sind. Eine unverändert hohe Zustimmung (‘4’) erhält Item 31 („Das Judentum ist eine lebendige Religion.“). Eine konstant hohe Ablehnung erhält entsprechend auch das Item 33 („Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit.“). Auch das Christentum wird überhaupt nicht als eine Religion der Vergangenheit betrachtet (Item 32; Modalwert ‘1’).

Der Datensatz der Items 32 sowie 33 setzt zudem ins Bild, dass eine Tendenz zur Mitte abnimmt und öfter sowohl ‘wenig’ als auch ‘stark’ angekreuzt werden. Dieser Befund lässt sich durch das Lernsetting mit bekenntnisorientiertem Charakter und starkem Fokus auf das jüdische Leben heute als eine erhöhte Orientierungsklarheit deuten, was unter These 7⁶⁸² ergänzt werden kann.

II.8.4.4 Befunde zum kognitiven Lernertrag auf Fremdbildebene

These 7⁶⁸³ stellt einen qualitativ-quantitativen Lernertrag in den Fokus, der im Folgenden mit den Befunden aus Item-Set 13 beleuchtet wird.

Fünf dieser Begriffe gehören zum Judentum, zwei nicht. Such die beiden falschen Begriffe.



Zum ersten Erhebungszeitpunkt kennzeichnen 25 SchülerInnen⁶⁸⁴ die „10 Gebote“ als einen Aspekt, der nicht zum Judentum gehört. 72% dieser SchülerInnen korrigieren dieses Antwortverhalten nach dem Synagogenbesuch und markieren die 10 Gebote nun als Bestandteil des Judentums. Hiermit wird ein kognitiver Lernertrag erkennbar. Das Antwortverhalten zu t1 lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die 10 Gebote unmittelbar mit der eigenen Religion assoziiert werden und die SchülerInnen in Folge eines Ausschlussprinzips bzw. eines kontrastiv-komparativen Musters zu ihrer Antwort kommen.

⁶⁸² These 7: Das Lernsetting bietet für die Reflexion des Fremdbildes einen Orientierungsrahmen mit Anschaulichkeits- sowie Begegnungscharakter. Dieses zeigt sich an einem Zugänglichkeitseffekt, einer Orientierungsklarheit bzw. an einem qualitativ-quantitativen Lernertrag, welches ferner mit einer entfalteten Ausdrucksfähigkeit einhergeht.

⁶⁸³ s. vorherige Fußnote.

⁶⁸⁴ Die Stichprobe umfasst insgesamt 50 SchülerInnen (vgl. Kap. II.5).

Eine solche Schlussfolgerung wird zu t2 nicht mehr getroffen. Die SchülerInnen haben ihr Wissen erweitert oder wieder reaktiviert. Das Ausschlussverfahren wird nicht mehr angewandt.

Welcher Lernertrag wird im Kontext der folgenden Multiple-choice-Frage erkennbar?

Was bedeutet das Wort „Synagoge“? Kreuze die richtige Antwort an.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Heiliges Haus | <input type="checkbox"/> Haus der Versammlung |
| <input type="checkbox"/> Haus des Buches | <input type="checkbox"/> Haus der Erinnerung |

Zum ersten Erhebungszeitpunkt entscheiden sich 16 SchülerInnen für die Antwort „Heiliges Haus“. Zum zweiten Zeitpunkt wählen nur noch 4 SchülerInnen diese Antwort. Entsprechend ist zu konstatieren, dass zum ersten Zeitpunkt das Wissen über die eigene Religion herangezogen wird, um sich auch in Fragen des Judentums zu orientieren. Dies gilt vermutlich gerade in Bereichen, in denen Wissenslücken auszumachen sind. In der Synagogenführung lernen die SchülerInnen dann offensichtlich, dass die Synagoge ein „Haus der Versammlung“ ist, was nicht nur an dem Rückgang der Antwort „Heiliges Haus“, sondern auch am Anstieg dieser Antwort abzulesen ist (t1, N=21; t2, N=37).

Des Weiteren sind folgende Lernerträge herauszustellen.

Insbesondere der „Thoraschrein“ sowie die „Frauenempore“ sind Merkmale, die SchülerInnen zu t2 im Lückentext zur Synagoge⁶⁸⁵ wesentlich häufiger aufführen. 25 SchülerInnen benennen den „Thoraschrein“ zu t2, während sie diesen zu t1 noch nicht erwähnten. Analoges ist bei der Antwort „Frauenempore“ für 19 SchülerInnen auszumachen. Darüber hinaus nennen 12 SchülerInnen zu t2 zum ersten Mal die „Versammlung“, 11 SchülerInnen die „Kippa“ und den „Rabbi“ und 8 SchülerInnen das „Schma Israel“ sowie den „Tallit“. Zwei SchülerInnen erwähnen zu t2 die „Mesusa“ neu.

⁶⁸⁵ Lückentext: Die _Synagoge_ ist ein Haus für den Gottesdienst und für _____. Mit dem _____ kann man sehr gut über die Thora sprechen, wenn man z.B. etwas nicht versteht. Außerdem gibt es einen Kantor, der zusammen mit dem Gemeindevorsteher den Gottesdienst leitet. In nicht allen Synagogen sitzen _____ und _____ getrennt. _____ sitzen dann auf einer Empore. In der Vorhalle einer Synagoge befindet sich an einer Tür die _____. Das ist ein Behälter, in dem sich auch der Text des Sch' ma _____ befindet. Zum Gottesdienst tragen alle Männer einen _____ und die _____. Das Herzstück jeder Synagoge ist der _____. Hier werden die _____-Rollen aufbewahrt. Diese sind mit _____ verziert. Die _____ ist nicht die einzige Schrift der Juden. Die gesamte Schrift heißt _____ und besteht zusätzlich noch aus Newiim, den Propheten und Ketuwim, den anderen Schriften (vgl. Kap. II.4.2).

Im Lückentext zum Thema Gebet⁶⁸⁶ ist ein Lernzuwachs bei den Begriffen „Schma Israel“ sowie „Tallit“ feststellbar. Während das jüdische Gebet von 8 SchülerInnen zu t2 neu gelernt worden ist, wird der Tallit von 18 SchülerInnen zu t2 zum ersten Mal aufgeführt. Zudem tragen 8 SchülerInnen zu t2 „Riemen“ und 7 SchülerInnen „Respekt“ in den Lückentext ein, während sie diese Lücken zu t1 noch nicht ausgefüllt hatten.

Die Befunde zu der abgebildeten Multiple-choice-Frage zum jüdischen Kalender verweisen auf einen weiteren Lernzuwachs.

Kreuze die richtige Antwort an: **Der jüdische Kalender zählt dieses Jahr das Jahr:**

2013 5774 500 595

21 SchülerInnen, die zu t1 noch eine falsche Antwort gegeben haben, kreuzen zu t2 die Jahresangabe „5774“ an.

Der Datensatz zu den Redewendungen⁶⁸⁷ zeigt an, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt 9 SchülerInnen „Schalom“ und „Frieden“ neu angeben. Im Bereich der jüdischen Feste⁶⁸⁸ fällt auf, dass die SchülerInnen (N=11) vor allem gelernt haben, dass der Schabbat am Freitagabend beginnt.

Im Kontext des Lückentextes zu den Speisegesetzen⁶⁸⁹ wird erkennbar, dass sehr viele SchülerInnen bereits zu t1 über das Wissen verfügen, das hier abgefragt wird. Ein Wissenszuwachs ist darüber hinaus bei 9 SchülerInnen in Bezug auf „Fleisch und Milch“ erkennbar. 8 SchülerInnen erwähnen „koscher“ zu t2 und 3 SchülerInnen die Thora, während sie dieses zu t1 noch nicht formuliert haben.

Der mit These 7 formulierte Lernzuwachs lässt sich mit den hier dargelegten quantitativen Befunden zum kognitiven Lernertrag insgesamt validieren resp. noch spezifischer fassen.

⁶⁸⁶ Beim Gebet tragen die Männer eine _____ auf dem Kopf. Das soll zeigen, dass sie _____ haben vor Gott. Es gibt auch einen _____-schal. Der nennt sich Tallit. An jeder Ecke befindet sich eine Quaste. Diese sollen an die Gebote Gottes erinnern. Beim Beten zieht man den _____ über den _____ und bindet sich _____ um die Arme. Diese müssen aus _____ Leder sein. An den Riemen sind Kapseln befestigt, darin findet man einen Text: Es ist der wichtigste Text aus der Thora: Das Sch'ma _____ (vgl. Kap.II.4.2).

⁶⁸⁷ Mit _____ begrüßen und verabschieden sich jüdische Mitmenschen. Es bedeutet: Es soll _____ und Wohlergehen für die Menschen geben (vgl. Kap. II.4.2)

⁶⁸⁸ [...]Der _____ ist der Ruhetag der Juden. Der Ruhetag beginnt am _____ (vgl. Kap. II.4.2)

⁶⁸⁹ Juden haben Speiseregeln, die in der _____ stehen. Weil dort geschrieben steht: *-Dies sind die Tiere, die ihr essen dürft unter allen Tieren auf dem Lande. Alles, was gespaltene Klauen hat, ganz durchgespalten, und wiederkäut unter den Tieren, das dürft ihr essen (3.Mose 11)* – essen Juden _____. Sie beachten dabei auch, dass sie _____ und _____ voneinander trennen (vgl. Kap. II.4.2)

II.8.4.5 Befunde im Modul „Einstellung zum Religionsplural“

Die Einstellung zum Religionsplural ist mit den Skalen zum Exklusivismus, zum Inklusivismus sowie zum Pluralismus erhoben worden. Anhand der Modalwerte lässt sich bestimmen, dass die höchste Zustimmung auf der Skala einer pluralistischen Haltung zu beobachten ist (vgl. Tab. 22). Entsprechend ist für die Items der Skalen zum Exklusivismus sowie zum Inklusivismus ein stark ablehnendes Antwortmuster zu verzeichnen. Der Modus ist nahezu bei jedem Item 1, was für „überhaupt nicht“ steht.⁶⁹⁰

Tab. 22: Daten zu den Items 43, 44, 46, 47, 49 und 51 (Skala - Pluralistische Haltung)

Angaben	<i>Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott. (43)</i>		<i>Alle Religionen sind wahr, obwohl z.B. Juden und Christen, unterschiedliche Gesetze haben. (44)</i>		<i>Ich fühle mich in einer Synagoge, wie in einer Kirche. (46)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2,81	2,97	3,16	3,18	2,00	2,03
Median	3	3	4	3	2	2
Modus	4	1	4	5	1	1
überhaupt nicht	27,03	26,32	18,92	21,05	48,57	39,47
Wenig	16,2	7,9	16,2	13,2	14,3	28,9
Mittel	16,2	26,3	13,5	18,4	31,4	23,7
Stark	29,7	21,1	32,4	21,1	0	5,3
sehr stark	10,8	18,4	18,9	26,3	5,7	2,6
<i>p=</i>	.186		.597		1	

Angaben in Prozent

Angaben	<i>Ich könnte mir gut vorstellen, in einer Synagoge zu beten. (47)</i>		<i>Ich fühle mich auf eine Weise mit Gott verbunden, wenn ich in einer Synagoge bin. (49)</i>		<i>Unterschiedliche religiöse Sichtweisen sind wichtig und wertvoll. (51)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2	2,13	1,92	1,92	3,74	3,74
Median	2	2	2	2	4	4
Modus	1	1	1	1	5	5
überhaupt nicht	42,86	34,21	37,84	42,11	7,89	10,53
Wenig	25,7	34,2	37,8	28,9	15,8	5,3
Mittel	20,0	18,4	18,9	26,3	7,9	18,4
Stark	11,4	10,5	5,4	0	31,6	31,6
sehr stark	0	2,6	0	3	36,8	34,2
<i>p=</i>	.556		1		1	

Angaben in Prozent

⁶⁹⁰ Die Tabellen zu den empirischen, nicht signifikanten Befunden der Skalen Exklusivismus sowie Inklusivismus befinden sich im Anhang.

Mit Blick auf die jeweiligen Modalwerte innerhalb der Skala „Pluralismus“ fällt eine hohe Zustimmung für die Items 43, 44 und 51 auf, während jedoch die Items 46, 47 und 49 wiederum mit „überhaupt nicht“ abgelehnt werden. Der wesentliche Unterschied zwischen diesen Items liegt dabei darin, dass auf der einen Seite normativ und objektiv formulierte Statements und auf der anderen Seite Statements stehen, die sich infolge der Wortwahl „ich“ auf die eigene Person beziehen. Dieser Befund lässt sich beispielsweise auch für zukünftige unterrichtliche Einbettungen solcher Exkursionen diskutieren, die den Lerngegenstand (Einstellung zur) „Wahrheitsfrage“ in den Blick nehmen soll. Zu berücksichtigen ist entsprechend, dass SchülerInnen z.B. pluralistisch ausgerichtete, normative Statements grundsätzlich befürworten, wobei Folgerungen für die eigene religiöse Praxis nicht weiter bewusst sind oder reflektiert werden und eines entsprechenden didaktischen Settings bedürfen.

Mit der qualitativen Teilstudie ist bereits angedeutet worden, dass sich eine Orientierungsklarheit im Kontext der Einstellung zum Religionsplural durch eine Abnahme der Antworttendenz zur Mitte ausloten lässt. Mit der quantitativen Teilstudie ist diese Tendenz ebenso für manche Items zu beobachten und daher in Ansätzen zu bestätigen. Wie aus Tabelle 22 hervorgeht, trifft dieses auf das Antwortverhalten zu den Items 46 und 47 zu. Gleiches lässt sich analog auf der Exklusivismus-Skala für das Item 37 „Nur wenn ich in der Bibel lese, lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben“⁶⁹¹ aufzeigen. Auf der Inklusivismus-Skala kann die Abnahme einer Tendenz zur Mitte für das Item 36⁶⁹² („Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser in meiner Kirche möglich.“), für das Item 45⁶⁹³ („Andere Religionen sagen zwar auch die Wahrheit über Gott, aber nur weil unser Gott das möglich macht.“) und für das Item 48⁶⁹⁴ („Die Synagoge erinnert mich sehr an eine Kirche, deswegen ist die Synagoge mir vertraut.“) beobachtet werden.

Im Kontext der qualitativen Teilstudie ist für eine Schülerin eine wesentliche Veränderung im Rahmen der offenen Schreibaufgabe, die die SchülerInnen dazu auffordert, ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und Christen begegnen können, herausgestellt worden. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt überführt die Schülerin eine Konstruktion, die zu t1 noch an

⁶⁹¹ mittel (t1: 18,4%, t2: 13,2%); Tabelle sh. Anhang.

⁶⁹² mittel (t1: 21,1%, t2: 13,2%); Tabelle sh. Anhang.

⁶⁹³ mittel (t1: 18,4%, t2: 15,8%); Tabelle sh. Anhang.

⁶⁹⁴ mittel (t1: 27,8%, t2: 23,7%); Tabelle sh. Anhang.

einem „Nebeneinander“ orientiert ist, in einen „gemeinsamen Raum“. Welche Veränderungen sind für dieses Item in der gesamten Stichprobe festzustellen (vgl. Tab. 23)?

Tab. 23: Daten zum Item 60

<i>Du bist als Architekt dazu beauftragt worden, ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und Christen begegnen können. (60)</i>		
Angaben	zu t1	zu t2
Mischung aus Kirche und Synagoge	26,4	12,5
jeder ein eigener Raum und ein Gemeinschaftsraum	23,5	21,9
schlichter, neutral Raum	11,8	15,7
es braucht kein Gebäude, sie können sich überall treffen	11,8	6,3
mit Symbolen (beider Religionen)	8,8	12,5
wie Kirche	5,9	6,2
ohne Symbole	5,9	3,1
getrennte Räume	5,9	0
Sonstige	27,7	5,8

Angaben in Prozent der Fälle

Mit den qualitativen Analysen ließ sich herausstellen, welche Personen welche Änderungen vorgenommen haben, wohingegen mit der quantitativen Übersicht offensichtlich wird, dass z.B. die Kategorie „getrennte Räume“ im gesamten Sample zu t2 wegfällt, während diese zu t1 allerdings auch nur von 5,9% der SchülerInnen aufgezeigt worden ist. Darüber hinaus lässt sich abzeichnen, dass architektonisch geplante Mischungen von Kirche und Synagoge zu t2 seltener als zu t1 skizziert werden.⁶⁹⁵ Zudem fällt auf, dass Konzepte, die einen eigenen Raum sowie einen Gemeinschaftsraum vorsehen, zentral bleiben.

II.8.4.6 Befunde im Modul „Die Exkursion im Rückblick“

Die Darstellungen und Interpretationen der Daten aus dem Modul „Die Exkursion im Rückblick“ weichen im Folgenden vom vorherigen Verfahren der quantitativen Validierung und Ergänzung qualitativer Befunde ab. Es werden wichtige quantitative Ergebnisse markiert, die bislang qualitativ nicht herauszustellen waren. Zwei Beispiele aus den Fallstudien werden schließlich aufgeführt, um einzelne Aspekte differenzierter aufzuschlüsseln zu können.

Sowohl die „Architektur“ als auch die „originalen Thorarollen“ bilden die Ankerpunkte, die die SchülerInnen auf die Frage, was sie am meisten beeindruckt hatte, primär heranziehen

⁶⁹⁵ Die skizzierten Veränderungen werden statistisch nicht signifikant.

(vgl. Tab. 24). Im Horizont der konkreten Begegnung formulieren die SchülerInnen weitere Lernerträge, die sich oftmals auf den „jüdischen Alltag“ oder auch auf die „Ansichten der Juden“ beziehen.

Tab. 24: Daten zum Item-Set 14

<i>Was hat dich am meisten beeindruckt? Was war besonders interessant? (14.1)</i>		<i>Was konntest du für dich aus der Begegnung mit dem jüdischen Guide in der Synagoge lernen? (14.2)</i>	
Architektur	48,6	Rituale und Regeln	17,1
originale Thorarollen	35,1	jüd. Alltag	14,4
Gebetsraum	10,8	Ansichten der Juden	14,4
Symbole	10,8	jüdische Geschichte	14,4
Atmosphäre	8,1	Speisevorschriften	8,6
der Guide selbst	5,4	strenge Gläubigkeit	8,6
Sonstige	21,6	nichts neues	8,6
Angaben in Prozent der Fälle		Symbole	8,6
		Gottesdienstablauf	5,7
		an was Juden glauben	5,7
		Sonstige	49,3
		Angaben in Prozent der Fälle	

Weitere Fragerichtungen, die die SchülerInnen nach dem Besuch weiter erkunden möchten, sind in einem breiten Spektrum zu verorten und geben erste Hinweise darauf, woran z.B. eine unterrichtliche Einbettung ansetzen könnte (vgl. Tab. 25).

Tab. 25: Daten zum Item 14.3

<i>Worüber möchtest du gern noch weiter nachdenken oder was weiter erfragen? (14.3)</i>	
Ablauf von Festen	13
Räume der Synagoge	8,7
Sicht auf Homosexualität	8,7
Sicht auf andere Religionen	8,7
jüdischer Alltag	8,7
Nichts	8,7
Situation der Juden nach der Shoah	8,7
jüd. Geschichte	8,7
Gottesbild	4,3
Sicht auf "uns heute"	4,3
Grund für Speisevorschriften	4,3
Was andere Religionen gegen das Judentum haben?	4,3
Unterschiede innerhalb J (Länder, Zeiten)	4,3
Leben nach dem Tod	4,3
Angaben in Prozent	

Werden die SchülerInnen nach der Zufriedenheit, ihrem Wohlbefinden sowie der Sympathie für den Guide gefragt, zeigt der Modus an, dass sie hier zumeist mit 'stark' antworten (vgl. Tab. 26).

Tab. 26: Daten zum Item-Set 15

	Ich bin mit dem Synagogenbesuch zufrieden.	Ich fand den Ausflug gut, weil es eine Bereicherung für mich war.	Ich habe mich während des Synagogenbesuches wohl gefühlt.	Der Guide, der uns durch die Synagoge geführt hat, war sympathisch.
Angaben	zu t2	zu t2	zu t2	zu t2
MW	3,50	3,44	3,56	4,08
Median	4	4	4	4
Modus	4	4	4	4
überhaupt nicht	2	6	4	0
Wenig	22	18	10	4
Mittel	12	14	22	14
Stark	52	50	54	52
sehr stark	12	12	10	30

Angaben in Prozent

Wie Tabelle 27 anzeigt, nahmen die SchülerInnen wahr, dass der jüdische Guide nicht nur sehr viel wusste, sondern auch biographische Elemente in die Führung eingebaut hat. Die Gelegenheit, mit dem Guide sprechen zu können, ist zudem von den meisten SchülerInnen als positiv bewertet worden.

Tab. 27: Daten zum Item-Set 15

	Der Guide wusste sehr viel.	Der Guide hat sehr viel von sich selbst erzählt.	Es war toll mit dem Guide sprechen zu können.
Angaben	zu t2	zu t2	zu t2
MW	4,32	3,51	3,35
Median	4	4	4
Modus	5	4	4
überhaupt nicht	0	0	2,04
Wenig	0	16,3	18,4
Mittel	16	30,6	28,6
Stark	36	38,8	44,9
sehr stark	48	14,3	6,1

Angaben in Prozent

Anlass zur Diskussion über Lernhürden, geben die Daten, die mit Tabelle 28 dargelegt werden.

Tab. 28: Weitere Daten zum Item-Set 15

	Der Guide hat versucht auch die Alltagswelt von uns aufzunehmen.	Man konnte nicht so gut mit ihm ins Gespräch kommen.
Angaben	zu t2	zu t2
MW	3,44	2,71
Median	3	2
Modus	2	2
überhaupt nicht	0	14,29
Wenig	26	36,7
Mittel	26	22,4
Stark	26	16,3
sehr stark	22	10,2

Angaben in Prozent

Die Zustimmung zu dem Statement, das den Einbezug der eigenen Lebenswelt in die Führung fokussiert, fällt sehr unterschiedlich aus. Während viele dieser Aussage zustimmen, lehnen einige SchülerInnen diese auch ab. Dies gibt Anlass, zukünftig weitere Formen, wie z.B. die eines subjektorientierten Auslegungsansatzes, für (interreligiös ausgerichtete) Synagogenführungen zu reflektieren.

Dass einige SchülerInnen das Gefühl hatten, dass sie mit dem Guide „nicht so gut [...] in Gespräch kommen“ konnten, kann mit noch nicht dokumentierten Befunden aus der qualitativen Teilstudie ansatzweise weiter erörtert werden. Der Schüler Tim äußert sich diesbezüglich, wie folgt.

„Es war mehr so, man hat eine Frage gestellt und hat dann zehn Minuten eine Antwort bekommen und dann die nächste Frage stellen können und wirklich so richtig auf seine Antworten einzugehen, war jetzt schwierig, fand ich, deswegen warn die Fragen, die man dann gestellt hat auch meistens zu einem unterschiedlichen Thema und nicht auf das eine Thema bezogen, weil man dann schon wieder den Faden irgendwie verloren hatte“ (Leitfrage 20).

Offenbar nimmt dieser Schüler das Frage-Antwort-Szenario insofern als weniger dialogfördernd wahr, als dass hierbei zu viele unterschiedliche Themen angeschnitten worden sind. Aus dieser Antwort lässt sich entsprechend ablesen, dass der Schüler einen Mehrwert darin sehen würde, ein bestimmtes Thema zu fokussieren. Dieses ist auch für zukünftige unterrichtliche Rahmungen zu reflektieren.

Die Schülerin Anne macht auf eine zweite Lernhürde aufmerksam.

„Also ich fand das eher schwierig ins Gespräch zu kommen, weil, ich hab ja jetzt auch keine Frage gestellt, [...] ich wäre da jetzt nicht so offen gewesen. [...] Ja Fragen, die für ihn vielleicht nicht so richtig logisch klingen, weil er einfach Jude ist und er darüber Bescheid weiß und ich da mit irgendeiner Frage kommen würde, die einfach klar ist für ihn“ (Leitfrage 20).

Hieran wird deutlich, dass mit Rekurs auf Allports Kontaktbedingungen offensichtlich ein fehlender gleicher Status in Bezug auf das Wissen über das Judentum als störend wahrgenommen worden ist. Insofern hat Anne sich hier mit Nachfragen eher zurückgehalten. Es lässt sich an dieser Stelle nur vermuten, dass dieser Störfaktor in einer stärker dialogisch ausgerichteten Gesprächssituation, in der die SchülerInnen auch als Experten für das Christentum aktiv werden würden, weniger relevant sein könnte.

III. Fazit und Ausblick

Das Wesen einer „zeitgemäßen Religionspädagogik“⁶⁹⁶ ist interdisziplinär und empirisch.⁶⁹⁷ Ein wesentlicher (empirischer) Forschungsgegenstand einer „interreligiös ausgerichteten Religionspädagogik und Religionsdidaktik“⁶⁹⁸ ist das Begegnungslernen. In diesen Zusammenhang lässt sich der Synagogenbesuch als ein von LehrerInnen in der Praxis des Religionsunterrichts präferiertes Lernsetting einordnen (vgl. Kap. 0.2). Auf diese Eckpfeiler stützt sich die im Rahmen dieser Arbeit realisierte Einstellungsforschung zum inter- und intrareligiösen Lernen in der Synagoge.

Das leitende Erkenntnisinteresse ist zunächst mit Blick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule hergeleitet und plausibilisiert worden. Dieser spitzt sich im Spiegel einer pluralen Gesellschaft u.a. auf den Doppelauftrag einer persönlichkeitsbildenden Auseinandersetzung mit dem eigenen (Nicht-)Glauben (intra) und besserem Verstehen Andersgläubiger in der religiösen Pluralität (inter) zu (vgl. Kap. 0.1). Entlang der didaktischen Dauerfrage, die interdisziplinär z.B. über Konzepte interreligiösen Lernens, über Einstellungstheorien oder auch über die Sakralraumpädagogik aufgeschlüsselt worden ist, ist das Forschungsinteresse weiter geschärft worden (vgl. Teil I). Zugleich bot sich hiermit ein Orientierungsrahmen für Planungsentscheidungen der empirischen Studie z.B. hinsichtlich der Konstruktion der Erhebungsinstrumente (deduktiv; vgl. Kap. II.1- II.5). Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass die Studie sich einem empirischen Forschungsdesiderat nähert (vgl. Kap. 0.2) und welche Grenzen die Forschung aufgrund ihrer notwendigen Spezifizierung

⁶⁹⁶ Bernlochner 2007, 17.

⁶⁹⁷ Vgl. dazu: „Unterrichtstheorie ohne Empirie bleibt leer“ (Schweitzer 2007, 6)

⁶⁹⁸ Kraml/ Sejdini 2015,30.

hat (vgl. Kap. II.1.2). Schließlich wurde eine qualitativ-quantitativ angelegte Evaluationsstudie zu Synagogenexkursionen im Religionsunterricht der Oberstufe mit einem Prä-Post-Design umgesetzt (vgl. Kap. II.2, Kap. II.6).

Die qualitativ gewonnenen Falldaten (Portraits) wurden im Horizont der Forschungsfrage resp. entlang der Forschungsgegenstände „Selbstbild“, „Fremdbild“ und „Einstellung zum Religionsplural“ analysiert sowie mit den beobachteten Felddaten über die Synagogenführung verschränkt (vgl. Kap. II.8.2). Mit einer fallübergreifenden Thesenbildung sind die Befunde darüber hinaus im Hinblick darauf gebündelt worden, welchen Einfluss die Lernausgangslage und das Lernangebot auf die sogenannte Output-Dimension haben (vgl. Kap. II.8.3). Mit dem Ziel der Validierung sowie Erweiterung sind diese Thesen noch einmal mit dem Datenfundus der quantitativen Teilstudie beleuchtet worden (vgl. Kap. II.8.4). Die Befunde wurden schließlich miteinander verknüpft und ließen sich gleichzeitig ergänzen (Triangulation). Hiermit ist insbesondere der Erkenntnis- und Legitimationsfunktionen der als Evaluationsstudie angelegten Forschung Rechnung getragen worden (vgl. Kap. II.1.1).

Die lokal gewonnenen Befunde sollen an dieser Stelle nicht wiederholt als Antworten auf die Forschungsfrage abgebildet werden (vgl. hierzu Kap. II.8.3 - II.8.4), sondern für eine empiriebasierte Reflexion von drei Theorieausschnitten (1. - 3.), die in dieser Arbeit grundgelegt worden sind, herangezogen werden (induktiv; Spiralmodell des Erkenntnisfortschritts, vgl. Kap. II.1.1). Zunächst wird jeweils herausgestellt, inwiefern die empirischen Befunde die theoretischen Annahmen unterstützen können (a). Daran anschließend werden datennahe Impulse formuliert, um diese Theorienausschnitte weiterzudenken (b). Schließlich werden offene Fragen markiert und Ankerpunkte für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt (c). Unter einem vierten Punkt wird schließlich eine Methodenreflexion in Bezug auf die *vesuf*-Studie vorgenommen (4.). Die Schlussworte der Arbeit nehmen im Spiegel der Ergebnisse schließlich noch einmal Bezug auf die eingangs entfaltete Forderung an den Religionsunterricht nach einem doppelten Orientierungsangebot.

1. Mit den Befunden der *vesuf*-Studie kristallisiert sich im Kontext interreligiösen Lernens ein religionspädagogisches bzw. -didaktisches Potential des psychologischen Konstruktes der Einstellung heraus.

a. Der Ansatz einer einstellungsbezogenen Didaktik für den Religionsunterricht (Schimmel; vgl. Kap. I.1.3, Kap. I.3.3) kann mit den Befunden der *vesuf*-Studie insofern empirisch unterstützt werden, als dass sich gezeigt hat, dass mit den Daten zu den erfassten

Einstellungen Aussagen über „Voraussetzungen, Ziele und Prozesse des Lernens“⁶⁹⁹ getroffen werden konnten.

b. Im Folgenden sollen Anhaltspunkte dafür gegeben werden, die einstellungsbezogene Didaktik um den Bereich interreligiösen Lernens in der Synagoge zu erweitern und insbesondere auch dafür, den religionspädagogischen Diskurs zum interreligiösen Lernen aus einer (einstellungsbezogenen) Perspektive heraus weiter zu denken.

Die lokal gewonnenen Befunde markieren, dass bereits fest verankerte und hoch zugängliche Einstellungen das interreligiöse Lernen in der Synagoge wesentlich beeinflussen. Daher gilt es im religionspädagogischen Diskurs, viel mehr als bislang vollzogen, Einstellungen in ihrer Wirkung als Input-Faktoren auf den Lernprozess zu reflektieren. Dies ist insbesondere auch deshalb zu veranschlagen, weil sich dieser Einfluss auch in einer lernhemmenden Wirkung zeigen kann und sich dem Erreichen interreligiöser Bildungspostulate in den Weg stellt. Dies wurde beispielsweise in einer Fallanalyse an dem Perpetuieren einer schwachen Toleranz konkret (vgl. Kap. II.8.2.1).

Des Weiteren zeigen die Befunde auf, dass das Synagogensetting offenbar Impulse dafür bietet, sich eigener Einstellungen sowohl zum Judentum als auch zur eigenen Religion bewusster zu werden und diese versprachlichen zu können. Reflektiert man dieses Ergebnis im Kontext der Frage nach einer unterrichtlichen Vorbereitung, lässt sich Folgendes festhalten. Da die unterrichtliche Vorbereitung auf eine Sensibilisierung der SchülerInnen für das Lernangebot zielt, bietet es sich an, diese Einstellungen bereits zum Lerngegenstand des Unterrichts zu machen. Einstellungen als Lerngegenstand in den Blick zu nehmen entspricht dabei auch dem Konzept Schimmels, der zudem das Ziel des Lernsettings im Bewusstwerden, im Klären und im selbstkritischen Hinterfragen dieser Einstellungen definiert (vgl. Kap. I.1.1). Dass es lohnenswert scheint, diese Perspektive (Einstellungen als Lerngegenstand, Input- und Zielgröße) im zukünftigen religionsdidaktischen Diskurs um interreligiöses Lernen in Form unterrichtlich eingebetteter Synagogenbesuche einzunehmen, konnte mit der *vesuf*-Studie gezeigt werden.

Die Befunde der Studie geben des Weiteren Hinweise darauf, welche weiteren Einstellungen sich mit Blick auf das Lernsetting in der Synagoge konkret anbieten. Dies können beispielsweise die Einstellungen zu der Bibel und ihrem Einfluss auf das Leben oder zum

⁶⁹⁹ Schimmel 2011, 4.

Gebet sein. Mit dem Anspruch, den SchülerInnen nicht nur ein religionskundliches, sondern auch ein interreligiöses Lernangebot zu machen, kann beispielsweise die Einstellung zum Gebet noch spezifischer ausdifferenziert werden, wie z.B. in die 'Einstellung zum eigenen (christlichen) Gebet und zum jüdischen Gebet' oder die 'Einstellung zum gemeinsamen Gebet'. Mit Schimmel ist ferner anzunehmen, dass so formulierte Lerngegenstände einen motivationssteigernden Effekt haben, da den SchülerInnen so die Betroffenheit der eigenen Person bewusst wird.⁷⁰⁰

Mit dem für den religionspädagogischen Diskurs datennah formulierten Impuls, das Konstrukt der Einstellungen für die konkreten Planungen einer interreligiös ausgerichteten unterrichtlichen Vorbereitung auf einen Synagogenbesuch stärker zu reflektieren, ist an dieser Stelle auch der Optimierungs- und Entscheidungsfunktion einer Evaluationsstudie Rechnung getragen worden (vgl. Kap. II.1.1).

c. Empirisch nicht geklärt und somit offen bleibt die aus den Befunden resultierende Frage, wie das hoch gesteckte Ziel interreligiösen Lernens in dem Aufbrechen von Einstellungen, die z.B. von schwacher Toleranz oder bleibender Fremdheit⁷⁰¹ gekennzeichnet sind, erreicht werden kann. Als weiteres Beispiel können an dieser Stelle solche Auffassungen benannt werden, die eine Auseinandersetzung mit der Wahrheitsfrage obsolet erscheinen lassen. Angesichts dieser als Lernhürde wirkenden Einstellung ist auf der einen Seite zu fragen, ob die Ziele, die vor allem für außerschulische Lernorte gesetzt werden, nicht zu hoch gesteckt sind und wie passendere Zielformulierungen lauten könnten. Diese ließen sich zukünftig auch unter differenzierter Betrachtung des Einstellungskonzeptes ausformulieren. Auf der anderen Seite wird mit diesem Ergebnis ebenso ein Bedarf markiert, im Rahmen interreligiösen Begegnungslernens den Fokus verstärkt auf Voraussetzungen (Einstellungen) gelingender Begegnungssettings zu legen. Ebenso wichtig erscheint hier die Frage nach einer Form der Erhebung der Lernausgangslage in einem alltäglichen unterrichtlichen Setting wie die Frage nach methodisch-didaktischen Konzepten, die z.B. schwach tolerante Einstellungen bereits vor der Begegnung aufbrechen können. Die Beforschung des Lernens in Synagogen ist vor dem Hintergrund der vorangestellten Ausführungen somit noch lange nicht abgeschlossen. Nachdem nun in der *vesuf*-Forschung insbesondere das Lernpotential der Synagogenführung erkundet worden ist, gilt es zukünftig noch intensiver die Wirkung und den Ertrag

⁷⁰⁰ Vgl. Schimmel 2011, 202.

⁷⁰¹ Dies ist auf der Einzelfallebene herausgestellt worden. Im Gegensatz zu diesem qualitativ gewonnenen Ergebnis zeigen die quantitativen Berechnungen zu Item 19 (*Das Judentum ist mir fremd.*) eine signifikante Abnahme der Zustimmungstendenz. Unter Punkt 2 wird hierauf noch Bezug genommen.

unterrichtlicher Vorbereitung auf den Lernertrag in der Synagoge zu erforschen und dabei den Fokus auf 'Einstellungen als Unterrichtsgegenstand' zu richten.

2. Die Befunde der *vesuf*-Studie geben Auskunft über das Spezifikum des Lernortes der Synagoge, das sich neben seinem Begehungs- und Begegnungscharakter insbesondere in seiner schriftbasierten Zuspitzung, biographischen Elementen sowie der Möglichkeit, religiöse Handlungen zu beobachten, zeigt. Darüber hinaus ist kennzeichnend, dass diese Merkmale nicht separat sondern in verschränkter Form vorkommen.

a. Dass Führungen in Sakralräumen von verschiedenen Auslegungsansätzen gekennzeichnet sein können, die in einzelnen Phasen separat, aber auch vermischt vorkommen, wird bereits im Rahmen der Sakralraumpädagogik theoretisch reflektiert und lässt sich mit den lokal gewonnenen Ergebnissen für den Synagogenraum bestätigen (vgl. Kap. I.2.1). Die Synagogenpädagogik, die bisher erst in Ansätzen ausformuliert worden ist, verweist des Weiteren auf lernsettingspezifische Inhalte (vgl. Kap. I.3.1). Mit den Daten der *vesuf*-Studie kann belegt werden, dass das Lernangebot die Inhalte „jüdischer Alltag“ (u.a. „Schabbat“) „das Gebet“, „die Thora“, „die Bausprache des Raumes“ sowie die „Geschlechterthematik“, umfasst. Hiermit lässt sich empirisch lokal nachweisen, dass diese theoretisch vorgestellten Lerninhalte auch Gegenstand der Praxis sind. Methodische Prinzipien, die auf der Folie einer Kirchenraumpädagogik im Rahmen dieser Arbeit auch für das Lernen in der Synagoge theoretisch fruchtbar gemacht worden sind (vgl. Kap. I.4), zeichnen sich in der Praxis vor allem mit Fokus auf den „Vortrag“ sowie auf das Prinzip „von außen nach innen“ (z.B. in Bezug auf die Thora) sowie sporadisch auch auf das Prinzip „Bewegung“ (z.B. durch die Sicherheitsschleuse) ab.

b. Mit den empirischen Befunden lassen sich Impulse dafür formulieren, die das Profil einer Synagogenpädagogik zukünftig weiter schärfen können. Diese datenbezogenen Vorschläge beziehen sich im Folgenden auf weitere Auslegungsansätze oder Indikatoren von Synagogenführungen, weitere lernortspezifische Inhalte und Methoden sowie auf die Zielperspektive.

Während in der Synagogenpädagogik bislang zwei Auslegungsansätze (bekenntnisorientiert, kulturhistorisch; vgl. Kap. I.2.1) unterschieden werden, die z.B. mit Bezug auf die Kirchenraumpädagogik theoretisch ergänzt werden können, geben die empirischen Daten Hinweise dafür, weitere Auslegungsansätze oder Indikatoren für Synagogenführungen und damit das Spezifikum des Lernortes differenzierter zu bestimmen. Neben biographischen,

stadtkundlichen und liturgischen Elementen, die auf bekenntnisorientierte, kulturhistorische und theologische Ansätze verweisen, zeichnet sich in den Daten auch ein schriftbasierter Zuschnitt sowie ein Ansatz ab, der von der Möglichkeit der Beobachtung performativer Handlungen des jüdischen Guides gekennzeichnet ist. Beiden Ansätzen liegt den Befunden der Schülerdaten zufolge ein wesentliches Lernpotential zugrunde. Beide Merkmale könnten entsprechend in der zukünftigen Profilschärfung einer Synagogenpädagogik stärker berücksichtigt werden.

In Bezug auf lernsettingspezifische Inhalte können die Ausführungen der Synagogenpädagogik um weitere empiriebasierte Vorschläge ergänzt werden: die „10 Gebote“, die „613 jüdischen Gebote und Verbote“, das „Bild von Gott“, die „Person Jesus“, der „Antisemitismus“, „weitere Facetten der theologischen Bausprache der Synagoge wie die Kuppel oder die Davidsterne“. Des Weiteren ist an dieser Stelle zu berichten, dass sich ein Schüler (Portrait von Tim) einen Mehrwert davon verspricht, wenn vor allem die Phasen, die eine Austauschmöglichkeit bieten, einen thematischen Schwerpunkt hätten. Ein Vorschlag für einen solchen thematischen Schwerpunkt könnte vor dem Hintergrund des herausgestellten Spezifikums des Lernortes das Thema „Die Bibel und die Thora als Lebensbuch“ sein.

Mit den Befunden der Studie ist darüber hinaus darauf hinzuweisen, dass das Lernsetting sich nicht nur durch die Möglichkeiten ästhetischen Lernens (am Raum oder an Zeugnissen) auszeichnet, sondern auch durch den Raum und die Zeit für Begegnungslernen. Dies könnte in der Synagogenpädagogik mehr als bislang vollzogen (methodisch) aufgegriffen werden. Anknüpfungspunkte hierfür könnten beispielsweise auch die im Rahmen dieser Arbeit herausgestellten dialogischen oder subjektorientierten Auslegungsansätze bieten (vgl. Kap. I.2.1). Damit würde sich das Lernangebot nicht mehr nur primär als ein religionskundliches, sondern auch als ein interreligiöses Setting ausweisen lassen.

Weitere Impulse für die zukünftige synagogenpädagogische Profilbildung können mit der *vesuf*-Studie im Hinblick auf die Zielsetzung von Synagogenführungen, die sich an z.B. katholische Schülergruppen richten, gegeben werden. Wie mit den fallübergreifenden Thesen sowie den quantitativen Befunden herausgestellt worden ist, sind folgende Effekte und Wirkungen des Settings empirisch zu belegen (vgl. Kap. II.8.3, II.8.4.). Im Hinblick auf die Einstellung zum Judentum kann das synagogenpädagogische Lernsetting insofern einen Kategorienwechsel erwirken, als dass die SchülerInnen ein Bild vom Judentum als verfolgte Religion zu t2 nicht mehr in einen Zusammenhang mit der Shoah einbetten, sondern in einen aktuellen Kontext stellen (These 3). Zudem wird den SchülerInnen für die Reflexion ihres

Fremdbildes ein Orientierungsrahmen geboten, der neue Aspekte bereit hält, bekannte Facetten zugänglicher macht sowie eine grundsätzlich erhöhte Ausdrucksfähigkeit erzielt (These 7). Des Weiteren lässt sich auf affektiver Ebene eine Bestärkung oder auch Steigerung der Empathie und des Interesses für das Judentum als Output anbringen (These 5). Auch die quantitative Teilstudie belegt einen affektiven Effekt, der an einer Abnahme der empfundenen Fremdheit gegenüber dem Judentum konkret wird (z.B. Tab. 14). Zudem schult das Setting grundsätzlich komparative Wahrnehmungs- und Darlegungsweisen (These 4). Darüber hinaus lassen sich auf der Zielgeraden nicht nur Effekte auf Fremdbildebene ausloten, sondern auch auf Selbstbildebene. Das sakralraumpädagogische Angebot stößt entsprechend auch intrareligiöse Lernprozesse an, die in einem Erinnerungs- und Neu-Kontextualisierungseffekt sowie an einer erhöhten Ausdrucksfähigkeit resultieren (These 6). Darüber hinaus zeigt die quantitative Teilstudie auch einen Ertrag auf affektiver Selbstbildebene an (vgl. Tab. 15). Mit diesen empirischen Eindrücken lassen sich die Ziele des Lernangebotes entsprechend spezifischer als bislang in der Theorie vollzogen ausbuchstabieren.

c. Einer offenen Frage, die sich mit den empirischen Daten nicht beantworten lässt, sich jedoch im Zusammenhang mit dem Spezifikum des Lernortes als ein Begegnungsort verstärkt stellt, wird im Folgenden unter Einbezug der theoretischen Rahmenlegung dieser Arbeit exemplarisch nachgegangen. Die Frage lautet: „Wie kann ein dialogischer Begegnungscharakter hergestellt werden?“ Die theoretisch entfaltenen Vorschläge tragen dabei ferner dem Anspruch einer Praxisförderung (Optimierungs- und Entscheidungsfunktion von Evaluationsstudien) Rechnung.

Mit Rekurs auf die hermeneutische Bestimmung zum dialogischen Lernen (vgl. Kap. I.4.2) sowie auf die Kontaktbedingungen von Allport und Pettigrew, die auf Einstellungsänderungen bezogen sind (vgl. Kap. I.1.3.4), ist es beispielsweise sinnvoll, eine themenspezifische Synagogenführung, z.B. zum Gebet, anzubieten, die in der zweiten Hälfte der Führung unter dem Motto „Überlegungen für ein gemeinsames Gebet“ stehen könnte.⁷⁰² Hierdurch könnte insbesondere den Kontaktbedingungen des gemeinsamen Zieles und der intergruppalen Kooperation Rechnung getragen werden. Das Prinzip der Mutualität könnte dadurch realisiert werden, dass in diesem Dialog ebenso den jüdischen wie den christlichen

⁷⁰² Es ist des Weiteren auch möglich ein gemeinsames (humanitäres) Projekt zu planen. Vgl. dazu auch: Roebben 2016, 98. Hier nimmt Roebben Bezug auf das Projekt „Interfaith Youth Core“ des amerikanischen islamischen Pädagogen indischen Ursprungs Ebo Patel. Das Gelingen dieses Projekts hängt offenbar maßgeblich von dem Gemeinschaftscharakter ab, der zwischen unterschiedlichen Gläubigen in einer gemeinsamen Verantwortung und Durchführung von zumeist humanitären Projekten entsteht. Entsprechend ließe sich auch über gemeinsame humanitäre Projekte nachdenken, die in Kooperation mit jüdischen Gemeinden entwickelt werden könnten.

resp. persönlichen Perspektiven der SchülerInnen Raum gegeben würde (sh. dazu auch subjektorientierter und dialogischer Auslegungsansatz).

Mit Blick auf die unterrichtliche Vorbereitung lässt sich ein alternativer Vorschlag entfalten. Um den dialogischen Charakter am Lernort „Synagoge“ stärker in den Vordergrund zu rücken, wäre es möglich das Thema „Dialog“ zum Lerngegenstand zu machen. SchülerInnen könnten sich beispielsweise mit den Bedingungen und Zielen interreligiöser Dialoge beschäftigen und herausstellen, dass u.a das Prinzip der Gegenseitigkeit konstitutiv ist. Auf dieser Grundlage könnten sie einen Gesprächsleitfaden entwickeln, der folgende Struktur hat. Jede Frage, die die SchülerInnen in der Synagoge stellen möchten, rahmen sie damit, wie ihre persönliche sowie die christliche Position zu dem jeweils ins Auge gefassten Aspekt aussieht. So könnten sie diese Ausführungen voranstellen oder aber im Anschluss an die Frage anbringen. Auf diese Weise würde ein Rahmen geboten werden, der einen dialogischen Austausch zwar stärker vorstrukturiert, aber dadurch auch wahrscheinlicher macht bzw. leichter in Gang setzt.

Diese Vorschläge könnten zukünftig Grundlage weiterer Forschung zum interreligiösen Lernen im Sakralraum sein.

3. Die Befunde der *vesuf*-Studie schlüsseln Zusammenhänge inter- und intrareligiösen Lernens differenzierter auf, mit welchen z.B. das Potential einer konfessorischen Rahmung interreligiösen Lernens hervorgehoben werden kann.

a. Mit den Daten der Studie wurde bereits diskutiert, dass die strukturelle und inhaltliche Beschaffenheit des Fremdbildes oftmals auf der Folie des Selbstbildes zum Tragen kommt. Darüber hinaus konnte ausgelotet werden, dass das Selbstbild auch filternde Funktionen in Bezug auf die Wahrnehmung eines Lernangebotes zum Fremdbild übernimmt (vgl. Kap. II.8.3). Diese Befunde stützen solche theoretischen Annahmen über interreligiöses Lernen, die aufzeigen, dass „eine Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden immer vom Eigenen aus seinen Anfang“⁷⁰³ nimmt (vgl. u.a. Kap. 0.1). Darüber hinaus lässt sich die Hypothese aufstellen, dass, je zugänglicher und differenzierter das Selbstbild ist, dieses auch einen Einfluss auf das interreligiöse Lernen hat.

An dieser Verhältnisbestimmung anknüpfend, stellt sich auch die Frage nach der didaktischen Planung interreligiöser Lernangebote (z.B. zu unterrichtlich eingebetteten Synagogenbesuchen). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann hierbei exemplarisch auf das

⁷⁰³ Schambeck 2013, 225.

von Woppowa theoretisch entfaltetes Phasenmodell zum interreligiösen Lernen an Zeugnissen Bezug genommen werden (vgl. Kap. I.4.1). Die empirischen Befunde können den von Woppowa angenommenen Mehrwert einer solchen Vorbereitung interreligiöser Lernprozesse an Zeugnissen unterstützen, die „ein konfessorisches Lernen[s], welches das Bekenntnis zu einem eigenen religiösen bzw. quasireligiösen Standpunkt herausfordert“⁷⁰⁴, umfasst. Denn wenn erst auf der Folie des Eigenen das Fremdbild konstituiert wird und dieses darüber hinaus auch wahrnehmungsleitend wirkt, ist dieser Phase ein wesentlicher Einfluss auf den Ertrag eines Lernangebotes, wie das eines Synagogenbesuches, zuzuschreiben.

b. Da Woppowa das Phasenmodell selbst im Kontext einer unterrichtlich eingebetteten Synagogenführung entfaltet, können mit Bezug auf das herausgestellte Spezifikum des Lernortes datennahe Impulse gegeben werden, um Ausschnitte dieses Modells weiter zu denken.

Angesichts des empirisch herausgestellten, didaktischen Potentials von Synagogenführungen, das sich neben der Möglichkeit ästhetischen Lernens an Zeugnissen auch in einem begebnungsbasiertem Zuschnitt zeigt, kann das Modell um die Möglichkeit eines konkreten dialogischen Austauschs über ein Zeugnis bzw. Thema, das an diesem Zeugnis erschlossen werden kann, ergänzt werden. Auf Grundlage der Beobachtungen lässt sich z.B. das Thema Gebet in den Blick nehmen, für das das Synagogensetting passende Zeugnisse (z.B. Tallit) bereithält (vgl. Kap. II.8.1). Beispielsweise ließe sich nun in der vorgeschlagenen „Phase der Reflexion zweiten Grades“, die einen Vergleich von Gebeten „in religiösen Traditionen einerseits und in den subjektiven, alltagsbezogenen Vorstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler andererseits“ vorsieht, die Vergleichsmöglichkeit des Konzeptes des jüdischen Guides mit den Konzepten der SchülerInnen ergänzen. Dass solche Vergleiche Teil des Lernprozesses sind, der in der Synagoge möglich wird, konnte mit den empirischen Befunden zu den komparativen Darlegungsmustern herausgestellt werden und kann an dieser Stelle als empiriebasierte Unterstützung des Vorschlags angebracht werden.

c. Im Sinne einer spiralförmig zu verstehenden empirischen Forschung konnten mit den Befunden Impulse für die Konkretisierung der Theorie mit Fokus auf das interreligiöse Lernen in der Synagoge gegeben werden, die wiederum weiterer empirischer Forschung bedarf (vgl. Kap. II.1). Ob etwa eine unterrichtlich konfessorisch ausgerichtete Vorbereitung

⁷⁰⁴ Woppowa 2015c, 40.

z.B. zu dem Thema Gebet einen höheren Effekt auf inter- und intrareligiöse Lernprozesse in der Synagoge hat, könnte entsprechend der Gegenstand zukünftiger Forschungen sein.

4. Im Folgenden werden einige Aspekte im Hinblick auf eine Methodenreflexion der empirischen Studie markiert.

Rückblickend erwies sich zum einen der Fokus auf die qualitative Teilstudie als besonders gewinnbringend. Angesichts der Forschungsgegenstände, die ein affines Einstellungssystem abbilden, konnten diese auf der Einzelfallebene tiefergehend in ihren Zusammenhängen erschlossen werden (vgl. Kap. II.8.2). Zum anderen zeichnete sich durch die Umsetzung des Triangulationsprinzips ein Mehrwert ab, da viele qualitativ gewonnene Ergebnisse quantitativ gestützt und ergänzt werden konnten (vgl. Kap. II.8.4). Darüber hinaus sind jedoch auch zwei konträre Befunde zu markieren. So belegt die qualitative Teilstudie, dass auf Einzelfallebene manchmal eine bleibende Fremdheit in Bezug auf das Judentum festzustellen ist und sich ein Bild eines strengen, orthodoxen Judentums verfestigt. Demgegenüber ist mit der quantitativen Teilstudie eine signifikante Veränderung der empfundenen Fremdheit zwischen beiden Messzeitpunkten zu verzeichnen (vgl. Kap. II.8.4.1.1). Zudem verweisen die Fragebogendaten auf eine Verschiebung des Bildes vom Judentum hin, nämlich von einer strengen zu einer lockeren Religion (vgl. Kap. II.8.4.2.1).

Auf die Grenzen der Forschung ist bereits im Zuge der konzeptionellen Forschungsplanung ausführlich hingewiesen worden. Nicht alle Wirkfaktoren, die einen Einfluss auf das interreligiöse Lernen haben, konnten erhoben werden (vgl. Kap. II.1.2). Da in der empirischen Studie eine notwendige Fokussierung vorgenommen worden ist, führte dies zwangsläufig dazu, dass die entfalteten Thesen über Kausalzusammenhänge nicht im strengen Sinne evidenzbasiert sind. Als größeres Problem erwies sich die Operationalisierung der Einstellung zum Religionsplural. Dass einige Befunde der Fragebogenstudie nicht signifikant werden, kann daran liegen, dass sich die abgefragten Aspekte tatsächlich nicht verändern. Jedoch ist zu vermuten, dass der Grund u.a. in der Operationalisierung des empirisch kaum zu fassenden und sehr komplexen Konstruktes zu suchen ist. Dass vor allem nominalskalierte Befunde keine signifikante Veränderung aufweisen, hängt vermutlich auch damit zusammen, dass die frei formulierten Antworten sehr vielen Kategorien zugeordnet worden sind. Mit dem Ziel möglichst nah an der Originalaussage bleiben zu können, sind dabei keine weiteren Reduzierungen vorgenommen worden.

Abschließend soll die Forderung nach einem doppelten Orientierungsangebot, die bereits in den Vorüberlegungen erhoben wurde, in einem Schlusswort aufgegriffen werden (vgl. Kap. 0.1). Der Lernort „Synagoge“ zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, die Möglichkeiten einer solchen doppelten Orientierung, die entsprechend sowohl auf nach innen als auch nach außen gerichtete Effekte abzielt, anbieten zu können. Viele Effekte sind dabei aber nicht nur auf das Spezifikum des Lernortes zurückzuführen, sondern auch auf die Lernausgangslage der Lernenden. Um das Potential des Lernortes mit Blick auf dieses doppelte Orientierungsangebot umfassender ausschöpfen zu können, bedarf es zukünftig der weiteren Entwicklung und (empirisch begleiteten) Erprobung von Konzepten unterrichtlicher Einbettungen in der Schule als Ort der Vorbereitung, an dem bereits mit den Einstellungen der Lernenden gearbeitet werden muss. Ein interdisziplinärer Zugang (Sakralraumpädagogik, Konzepte interreligiösen Lernens sowie psychologische Theorien) scheint für dieses Anliegen insbesondere deshalb vielversprechend zu sein, da hiermit z.B. die Möglichkeiten des dialogischen Lernens, die der Lernort „Synagoge“ bereit hält, mehrperspektivisch betrachtet und didaktisch fruchtbar gemacht werden können.

Literaturverzeichnis

Albert, Mathias/ Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (Hg.), Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch: 17. Shell Jugendstudie; Frankfurt am Main 2015.

Allport, Gordon W., Attitudes, in: Murchison, C. (Hg.), Handbook of social psychology, Worcester, MA 1935, 798-844.

Allport, Gordon W., Die Natur des Vorurteils. Herausgegeben und kommentiert von Carl Friedrich Graumann, Köln 1971.

Altmeyer, Stefan, Competences in Inter-religious Learning, in: Engebretson, Kath/ de Souza, Marian/ Durka, Gloria/ Gearon, Liam (Hg.), International handbook of inter-religious education. Dordrecht, New York 2010, 627–640.

Altmeyer, Stefan, Anerkennung zuerst! Theologische Orientierung für das interreligiöse Lernen, in: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2013, 15–24.

Altmeyer, Stefan/ Tautz, Monika, Der Religionsunterricht als Ort Komparative Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: Burrichter, Rita/ Langenhorst, Georg/ von Stosch, Klaus (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, 113-140.

Arkemi, Leila, Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung, in: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, 265–282.

Aronson, Elliot/ Wilson, Timothy D./ Akert, Robin M., Sozialpsychologie, München ⁶2008.

Asbrand, Barbara, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt 2008.

Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt ⁸2016.

Baur, Katja, Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung, Stuttgart 2007.

Bem, Daryl J., Meinungen, Einstellungen, Vorurteile. Das notwendige sozialpsychologische Basiswissen über die Entstehung, Eigenart und Manipulation von Meinungen und Einstellungen, Zürich/ Köln 1974.

Bergmann, Werner, Antisemitismus in Deutschland von 1945 bis heute, in: Salzborn, Samule (Hg.), Antisemitismus. Geschichte und Gegenwart, Giessen 2004.

Bernlochner, Max, Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam, Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 2013.

Bettin, Natascha, Ein Raum als Text. Der fremde Raum als fremder Text: Übersetzungsversuche durch Sakralraumerkundungen zur Steigerung des Fremdverstehens,

in: Baumert, Britta/ Kammeyer, Katharina/ Roebben, Bert (Hg.), Zu Wort kommen. Narration als Zugang zur Inklusion, Stuttgart 2015, 81–94.

Bettin, Natascha/ Glahe-Assauer, Nicole/ Leibold, Kathrin, Leben gestalten. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht an Realschulen und differenzierende Schulformen. Realschulen und differenzierende Schulformen, Stuttgart 2015.

Bettin, Natascha/ Steinbrede, Johanna, Lerngewinn – Ergebnisse der quantitativen Erhebung, in: Gärtner, Claudia/ Dies. (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 121-149.

Bettin, Natascha, Einblicke in die empirische Konzeption fachdidaktischer Unterrichtsforschung. Eine Interventionsstudie zu bekenntnisorientierten Synagogenbesuchen als Bildungsangebot im Rahmen schulischen Religionsunterrichts unter der Fragestellung: Wie verändern sich religiöse Selbst- und Fremdbilder? in: Höger, Christian/ Arzt, Silvia .Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK. Freiburg/ Salzburg 2016, 158-168, online verfügbar unter <http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/566>.

Biesinger, Albert/ Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke, Neue empirische Befunde. Ergebnisse des Forschungsprojekts "Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten" im Überblick, in: Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Edelbrock, Anke (Hg.), Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim/ Basel 2008, 15–30.

Biesinger, Albert (Hg.), Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, Münster 2011.

Biesinger, Albert, Einführung: Interreligiöses Lernen als gesellschaftliche und kirchliche Herausforderung, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011, 7–10.

Blanik, Nicole, Die Kontakthypothese – gelebte interreligiöse Begegnungen als „Erfolgsgarant“ für subjektive Einstellungsänderung?, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 57-70.

Blanik, Nicole/ Riemer, Simone, Ziele und Anlage der Studie, in: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 77-84.

Bortz, Jürgen, Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler, Berlin 1984.

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin ²1995.

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg ⁴2006.

Brown, Rupert/ Vivian James/ Hewstone, Miles, Changing attitudes through intergroup contact: the effects of group membership salience, in: European Journal of Social Psychology 29 (1999), 741–764.

Brüll, Christina/ Ittmann, Norbert/ Maschwitz, Rüdiger/ Stopping, Christine, Synagoge - Kirche - Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005.

Brüsemeister, Thomas, Qualitative Forschung. Ein Überblick, Wiesbaden ²2008.

Büttner, Gerhard, Art. Entwicklungspsychologie, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet , 2015, online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/entwicklungspsychologie/ch/7d670db8eb8b7d308d32581e982b97c2/> [zuletzt geprüft am 11.03.2016].

Bundesministerium des Innern (Hg.), Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus, Berlin 2011.

de Wildt, Kim, Gotteshäuser als Bildungsstätten. Eine komparative Feldforschung in der Sakralraumpädagogik, in: Gerhards, Albert/ de Wildt, Kim (Hg.), Der sakrale Ort im Wandel, Würzburg 2015, 93–118.

Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar (Hg.), Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012, Bonn 2012.

Degen, Roland, "Echt stark hier!" - Kirchenräume erschließen. Aufgaben-Typen-Kriterien, in: Degen, Roland/ Hansen, Inge (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen, Einsichten, Anregungen. Unter Mitarbeit von Christoph Th. Scheilke, Münster 1998, 5–19.

Diegmann, Daniel, Die Beobachtung, in: Drinck, Barbara (Hg.), Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart 2013, 182–226.

Diekmann, Andreas, Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg ⁶2012.

Döring, Nicola, Evaluationsforschung, in: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, 167–181.

Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Heidelberg ⁵2016.

Dörnemann, Holger, Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip, Grundannahmen, Methoden, Zielsetzungen, Berlin 2011.

- Domsgen, Michael/ Schluß, Henning/ Spenn, Matthias, Schule und Religion - Grundlegende Perspektiven, in: Domsgen, Michael/ Schluß, Henning/ Spenn, Matthias (Hg.), Was gehen uns "die anderen" an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 9–26.
- Domsgen, Michael, Religiöse Pluralität anders wahrnehmen, in: Henning Schluß (Hg.), Wir sind alle "andere". Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 145–164.
- Dressler, Bernhard, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.
- Dressler, Bernhard, Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität, in: Henning Schluß (Hg.), Wir sind alle "andere". Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 37–48.
- Drinck, Barbara, Grundlagen zum Forschungsdesign, in: Dies. (Hg.): Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart 2013, 141–150.
- Eagly, Alice H./ Chaiken, Shelly, The psychology of attitudes, Fort Worth 1993.
- Edelbrock, Anke, Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster 2010.
- Englert, Rudolf, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 17–50.
- Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.
- Fazio, Russel H., On the Power and Functionality of Attitudes: The Role of Attitude Accessibility, in: Pratkanis, Anthony, R./ Breckler, Steven J./ Greenwald, Anthony G. (Hg.), Attitude structure and function, Hillsdale 1989, 153–179.
- Festinger, Leon, Theorie der kognitiven Dissonanz, Bern ²2012.
- Feulner, Hans Jürgen, Art. Kirchenführer; Kirchenführungen, in: LThK, Bd. 5, Freiburg ³1996, 1512-1513.
- Fischer, Peter/ Asal, Kathrin/ Krueger, Joachim I., Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web, Berlin, Heidelberg 2013.
- Flehsig, Karl-Heinz, Methoden interkulturellen Trainings – Ein neues Verständnis von „Kultur“ und „interkulturell“, in: Gemende, Marion/ Schröer, Wolfgang/ Sting, Stephan (Hg.), Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim/ München 1999, 209-228.
- Flick, Uwe, Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg ⁵1999.
- Flick, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg ³2005.

Flick, Uwe, Triangulation in: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 274-284.

Flick, Uwe, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg ⁴2011a.

Flick, Uwe, Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden 2004.

Flick, Uwe, Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden ³2011b.

Flick, Uwe, Triangulation, in: Oelerich, Gertrud/ Otto, Hans-Uwe (Hg.), Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch, Wiesbaden 2011c, 323–328.

Flick, Uwe, Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, in: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, 411–423.

Förster, Katharina, Auf Spurensuche. Grundschüler erkunden eine Kirche, Berlin 2009.

Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Such nach Sinn, Gütersloh 2000.

Fowler, James W./ Dell, Mary L., Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory, in: Roehlkepartain, Eugene C./ King, Pamela E./ Wagener, Linda/ Benson, Peter L. (Hg.), The handbook of spiritual development in childhood and adolescence. Thousand Oaks 2006, 34–45.

Freise, Josef, Kulturen und Religion im Dialog - was den interkulturellen und den interreligiösen Dialog verbindet und unterscheidet, in: Freise, Josef/ Khorchide, Mouhanad (Hg.), Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext. Dokumentation eines Kongresses des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e.V., 2009, Münster/ New York/ München/ Berlin 2011, 51–63.

Frindte-Baumann, Karin, „Lernen in Begegnung - Ökumene und Religionspädagogik im Gespräch“ im RPZ Schönberg in Kooperation mit dem Zentrum Ökumene und dem Religionspädagogischen Amt in Frankfurt. -Studientag zum interreligiösen Lernen am 10.4.2008, online verfügbar unter http://www.rpi-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/allgemein/Interrreligioeses_Lernen_Vortrag_F-Baumann.pdf [zuletzt geprüft am 20.02.2016].

Fuchs, Brigitte, Eigener Glaube, fremder Glaube. Reflexionen zu einer Theologie der Begegnung in einer pluralistischen Gesellschaft, Münster 2001.

Gärtner, Claudia, Kirchenerkundungen - ein einmaliges "Event" im Religionsunterricht? Soteriologie im Kirchenraum, in: kirchenPädagogik 2 (2002), 27–31.

Gärtner, Claudia, Gott in moderner und zeitgenössischer Kunst – kunsttheoretische und soziologische Betrachtungen im religionspädagogischen Kontext, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 25 (2009), 206-217.

Gärtner, Claudia, Interreligiöses Begegnungslernen - interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 53 (2010), 149–159.

Gärtner, Claudia/ Könemann, Judith, Religion and All-Day-Schools: Impact of All-Day-Schools on the Systems of School and Religion, in: Journal of Empirical Theology 26 (2013), 63–86.

Gärtner, Claudia, Art. Hermeneutik des Fremden, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet , 2015a, online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/hermeneutik-des-fremden/ch/63ed674eee0ea329023176b33eb06409/> [zuletzt geprüft am 04.09.2015].

Gärtner, Claudia, Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“, in: Pastoraltheologische Informationen 35 (1/2015b), 281–298.

Gärtner, Claudia, Von Hostie, Brot und Festmahl. Wie Bilder die Bedeutung und das Verständnis von Eucharistie erschließen, in: Pemsel-Maier, S./ Schambeck, M. (Hg.), Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg 2015c, 350-371.

Gärtner, Claudia, Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Eine Einführung, in: Dies./ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015d, 5-26.

Gärtner, Claudia, Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum an außerschulischen Lernorten. Interpretation der Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung, in: Dies./ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015e, 153-163.

Gärtner, Claudia, Ertrag und Ausblick, in: Dies./ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015f, 71-74.

Gärtner, Claudia, „...das machen wir Katholen ja auch!“. Über die Notwendigkeit konfessioneller Bildung in religionspluraler Gesellschaft, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) 1, 45-52.

Gelsing, Martin, KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Forschungs- und Arbeitsfeldes, in: Theologisch-praktische Quartalsschrift 3 (2003), 292–297.

Glockzin-Bever, Sigrid, Was lehrt der Kirchenraum? Fachdidaktische Überlegungen zur Kirchenpädagogik, in: Glockzin-Bever, Sigrid/ Schwebel, Horst (Hg.), Kirchen-Raum-Pädagogik, Münster 2002, 163–192.

Glöckner, Heidemarie, Grundschüler in der Synagoge. Unterrichtsprojekte, Hamburg 1997.

Glöckner, Heidemarie, Die Synagoge erkunden - dem Judentum begegnen, in: Haußmann, Werner/ Lähnemann, Johannes (Hg.), Dein Glaube - mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 71–94.

Görnandt, Ruth, Begegnung mit dem Kirchenraum. Didaktische Überlegungen zur Gestaltung, in: Julius, Christiane-Barbara/ von Kameke, Tessen/ Klie, Thomas/ Schürmann-Menzle, Anita (Hg.), Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, Rehbürg-Loccum 1999, 18–24.

Gollwitzer, Mario/ Schmitt, Manfred, Sozialpsychologie. Workbook, Weinheim 2006.

Gottwald, Eckart/ Mette, Norbert, Zur Einführung, in: Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschliessungen. Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neukirchen-Vluyn 2003, 9–14.

Gottwald, Eckart, Interreligiöser Religionsunterricht - von Grund auf Bekenntnisse erschließend und Integration fördernd, in: Schart, Aaron/ Obermann, Andreas (Hg.), Kompetenz Religion. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Nordhausen 2010, 35–46.

Gronover, Matthias/ Hiller, Simone/ Märkt, Claudia/ Schnabel-Henke, Hanne/ Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert, Interreligiöse Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts im beruflichen Bildungswesen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (3/2013), 218–229.

Haddock, Geoffrey/ Maio, Gregory R., Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen, in: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hg.), Sozialpsychologie, Heidelberg 2014, 197-229.

Haußmann, Werner, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit; ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland. Nürnberg, Univ., Diss.--Erlangen, Hamburg 1993.

Heil, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg, Religion, Glaube und Aufwachsen heute, in: Bitter, Gottfried/ Englert, Rudolf/ Miller, Gabriele/ Nipkow, Karl Ernst (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2009, 20–25.

Heilsbetz, Elisabeth/ Miederer, Gertrud, Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Lernprozesse, online verfügbar unter http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/arbeitsbereiche/schularten/grundschule/miederer-heilsbetz_lernprozesse.pdf [zuletzt geprüft am 19.02.2016].

Heinze, Franziska, Das Leitfadeninterview, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Stuttgart 2013, 227–251.

Helmke, Andreas/ Schrader, Friedrich-Wilhelm, Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität, in: *Schulmagazin 5-10 (9/2006)*, 5–12.

Helmke, Andreas, Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung 2007, online verfügbar unter http://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [zuletzt geprüft am 09.12.2015].

Helmke, Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber⁴2012.

Helmke, Andreas/ Schrader, Friedrich-Wilhelm, Art. Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkfaktoren akademischer Leistungen, in: *Dorsch Lexikon der Psychologie*, Bern 2013, 147–148.

Helmke, Andreas, Gegenstandsbereich der Unterrichtsdiagnostik. Empirische Forschung und Allgemeine Didaktik. KMK, 2015, online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%207_Unterrichtsqualitaet.pdf [zuletzt geprüft am 09.12.2015].

Herborn, Dorothee/ Sajak, Clauß Peter, Sakralraumpädagogik. Perspektiven für eine religionspädagogische Erschließung von Synagogen, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin 2015, 45-56.

Herfter, Christian/ Brock, Michael, Der Fragebogen, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Stuttgart 2013, 251–301.

Herfter, Christian/ Rahtjen, Sebastian, Forschung muss geplant werden, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Stuttgart 2013, 95–122.

Hermann, Dieter, Methoden und Methodenprobleme. Triangulation, in: Forschungsgruppe "Religion und Gesellschaft" (Hg.), *Werte - Religion - Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunionkatechese*, Wiesbaden 2015, 61–62.

Herzog, Kathleen, Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen, in: Drinck, Barbara (Hg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*, Wiesbaden 2013, 151–171.

Homolka, Walter, Vom Umgang mit der Differenz. Das "Kollektive Gedächtnis" des Judentums und die Herausforderung religiöser Pluralität, in: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*, Göttingen 2013, 47-52.

Hull, John M., Die Gabe an das Kind – ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Ders., Glaube und Bildung, Berg am Irchel 2000, 141-164.

Jamal, Helgard, Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung. Univ., Diss.—Hannover/ Hamburg 1996.

Janssen, Jürgen/ Laatz, Wilfried, Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, Berlin/ Heidelberg⁸ 2013.

Jonas, Klaus, Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit dem Fremden? in: Oswald, Margit/ Steinvorth, Ulrich (Hg.), Die offene Gesellschaft und ihre Fremden, Bern 1998, 129–154.

Julius, Christiane-Barbara, Zur Inszenierung kirchenpädagogischen Handelns, in: Christiane-Barbara Julius, Christiane-Barbara/ von Kameke, Tessen/ Klie, Thomas/ Schürmann-Menzle, Anita (Hg.), Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, Rehbürg-Loccum 1999, 25–31.

Kalbheim, Boris, Grundlagen und Entwicklung empirischer Theologie, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Praktische Theologie - empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen, Münster 2011, 263–273.

Kaupp, Angela, Raumerfahrung und religiöses Lernen, in: Religionspädagogische Beiträge 61 (2008), 15–31.

Kiechle, Jürgen/ Ziebertz, Hans-Georg, Konfliktmanagement als Kompetenz interreligiösen Lernens, in: Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 282–293.

Kießling, Klaus, Unterrichtsforschung an berufsbildenden Schulen: Entwicklung interreligiöser Kompetenz als differenzpädagogische Herausforderung, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011, 11–35.

Kindermann, Katharina/ Riegel, Ulrich, Kirchenraumpädagogik als Thema der empirischen Religionspädagogik. Ein Forschungsprojekt der Universität Siegen, in: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2013), 29-31.

Kindermann, Katharina/ Riegel, Ulrich, Außerschulisches Lernen und situationales Interesse, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 8/2 (2015a), 147-160.

Kindermann, Katharina/ Riegel, Ulrich, Wie Religionslehrpersonen außerschulisches Lernen erleben, in: Schulpädagogik heute 6/11 (2015b), o.S..

Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang, Einführung in die Allgemeine Didaktik, Weinheim 2004.

Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss, Kristina/ Riquarts, Kurt/ Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Vollmer, Helmut J., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, Bonn 2009.

Knoblauch, Christoph, Interreligiöser Dialog beginnt in den Wurzeln. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis. Eine Analyse und empirisch-explorative Vergleichsstudie beider Konzeptionen, Ostfildern 2011.

Kontarsky, Esther, Synagogenpädagogik im Judentum, in: Sajak, Claus Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken, deuten, gestalten. Sekundarstufe I und II. unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee/ Sajak, Claus Peter/ Schneider, Niels-Holger/ Schwarz-Boenneke, Bernadette/ Rupp, Hartmut/ Özdil, Ali/ Kontarsky, Esther/ Beinhauer-Köhler, Bärbel, Paderborn 2012, 26–31.

Kraml, Martina/ Sejdini, Zekirija, Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 23 (2015), 29–37.

Krogull, Susanne/ Scheunpflug, Annette, Gute Absicht allein reicht nicht, in: forschung 38 (4/2013), 10–13.

Kürschner, Christiane, Kirchenerkundung mit allen Sinnen. Ein Praxisbericht, in: Klie, Thomas (Hg.), Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 149-156.

Lachmann, Rainer, Methodische Grundfragen, in: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen 2010, 15–38.

Lamneck, Siegfried, Qualitative Sozialforschung, Weinheim/ Basel 2010.

Landgraf, Michael, Schalom Martin. Eine Begegnung mit dem Judentum, Wiesbaden 2006.

Landhäußer, Anne, Schubladen auf! - Ein Blick in die Welt der Stereotype, in: Sozialpsychologie Mannheim (Hg.), Ich, du, wir und die anderen. Spannendes aus der Sozialpsychologie, Weinheim 2013, 156–170.

Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München ²2012.

Mayer, Horst Otto, Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, Oldenbourg 2013.

Mayring, Phillip, Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum: Qualitative Sozialforschung, 2001, online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110> [zuletzt geprüft am 08.12.2015].

Mayring, Phillip, Generalisierung in qualitativer Forschung, in: Forum Qualitative Social Research 8 (3/2007), online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639> [zuletzt geprüft am 14.02.2016].

- Mertin, Andreas, "...und räumlich glaubet der Mensch". Der Glaube und seine Räume, in: Klie, Thomas (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 93–103.
- Merton, Robert King, *Soziologische Theorie und soziale Struktur*, Berlin/ New York 1995.
- Meyer, Karlo, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*. Univ, Neukirchen-Vluyn/ Göttingen 1999.
- Michalke-Leicht, Wolfgang, *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 2011.
- Moran, Gabriel, *Religious Education Development, Images for the Future*, Minneapolis 1983.
- Nipkow, Karl E., Art. Toleranz / Intoleranz, X. Praktisch-theologisch, in *RGG⁴ VIII*, Tübingen 2005, 469-470.
- Oberleitner, Elisabeth, Einstellungsforschung zum Themenkomplex: Evolution und Schöpfung, in: Pratscher, Wilhelm/ Schelander, Robert (Hg.), *Wiener Jahrbuch für Theologie*. Band 9: Schöpfung, Göttingen 2012, 89–114.
- Obst, Gabriele, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen ⁴2015.
- Otten, Henrik, Interkulturelle Jugendarbeit, in: Otten, Henrik/ Treuheit, Werner (Hg.), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*, Opladen 1994, 17–30.
- Parkinson, Brian, Soziale Wahrnehmung und Attribution, in: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hg.), *Sozialpsychologie*, Heidelberg ⁶2014, 65-106.
- Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam, Einleitung, in: Dies. (Hg.), *Keine Angst vor Inhalten. Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen*, Freiburg 2015, 9-17.
- Peter, Karin, Wenn Fremde sich begegnen... Bedeutung von bleibend Fremden und Unzugänglichem in interreligiösen Lernkonzepten, in: *Österreichisches religionspädagogisches Forum* 23 (2015), 11–19.
- Pettigrew, Thomas F., Intergroup contact theory, in: *Annual Review of Psychology* 49 (1998), 65–85.
- Pettigrew, Thomas F./ Tropp, Linda R., A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 90 (5/2006), 751-783.
- Pöge, Andreas, Persönliche Codes bei Längsschnittstudien: ein Erfahrungsbericht. in: *ZA-Information/ Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung* 56 (2005), 50-69, online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-198538> [zuletzt geprüft am 20.02.2016].

- Porst, Rolf, Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden 2008.
- Punch, Keith F.: Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches, London ³2014
- Rahtjen, Sebastian, Von der Idee zur Forschungsfrage, in: Drinck, Barbara (Hg.), Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart 2013, 123–141.
- Reinders, Heinz, Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, Oldenbourg 2012.
- Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010.
- Riegel, Ulrich/ Kindermann, Katharina, Der Kirchenraum als außerschulischer Lernort, in: Schröteler-von Brandt, Hildegard/ Coelen, Thomas/ Zeising, Andreas/ Ziesche, Angela (Hg.), Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten, Stuttgart 2012a, 123–131.
- Riegel, Ulrich/ Kindermann, Katharina, Eine Kirche konstruktivistisch erschließen. Der Kirchenraum als Lernumgebung, in: Büttner, Gerhard/ Mendl, Hans/ Reis, Oliver/ Roose, Hanna (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 3: Lernumgebungen, Hannover 2012b, 171–183.
- Riegel, Ulrich/ Kindermann, Katharina, Was Kirchenraumpädagogik leisten kann, in: Katechetische Blätter 140 (5/2015), 364–370.
- Riemer, Simone/ Gärtner, Claudia, „Ich stell mir das halt so ein bisschen wie so ´ne Kirche vor, nur halt ´nen bisschen anders.“ Ergebnisse der qualitativen Erhebung des interreligiösen Lernens, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 101-120.
- Reis, Oliver/ Schwarzkopf, Theresa, Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen, Berlin 2015.
- Renner, Karl-Heinz/ Heydasch, Timo/ Ströhlein, Gerhard, Forschungsmethoden der Psychologie, Wiesbaden 2012.
- Roebben, Bert, Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Münster 2011.
- Roebben, Bert, Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung, Stuttgart 2016.
- Rösener, Antje, Vorhandene Angebote für Kirchenführungen mit Erwachsenen, in: Neumann-Becker, Birgit/ Rösener, Antje (Hg.), Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Mit einer kunstgeschichtlichen Übersicht von Martina Sünder-Gaß, Gütersloh: ⁴2009, 54–55.

Rötting, Martin, Interreligiöses Lernen im buddhistisch-christlichen Dialog. Lerntheoretischer Zugang und qualitativ-empirische Untersuchung in Deutschland und Südkorea, St. Ottilien 2007.

Rosenberg, Milton J./ Hovland, Carl, I./ McGuire, William J./ Abelson, Robert P./ Brehm, Jack W., Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components, Westport ⁴1969.

Rosenkranz, Michael, Die Synagogenführung in Bochum – Möglichkeiten für eine Begegnung. Ein Erfahrungsbericht, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015, 91-99.

Rost, Jürgen, Qualitative und quantitative Methoden in der fachdidaktischen Forschung, in: Spreckelsen, Kay/ Möller, Kornelia/ Hartinger, Andreas (Hg.), Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2002, 71–90.

Rost, Jürgen, Zeitgeist und Moden empirischer Analysemethoden, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research 4 (2/2003), online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/723/1564> [zuletzt geprüft am 20.02.2016].

Rothgangel, Martin, Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11, Freiburg im Breisgau 1995.

Rothgangel, Martin, Ausschwitz erinnern - Vorurteile vergessen? Anmerkungen zur jüngeren religionspädagogischen Diskussion, in: Battke, A./ Fitzner, Th./ Isak, R./ Lochmann, U. (Hg.), Schulentwicklung, Religion, Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg im Breisgau 2002, 342–349.

Rothgangel, Martin, Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland. Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 18 (2010), 4–8.

Rothgangel, Martin, Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung, in: Rothgangel, Martin/ Aslan, Ednan/ Jäggle, Martin (Hg.), Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, Göttingen 2013, 167–187.

Rupp, Hartmut, Herkunft, Hintergrund, Inhalt, Ansätze und Ziele der "Kirchenpädagogik", in: Ders. (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2008, 10–19.

Sajak, Clauß Peter, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005.

Sajak, Clauß Peter, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Unter Mitarbeit von Katrin Gergen-Woll/ Barbara Huber-Rudolf/ Jan Woppowa, München 2010.

Sajak, Clauß Peter (Hg.), Lernen im Dialog. Heft 1. Gotteshäuser. Entdecken - Deuten - Gestalten; Sekundarstufen I und II. Unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee/ Sajak, Clauß Peter/ Schneider, Niels-Holger/ Schwarz-Boenneke, Berandette, Paderborn 2012.

Sajak, Clauß Peter, Standards und Kompetenzen für das dialogische Lernen, in: Ders. (Hg.), Lernen im Dialog. Heft 1. Gotteshäuser. Entdecken - Deuten - Gestalten ; Sekundarstufen I und II. Unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee/ Sajak, Clauß Peter/ Schneider, Niels-Holger/ Schwarz-Boenneke, Berandette, Paderborn 2012a, 37–39.

Sajak, Clauß Peter, Unser Thema: Gotteshäuser. Entdecken-Deuten-Gestalten, in: Ders (Hg.), Lernen im Dialog. Heft 1. Gotteshäuser. Entdecken - Deuten - Gestalten ; Sekundarstufen I und II. Unter Mitarbeit von Herborn, Dorothee/ Sajak, Clauß Peter/ Schneider, Niels-Holger/ Schwarz-Boenneke, Berandette, Paderborn 2012b, 9–12.

Sajak, Clauß Peter, Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013.

Schambeck, Mirjam, Multi-Kulti? – Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen, in: Rahner, Johanna/ Schambeck, Mirjam (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung - theologisch reflektiert, Münster 2011, 177–214.

Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Göttingen 2013.

Scheilke, Christoph Th., Interreligiöses Lernen in der Schule, in: Praktische Theologie 38 (2/2003), 109–116.

Schelander, Robert, Sensibilität für Pluralität. Pluralität als Herausforderung von Schule und Religionsunterricht, in: Krobath, Thomas/ Lehner-Hartmann, Andrea/ Polak, Regina (Hg.), Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2013, 189–195.

Schimmel, Alexander, Einstellung gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe, Ostfildern 2011.

Schluß, Henning, Empirisch fundierter Niveaus religiöser Kompetenz. Deutung, Partizipation und interreligiöser Kompetenz, in: Elsenbast, Volker/ Feindt, Andreas/ Schöll, Albrecht/ Schreiner, Peter (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven (Festschrift für Dietlind Fischer), Münster 2009, 57–72.

Schmidt, Joachim, Interreligiöses Lernen im Kontext beruflicher Bildung, in: Biesinger, Albert (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011a, 36–42.

Schmidt, Joachim, Zusammenfassende Thesen zu den Ergebnissen des Pilotprojekts "Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung", in: Biesinger, Albert (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011b, 160–166.

Schmidt, Joachim, Positionalität im eigenen Glauben - Dialogfähigkeit mit anderen, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011c, 59–70.

Schnell, Rainer/ Hill, Paul B./ Esser, Elke, Methoden der empirischen Sozialforschung, München ¹⁰2013.

Schnurr, Ansgar, "Weltsicht im Plural". Über jugendliche Milieus und das „Wir“ in der Kunstpädagogik (2011), in: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, online verfügbar unter <http://www.zkmb.de/index.php?id=42> [zuletzt geprüft am 15.02.2016].

Schrader, Friedrich-Wilhelm/ Helmke, Andreas, Art. Lehr-Lern-Prozesse, in: Dorsch Lexikon der Psychologie, Bern 2013, 929.

Schreiner, Peter/ Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch, Münster 1998.

Schreiner, Peter, Zur Diskussion um interreligiöse Kompetenz. Anmerkungen zu aktuellen Konzeptionen und Projekten, in: Stettberger, Herbert/ Bernlochner, Max (Hg.), Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Berlin 2013, 63–72.

Schubert, Ralph, Aufgaben und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Drinck, Barbara (Hg.), Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart 2013, 81–94.

Schulte, Christina, Interreligiöses Lernen im katholischen Religionsunterricht an Gymnasien, Norderstedt 2010.

Schweitzer, Friedrich, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007), 3–6.

Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert (Hg.), Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster 2011.

Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

Selman, Robert L., Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt am Main 1984.

Simon-Winter, Carolin, "Verschiedenheiten achten - Gemeinschaft stärken". Religionsunterricht als Ort einer kompetenzorientierten Bildung in der pluralen Gesellschaft, in: Biesinger, Albert/ Gronover, Matthias/ Meyer-Blanck, Miachel/ Obermann, Andreas/ Ruopp, Joachim/ Schweitzer, Friedrich (Hg.), Gott - Bildung - Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts, Münster/ New York/ München/ Berlin 2013, 153–165.

Sobreira-Majer, Alfred Garcia, „Das Kennenlernen des Fremden baut Vorurteile ab". Interreligiöse Studierenden-Begegnungen an der KPH Wien/ Krems und der IRPA, in: Henning Schluß (Hg.), Wir sind alle "andere". Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen 2015, 139–144.

Steinke, Ines, Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg ¹⁰2013, 319–331.

Steinmetz, Wolfgang/ Adam, Judith, Werner von Siemens-Schule in Frankfurt am Main, in: Biesinger, Albert/ Kießling, Klaus/ Jakobi, Josef/ Schmidt, Joachim (Hg.), Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Berlin 2011, 43–47.

Streib, Heinz, Faith Development Theory Revisited: The Religious Styles Perspective, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11 (2001) 3, 143-158.

Stürmer, Stefan, Die Kontakthypothese, in: Petersen, Lars-Eric (Hg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen, Weinheim 2008, 283–291.

Swidler, Leonard, Der Dialog Dekalog. Grundregeln für den interreligiösen und interideologischen Dialog, online verfügbar unter http://www.ev-jugend-westfalen.de/fileadmin/inhalte/handlungsfelder/Glaube_und_Leben/Interkultureller_Dialog/Dialo-g-Dekalog.pdf [zuletzt geprüft am 15.02.2016].

Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Univ., Kath.-Theol. Fak., Diss.--Bonn, 2006, Stuttgart 2007.

Tautz, Monika, Art. Perspektivenwechsel, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015, online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/perspektivenwechsel/ch/4d913fd96a491ae4d3b23adfc53a6ba3/> [zuletzt geprüft am 09.03.2016].

Thomas, Alexander, Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte, in: Erwägen, Wissen, Ethik - Streitforum für Erwägungskultur 14(1), Dritte Diskussionseinheit (2003), 137–150.

Thomas, Alexander, An action and learning theoretical concept of intercultural competence, in: Helfrich, Hede/ Zillekens, Melanie/ Hölter, Erich (Hg.), Culture and development in Japan and Germany, Münster 2006, 191–216.

Thomas, Alexander, Interkulturelle Handlungskompetenz. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft, Wiesbaden 2011.

Thomas, Alexander, Wie Fremdes vertraut werden kann. Mit internationalen Geschäftspartnern zusammenarbeiten, Wiesbaden 2014.

Torchetti, Loredana, Die Kontakthypothese. Reduktion von Vorurteilen durch direkten Kontakt am Beispiel des Schulprojekts ABQ, Bern 2005.

Ulrich, Peter/ Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/Brähler, Elmar, Judenfeindschaften – Alte Vorurteile und moderner Antisemitismus, in: Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar (Hg.), Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012, Bonn 2012, 68-86.

Van der Ven, Johannes A. , Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen/ Weinheim ²1994.

Von Stosch, Klaus, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen. Paderborn 2012.

Vött, Matthias, Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog, Frankfurt am Main 2002.

Von Kameke, Tessen, Kirchenpädagogik - Eine Einführung, online verfügbar unter <http://www.kirchenpaedagogik-oldenburg.de/kirchenpaedagogik/einfuehrung.html> [zuletzt geprüft am 15.02.2016].

Vorsmann, Norbert, Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung, Ratingen/ Kastellaun/ Düsseldorf 1972.

Weirer, Wolfgang, Editorial. Bildung-Religion-Kompetenz, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 18 (2010), 1–2.

Weiß, Wolfram, Religionsunterricht in Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung. und Religionsunterricht – das europäische Forschungsprojekt REDCo. Einstellungen Jugendlicher in Europa zu religiöser Heterogenität, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2/2008), 5–33.

Wetzel, Juliane, Antisemitische Einstellungen in Deutschland und Europa, 2014, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/187417/antisemitische-einstellungen-in-deutschland-und-europa?p=all> [zuletzt geprüft am 02.02.2016].

Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.

Willems, Joachim, Art. Interreligiöse Kompetenz, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015, online verfügbar unter <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8dde52829a0da1c0778b0c7b/> [zuletzt geprüft am 16.09.2015].

Woppowa, Jan, Lernen an Zeugnissen. Ein kompetenzorientierter Ansatz interreligiösen Lernens, in: Kirche und Schule (163/2012), 23–25.

Woppowa, Jan, Art. Unterrichtsmethoden, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, 2015a, online verfügbar unter

<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/unterrichtsmethoden/ch/88376f3589bfc03f609e804e11a06dbd/> [zuletzt geprüft am 03.09.2015].

Woppowa, Jan, Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik, in: Burrichter, Rita/ Langenhorst, Georg/ von Stosch, Klaus (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015b, 15-30.

Woppowa, Jan, Inter- und intrareligiöses Lernen. Eine fundamentaldidaktische und lernortbezogene Weiterentwicklung des Lernen ans Zeugnissen der Religionen, in: Gärtner, Claudia/ Bettin, Natascha (Hg.), Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin 2015c, 27-44.

Zick, Andreas, Soziale Einstellungen, in: Sommer, Gert/ Fuchs, Albert (Hg.), Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie, Weinheim 2004, 129–142.

Zick, Andreas/ Klein, Anna, Fragile Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland, Bonn 2014.

Ziebertz, Hans-Georg/ Leimgruber, Stefan, Interreligiöses Lernen, in: Münchener Theologische Zeitschrift 51 (2000), 253–264.

Ziebertz, Hans-Georg, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2002a, 51–74.

Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/ Freiburg im Breisgau 2002b, 121–143.

Ziebertz, Hans-Georg/ Kalbheim, Boris/ Prokopf, Andreas/ Riegel, Ulrich, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh 2003.

Ziebertz, Hans-Georg/ Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, in: Leimgruber, Stephan/ Ziebertz, Hans-Georg/ Hilger, Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ⁴2007, 433–442.

Zimbardo, Philip G./ Gerrig, Richard J., Psychologie, München/ Boston ¹⁶2004.

Internetquellen:

Forschungsprojekt: Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Dialog. OCCURSO Forschung, online verfügbar unter <http://www.occurso.de/fprojekt.htm> [zuletzt geprüft am 15.02.2016].

<http://www.kibor-tuebingen.de/index.php?id=53> [zuletzt geprüft am 26.08.2015].

<http://www.kibor-tuebingen.de/index.php?id=210> [zuletzt geprüft am 26.08.2015].

Klassenziel Berlin: Außerschulische Lernorte im Unterricht, 2016, online verfügbar unter www.cornelsen.de/klassenziel/1.c.3252592.de [zuletzt geprüft am 15.02.2016].

Likert-Skalierung, online verfügbar unter <http://www.psychology48.com/deu/d/likert-skalierung/likert-skalierung.htm> [zuletzt geprüft am 14.02.2016].

Selbstbild/Fremdbild, online verfügbar unter <http://www.leadion.de/2006/07/03/selbstbildfremdbild/> [zuletzt geprüft am 15.02.2016].

Statistik-Lexikon: Definition Ratingskala, online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/111/ratingskala/> [zuletzt geprüft am 12.02.2016].

§ 2 (Fn 5), Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524#det365115 [zuletzt geprüft am 13.07.2016].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Merkmale und Struktur einer Einstellung

Abb. 2: Selbst- und Fremdbilder sowie vermutete Fremdbilder in interkulturellen Begegnungssituationen (hier im Kontext internationaler Zusammenarbeit)

Abb. 3: Kreisdiagramm der Auslegungsansätze von Kirchenführungen

Abb. 4: Verfahren zur Entwicklung von Forschungsfragen in Anlehnung an Punch (2014)

Abb. 5: Kreismodell und Spiralmodell des Erkenntnisfortschritts nach Rost

Abb. 6: Von der theoretischen Rahmenlegung zur empirischen Forschung

Abb. 7: Das Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke

Abb. 8: Ausschnitthafte Darstellung des Handlungs- und lerntheoretischen Konzepts interkultureller Kompetenz nach Thomas

Abb. 9: Strukturmodell interreligiösen Lernens am Lernort „Synagoge“ (und am Lernort der Vor- und Nachbereitung: Schule)

Abb. 10: Längsschnittlicher Forschungsablauf und Erhebungszeitpunkte

Abb. 11: Thematische Module und Subdimensionen (mündliche Befragung)

Abb. 12: Ergänzungen des Leitfadens (zweiter Erhebungszeitpunkt, t2)

Abb. 13: Operationalisierung des Konstruktes „Selbstbild“ im Fragebogen

Abb. 14: Operationalisierung des Konstrukts „Fremdbild“ im Fragebogen

Abb. 15: Operationalisierung der Einstellung zum Religionsplural im Fragebogen

Abb. 16: Weitere Items im Fragebogen: Item-Set 12

Abb. 17: Operationalisierung des kognitiven Lernertrages (Item-Set 12)

Abb. 18: Die Exkursion im Rückblick (Fragebogen)

Abb. 19: Item-Set 17

Abb. 20: Anonymitätscodes

Abb. 21: Das Beobachtungsschema

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Auslegungsansätze für Synagogenführungen/ -führungsphasen

Tab. 2: Thematische Gestaltung und Organisation des Treatments sowie Einbettung der empirischen Vor- und Nacherhebung am Lernort Schule

Tab. 3: Überführung der theoretischen Module in einen Interviewleitfaden

Tab. 4: Dokumentation der Modifikationen im Interviewleitfaden sowie im qualitativen Fragebogenteil nach der Pretest-Phase

Tab. 5: Ergebnisse der Reliabilitätsberechnungen und Folgerungen für das Erhebungsinstrument (quantitativer Fragebogen)

Tab. 6: Reliabilität der Skalen (Hauptuntersuchung)

Tab. 7: Demographie der quantitativen Teilstudie – Teil I

Tab. 8: Demographie der quantitativen Teilstudie – Teil II

Tab. 9: Demographie der qualitativen Teilstudie

Tab.10: Daten aus Item-Set 1

Tab. 11: Daten aus Item-Set 10

Tab. 12: Daten aus Item-Set 12

Tab. 13: Daten zu den Items 12 und 15

Tab. 14: Daten zum affektiven Fremdbild

Tab. 15: Empirische Befunde zu den Items 14, 13 und 22

Tab. 16: Daten zu den Item 58 und 59

Tab. 17: Daten zu den Items 20 und 29

Tab. 18: Daten zu den Items 57, 56 und 58

Tab. 19: Daten zu den Items 70 und 71

Tab. 20: Daten zum Item-Set 14

Tab. 21: Daten zu den Items 31, 32 und 33

Tab. 22: Daten zu den Items 43, 44, 46, 47, 49 und 51 (Skala - Pluralistische Haltung)

Tab. 23: Daten zum Item 60

Tab. 24: Daten zum Item-Set 14

Tab. 25: Daten zum Item 14.3

Tab. 26: Daten zum Item-Set 15

Tab. 27: Daten zum Item-Set 15

Tab. 28: Weitere Daten zum Item-Set 15

Anhang

1. Empirisches Datenmaterial

- 1.1 Exemplarische Dokumentation eines Interviews (Schüler Fabian)
- 1.2 Exemplarische Dokumentation der Fragebogensätze des Schülers Fabian (KE22) und der Schülerin Laura (HA25)
- 1.3 Tabellarische Dokumentation der Paraphrasen aller Fälle im zeitlichen Querschnitt

2. Unterrichtsmaterial

- 2.1 Bilder und Arbeitsaufträge: Einstieg in die Sequenz
- 2.2 LernWEGbogen (*Wissen-Erlernt-Gelernt*)
- 2.3 Transparenzplakat
- 2.4 Arbeitsblatt: Leitfäden für den Synagogenbesuch
- 2.5 Fachtexte der zweiten Unterrichtseinheit

3. Weitere tabellarisch aufbereitete Datensätze der quantitativen Teilstudie

Hinweis: Das Interviewmaterial der gesamten Studie wurde der Prüfungskommission mit der vorgelegten Arbeit auf einer separaten CD-ROM zugänglich gemacht. Auf Anfrage ist dieses Material bei der Autorin dieser Arbeit einzusehen.

1. Empirisches Datenmaterial

1.1 Exemplarische Dokumentation eines Interviews (Schüler Fabian)

Interviewdatensatz - Messzeitpunkt: t1		
		(Fabian)
<i>Originalsatz</i>	<i>Paraphrase</i>	<i>Generalisierung</i>
Modul: Fremdbild		
<i>Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum? (Leitfrage 1)</i>		
S: ⁷⁰⁵ Ja, hm, ist nicht so einfach, find' ich. Also es ist halt eine andere Religion und man weiß ja jetzt nicht so viel darüber, wenn man der nicht angehört. Das Judentum ist einfach, ja hm wie soll man das sagen, einfach eine andere Religion. Wird halt akzeptiert, ist für mich in Ordnung. Warum auch nicht? Andere Menschen glauben halt.	Nicht einfach zu beantworten Andere Religion Wenig Wissen über das Judentum Akzeptanz für das Judentum	Nichtzugehörigkeit zu einer Religion als Begründung für geringes Wissen Judentum als andere Religion, die akzeptiert wird
Subdimension: Kognitive Dimension Fremdbild		
<i>Ist das Judentum für dich eher eine Religion, der Gegenwart oder der Vergangenheit? (Leitfrage 1.1)</i>		
S: Ja, also, ich würd' sagen, die Religion war halt in der Vergangenheit stärker ausgeprägt, aber ist jetzt immer noch hier in der Gegenwart ja geläufig.	Religion war in Vergangenheit stärker ausgeprägt Besteht immer noch	Ausprägung des Judentums historisch zu differenzieren
Modul: Selbstbild		
<i>Wie ist deine Meinung zum Christentum und warum? (Leitfrage 2)</i>		
S: Ja, ich finde das Christentum ist wieder nur eine Religion. Also ich selber bin jetzt nicht stark gläubig, sollte ich vielleicht jetzt dazu sagen. Also für mich ist es halt immer Religion, also Menschen glauben an Etwas, ist halt für mich in Ordnung. Ich akzeptiere das. Aber ich glaub selbst nicht daran.	Christentum: „Nur“ eine Religion Keine eigene starke Gläubigkeit Menschen glauben Akzeptanz dafür	Eigene Ungläubigkeit Akzeptanz für religiöse Menschen Relativierung: „Nur eine Religion“.
Subdimension: Affektive Dimension Fremdbild		
<i>Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1 - 5? (Leitfrage 3)</i>		
I: Wie stark interessiert dich das Judentum? S: Nicht sehr stark. So fast gar nicht. Also vier vielleicht? I: Ja, also vier ist fast gar nicht stark. Und warum? S: Ja, ich weiß nicht. Wieso sollte mich das denn so stark interessieren?	Interesse Judentum: Nicht stark Begründung: Wieso sollte es interessieren?	Keine Begründung für das Gegenteil als Begründung für geringes Interesse am Judentum
Subdimension: Affektive Dimension der Einstellung zum Religionsplural		
<i>Wie wichtig findest du es etwas über eine fremde Religion zu erfahren und warum? (Leitfrage 4)</i>		
I: Wie wichtig findest du es über eine fremde Religion zu erfahren? S: Das finde ich sehr wichtig. I: Also eins? S: Ja. I: Warum? S: Einfach, weil dann verschiedene Werte aus verschiedenen Kulturen zusammengetragen werden, dadurch, sag ich mal. Und dadurch, find ich, ergibt sich dann ein besseres Allgemeinbild.	Hohe Wichtigkeit Beitrag zu besserem Allgemeinbild Wissen über verschiedene Werte verschiedener Kulturen	Besseres Allgemeinbild ist Ziel und Begründung für die Notwendigkeit des Wissens über Religionen
Modul: Einstellung zum Religionsplural		
<i>Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind eher unterschiedlich? In welchen Dingen? (Leitfrage 5)</i>		
S: Haben Gemeinsamkeiten und Unterschiede	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	Gemeinsamkeiten und Unterschiede
Modul: Erwartungen		
<i>Was erwartest du von einem Synagogenbesuch? Welche Fragen hast du? (Leitfrage 6)</i>		

⁷⁰⁵ „S“ steht für SchülerIn; „I“ steht für Interviewerin. Hinweis: Die Fragestellungen durch die Interviewerin werden nur separat aufgeführt, wenn diese von dem Originalwortlaut der Leitfragen abweichen. Wie ersichtlich ist, werden zur Dokumentation des Gesprächsverlaufs zudem die durch die Interviewerin gestellten Nachfragen zu den einzelnen Leitfragen dokumentiert.

S: Joa, eigentlich nicht. Wir waren ja auch schon mal in einer Synagoge, in der achten Klasse. Da haben wir ja schon einiges gesehen. Glaube, wir haben da das Meiste gesehen und ich wüsste jetzt nicht, was.	Eigentlich nicht	Nichts
Subdimension: Kognitive Dimension Fremdbild		
<i>Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch zwischen Mitschülern oder Freunden verwickelt, in dem es um das Judentum geht. Die beteiligten Personen fragen sich, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen? (Leitfrage 7)</i>		
S: Ja, hm, das Judentum ist halt schon etwas älter als das Christentum. Das Christentum ist ja, ich sag mal prinzipiell, aus dem Judentum hervorgegangen. Jesus Christus war halt selber Jude und die glauben, wie das Christentum, an einen einzigen Gott und jetzt nicht an mehrere, wie im Hinduismus oder so was.	Judentum ist älter als Christentum Christentum geht aus Judentum hervor Jesus war Jude Monotheistische Religion, wie auch Christentum im Gegensatz zu polytheistischen Religionen	Erklärung des Judentums über Schnittstellen mit Christentum: Älter; Ursprung; Jesus war Jude; Monotheismus
<i>Was stellst du dir eigentlich unter jüdischem Leben vor? (Leitfrage 7.1)</i>		
S: Nicht viel. Dass die halt koscher essen. Dass die Essgewohnheiten sehr streng sind. Aber sonst.	Koschere Ernährung Strenge	Jüdisches Alltagsleben in Form strenger Speisegebote
Subdimension: Kognitive Dimension des Selbstbildes		
<i>Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen? (Leitfrage 7.2)</i>		
S: Ich finde, das ist eine doofe Frage. Da ist es halt ähnlich. Es gibt auch einen Gott wieder. Wie gerade schon gesagt, als Gemeinsamkeit. Es geht, denk ich mal, allgemein darum, dass der Mensch halt vernünftig lebt und als guter Mensch dann belohnt wird und ein schlechter Mensch leidet.	Christentum: Ein Gott Ziel: Mensch soll vernünftig leben Gute Menschen werden belohnt, Schlechte leiden	Christentum als monotheistische Religion, Tun-Ergehen-Zusammenhang
Modul: Einstellung zum Religionsplural		
<i>Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel schreiben mit dem Titel: Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht? Was würdest du schreiben / wie würdest du ggf. den Titel verändern? (Leitfrage 8)</i>		
S: Den Titel an sich finde ich schon blöd. Wer hat Recht. Ich würde sagen, dass alle Recht haben und keiner Recht hat. Also, ja, wie soll man das sagen. I: Ja, das wäre jetzt interessant. S: Ja, alle haben halt ihren Teil, der sinnvoll ist. Und wohl auch, wo ein Körnchen Wahrheit drin steckt. Aber alle haben halt auch Sachen, die wohl nicht stimmen werden. Und ich finde, man kann schlecht sagen, die eine Sache ist richtig und die anderen Sachen sind dann falsch.	Alle haben Recht, keiner hat Recht Jeder hat sinnvollen Teil Jeder hat Körnchen Wahrheit Jeder hat Sachen, die unwahr sind Welche Sachen das sind, kann man schlecht sagen	Ebenso sinnvolle, wahre Teile in jeder Religion wie Falsche; schwer diese zu bestimmen
Subdimension: Affektive Dimension Fremdbild		
<i>Wetterkarten: Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellt, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst. (Leitfrage 9)</i>		
S: Diese Karte vielleicht. I: Also Wolke mit Sonne. Warum? S: Also wenn es sonnig aber bewölkt ist, dann ist es ist es nicht kalt und es ist nicht besonders warm.	Judentum: Sonne mit Wolke Begründung: Nicht kalt, nicht warm	Neutralität gegen über dem Judentum
Subdimension: Affektive Dimension Selbstbild		
<i>Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum! (Leitfrage 10)</i>		
I: Also weil es neutral ist, hast du das gewählt? Und welche Karte würdest du wählen, wenn ich dich frage, wie fühlst du dich im Bezug auf das Christentum?	Christentum: Ähnlich (neutral), da kein starker eigener Glaube	Keine lebendige Verbundenheit mit eigener Religion

S: Ja, ähnlich, wie gesagt. Ich glaube nicht stark daran.		
Subdimension: Affektive Dimension der Einstellung zum Religionsplural		
<i>Welche Wetterkarte stellt dar, wie du dich in einer Diskussion darüber fühlst, welche Religion nun die Wahrheit z.B. über Gott sagt / wie man religiös leben sollte (bzw. zum Titel des Zeitungsartikels)? (Leitfrage 13)</i>		
S: Würde ich mich eigentlich sehr wohl fühlen, weil ich das Thema Religion zum Diskutieren eigentlich recht interessant finde. Also praktisch, wer da wie Recht hat.	Wohlfühlen Interesse an diesen Diskussionen	Interesse für Diskussionen über die Wahrheitsfrage als Begründung für Wohlfühlen in dieser Diskussion
Subdimension: Affektive Dimension Fremd- und Selbstbild		
<i>Zielscheiben: Du stehst in der Mitte dieser Zielscheibe, ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt, vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist. (Leitfrage 14)</i>		
Siehe Foto (S. 283)		
Modul: Einstellung zum Religionsplural		
<i>Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu? (Leitfrage 15)</i>		
S: Also meiner Meinung nach, wenn man gläubig ist, dann kommt es nicht auf das Gebäude an. Es kann auch theoretisch so eine Höhle sein, wenn man da Verbindung zu seinem Gott findet, ist es, ja, eh, das Wichtige dabei. Ich finde, darum sollte es halt gehen und nicht darum, wie das halt aufgebaut ist oder sonst was. I: Hör ich denn auch ein bisschen daraus, aus dem was du gerade gesagt hast, dass ja eigentlich alle Religionen gleich sind? War das so auch gemeint? S: Ja, was heißt alle gleich? I: Gleich wert, meine ich. S: Gleichen Wert an sich natürlich, aber ich würd', ich meinte halt damit eher, dass man, wenn man halt ein Gebäude, ein Haus hat und das ist dann halt für einen gesegnet, wenn man da seinen Kontakt zu Gott findet. Dann ist es halt ein Ort, den man als heilig empfinden könnte. Weil dort halt der Bezug zu Gott. Es kommt ja nicht darauf an, ob es eine Kirche ist oder ein Dom oder eine Moschee oder sonst was. I: Okay. Also wäre das für dich als Person auch egal? Oder weil du ja gesagt hast, dass du sowieso nicht ganz so viel Bezug dazu hast. Aber, ich weiß ja nicht, wenn du dir vorstellst Gottesdienst zu feiern oder doch zu beten oder so was, würde es für dich als Person dann auch egal sein ob du das in einer Kirche machst oder in einer Synagoge? Oder in einer Moschee? S: Ich hab' damit wenig zu tun, aber ich würde sagen, bisschen blöd. I: Weil dann sagt man vielleicht doch, dass man lieber in die Kirche geht? S: Ja eben. Nur ich meinte es jetzt eben nur so vom Aufbau her.	Gebäude sollte für Gläubigkeit keine Rolle spielen Auch Höhle wäre möglicher Ort der Verbindung zu eigenem Gott Voraussetzung dafür: Gesegneter Ort, als heilig empfinden Bezug zu Gott egal ob Kirche, Dom oder Moschee Selbst lieber in Kirche gehen; jedoch vom Aufbau her überall möglich	Wichtigkeit der Verbindung zu Gott als Begründung für die Unwichtigkeit des Aufbaus/ Gebäudes Gesegnetes Gebäude als Begründung dafür, dass man das als heilig empfinden könnte und dort Bezug zu Gott hat, jedoch unwichtig, ob dieses eine Kirche oder Moschee ist
<i>Du kommst dazu: Wie stark belastet dich der Konflikt? (1 -5), Umgehst du den Konflikt lieber oder ist es einfach für dich eine Lösung zu finden?(1 - 5)</i>		
S: Ich finde es schon unangenehm, wenn man sich darüber so streitet. Wenn man halt verschiedene religiöse Angehörigkeiten hat und sich dann deshalb in so einem Streit vertiefen muss. I: Findest du es denn in diesem Streit leicht eine Lösung zu finden oder eher schwer? Für dich, aber dann vielleicht auch für die anderen Personen? S: Ich finde, es kommt darauf an, wie stark die einzelnen Personen ihren Glauben ausleben. Wenn man jetzt so sehr extrem seinen Glauben vertieft, dann wird es schwer werden, eine Lösung zu finden, weil jeder Extreme seinen Glauben halt bewertet. Aber wenn man etwas lockerer ist, dann könnte man denke ich schon eine Lösung finden.	Unangenehm Lösung ist abhängig von Stärke der Gläubigkeit der Personen/ Grad des Auslebens der Religion Extreme Positionen: Lösung schwer Lockere Position: Lösung möglich	Streit aufgrund unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten als unangenehm empfunden Annahme, dass stark Gläubige sich nicht auf Lösungen außer der eigenen einlassen werden, lockere Gläubige hingegen schon.

Messzeitpunkt: t2 Nacherhebung		
<i>Originalsatz</i>	<i>Paraphrase</i>	<i>Generalisierung</i>
Modul: Die Exkursion im Rückblick		
<i>Wie hast du die Atmosphäre in der Synagoge wahrgenommen? (Leitfrage 16)</i>		
S: Ganz, ich sag mal: gemütlich. Also ich fand es war da eigentlich recht schön.	Gemütliche Atmosphäre; Schön	Positive Wahrnehmung der Synagoge
<i>Hast du in der Synagoge etwas Besonderes gehört, gesehen, angefasst, gerochen? (Leitfrage 17)</i>		
I: Hast du da etwas Besonderes gehört? Klänge oder so was? S: Nein, eigentlich nicht. I: Etwas Besonderes gesehen? S: Ja, so vom Aufbau her, das Gebäude. Mit der Kuppel oben drauf, sag ich mal. Und halt die Anordnung der Sitzplätze ist ja anders als in der Kirche gewesen. I: Hast du auch irgendwas angefasst? Also irgendein Symbol oder Gegenstand? S: Nein, aber da wo ich gesessen habe, waren ja vorher diese, ich sag mal, Lehnen, wo man sich abstützen konnte oder wo man was drauf stellen konnte, wenn man singt oder weiß ich nicht wofür die da sind. Das hab ich halt, ja. I: Ja. Okay. Hast du denn zufällig etwas Besonderes gerochen, so wie es zum Beispiel in der Kirche riecht oder irgendwas? S: War eher neutral, fand ich auch.	Aufbau des Gebäudes auffällig Kuppel Anordnung der Sitzplätze anders als in Kirche	Beschreibung der Synagoge im Vergleich/ in Abgrenzung zur Kirche (Kuppel, Sitzanordnung)
Subdimension: Affektive Dimension Fremdbild		
<i>Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1 - 5 und warum? (Leitfrage 3)</i>		
S: Da kann ich nur das Gleiche sagen, wie beim letzten Mal. Es ist mir wichtig, dass man die Religionen frei wählen kann, aber das Judentum an sich ist jetzt für mich nicht besonders wichtig. I: Okay und auf einer Skala von eins bis fünf, was wäre das dann für eine Zahl? Eins ist ganz wichtig. S: Sag ich eine Zwei vielleicht?	Wichtigkeit bzgl. freier Wählbarkeit der Religion Judentum für mich nicht besonders wichtig (2)	Wichtigkeit der Religionsfreiheit, jedoch persönlich keine empfundene Wichtigkeit in Bezug auf das Judentum
<i>Was möchtest du gern noch über das Judentum erfahren und warum? (Leitfrage 18)</i>		
S: Mich interessiert eigentlich nur, wie es zu diesen extrem strengen Essgewohnheiten kommt. Das wurde jetzt schon angesprochen bei dem Besuch, aber trotzdem. Ich finde, ich versteh' einfach nicht, wie man auf die Idee kommt zum Beispiel zu sagen, man darf nur Fische essen die Schuppen und Flossen haben. I: Und was hat der da nochmal gesagt, der Guide in der Synagoge? Warum die das machen? S: Weiß nicht, ob der das gesagt hat. Glaub nicht. Die Essgewohnheiten wurden angesprochen, aber. man hat jetzt nur zum Beispiel gesagt, dass sie halt nur Wiederkäuer mit gespaltenen Klauen essen. I: Ich bin mir gerade gar nicht sicher, aber hat er irgendwas mit dem Verweis auf die Bibel erzählt? Dass es daher kommt? S: Nee. Ich glaube nicht. Er hat halt gesagt, dass es vorgeschrieben ist und dass wir das nachlesen könnten, wenn wir das wollen.	Ursprung der extrem strengen Essgewohnheiten; Logik unklar	Legitimation und Ursprung der Speisegebote nicht klar
<i>Konntest du dein Vorwissen, das du während der Vorbereitung gewonnen hast, anwenden? (Leitfrage 19)</i>		
S: Ja, ich würde schon sagen, dass ich mein Vorwissen mit einbringen konnte. Auf jeden Fall. I: Zum Beispiel bei was für einem Thema?	Vorwissen in Bezug auf die Essgewohnheiten waren hilfreich zur Orientierung	Vorwissen im Unterricht hilfreich zur Orientierung

S: Zum Beispiel jetzt auch bei den Essgewohnheiten, das haben wir ja vorher im Unterricht so angesprochen gehabt. Da wusste man ja schon so einigermaßen Bescheid.		
<i>Hast du dich befähigt gefühlt, in einen sicheren Austausch über religiöse Fragen mit dem Guide treten zu können? (Leitfrage 20)</i>		
S: Also ich fand, der war recht locker drauf.	Lockerer Guide	Lockerer Guide
<i>Was hast du bei dem Besuch am meisten gelernt? Wann war das? (Leitfrage 21)</i>		
S: Ich hab natürlich nicht an Essen gedacht die ganze Zeit in der Synagoge, aber an irgendwas bestimmtes gedacht, habe ich eigentlich nicht die ganze Zeit. Ich hab dem Herrn halt gehört, was der da erzählt hat. I: Gibt es etwas, über ein Thema, was du am meisten gelernt hast in dem Synagogenbesuch? S: Ja, an sich über den Alltag halt. Und über die Hochzeit.	Jüdischer Alltag, Hochzeit	Konstitutiver Lerninhalt: Jüdischer Alltag
Modul: Selbstbild <i>Hast du durch den Besuch auch etwas über dich gelernt? Ist dir etwas über deine Religion bewusst geworden? Ist für dich durch die Beschäftigung mit dem Judentum bewusst geworden, was du alles über deine eigene Religion weißt? (Leitfrage 22)</i>		
I: Okay. Ist es vielleicht auch so, dadurch, dass du da warst und das gehört hast, wie das die Juden machen mit dem Essen und dem Alltag und so weiter. Hast du da vielleicht auch darüber nachgedacht, wie das bei dir ist und in deiner Religion? Und hast du das vielleicht nochmal reflektiert und vielleicht auch etwas über dich selbst gelernt? Dass du denkst, also wir machen das auf jeden Fall ganz anders? Das wäre ja vielleicht auch nochmal was, dass man überlegt, wie man das selber macht. Oder hast du deine Person da ganz raus genommen? S: Also ich finde schon, wenn man hört, wie andere sich ernähren, denkt man ja automatisch daran, wie man sich selbst ernährt und versucht dann Parallelen zu ziehen oder Unterschiede festzustellen. I: Und gibt es etwas dadurch, was er erzählt hat, dass du darüber etwas über dich gelernt hast vielleicht? Oder was dir nochmal bewusst geworden ist? S: Ja, dass man halt als Christ, sag ich mal, nicht so diszipliniert ist, wie die Juden vielleicht, weil unsere Essgewohnheiten sind ja jetzt nicht so sehr streng. I: Okay. Und dadurch, dass der Mann da so viel erzählt hat, auch vom Judentum, der wirkt ja schon so als würde der ziemlich viel über seine Religion wissen eigentlich. Und ist dir dann bewusst geworden, ob auch viel über deine Religion weißt? Würdest du dir auch so eine Führung zu trauen in der Kirche? S: Ne. Eine Führung würde ich mir nicht zutrauen, nee. Aber ich würde schon sagen, dass ich ein ganz gutes Wissen habe, eigentlich über meine Religion.	Christen sind nicht so diszipliniert wie Juden Unsere Essgewohnheiten sind nicht so streng Gutes Wissen über eigene Religion	Durch Abgrenzung zu strengen Essgewohnheiten bewusst geworden, dass Christen nicht so diszipliniert sind, wie Juden
Modul: Fremdbild <i>Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum? (Leitfrage 1)</i>		
S: Ja, das Gleiche wie beim letzten Mal. Dass ich es wichtig finde, dass man das Judentum halt ausleben kann, aber es mich nicht großartig interessiert, weil es mich halt überhaupt nicht betrifft.	Wichtigkeit der Möglichkeit Judentum auszuleben, jedoch kein hohes Interesse, da „es mich überhaupt nicht betrifft“	„Betrifft mich nicht“ als Begründung für geringes Interesse Wichtigkeit der Religionsfreiheit
Modul: Selbstbild <i>Wie ist deine Meinung zum Christentum? (Leitfrage 2)</i>		
S: Ja, ähnlich. Es ist halt meine Geburtsreligion. Mir ist es auch wichtig, dass wenn man	Christentum: Geburtsreligion	Eigene Religion als Geburtsreligion

Christ sein möchte, man Christ sein kann. Ich bin halt nicht so streng gläubig, aber ich halte das Christentum an sich halt für ganz gut oder jede größere Religion, weil es halt grundlegende Menschenrechte oder so was auch enthält und auch vielen Gläubigen hilft die einzuhalten. Weil sie halt ihren Gott ehren oder nicht verärgern möchten.	Wichtigkeit der Möglichkeit Christ sein zu können Selbst nicht streng gläubig Religionen enthalten grundlegende Menschenrechte und Hilfen diese einzuhalten, um eigenen Gott zu ehren oder nicht zu verärgern, deswegen ganz gut	Inhalte der Religionen: Menschenrechte Ziel der Gläubigen: Menschenrechte einhalten, um Gott zu ehren (Tun-Ergehen-Zusammenhang)
Subdimension: Affektive Dimension der Einstellung zum Religionsplural <i>Wie wichtig findest du es etwas über eine fremde Religion zu erfahren (Skala 1 - 5) und warum? (Leitfrage 4)</i>		
S: Ich finde es eigentlich schon wichtig, weil man halt immer was lernen kann. Man kann immer Parallelen ziehen. Man kann natürlich vergleichen und ich würde einfach sagen, dass man damit mehr über andere Menschen lernt, was ja auch nicht schaden kann.	Wichtig Man kann immer was lernen und vergleichen, damit lernt man etwas über andere Menschen, das kann nicht schaden	Wissenserweiterung als Begründung für Wichtigkeit, etwas über andere Religionen zu erfahren
Modul: Einstellung zum Religionsplural <i>Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind eher unterschiedlich? In welchen Dingen? (Leitfrage 5)</i>		
S: Hm, ich würde eigentlich sagen, es gibt mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten. I: Was wäre ein großer Unterschied? S: Ein großer Unterschied sind zum Beispiel die strengeren Regeln. Dass man getrennt in die Kirch- also in die Synagogen geht, Mann und Frau. Ja, in der Kirche sind normalerweise Mann und Frau zusammen.	Mehr Unterschiede: Strengere Regeln z.B. in Bezug auf Geschlechtertrennung im Vergleich zur Sitzordnung in der Kirche	Fokus auf Unterschieden zwischen Christentum und Judentum: Regelwerk, Geschlechtertrennung
Modul: Erwartungen <i>Welche Fragen und Erwartungen hattest du? Haben sie sich erfüllt? (Leitfrage 23)</i>		
S: Eine spezielle Frage mitgenommen habe ich nicht, aber ich würde schon sagen, dass sich die Erwartungen eigentlich weitestgehend erfüllt haben.	Weitestgehend erfüllte Erwartungen	Weitestgehend erfüllte Erwartungen
Subdimension: kognitive Dimension des Fremdbildes <i>Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch mit Mitschülern oder Freunden verwickelt, in dem es um das Judentum geht. Die beteiligten Personen fragen sich, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen? (Leitfrage 7)</i>		
S: Ich würde auf jeden Fall sagen, dass die nur an einen Gott glauben. Das ist halt, würde ich sagen, recht wichtig. Dass sie, also das haben wir auch in der Synagoge gesagt, dass es nicht wichtig ist wie der Gott aussieht. Dass die sich auch kein Bild davon machen wollen oder müssen, da sie halt einfach ihren Gott so akzeptieren wie er ist ohne da jetzt großartig genaueres zu wissen. Und ja mh, was könnte man noch über das Judentum sagen? Es ist halt die älteste Religion also die Gründerreligion, sag ich mal. Die anderen Religionen sind ja mehr oder weniger daraus hervorgegangen	Judentum: Glaube an einen Gott ist wichtig Nicht wichtig, wie Gott aussieht Akzeptanz für Gott ohne genaueres zu wissen Älteste Religion, Gründerreligion	Glaube an einen Gott, älteste Religion (Ursprung der anderen Religionen) Akzeptanz für Gott ohne genaueres Wissen Juden machen sich kein Bild von Gott
Subdimension: Kognitive Dimension des Selbstbildes <i>Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen? (Leitfrage 7.2)</i>		
S: Das Christentum macht für mich Jesus Christus selbst aus, weil er hat das gegründet. Er ist für uns Gläubige gestorben und ich würd' halt auch sagen, das Christentum macht halt auch aus, dass man Menschen ein besseres Leben ermöglichen möchte.	Christentum: Jesus als Begründer Tod für uns Gläubige Ziel: Menschen besseres Leben zu ermöglichen	Jesus Christus, der Auferstandene, als Begründer des Christentums; besseres Leben als Ziel des Christentums
Modul: Einstellung zum Religionsplural <i>Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel schreiben mit dem Titel: Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht?</i>		

<i>Was würdest du schreiben / wie würdest du ggf. den Titel verändern? (Leitfrage 8)</i>		
<p>S: Ja wieder halt "Jeder hat ein bisschen Recht." Man kann ja auch schlecht herausfinden, welche Religion, die wahre Religion ist. Auch wenn ich nicht glaube, dass es wirklich eine wahre Religion gibt. Aber, ja, was soll man sagen. Ich würd' sagen, jeder hat halt so seinen Standpunkt, der Sinn macht. Man kann auch bestimmte Sachen belegen, aber würde jetzt nicht sagen, dass eins als Ganzes richtig ist.</p> <p>I: Also würdest du eher sagen "Alle Religionen haben gleich viel Recht." sozusagen? In Anführungsstrichen „jede Religion hat ihre Wahrheit“? Ist es denn dann für dich egal, ob du dem Christentum angehörst oder vielleicht dem Judentum? Wenn ja alle die Wahrheit sozusagen haben?</p> <p>S: Sie haben ja nicht alle die Wahrheit als Ganzes, sondern nur ein Stückchen davon. Egal wäre es für mich nicht. Ich sag ja nur, dass jeder halt ein bisschen Recht hat und dass keiner da was völlig Schwachsinniges erzählt. Also in allen wird schon ein Fünkchen Wahrheit stecken und ich denke auch, dass alles gut ist und für die Gläubigen ein bisschen Halt und Kraft gibt. Von daher auch recht wichtig ist.</p> <p>I: Aber du würdest jetzt für dich eher das Christentum in Betracht ziehen? Wenn du jetzt die Wahl hättest, sagen wir mal.</p> <p>S: Ja, eigentlich schon.</p>	<p>Jeder hat ein bisschen Recht, ein Stückchen Wahrheit Schlecht herauszufinden, welche Religion wahr ist Es gibt keine wahre Religion Jeder hat eigenen sinnstiftenden Standpunkt Manche Dinge belegbar, aber keine gesamte Religion</p> <p>Nicht egal, welcher Religion man selbst angehört: Christentum Religion gibt für Gläubige Halt und Kraft, da ein Fünkchen Wahrheit drin steckt</p>	<p>Keine Religion ist die eine wahre Religion Wesentlich ist der eigene sinnstiftende Standpunkt</p>
<u>Subdimension: Affektive Dimension des Fremdbildes</u>		
<i>Wetterkarten: Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellen soll, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst! (Leitfrage 9)</i>		
<p>S: Ich würde sagen diese Karte vielleicht.</p> <p>I: Mit Sonne und Wolke. Was soll das ausdrücken?</p> <p>S: Ja, halt, dass ich mir dessen bewusst bin, was das ist, aber jetzt das, es ist für mich halt gut, es ist in Ordnung. Aber ist halt nicht so unbedingt meins. Das ist vielleicht die Wolke, dass das ein bisschen verdeckt.</p>	<p>Judentum: Sonne mit Wolke Begründung: Bewusstsein, was das Judentum ist, Akzeptanz dafür, aber nicht „meins“(Wolke)</p>	<p>Bewertung des Judentums als „gut“ ohne affektive Bindung („nicht meins“)</p>
<u>Subdimension: Affektive Dimension des Selbstbildes</u>		
<i>Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum! (Leitfrage 10)</i>		
<p>S: Ja, dann halt eher hier die Sonne, weil es halt völlig klar ist, was das ist. Es ist halt meine Religion. Ich wurde darein geboren. Ich hab darüber das größte Wissen von den Religionen.</p>	<p>Christentum: Sonne Begründung: Völlige Klarheit, was Christentum ist; meine Religion, Geburtsreligion, größtes Wissen darüber von den Religionen</p>	<p>Zugehörigkeit und Geburtsreligion stehen im Zusammenhang mit Klarheit und Wissen über die Religion</p>
<u>Subdimension: Affektive Dimension des Selbstbildes</u>		
<i>Welche Wetterkarte wählst du, wenn du dir vorstellst in einer Kirche zu stehen? (Leitfrage 12)</i>		
<u>Subdimension: Affektive Dimension des Fremdbildes</u>		
<i>Welche Wetterkarte wählst du, wenn du dir vorstellst in einer Synagoge zu stehen? (Leitfrage 11)</i>		

<p>S: Ja, auch die Sonne. I: Und welche Karte würdest du wählen, wenn du dir vorstellst oder dich zurückerinnerst, du stehst in einer Synagoge? War das genau gleich oder doch irgendwie anders? Vom Gefühl her? S: Also, ich würde schon sagen, vom Gefühl her war es vielleicht ein bisschen anders. Ich finde jetzt vielleicht diese Karte hier ist ein bisschen stark. I: Der Sturm. S: Aber ich würde sie trotzdem wählen, weil es so ein bisschen Verunsicherung ausdrückt. Weil man sich da nicht so heimisch fühlt, wenn man das halt noch nicht so kennt.</p>	<p>Kirche: Sonne Synagoge: Vom Gefühl ein bisschen anders; Sturm: Verunsicherung, weil nicht heimisch, da man das nicht kennt</p>	<p>Heimisch-fühlen in der Kirche Anders-Fühlen/ Nicht-Kennen/ Nicht-Heimisch-Fühlen und verunsichert sein in Bezug auf Synagoge</p>
<p>Subdimension: Affektive Dimension Fremd- und Selbstbild <i>Zielscheiben: Du stehst in der Mitte dieser Zielscheibe, ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt, vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist. (Leitfrage 14)</i></p>		
<p>Siehe Foto (S. 283)</p>		
<p>Modul: Einstellung zum Religionsplural <i>Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu? (Leitfrage 15)</i></p>		
<p>S: Ja, wie gesagt, ich finde es halt wichtig, dass man einen Ort hat, an dem man seinem Gott nahe ist, also das Gebäude ist jetzt für mich nicht so wichtig eigentlich. Das ist ja nur die Fassade drum herum, sag ich mal. Es geht ja darum, einen Ort zu finden, wo man hohe Spiritualität findet, sag ich mal. Aber ob es jetzt ein Tempel ist, wie im Buddhismus oder Kirche, Synagoge oder Moschee ist eigentlich nicht so wichtig. I: Dann würdest du quasi auch dorthin gehen um zu beten? Oder jetzt Gottesdienst zu feiern? S: Ich würde halt nicht in die Moschee gehen, das ist nicht meine Religion. Nur, dass das Gebäude an sich keine Rolle spielt. Wenn man beten möchte, dann könnte man das ja auch einfach in einem Haus tun, wenn man sich da Gott nahe fühlt oder weiß ich nicht so. I: Also du persönlich auch meinst du damit? Du könntest auch hier beten oder meinetwegen nicht unbedingt hier? S: Ja nicht unbedingt hier.</p>	<p>Wichtigkeit einen Ort zu haben, um Gott nah zu sein Gebäude eher unwichtig dabei Ort hoher Spiritualität wichtiger Jedoch: nicht in Moschee, nicht meine Religion Nur das Gebäude an sich spielt keine Rolle, man kann auch in einem Haus beten</p>	<p>Ziel, dass ein Ort hohe Spiritualität ermöglicht, Irrelevant ob Kirche/ Synagoge etc. Jedoch kein Beten in Moschee vorstellbar</p>
<p><i>Du kommst dazu: Wie stark belastet dich der Konflikt? (1 - 5), Umgehst du den Konflikt lieber oder ist es einfach für dich eine Lösung zu finden?(1 - 5)</i></p>		
<p>S: Hm, ich würde sagen zwischen drei und vier, weil ich würde sagen, es ist halt relativ wichtig, die verschiedenen Religionen mal so, ja, so gegeneinander würde ich nicht sagen. I: In Kontakt? S: ja, genau. I: Ausprobieren vielleicht? Und wie einfach findest du es, für dieses Problem eine Lösung zu finden auf einer Skala von eins bis fünf? Also wie leicht ist es, dass die alle überein kommen? S: Null. (Lachen.) Würde ich sagen. Also ich kann mir nicht vorstellen, dass jetzt zum Beispiel ein streng gläubiger Muslim sagen würde "Ich geh in die Kirche." und der Christ. Also das wird nie passieren, kann ich mir nicht vorstellen. I: Aber vielleicht würde er in die Kirche gehen und nicht Christ sein, aber einfach, um sein Gebet zu sprechen? S: Ja, dann aber würde ich sagen, wenn jemand, der etwas, der ja, das etwas lockerer sieht. I: Okay. Herzlichen Dank für das Interview.</p>	<p>Hohe Belastung, da es wichtig ist, dass verschiedene Religionen in Kontakt stehen Lösung zu finden ist unwahrscheinlich: Streng gläubiger Moslem würde nie in Kirche gehen Nur möglich, wenn Person das lockerer sieht</p>	<p>Wichtigkeit des Dialoges Differenzierung zwischen streng und lockeren Gläubigen im Hinblick auf deren Dialogbereitschaft</p>

Leitfrage 14:

Foto t1

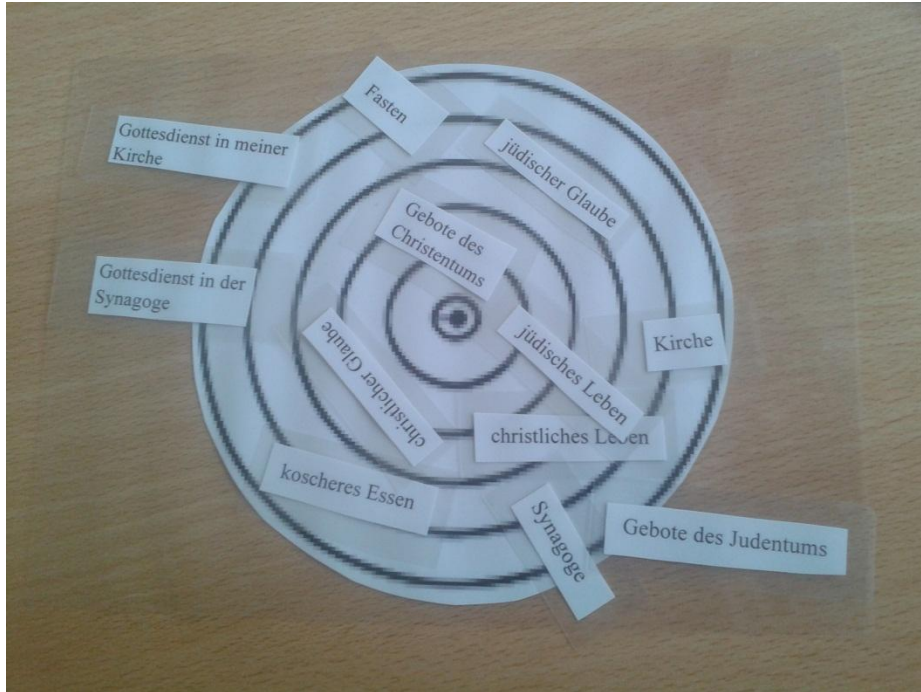


Foto t2



1.2 Exemplarische Dokumentation der Fragebogensätze des Schülers Fabian (KE22) und der Schülerin Laura (HA25)

Fabian

Fragebogen zur Unterrichtsreihe: Wir besuchen eine Synagoge

Herzlichen Dank für deine Bereitschaft dieses Forschungsprojekt zu unterstützen! Damit deine Daten auch anonym bleiben, trage bitte unter 1. & 2. die entsprechenden Buchstaben und Ziffern ein, so bildest du einen Code!

1. Trage hier in Großbuchstaben die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Mutter ein:

KE

2. Trage hier die ersten beiden Ziffern deines Geburtstages ein
(Bitte zweistellig angeben, z. B. 07 für 07. März):

22

Geschlecht: ♂
Schulklasse: _____

Alter: 16

Schule und

Religionszugehörigkeit: keine

Religionszugehörigkeit der Eltern: keine

Wie oft gehst du in die Kirche? Nie

1-mal im Jahr

2 bis 10-mal im Jahr 1-2 mal im Monat wöchentlich

Bist du kirchlich aktiv? Ja nein ; wenn ja, als was? _____

Stell dir vor, du begegnest einem jüdischen Mitschüler und ihr fangt ein Gespräch an, in dem es um Religion geht.

Fülle die grau hinterlegten Kästen aus.

Wie siehst du das Christentum, was erzählst du ihm?

Was bedeutet deine Religion für dich?

Ich bin Christ, das bedeutet für mich.... gar nichts.

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, ich nicht an Gott glaube

Wie siehst du das Judentum? Was denkst du und was sagst du ihm?

Ich sage: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich... eine andere Glaubensrichtung die ich akzeptiere, woran ich aber nicht glaube glaubensrichtung halt nicht

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, es jedem erlaubt ist, an das zu glauben was er möchte

Ich denke: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich... eine Religion aus der das Christentum hervorgegangen ist!

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, Jesus Jude war.

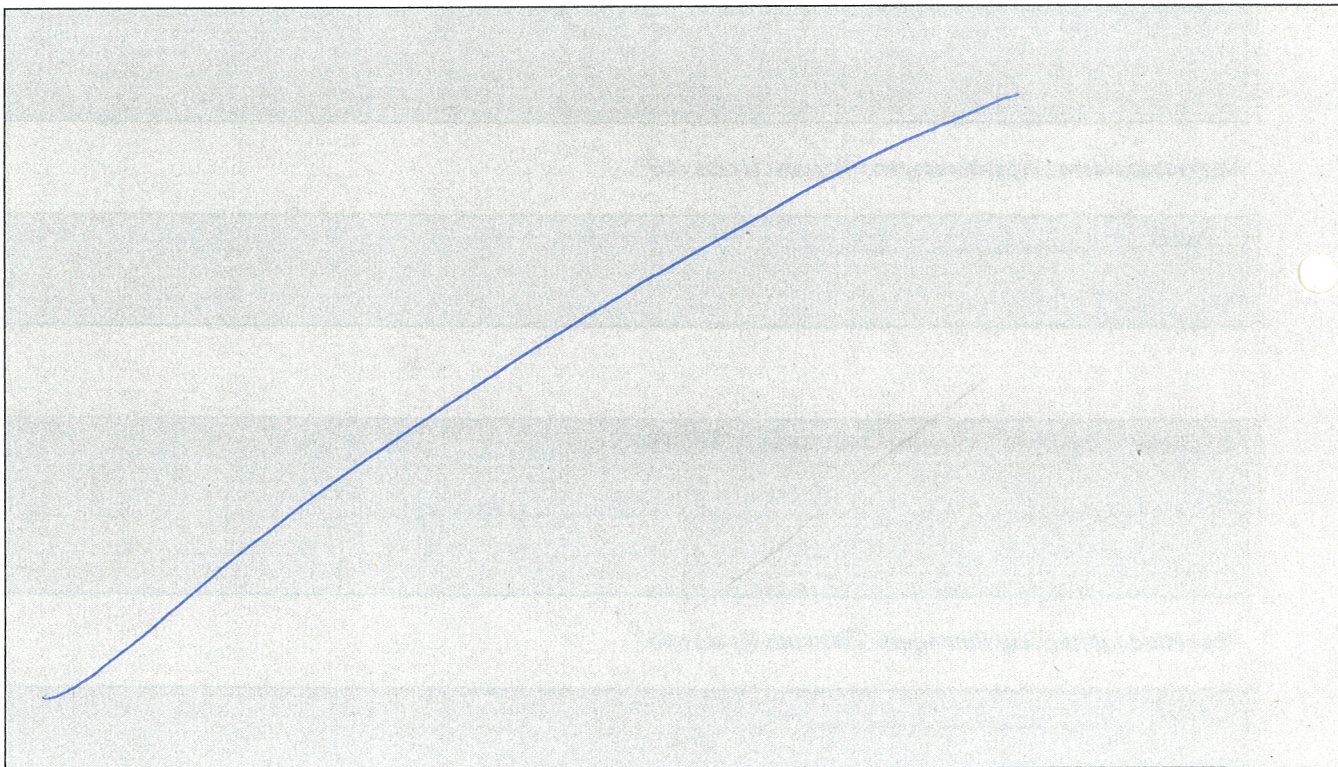
Wie denkst du sieht er das Christentum, was denkst du wird er dir erzählen? Sprich aus seiner Perspektive heraus!

Ich bin ein Jude, das Christentum ist für mich... eine andere Religion und Glaubensrichtung

Wie denkst du sieht er das Judentum? Was erzählt er dir über seinen Glauben, seinen Alltag?

Ich bin ein Jude, das Judentum ist für mich... meine Religion und mein Leben!

Du begegnest später am Tag deinem besten Freund / deiner besten Freundin und erzählst ihm/ihr von deiner Begegnung zuvor. Was berichtest du?



Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Wie stark interessiert dich das Judentum?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist dir dein Glaube?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist dir deine Religion?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig findest du es etwas über andere Religionen zu wissen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Wie häufig denkst du über das Judentum nach?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie häufig denkst du über Dinge, die deine Religion betreffen, nach?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen für dich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie sehr freust du dich auf die Unterrichtssequenz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Wie sehr freust du dich auf den Synagogenbesuch?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie motiviert bist du in Bezug auf die anstehende Unterrichtseinheit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Kreuze an, was dich am meisten interessiert über das Judentum zu erfahren. (Mehrfachantworten möglich)

<input type="checkbox"/> Jüdischer Alltag	<input type="checkbox"/> jüdische Speisen	<input checked="" type="checkbox"/> Thora
<input type="checkbox"/> Ablauf des Gottesdienstes	<input checked="" type="checkbox"/> jüdische Feste	<input checked="" type="checkbox"/> jüdische Rituale
<input type="checkbox"/> Synagoge	<input checked="" type="checkbox"/> jüdische Symbole	

Kreuze an, welche Methoden und Medien, deiner Meinung nach, dein Lernen über eine fremde Religion am besten unterstützen würden. (Mehrfachantworten möglich)

<input type="checkbox"/> Texte über die Religion	<input type="checkbox"/> Originaltexte der Religion
<input checked="" type="checkbox"/> Besuch eines Ortes der Religion	<input checked="" type="checkbox"/> Begegnung mit einem Vertreter der Religion
<input checked="" type="checkbox"/> Filme über die Religion	<input checked="" type="checkbox"/> Medienberichte über die Religion

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Das Judentum ist mir fremd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Judentum und meine Religion haben vieles gemeinsam.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir etwas darunter vorstellen, was und wie Juden glauben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Christentum ist mir fremd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ich kann mir etwas unter jüdischem Leben vorstellen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein konkretes Bild davon, wie der jüdische Alltag aussieht.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Speisegewohnheiten der Juden irritieren mich.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der jüdische Glaube ist merkwürdig für mich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Glaube der Juden ist mir vertraut.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die religiösen Rituale der Juden irritieren mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Judentum und meine Religion sind sehr unterschiedlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ich könnte mir vorstellen, eine Woche, wie ein/e Jude/Jüdin zu leben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Judentum ist eine lebendige Religion.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Christentum ist eine Religion der Vergangenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Glaube und Religion sind wichtige Themen in meinem Leben. Ich spreche häufig darüber oder denke darüber nach.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweis: Die Markierungen auf dieser Seite sind von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen worden.

<i>Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?</i>	<i>Überhaupt nicht</i>	<i>wenig</i>	<i>Mittel</i>	<i>stark</i>	<i>Sehr stark</i>
Nur wenn ich in die Kirche gehe, kann ich die Nähe Gottes erfahren.	X				
Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser möglich in meiner Kirche.	X				
Nur wenn ich in der Bibel lese, lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben.	X				
Gott kann man auch Jahwe nennen, aber zu Gott sollte man eigentlich Gott sagen.			X		
Wenn ich mit einem jüdischen Mitschüler über Gott und den Glauben rede, habe nur ich Recht mit dem, was ich über Gott erzähle.	X				
In den Schriften anderer Religionen kann ich theoretisch etwas über Gott lesen, aber wenn ich etwas darüber lesen will, schaue ich in meine Bibel.	X				
Nur, das, was das Christentum und die Kirche über Gott und den Glauben erzählen ist wahr.	X				
Das, was das Christentum erzählt ist wahr und die anderen Religionen z.B. das Judentum sagt nicht die Wahrheit.	X				
Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott.	X				
Alle Religionen sind wahr, obwohl z.B. Juden und Christen andere, unterschiedliche (Glaubens)Gesetze haben.	X				
Andere Religionen sagen zwar auch die Wahrheit über Gott, aber nur weil unser/mein Gott das möglich macht.	X				
Ich fühle mich in einer Synagoge, wie in einer Kirche.	X				
Ich könnte mir gut vorstellen in einer Synagoge zu beten.	X				
Die Synagoge erinnert mich sehr an eine Kirche, deswegen ist die Synagoge mir vertraut.	X				
Ich fühle mich auf eine Weise mit Gott verbunden, wenn ich in einer Synagoge bin.	X				
Es ist mir wichtig, Andere von meinen Glauben zu überzeugen.	X				
Unterschiedliche religiöse Sichtweisen sind wichtig und wertvoll.					X

Beantworte bitte folgende Fragen:

Wie fühlst du dich, wenn du an das Judentum denkst?

Wie stark ist dieses Gefühl auf einer Skala von (1: überhaupt nicht, bis 5: sehr stark)? 5

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Überhaupt nicht	wenig	mittel	Stark	Sehr stark
Ich könnte mir vorstellen eine Zeitlang in einer jüdischen Familie zu leben.				X	
Ich könnte mir vorstellen an jüdischen Gottesdiensten teilzunehmen.	X				
Kreuze bitte an:	ja	nein			
Ich lese Bücher in denen es um das Judentum geht / das Judentum vorkommt.		X			
Ich gehe in jüdischen Restaurants essen, ich habe auch schon einmal koscher gekocht.		X			
Ich unternehme manchmal etwas mit jüdischen Freunden.		X			
Ich unterhalte mich manchmal mit jüdischen Mitschülern.	X				

Nur sehr wenige jüdische Mitschüler hier.

Bis jetzt habe ich vom Judentum etwas erfahren durch:

- Internet
- Filme
- Eltern
- Kirche
- Freunde
- Schule
- Bücher
- Ich habe noch nichts erfahren

Synagogenbesuch wenn ja, wann: 8. Klasse
 Teilnahme an jüdischen Festen

Fülle bitte aus:

Das Christentum und das Judentum haben folgende Gemeinsamkeiten:

- Monotheismus

Das Christentum und das Judentum unterscheiden sich in folgenden Dingen:

Judentum hat striktere Regeln fürs z.B. Essen.

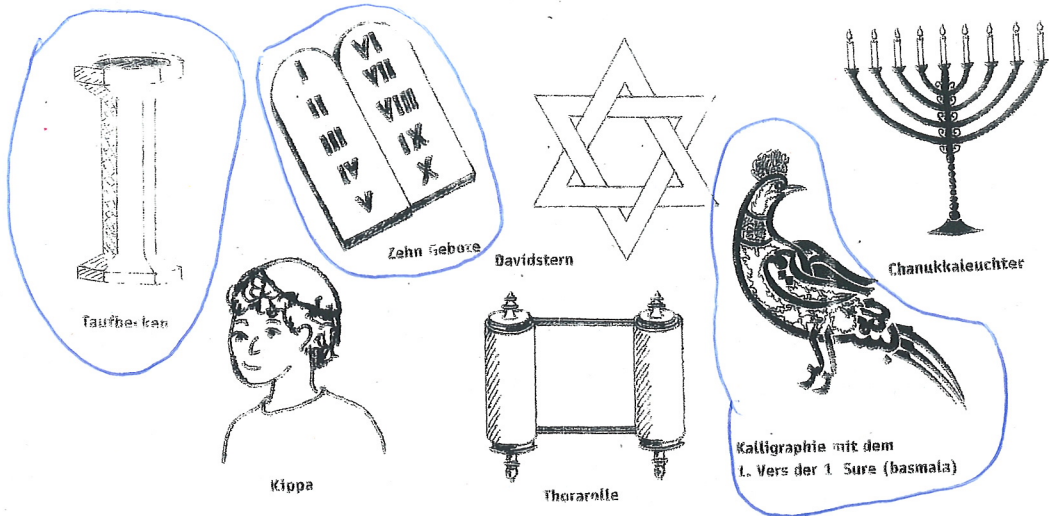
aufgebrochen!

Hinweis: Die Anmerkung auf dieser Seite ist von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen worden.

Wie gut kennst du dich im Judentum aus?

Begriffe und Symbole

Fünf dieser Begriffe gehören zum Judentum, zwei nicht. Suche die beiden falschen Begriffe.



Synagoge:

Was bedeutet das Wort „Synagoge“? Kreuze die richtige Antwort an.

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Heiliges Haus | <input type="checkbox"/> Haus der Versammlung |
| <input type="checkbox"/> Haus des Buches | <input type="checkbox"/> Haus der Erinnerung |

Fülle den Lückentext aus.

Die Synagoge ist ein Haus für den Gottesdienst und für gläubige. Mit dem Rabbi kann man sehr gut über die Tora sprechen, wenn man z.B. etwas nicht versteht. Außerdem gibt es einen Kantor, der zusammen mit dem Gemeindevorsteher den Gottesdienst leitet. In nicht allen Synagogen sitzen Männer und Frauen getrennt. Sie sitzen dann auf einer Empore. In der Vorhalle einer Synagoge befindet sich an einer Tür die Thorarolle. Das ist ein Behälter, in dem sich auch der Text des Sch'ma befindet. Zum Gottesdienst tragen alle Männer einen Kippa und die Widow.

Das Herzstück jeder Synagoge ist der Thor. Hier werden die Thora-Rollen aufbewahrt. Diese sind mit Gold verziert.

Die Thora ist nicht die einzige Schrift der Juden. Die gesamte Schrift heißt Tora und besteht zusätzlich noch aus Newim, den Propheten und Ketuwim, den anderen Schriften.

Speisegesetze:

Juden haben Speiseregeln, die in der Tora stehen. Weil dort geschrieben steht: -Dies sind die Tiere, die ihr essen dürft unter allen Tieren auf dem Lande. Alles, was gespaltene Klauen hat, ganz durchgespalten, und wiederkäut unter den Tieren, das dürft ihr essen (3.Mose 11) – essen Juden Rind. Sie beachten dabei auch, dass sie Milch und Fleisch voneinander trennen.

Kalender

Im Christentum zählen wir heute das Jahr 2013 nach _____. Im jüdischen Kalender rechnet man die Zeit nach _____. Rosch ha Schana ist das _____ fest.

Kreuze die richtige Antwort an: **Der jüdische Kalender zählt dieses Jahr das Jahr:**

- | | |
|--|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2013 | <input type="checkbox"/> 500 |
| <input checked="" type="checkbox"/> 5774 | <input type="checkbox"/> 595 |

Feste

Welches sind jüdische Feste, wähle aus!

- | | | | |
|--|--|---|------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Jom Kippur | <input checked="" type="checkbox"/> Schabbat | <input type="checkbox"/> Weihnachten | <input type="checkbox"/> Opferfest |
| <input type="checkbox"/> Ostern | <input type="checkbox"/> Pfingsten | <input type="checkbox"/> Erntedank | <input type="checkbox"/> Sukkoz |
| <input type="checkbox"/> Rammadan | <input checked="" type="checkbox"/> Purim | <input type="checkbox"/> Laubhüttenfest | |

Die Kippur ist ein wichtiges Zeichen dafür, dass ein Junge zum Judentum gehört.

Nach einer Barmitzwa ist ein jüdischer Junge erwachsen.

Der Sabbat ist der Ruhetag der Juden. Der Ruhetag beginnt am Freitag.

Gebet

Beim Gebet tragen die Männer eine Kippa auf dem Kopf. Das soll zeigen, dass sie Respekt haben vor Gott. Es gibt auch einen Gebets-schal. Der nennt sich Tallit. An jeder Ecke befindet sich eine Quaste. Diese sollen an die Gebote Gottes erinnern. Beim Beten zieht man den Schal über den _____ und bindet sich _____ um die Arme. Diese müssen aus _____ Leder sein. An den Riemen sind Kapseln befestigt, darin findet man einen Text: Es ist der wichtigste Text aus der Tora: Das Sch'ma _____.

Redewendungen:

Mit _____ begrüßen und verabschieden sich jüdische Mitmenschen. Es bedeutet: Es soll _____ und Wohlergehen für die Menschen geben.

Fragebogen zur Unterrichtsreihe: Wir besuchen eine Synagoge

*Herzlichen Dank für deine Bereitschaft dieses Forschungsprojekt zu unterstützen! Damit deine Daten auch **anonym** bleiben, trage bitte unter 1. & 2. die entsprechenden Buchstaben und Ziffern ein, so bildest du einen Code!*

1. Trage hier in Großbuchstaben die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Mutter ein:

K	E
---	---

2. Trage hier die ersten beiden Ziffern deines Geburtstages ein
(Bitte zweistellig angeben, z. B. 07 für 07. März):

2	2
---	---

Bitte beantworte folgende Fragen, indem du dich auf den Synagogenbesuch beziehst:

Was hat die am meisten beeindruckt? Was war besonders interessant?

Das Gebäude.

Was konntest du für dich aus der Begegnung mit dem jüdischen Guide in der Synagoge lernen?

Nichts

Worüber möchtest du noch mal nachdenken oder weitererfragen?

Eventuell weitere Erläuterung zu den Essg-
wohnheiten bzw. den Grund für diese

Hast du bei der Synagogenführung etwas wahrgenommen, was sich auf die Vergangenheit bezogen hat (z.B. was der Guide erzählt oder gezeigt hat)?

Nein

Was in der Synagogenführung hat sich auf die Gegenwart und Zukunft bezogen?

Die Entwicklung des Judentums

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Ich bin mit dem Synagogenbesuch zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich während des Synagogenbesuches wohl gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Guide, der uns durch die Synagoge geführt hat, war sympathisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Der Guide wusste sehr viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Guide hat sehr viel von sich selbst erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war toll mit dem Guide sprechen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Guide hat versucht auch die Alltagswelt von uns aufzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man konnte nicht so gut mit ihm ins Gespräch kommen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe kein Interesse gehabt ihm Fragen zu stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand den Ausflug gut, weil ich dann nicht den normalen Unterricht in der Schule hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ich fand den Ausflug gut, weil es eine Bereicherung für mich war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Atmosphäre in der Synagoge war wie in einer Kirche.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Atmosphäre in der Synagoge war genauso wie auch in der Schule.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich besondere Klänge gehört.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich etwas Besonderes angefasst.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich etwas Besonderes gesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich etwas einen besonderen Geruch wahrgenommen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie aufmerksam bist du bei dem Besuch gewesen und wie stark hast du dich eingebracht, gib dir selbst eine Note: 3-

Hast du während der Führung Fragen gestellt? Ja Nein

Falls JA: Waren es Fragen aus den Stunden der Vorbereitung in der Schule? Ja Nein

Waren es Fragen, die sich aus der Führung heraus und im Gespräch ergeben haben? Ja Nein

Stell dir vor, du begegnest einem jüdischen Mitschüler und ihr fangt ein Gespräch an, in dem es um Religion geht.

Fülle die grau hinterlegten Kästen aus.

Wie siehst du das Christentum, was erzählst du ihm?

Was bedeutet deine Religion für dich?

Ich bin Christ, das bedeutet für mich....

- nicht viel (Zugehörigkeit durch Geburt)

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, ich geboren wurde!

Wie siehst du das Judentum? Was denkst du und was sagst du ihm?

Ich sage: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich...

eine andere Religion die ich akzeptiere

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, jeder seine Religion frei wählen dürfen sollte

Ich denke: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich...

||

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, _____

||

Wie denkst du sieht er das Christentum, was denkst du wird er dir erzählen? Sprich aus seiner Perspektive heraus!

Ich bin ein Jude, das Christentum ist für mich...

- Eine andere Religion ("tochter religion")

Wie denkst du sieht er das Judentum? Was erzählt er dir über seinen Glauben, seinen Alltag?

Ich bin ein Jude, das Judentum ist für mich...

meine Religion (jeden ach dem wie stark gläubig man ist unterschiedlich)

Du begegnest später am Tag deinem besten Freund / deiner besten Freundin und erzählst ihm/ihr von deiner Begegnung zuvor. Was berichtest du?

Nichts.

Wie stark stimmst du folgenden Aussagen zu?

Die Erfahrung in der Synagoge hat mir geholfen meine eigene Religion besser zu verstehen.

überhaupt nicht
 wenig
 mittel
 stark
 sehr stark

Die Beschäftigung mit dem Judentum hat dazu geführt, dass ich über meine Religion nachgedacht habe.

Ich habe nicht nur viel über das Judentum gelernt, sondern auch über meine Religion und meinen Glauben.

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Wie stark interessiert dich das Judentum?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist dir dein Glaube?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist dir deine Religion?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig findest du es etwas über andere Religionen zu wissen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Wie häufig denkst du über das Judentum nach?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie häufig denkst du über Dinge, die deine Religion betreffen, nach?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen für dich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Wie sehr freust du dich auf die Unterrichtssequenz?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie sehr freust du dich auf den Synagogenbesuch?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie motiviert bist du in Bezug auf die anstehende Unterrichtseinheit?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kreuze an, was dich am meisten interessiert über das Judentum zu erfahren. (Mehrfachantworten möglich)

<input type="checkbox"/> Jüdischer Alltag	<input checked="" type="checkbox"/> jüdische Speisen	<input checked="" type="checkbox"/> Thora
<input type="checkbox"/> Ablauf des Gottesdienstes	<input type="checkbox"/> jüdische Feste	<input checked="" type="checkbox"/> jüdische Rituale
<input type="checkbox"/> Synagoge	<input checked="" type="checkbox"/> jüdische Symbole	

Kreuze an, welche Methoden und Medien, deiner Meinung nach, dein Lernen über eine fremde Religion am besten unterstützen würden. (Mehrfachantworten möglich)

<input type="checkbox"/> Texte über die Religion	<input type="checkbox"/> Originaltexte der Religion
<input checked="" type="checkbox"/> Besuch eines Ortes der Religion	<input checked="" type="checkbox"/> Begegnung mit einem Vertreter der Religion
<input checked="" type="checkbox"/> Filme über die Religion	<input checked="" type="checkbox"/> Medienberichte über die Religion

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Das Judentum ist mir fremd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Judentum und meine Religion haben vieles gemeinsam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir etwas darunter vorstellen, was und wie Juden glauben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Das Christentum ist mir fremd.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir etwas unter jüdischem Leben vorstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein konkretes Bild davon, wie der jüdische Alltag aussieht.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Speisegewohnheiten der Juden irritieren mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Der jüdische Glaube ist merkwürdig für mich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Glaube der Juden ist mir vertraut.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die religiösen Rituale der Juden irritieren mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Judentum und meine Religion sind sehr unterschiedlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte mir vorstellen, eine Woche, wie ein/e Jude/Jüdin zu leben.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Judentum ist eine lebendige Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Das Christentum ist eine Religion der Vergangenheit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Glaube und Religion sind wichtige Themen in meinem Leben. Ich spreche häufig darüber oder denke darüber nach.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweis: Die Markierungen auf dieser Seite sind von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen worden.

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Überhaupt nicht	wenig	Mittel	stark	Sehr stark
Nur wenn ich in die Kirche gehe, kann ich die Nähe Gottes erfahren.	X				
Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser möglich in meiner Kirche.		X			
Nur wenn ich in der Bibel lese, lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben.	X				
Gott kann man auch Jahwe nennen, aber zu Gott sollte man eigentlich Gott sagen.				X	
Wenn ich mit einem jüdischen Mitschüler über Gott und den Glauben rede, habe nur ich Recht mit dem, was ich über Gott erzähle.	X				
In den Schriften anderer Religionen kann ich theoretisch etwas über Gott lesen, aber wenn ich etwas darüber lesen will, schaue ich in meine Bibel.				X	
Nur, das, was das Christentum und die Kirche über Gott und den Glauben erzählen ist wahr.	X				
Das, was das Christentum erzählt ist wahr und die anderen Religionen z.B. das Judentum sagt nicht die Wahrheit.	X				
Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott.					X
Alle Religionen sind wahr, obwohl z.B. Juden und Christen andere, unterschiedliche (Glaubens)Gesetze haben.					X
Andere Religionen sagen zwar auch die Wahrheit über Gott, aber nur weil unser/mein Gott das möglich macht.	X				
Ich fühle mich in einer Synagoge, wie in einer Kirche.	X				
Ich könnte mir gut vorstellen in einer Synagoge zu beten.		X			
Die Synagoge erinnert mich sehr an eine Kirche, deswegen ist die Synagoge mir vertraut.		X			
Ich fühle mich auf eine Weise mit Gott verbunden, wenn ich in einer Synagoge bin.	X				
Es ist mir wichtig, Andere von meinen Glauben zu überzeugen.	X				
Unterschiedliche religiöse Sichtweisen sind wichtig und wertvoll.					X

Schreibe bitte auf:

Was bedeutet dir Glauben? Nichts	Was denkst du bedeutet jüdischen Menschen Glauben? Viel je nachdem wie gläubig sie sind
Welche Bedeutung hat das Gebet für dich? Kontakt mit Gott - für mich keine besondere	Welche Bedeutung hat das Gebet für jüdische Menschen? Kontakt zu ihrem Gott

Vervollständige bitte folgende Sätze:

Jüdische Gläubige gehen in die Synagoge, weil sie Gott erleben wollen.

Ich gehe als Christ in die Kirche, weil _____

Wenn ich jüdisch wäre, würde ich in die Synagoge gehen, weil ich Gott nahe sein will.

Ich erlebe das Christentum als streng/locker (nicht zutreffendes bitte streichen), weil es

strengere Religionen gibt.

Ich erlebe das Judentum als streng/locker (nicht zutreffendes bitte streichen), weil ist

locker.

Du bist als Architekt dazu beauftragt worden ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und Christen begegnen können:

Beschreibe mit Worten stichpunktartig, wie das Gebäude aussehen soll (nicht malen!) und begründe deine Entscheidungen stichpunktartig.

Egal!

Beantworte bitte folgende Fragen:

Wie fühlst du dich, wenn du an das Judentum denkst?

Wie stark ist dieses Gefühl auf einer Skala von (1: überhaupt nicht, bis 5: sehr stark)?: 1

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Überhaupt nicht	wenig	mittel	Stark	Sehr stark
Ich könnte mir vorstellen eine Zeitlang in einer jüdischen Familie zu leben.				X	
Ich könnte mir vorstellen an jüdischen Gottesdiensten teilzunehmen.		X			
Kreuze bitte an:	ja	nein			
Ich lese Bücher in denen es um das Judentum geht / das Judentum vorkommt.		X			
Ich gehe in jüdischen Restaurants essen, ich habe auch schon einmal kosher gekocht.		X			
Ich unternehme manchmal etwas mit jüdischen Freunden.		X			
Ich unterhalte mich manchmal mit jüdischen Mitschülern.		X			

} nicht hochauflösend

Bis jetzt habe ich vom Judentum etwas erfahren durch:

Internet

Filme

Synagogenbesuch wenn ja, wann: 4/20

Eltern

Kirche

Teilnahme an jüdischen Festen

Freunde

Schule

Bücher

Ich habe noch nichts erfahren

Fülle bitte aus:

Das Christentum und das Judentum haben folgende Gemeinsamkeiten:

Monothéismus

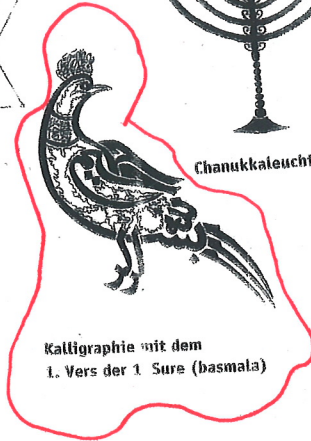
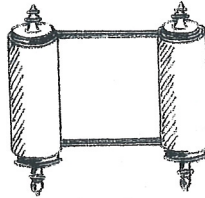
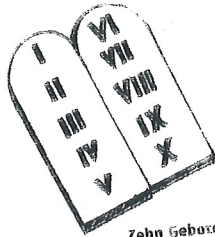
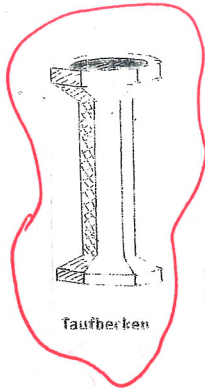
Das Christentum und das Judentum unterscheiden sich in folgenden Dingen:

Gebäude
Gottesbild

Wie gut kennst du dich im Judentum aus?

Begriffe und Symbole

Fünf dieser Begriffe gehören zum Judentum, zwei nicht. Suche die beiden falschen Begriffe.



Synagoge:

Was bedeutet das Wort „Synagoge“? Kreuze die richtige Antwort an.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Heiliges Haus | <input checked="" type="checkbox"/> Haus der Versammlung |
| <input type="checkbox"/> Haus des Buches | <input type="checkbox"/> Haus der Erinnerung |

Fülle den Lückentext aus.

Die Synagoge ist ein Haus für den Gottesdienst und für die Versammlung gläubiger. Mit dem Rabbiner kann man sehr gut über die Tora sprechen, wenn man z.B. etwas nicht versteht. Außerdem gibt es einen Kantor, der zusammen mit dem Gemeindevorsteher den Gottesdienst leitet. In nicht allen Synagogen sitzen ♂ und ♀ getrennt. Sie sitzen dann auf einer Empore. In der Vorhalle einer Synagoge befindet sich an einer Tür die Tor. Das ist ein Behälter, in dem sich auch der Text des Sch'ma Israel befindet. Zum Gottesdienst tragen alle Männer einen Schal und die Kippa.

Das Herzstück jeder Synagoge ist der Arkon. Hier werden die Tora-Rollen aufbewahrt. Diese sind mit Symbole verziert.

Die Tora ist nicht die einzige Schrift der Juden. Die gesamte Schrift heißt Agtes Testamant und besteht zusätzlich noch aus Newim, den Propheten und Ketuwim, den anderen Schriften.

Speisegesetze:

Juden haben Speiseregeln, die in der Tora stehen. Weil dort geschrieben steht: -Dies sind die Tiere, die ihr essen dürft unter allen Tieren auf dem Lande. Alles, was gespaltene Klauen hat, ganz durchgespalten, und wiederkäut unter den Tieren, das dürft ihr essen (3.Mose 11) – essen Juden _____. Sie beachten dabei auch, dass sie Milch und Reich voneinander trennen.

Kalender

Im Christentum zählen wir heute das Jahr 2013 nach Christen. Im jüdischen Kalender rechnet man die Zeit nach _____. Rosch ha Schana ist das _____ fest.

Kreuze die richtige Antwort an: **Der jüdische Kalender zählt dieses Jahr das Jahr:**

- 2013 500
 5774 595

Feste

Welches sind jüdische Feste, wähle aus!

- Jom Kippur Schabbat Weihnachten Opferfest
 Ostern Pfingsten Erntedank Sukkoz
 Rammadan Purim Laubhüttenfest

Die Bamizzen ist ein wichtiges Zeichen dafür, dass ein Junge zum Judentum gehört.

Nach einer Batmitz ^{nach} ist ein jüdischer Junge erwachsen.

Der Sabbat ist der Ruhetag der Juden. Der Ruhetag beginnt am Freitag Abend - Sonntag

Gebet

Beim Gebet tragen die Männer eine Kippa auf dem Kopf. Das soll zeigen, dass sie Ehrfurcht haben vor Gott. Es gibt auch einen gebets-schal. Der nennt sich Tallit. An jeder Ecke befindet sich eine Quaste. Diese sollen an die Gebote Gottes erinnern. Beim Beten zieht man den Tallit über den Kopf und bindet sich Schleifen um die Arme. Diese müssen aus Koschum Leder sein. An den Riemen sind Kapseln befestigt, darin findet man einen Text: Es ist der wichtigste Text aus der Tora: Das Sch'ma Israel.

Redewendungen:

Mit _____ begrüßen und verabschieden sich jüdische Mitmenschen. Es bedeutet: Es soll _____ und Wohlergehen für die Menschen geben.

laurea

Fragebogen zur Unterrichtsreihe: Wir besuchen eine Synagoge

Herzlichen Dank für deine Bereitschaft dieses Forschungsprojekt zu unterstützen! Damit deine Daten auch **anonym** bleiben, trage bitte unter 1. & 2. die entsprechenden Buchstaben und Ziffern ein, so bildest du einen Code!

1. Trage hier in Großbuchstaben die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Mutter ein:

H A

2. Trage hier die ersten beiden Ziffern deines Geburtstages ein
(Bitte zweistellig angeben, z. B. 07 für 07. März):

2 5

Geschlecht: w „ Alter: 17 Schule und
Schulklasse: _____

Religionszugehörigkeit: katholisch Religionszugehörigkeit der Eltern: katholisch Evangelisch

Wie oft gehst du in die Kirche? Nie 1-mal im Jahr
2 bis 10-mal im Jahr 1-2 mal im Monat wöchentlich

Bist du kirchlich aktiv? Ja nein ; wenn ja, als was? _____

Stell dir vor, du begegnest einem jüdischen Mitschüler und ihr fangt ein Gespräch an, in dem es um Religion geht.

Fülle die grau hinterlegten Kästen aus.

Wie siehst du das Christentum, was erzählst du ihm?

Was bedeutet deine Religion für dich?

Ich bin Christ, das bedeutet für mich... dass ich versuche mich gegenüber meinen Mitmenschen freundlich und hilfsbereit zu verhalten. Dass ich in schwierigen Situationen auf Gott vertraue.

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil ich so erzogen wurde, aber auch, weil ich es für richtig erachte und weil ich glaube, dass mir jemand dieses Leben geschenkt hat.

Wie siehst du das Judentum? Was denkst du und was sagst du ihm?

Ich sage: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich... eine der Ursprünge des Christentums. Es beinhaltet viele für mich im Christentum wichtige Punkte. Ich

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil ich denke das, weil ich auch von ~~meinen~~ meinen Eltern etwas über das Judentum erfahren habe

Ich denke: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich... eine andere Religion als das Christentum mit Ähnlichkeiten, dass streng nach Regeln lebt

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, ~~da~~ die Nächstenliebe als Botschaft Jesu nicht so stark vertreten ist.

Wie denkst du sieht er das Christentum, was denkst du wird er dir erzählen? Sprich aus seiner Perspektive heraus!

Ich bin ein Jude, das Christentum ist für mich... eine andere Religion, die Gemeinsamkeiten aufweist, allerdings andere Schriften zur Thora hinzuzieht.
Die Christen leben weniger streng.

Wie denkst du sieht er das Judentum? Was erzählt er dir über seinen Glauben, seinen Alltag?

Ich bin ein Jude, das Judentum ist für mich... sehr wichtig, da ich nach seinen Gesetzen lebe und mich kosher ~~er~~ ernähre. Es ist ^{eins der} das wichtigste Dinge für mich

Du begegnest später am Tag deinem besten Freund / deiner besten Freundin und erzählst ihm/ihr von deiner Begegnung zuvor. Was berichtest du?

Ich habe gestern einen Juden getroffen, wir haben über unsere Religion gesprochen. Ich denke seine Religion ist ihm wichtiger als mir meine.

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Wie stark interessiert dich das Judentum?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist dir dein Glaube?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig ist dir deine Religion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie wichtig findest du es etwas über andere Religionen zu wissen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie häufig denkst du über das Judentum nach?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie häufig denkst du über Dinge, die deine Religion betreffen, nach?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Wie wichtig ist eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen für dich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie sehr freust du dich auf die Unterrichtsequenz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie sehr freust du dich auf den Synagogenbesuch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie motiviert bist du in Bezug auf die anstehende Unterrichtseinheit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kreuze an, was dich am meisten interessiert über das Judentum zu erfahren. (Mehrfachantworten möglich)

<input checked="" type="checkbox"/> Jüdischer Alltag	<input type="checkbox"/> jüdische Speisen	<input checked="" type="checkbox"/> Thora
<input checked="" type="checkbox"/> Ablauf des Gottesdienstes	<input type="checkbox"/> jüdische Feste	<input type="checkbox"/> jüdische Rituale
<input checked="" type="checkbox"/> Synagoge	<input type="checkbox"/> jüdische Symbole	

Kreuze an, welche Methoden und Medien, deiner Meinung nach, dein Lernen über eine fremde Religion am besten unterstützen würden. (Mehrfachantworten möglich)

<input checked="" type="checkbox"/> Texte über die Religion	<input type="checkbox"/> Originaltexte der Religion
<input checked="" type="checkbox"/> Besuch eines Ortes der Religion	<input checked="" type="checkbox"/> Begegnung mit einem Vertreter der Religion
<input type="checkbox"/> Filme über die Religion	<input type="checkbox"/> Medienberichte über die Religion

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

- | | überhaupt nicht | wenig | mittel | stark | sehr stark |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> Das Judentum ist mir fremd. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Das Judentum und meine Religion haben vieles gemeinsam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Ich kann mir etwas darunter vorstellen, was und wie Juden glauben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Das Christentum ist mir fremd. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Ich kann mir etwas unter jüdischem Leben vorstellen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Ich habe ein konkretes Bild davon, wie der jüdische Alltag aussieht. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Die Speisegewohnheiten der Juden irritieren mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Der jüdische Glaube ist merkwürdig für mich. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Der Glaube der Juden ist mir vertraut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Die religiösen Rituale der Juden irritieren mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Das Judentum und meine Religion sind sehr unterschiedlich. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Ich könnte mir vorstellen, eine Woche, wie ein/e Jude/Jüdin zu leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Das Judentum ist eine lebendige Religion. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="radio"/> Das Christentum ist eine Religion der Vergangenheit. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Glaube und Religion sind wichtige Themen in meinem Leben.
Ich spreche häufig darüber oder denke darüber nach. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

0 → 3, 3, 2, 3, 2, 2
 → 4, 4, 3, 2, 3, 4, 4
 L. Herrauf

Hinweis: Die Anmerkungen und Markierungen auf dieser Seite sind von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen worden.

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Überhaupt nicht	wenig	Mittel	stark	Sehr stark	
Nur wenn ich in die Kirche gehe, kann ich die Nähe Gottes erfahren.		X				
Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser möglich in meiner Kirche.				X		I
Nur wenn ich in der Bibel lese, lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben.				X		E
Gott kann man auch Jahwe nennen, aber zu Gott sollte man eigentlich Gott sagen.		X				
Wenn ich mit einem jüdischen Mitschüler über Gott und den Glauben rede, habe nur ich Recht mit dem, was ich über Gott erzähle.	X					
In den Schriften anderer Religionen kann ich theoretisch etwas über Gott lesen, aber wenn ich etwas darüber lesen will, schaue ich in meine Bibel.		X				
Nur, das, was das Christentum und die Kirche über Gott und den Glauben erzählen ist wahr.			X			E
Das, was das Christentum erzählt ist wahr und die anderen Religionen z.B. das Judentum sagt nicht die Wahrheit.		X				
Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott.			X			P
Alle Religionen sind wahr, obwohl z.B. Juden und Christen andere, unterschiedliche (Glaubens)Gesetze haben.			X			P
Andere Religionen sagen zwar auch die Wahrheit über Gott, aber nur weil unser/mein Gott das möglich macht.			X			E
Ich fühle mich in einer Synagoge, wie in einer Kirche.	X					
Ich könnte mir gut vorstellen in einer Synagoge zu beten.		X				
Die Synagoge erinnert mich sehr an eine Kirche, deswegen ist die Synagoge mir vertraut.		X				
Ich fühle mich auf eine Weise mit Gott verbunden, wenn ich in einer Synagoge bin.			X			P
Es ist mir wichtig, Andere von meinen Glauben zu überzeugen.		X				
Unterschiedliche religiöse Sichtweisen sind wichtig und wertvoll.				X		P

Hinweis: Die Anmerkungen und Markierungen auf dieser Seite sind von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen worden.

E → 2, 3, 4
P → 3, 4, 3, 3

Schreibe bitte auf:

Was bedeutet dir Glauben? Mein Glauben nimmt mir manchmal meine Angst vom Tod. Er ist für mich auch eine Stütze, allerdings habe ich heftig Zweifel	Was denkst du bedeutet jüdischen Menschen Glauben? Ich glaube ihr Glauben bestimmt mehr ihr Leben. Vielleicht haben sie mehr Sicherheit
Welche Bedeutung hat das Gebet für dich? Ich denke beten hilft einem selbst manchmal Mut zu fassen. Man sollte jedoch öfter besser handeln damit etwas geschieht, anstatt zu beten.	Welche Bedeutung hat das Gebet für jüdische Menschen? Ich denke sie haben ein ähnliche Auffassung

Vervollständige bitte folgende Sätze:

Jüdische Gläubige gehen in die Synagoge, weil sie sich dort ganz auf ihren Glauben

Ich gehe als Christ in die Kirche, weil konzentrieren können.

Wenn ich jüdisch wäre, würde ich in die Synagoge gehen, weil ich s.o.

Ich erlebe das Christentum als ~~streng~~/locker (nicht zutreffendes bitte streichen), weil die meisten ~~man~~ zumindest hierher und heute ihr Leben nicht so stark nach dem Glauben richten.

Ich erlebe das Judentum als streng/~~locker~~ (nicht zutreffendes bitte streichen), weil sie nach ihrer Religion z.B. essen.

Du bist als Architekt dazu beauftragt worden ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und Christen begegnen können:

Beschreibe mit Worten stichpunktartig, wie das Gebäude aussehen soll (nicht malen!) und begründe deine Entscheidungen stichpunktartig.

- Es sollte so schlicht wie möglich sein, um den Gesprächen Raum zu geben
- aber auch nicht hässlich, a'
- also einladend

Beantworte bitte folgende Fragen:

Wie fühlst du dich, wenn du an das Judentum denkst?

Ganz gut

Wie stark ist dieses Gefühl auf einer Skala von (1: überhaupt nicht, bis 5: sehr stark)?: _____

3

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Überhaupt nicht	wenig	mittel	Stark	Sehr stark
Ich könnte mir vorstellen eine Zeitlang in einer jüdischen Familie zu leben.		X			
Ich könnte mir vorstellen an jüdischen Gottesdiensten teilzunehmen.			X		
Kreuze bitte an:	ja	nein			
Ich lese Bücher in denen es um das Judentum geht / das Judentum vorkommt.	X				
Ich gehe in jüdischen Restaurants essen, ich habe auch schon einmal kosher gekocht.		X			
Ich unternehme manchmal etwas mit jüdischen Freunden.		X			
Ich unterhalte mich manchmal mit jüdischen Mitschülern.		X			

Bis jetzt habe ich vom Judentum etwas erfahren durch:

Internet

Filme

Synagogenbesuch wenn ja, wann: 2 Jahre

Eltern

Kirche

Teilnahme an jüdischen Festen

Freunde

Schule

Bücher

Ich habe noch nichts erfahren

Fülle bitte aus:

Das Christentum und das Judentum haben folgende Gemeinsamkeiten:

Altes Testament, Thora (10 Gebote), Glauben an 1 Gott
- Propheten - vielleicht Lebenseinstellung

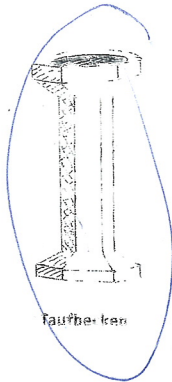
Das Christentum und das Judentum unterscheiden sich in folgenden Dingen:

Neues Testament, Jesus, Bräuche, Sitten, Symbole

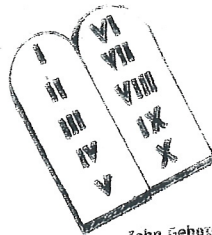
Wie gut kennst du dich im Judentum aus?

Begriffe und Symbole

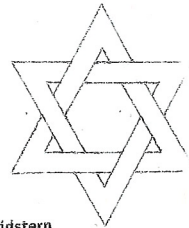
Fünf dieser Begriffe gehören zum Judentum, zwei nicht. Suche die beiden falschen Begriffe.



Taufbecken



Zehn Gebote



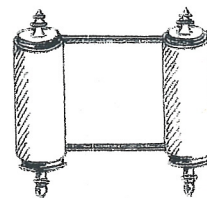
Davidstern



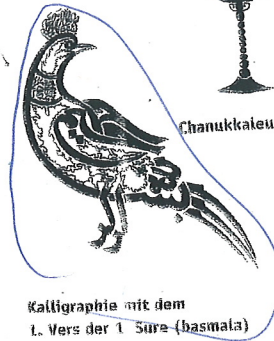
Chanukka-Leuchter



Kippa



Thorarolle



Kalligraphie mit dem 1. Vers der 1. Sure (basmala)

Synagoge:

Was bedeutet das Wort „Synagoge“? Kreuze die richtige Antwort an.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Heiliges Haus | <input checked="" type="checkbox"/> Haus der Versammlung |
| <input type="checkbox"/> Haus des Buches | <input type="checkbox"/> Haus der Erinnerung |

Fülle den Lückentext aus.

Die Synagoge ist ein Haus für den Gottesdienst und für Begegnung. Mit dem _____ kann man sehr gut über die Tora sprechen, wenn man z.B. etwas nicht versteht. Außerdem gibt es einen Kantor, der zusammen mit dem Gemeindevorsteher den Gottesdienst leitet. In nicht allen Synagogen sitzen Männer und Frauen getrennt. Frauen sitzen dann auf einer Empore. In der Vorhalle einer Synagoge befindet sich an einer Tür die _____. Das ist ein Behälter, in dem sich auch der Text des Sch'ma _____ befindet. Zum Gottesdienst tragen alle Männer einen _____ und die Kippa.

Das Herzstück jeder Synagoge ist der _____. Hier werden die Thora-Rollen aufbewahrt. Diese sind mit Gold verziert.

Die Thora ist nicht die einzige Schrift der Juden. Die gesamte Schrift heißt _____ und besteht zusätzlich noch aus Newim, den Propheten und Ketuwim, den anderen Schriften.

Speisegesetze:

Juden haben Speiseregeln, die in der Tora stehen. Weil dort geschrieben steht: -Dies sind die Tiere, die ihr essen dürft unter allen Tieren auf dem Lande. Alles, was gespaltene Klauen hat, ganz durchgespalten, und wiederkäut unter den Tieren, das dürft ihr essen (3.Mose 11) – essen Juden Rind. Sie beachten dabei auch, dass sie Fleisch und Milch voneinander trennen.

Kalender

Im Christentum zählen wir heute das Jahr 2013 nach Christus. Im jüdischen Kalender rechnet man die Zeit nach _____. Rosch ha Schana ist das _____ fest.

Kreuze die richtige Antwort an: **Der jüdische Kalender zählt dieses Jahr das Jahr:**

- | | |
|--|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2013 | <input type="checkbox"/> 500 |
| <input checked="" type="checkbox"/> 5774 | <input type="checkbox"/> 595 |

Feste

Welches sind jüdische Feste, wähle aus!

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Jom Kippur | <input checked="" type="checkbox"/> Schabbat | <input type="checkbox"/> Weihnachten | <input type="checkbox"/> Opferfest |
| <input type="checkbox"/> Ostern | <input type="checkbox"/> Pfingsten | <input type="checkbox"/> Erntedank | <input checked="" type="checkbox"/> Sukkoz |
| <input type="checkbox"/> Rammadan | <input checked="" type="checkbox"/> Purim | <input checked="" type="checkbox"/> Laubhüttenfest | |

Die Beschneidung ist ein wichtiges Zeichen dafür, dass ein Junge zum Judentum gehört.

Nach einer _____ ist ein jüdischer Junge erwachsen.

Der Schabbat ist der Ruhetag der Juden. Der Ruhetag beginnt am Freitag.

Gebet

Beim Gebet tragen die Männer eine Kippa auf dem Kopf. Das soll zeigen, dass sie Ehrfurcht haben vor Gott. Es gibt auch einen _____-schal. Der nennt sich Tallit. An jeder Ecke befindet sich eine Quaste. Diese sollen an die Gebote Gottes erinnern. Beim Beten zieht man den Tallit über den _____ und bindet sich _____ um die Arme. Diese müssen aus _____ Leder sein. An den Riemen sind Kapseln befestigt, darin findet man einen Text: Es ist der wichtigste Text aus der Tora: Das Sch'ma _____.

Redewendungen:

Mit Schalom begrüßen und verabschieden sich jüdische Mitmenschen. Es bedeutet: Es soll Frieden und Wohlergehen für die Menschen geben.

Fragebogen zur Unterrichtsreihe: Wir besuchen eine Synagoge

*Herzlichen Dank für deine Bereitschaft dieses Forschungsprojekt zu unterstützen! Damit deine Daten auch **anonym** bleiben, trage bitte unter 1. & 2. die entsprechenden Buchstaben und Ziffern ein, so bildest du einen Code!*

1. Trage hier in Großbuchstaben die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Mutter ein:

H	A
---	---

2. Trage hier die ersten beiden Ziffern deines Geburtstages ein
(Bitte zweistellig angeben, z. B. 07 für 07. März):

2	5
---	---

Bitte beantworte folgende Fragen, indem du dich auf den Synagogenbesuch beziehst:

Was hat die am meisten beeindruckt? Was war besonders interessant?

Die Kuppel, wenn die Sonne herauskommt
wird der Raum erhellt

Was konntest du für dich aus der Begegnung mit dem jüdischen Guide in der Synagoge lernen?

Die Geschichte des Judentums
- Wie es seine Religion sieht
- Traditionen - Symbole

Worüber möchtest du noch mal nachdenken oder weitererfragen?

wie das Judentum sich in Bezug auf
verschiedene ^{Thematiken} ~~Probleme~~ heute bezieht (im Gegensatz zum
Christentum) ~~z.B. H~~

Hast du bei der Synagogenführung etwas wahrgenommen, was sich auf die Vergangenheit
bezogen hat (z.B. was der Guide erzählt oder gezeigt hat)?

- 12 David Sterne (12 Stämme Israels)

Was in der Synagogenführung hat sich auf die Gegenwart und Zukunft bezogen?

Der Guide hatte etwas zu den Sicherheitsbestimmungen
gesagt.

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	überhaupt nicht	wenig	mittel	stark	sehr stark
Ich bin mit dem Synagogenbesuch zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ich habe mich während des Synagogenbesuches wohl gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Der Guide, der uns durch die Synagoge geführt hat, war sympathisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Guide wusste sehr viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Guide hat sehr viel von sich selbst erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war toll mit dem Guide sprechen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Guide hat versucht auch die Alltagswelt von uns aufzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man konnte nicht so gut mit ihm ins Gespräch kommen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe kein Interesse gehabt ihm Fragen zu stellen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand den Ausflug gut, weil ich dann nicht den normalen Unterricht in der Schule hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand den Ausflug gut, weil es eine Bereicherung für mich war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Atmosphäre in der Synagoge war wie in einer Kirche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Atmosphäre in der Synagoge war genauso wie auch in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich besondere Klänge gehört.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich etwas Besonderes angefasst.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich etwas Besonderes gesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Synagoge habe ich etwas einen besonderen Geruch wahrgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie aufmerksam bist du bei dem Besuch gewesen und wie stark hast du dich eingebracht, gib dir selbst eine Note: 2

Hast du während der Führung Fragen gestellt? Ja Nein

Falls JA: Waren es Fragen aus den Stunden der Vorbereitung in der Schule? Ja Nein

Waren es Fragen, die sich aus der Führung heraus und im Gespräch ergeben haben? Ja Nein

Stell dir vor, du begegnest einem jüdischen Mitschüler und ihr fangt ein Gespräch an, in dem es um Religion geht.

Fülle die grau hinterlegten Kästen aus.

Wie siehst du das Christentum, was erzählst du ihm?

Was bedeutet deine Religion für dich?

Ich bin Christ, das bedeutet für mich, ... dass ich an Gott glaube, dass ich mir Jesus Handeln zum Vorbild nehme.

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, ich denke dass Jesus Handeln sehr richtig war. Weil mir die Verstellung vom Tod Angst macht.

Wie siehst du das Judentum? Was denkst du und was sagst du ihm?

Ich sage: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich... eine andere Religion, die sich viel mit dem Christentum überschneidet.

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil sie an den selben Gott glauben

Ich denke: Ich bin Christ, das Judentum ist für mich...

S.O

Begründe deine Ausführungen: Warum ist das so?

...weil, S.O

Wie denkst du sieht er das Christentum, was denkst du wird er dir erzählen? Sprich aus seiner Perspektive heraus!

Ich bin ein Jude, das Christentum ist für mich... eine ähnliche Religion, die ich respektiere. Es hat ähnliche Inhalte und andere Traditionen

Wie denkst du sieht er das Judentum? Was erzählt er dir über seinen Glauben, seinen Alltag?

Ich bin ein Jude, das Judentum ist für mich... sehr wichtig, ich richte meinen Alltag danach aus.

Du begegnest später am Tag deinem besten Freund / deiner besten Freundin und erzählst ihm/ihr von deiner Begegnung zuvor. Was berichtest du?

Ich habe gestern im Gespräch mit einem Juden erfahren, dass er sich sehr stark nach seiner Religion richtet

Wie stark stimmst du folgenden Aussagen zu?

Die Erfahrung in der Synagoge hat mir geholfen meine eigene Religion besser zu verstehen.

überhaupt nicht
wenig
mittel
stark
sehr stark

Die Beschäftigung mit dem Judentum hat dazu geführt, dass ich über meine Religion nachgedacht habe.

Ich habe nicht nur viel über das Judentum gelernt, sondern auch über meine Religion und meinen Glauben.

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

			überhaupt nicht		
			wenig		
			mittel		
			stark		
			sehr stark		

Wie stark interessiert dich das Judentum?

Wie wichtig ist dir dein Glaube?

Wie wichtig ist dir deine Religion?

Wie wichtig findest du es etwas über andere Religionen zu wissen?

Wie häufig denkst du über das Judentum nach?

Wie häufig denkst du über Dinge, die deine Religion betreffen, nach?

Wie wichtig ist eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen für dich?

Kreuze an, was dich am meisten interessiert über das Judentum zu erfahren. (Mehrfachantworten möglich)

<input checked="" type="checkbox"/> Jüdischer Alltag	<input type="checkbox"/> jüdische Speisen	<input type="checkbox"/> Thora
<input checked="" type="checkbox"/> Ablauf des Gottesdienstes	<input checked="" type="checkbox"/> jüdische Feste	<input type="checkbox"/> jüdische Rituale
<input type="checkbox"/> Synagoge	<input type="checkbox"/> jüdische Symbole	

Kreuze an, welche Methoden und Medien, deiner Meinung nach, dein Lernen über eine fremde Religion am besten unterstützen würden. (Mehrfachantworten möglich)

<input type="checkbox"/> Texte über die Religion	<input type="checkbox"/> Originaltexte der Religion
<input checked="" type="checkbox"/> Besuch eines Ortes der Religion	<input checked="" type="checkbox"/> Begegnung mit einem Vertreter der Religion
<input checked="" type="checkbox"/> Filme über die Religion	<input type="checkbox"/> Medienberichte über die Religion

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

überhaupt nicht
wenig
mittel
stark
sehr stark

- Das Judentum ist mir fremd.
- Das Judentum und meine Religion haben vieles gemeinsam.
- Ich kann mir etwas darunter vorstellen, was und wie Juden glauben.
- Das Christentum ist mir fremd.
- Ich kann mir etwas unter jüdischem Leben vorstellen.
- Ich habe ein konkretes Bild davon, wie der jüdische Alltag aussieht.
- Die Speisegewohnheiten der Juden irritieren mich.
- Der jüdische Glaube ist merkwürdig für mich.
- Der Glaube der Juden ist mir vertraut.
- Die religiösen Rituale der Juden irritieren mich.
- Das Judentum und meine Religion sind sehr unterschiedlich.
- Ich könnte mir vorstellen, eine Woche, wie ein/e Jude/Jüdin zu leben.
- Das Judentum ist eine lebendige Religion.
- Das Christentum ist eine Religion der Vergangenheit.
- Das Judentum ist eine Religion der Vergangenheit.
- Glaube und Religion sind wichtige Themen in meinem Leben.
- Ich spreche häufig darüber oder denke darüber nach.

0 → 2, 3, 2, 3, 2
 X → 4, 4, 3, 2, 4, 1, 3, 3
 → vermut

Hinweis: Die Anmerkungen und Markierungen auf dieser Seite sind von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen worden.

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Überhaupt nicht	wenig	Mittel	stark	Sehr stark
Nur wenn ich in die Kirche gehe, kann ich die Nähe Gottes erfahren.			X		
Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser möglich in meiner Kirche.				X	
Nur wenn ich in der Bibel lese, lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben.				X	
Gott kann man auch Jahwe nennen, aber zu Gott sollte man eigentlich Gott sagen.			X		
Wenn ich mit einem jüdischen Mitschüler über Gott und den Glauben rede, habe nur ich Recht mit dem, was ich über Gott erzähle.	X				
In den Schriften anderer Religionen kann ich theoretisch etwas über Gott lesen, aber wenn ich etwas darüber lesen will, schaue ich in meine Bibel.		+		X	①
Nur, das, was das Christentum und die Kirche über Gott und den Glauben erzählen ist wahr.		X			
Das, was das Christentum erzählt ist wahr und die anderen Religionen z.B. das Judentum sagt nicht die Wahrheit.	X				
Alle Religionen sagen die Wahrheit über Gott.			X		
Alle Religionen sind wahr, obwohl z.B. Juden und Christen andere, unterschiedliche (Glaubens)Gesetze haben.			X		
Andere Religionen sagen zwar auch die Wahrheit über Gott, aber nur weil unser/mein Gott das möglich macht.			X		
Ich fühle mich in einer Synagoge, wie in einer Kirche.		X			
Ich könnte mir gut vorstellen in einer Synagoge zu beten.		X			
Die Synagoge erinnert mich sehr an eine Kirche, deswegen ist die Synagoge mir vertraut.		X			
Ich fühle mich auf eine Weise mit Gott verbunden, wenn ich in einer Synagoge bin.	X			②	
Es ist mir wichtig, Andere von meinen Glauben zu überzeugen.		X			
Unterschiedliche religiöse Sichtweisen sind wichtig und wertvoll.					X

Hinweis: Die Anmerkungen und Markierungen auf dieser Seite sind von der Verfasserin dieser Arbeit vorgenommen worden.

I
E

P

Schreibe bitte auf:

Was bedeutet dir Glauben? Glauben ist für mich sehr wichtig, es bestärkt mich in dem was ich tue. Es gibt mir viele Fragen	Was denkst du bedeutet jüdischen Menschen Glauben? Er zeigt mir den Weg.
Welche Bedeutung hat das Gebet für dich? Es gibt mir Entschlossenheit	Welche Bedeutung hat das Gebet für jüdische Menschen? Es verbindet sie mit Gott

Vervollständige bitte folgende Sätze:

Jüdische Gläubige gehen in die Synagoge, weil sie sich dort versammeln können

Ich gehe als Christ in die Kirche, weil ich sonst wenig Zeit finde, über den Glauben
nachzudenken

Wenn ich jüdisch wäre, würde ich in die Synagoge gehen, weil dort meine Gemeinde
ist.

Ich erlebe das Christentum als streng/locker (nicht zutreffendes bitte streichen), weil jeder
lebt es verschieden aus

Ich erlebe das Judentum als streng/locker (nicht zutreffendes bitte streichen), weil jeder
lebt es verschieden aus

Du bist als Architekt dazu beauftragt worden ein Gebäude zu entwerfen, in dem sich Juden und
Christen begegnen können:

Beschreibe mit Worten stichpunktartig, wie das Gebäude aussehen soll (nicht malen!) und begründe deine
Entscheidungen stichpunktartig.

- schlicht - schön
Hohe Decken

Beantworte bitte folgende Fragen:

Wie fühlst du dich, wenn du an das Judentum denkst?

Gut

Wie stark ist dieses Gefühl auf einer Skala von (1: überhaupt nicht, bis 5: sehr stark)? 3

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Überhaupt nicht	wenig	mittel	Stark	Sehr stark
Ich könnte mir vorstellen eine Zeitlang in einer jüdischen Familie zu leben.	X				
Ich könnte mir vorstellen an jüdischen Gottesdiensten teilzunehmen.			X		
Kreuze bitte an:	ja	nein			
Ich lese Bücher in denen es um das Judentum geht / das Judentum vorkommt.	X				
Ich gehe in jüdischen Restaurants essen, ich habe auch schon einmal koscher gekocht.		X			
Ich unternehme manchmal etwas mit jüdischen Freunden.		X			
Ich unterhalte mich manchmal mit jüdischen Mitschülern.		X			

Fülle bitte aus:

Das Christentum und das Judentum haben folgende Gemeinsamkeiten:

- Thora (Altes Testament)
- Gott
- Versprachung
- Verhaltensgrundsätze

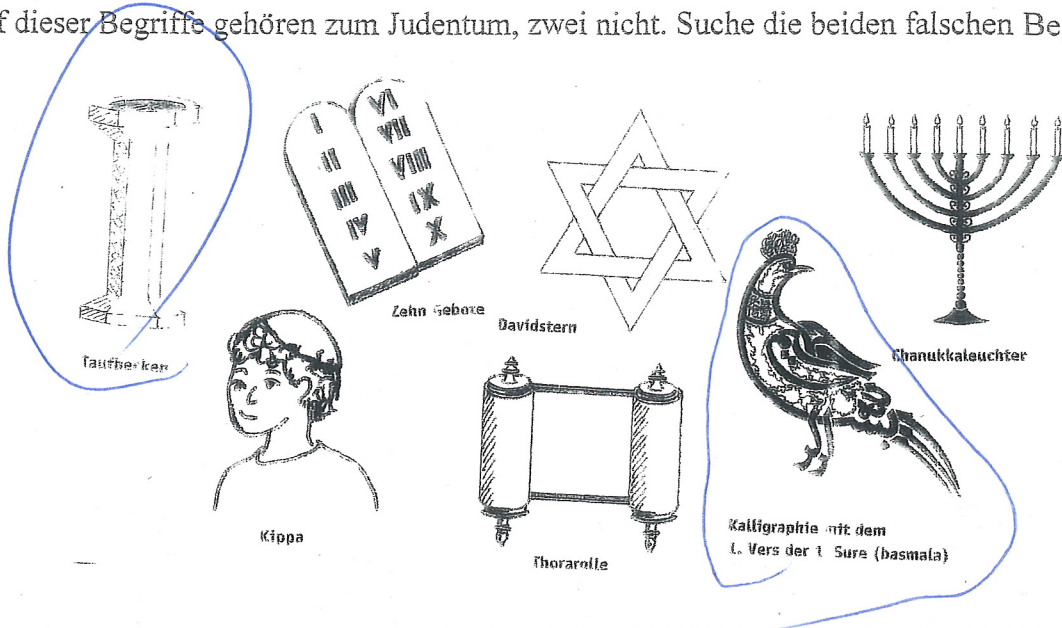
Das Christentum und das Judentum unterscheiden sich in folgenden Dingen:

- Bräuche
- Gottesdienst
- Traditionen
-

Wie gut kennst du dich im Judentum aus?

Begriffe und Symbole

Fünf dieser Begriffe gehören zum Judentum, zwei nicht. Suche die beiden falschen Begriffe.



Synagoge:

Was bedeutet das Wort „Synagoge“? Kreuze die richtige Antwort an.

- Heiliges Haus
- Haus der Versammlung
- Haus des Buches
- Haus der Erinnerung

Fülle den Lückentext aus.

Die Synagoge ist ein Haus für den Gottesdienst und für Versammlung. Mit dem Rabbi kann man sehr gut über die Tora sprechen, wenn man z.B. etwas nicht versteht. Außerdem gibt es einen Kantor, der zusammen mit dem Gemeindevorsteher den Gottesdienst leitet. In nicht allen Synagogen sitzen Männer und Frauen getrennt. Frauen sitzen dann auf einer Empore. In der Vorhalle einer Synagoge befindet sich an einer Tür die Shema. Das ist ein Behälter, in dem sich auch der Text des Sch'ma Eli befindet. Zum Gottesdienst tragen alle Männer einen Kippa und die _____.

Das Herzstück jeder Synagoge ist der Schrank. Hier werden die Tora-Rollen aufbewahrt. Diese sind mit Gold verziert.

Die Tora ist nicht die einzige Schrift der Juden. Die gesamte Schrift heißt _____ und besteht zusätzlich noch aus Newim, den Propheten und Ketuwim, den anderen Schriften.

Speisegesetze:

Juden haben Speiseregeln, die in der Tora stehen. Weil dort geschrieben steht: -Dies sind die Tiere, die ihr essen dürft unter allen Tieren auf dem Lande. Alles, was gespaltene Klauen hat, ganz durchgespalten, und wiederkäut unter den Tieren, das dürft ihr essen (3.Mose 11) – essen Juden Rind. Sie beachten dabei auch, dass sie Milch und Fleisch voneinander trennen.

Kalender

Im Christentum zählen wir heute das Jahr 2013 nach Chr. Im jüdischen Kalender rechnet man die Zeit nach ~~5774~~. Rosch ha Schana ist das Neujahr fest.

beginn der Welt in der Tora

Kreuze die richtige Antwort an: Der jüdische Kalender zählt dieses Jahr das Jahr:

- | | |
|--|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2013 | <input type="checkbox"/> 500 |
| <input checked="" type="checkbox"/> 5774 | <input type="checkbox"/> 595 |

Feste

Welches sind jüdische Feste, wähle aus!

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Jom Kippur | <input checked="" type="checkbox"/> Schabbat | <input type="checkbox"/> Weihnachten | <input type="checkbox"/> Opferfest |
| <input type="checkbox"/> Ostern | <input type="checkbox"/> Pfingsten | <input type="checkbox"/> Erntedank | <input checked="" type="checkbox"/> Sukkoz |
| <input type="checkbox"/> Rammadan | <input checked="" type="checkbox"/> Purim | <input checked="" type="checkbox"/> Laubhüttenfest | |

Die Beschneidung ist ein wichtiges Zeichen dafür, dass ein Junge zum Judentum gehört.

Nach einer Bar mitzwa ist ein jüdischer Junge erwachsen.

Der Schabbat ist der Ruhetag der Juden. Der Ruhetag beginnt am _____.

Gebet

Beim Gebet tragen die Männer eine Kippa auf dem Kopf. Das soll zeigen, dass sie Ehrfurcht haben vor Gott. Es gibt auch einen Gebets-schal. Der nennt sich Tallit. An jeder Ecke befindet sich eine Quaste. Diese sollen an die Gebote Gottes erinnern. Beim Beten zieht man den Tallit über den Kopf und bindet sich die Quasten um die Arme. Diese müssen aus Rinder Leder sein. An den Riemen sind Kapseln befestigt, darin findet man einen Text: Es ist der wichtigste Text aus der Tora: Das Sch'ma Eli.

Redewendungen:

Mit Schalom begrüßen und verabschieden sich jüdische Mitmenschen. Es bedeutet: Es soll Frieden und Wohlergehen für die Menschen geben.



1.3 Tabellarische Dokumentation der Paraphrasen aller Fälle im zeitlichen Querschnitt

<i>Der Schüler Fabian</i>	
<i>Paraphrasen t1</i>	<i>Paraphrasen t2</i>
	<i>Wie hast du die Atmosphäre in der Synagoge wahrgenommen?</i>
	Gemütliche Atmosphäre Schön
	<i>Hast du in der Synagoge etwas Besonderes gehört, gesehen, angefasst, gerochen?</i>
	Aufbau des Gebäudes auffällig: Kuppel; Anordnung der Sitzplätze anders als in Kirche
<i>Was erwartest du von dem Besuch?</i>	<i>Welche Fragen und Erwartungen hattest du? Haben sie sich erfüllt?</i>
Eigentlich nicht	Weitestgehend erfüllte Erwartungen
	<i>Was hast du bei dem Besuch am meisten gelernt? Wann war das?</i>
	Jüdischer Alltag, Hochzeit
	<i>Was möchtest du gern noch über das Judentum erfahren und warum?</i>
	Ursprung der extrem strengen Essgewohnheiten; Logik unklar
	<i>Konntest du dein Vorwissen, das du während der Vorbereitung gewonnen hast, anwenden?</i>
	Vorwissen in Bezug auf die Essgewohnheiten waren hilfreich zur Orientierung
	<i>Hast du dich befähigt gefühlt, in einen sicheren Austausch mit dem Guide treten zu können?</i>
	Lockerer Guide
	<i>Hast du durch den Besuch auch etwas über dich gelernt? Ist dir etwas über deine Religion bewusst geworden?</i> <i>Ist für dich durch die Beschäftigung mit dem Judentum bewusst geworden, was du alles über deine eigene Religion weißt?</i>
	Christen sind nicht so diszipliniert wie Juden Unsere Essgewohnheiten sind nicht so streng Gutes Wissen über eigene Religion
<i>Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1 - 5 und warum?</i>	
Interesse Judentum: Nicht stark Begründung: Wieso sollte es interessieren?	Wichtigkeit bzgl. freier Wählbarkeit der Religion Judentum für mich nicht besonders wichtig (2)
<i>Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum?</i>	
Nicht einfach zu beantworten Andere Religion Wenig Wissen über das Judentum Akzeptanz für das Judentum	Wichtigkeit der Möglichkeit Judentum auszuleben, jedoch kein hohes Interesse, da „es mich überhaupt nicht betrifft“
<i>Ist das Judentum für dich eher eine Religion der Gegenwart oder denkst du dabei an Dinge aus der Vergangenheit?</i>	

Religion war in Vergangenheit stärker ausgeprägt Besteht immer noch	/
<i>Wie ist deine Meinung zum Christentum und warum?</i>	
Christentum: „Nur“ eine Religion Keine eigene starke Gläubigkeit Menschen glauben Akzeptanz dafür	Christentum: Geburtsreligion Wichtigkeit der Möglichkeit Christ sein zu können Selbst nicht streng gläubig Religionen enthalten grundlegende Menschenrechte und Hilfen diese einzuhalten, um eigenen Gott zu ehren oder nicht zu verärgern, deswegen ganz gut
<i>Wie wichtig findest du es, etwas über eine fremde Religion zu erfahren und warum?</i>	
Hohe Wichtigkeit Beitrag zu besserem Allgemeinbild Wissen über verschiedene Werte verschiedener Kulturen	Wichtig Man kann immer was lernen und vergleichen, damit lernt man etwas über andere Menschen, das kann nicht schaden
<i>Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind eher unterschiedlich?</i>	
Gemeinsamkeiten und Unterschiede	Mehr Unterschiede: Strengere Regeln z.B. in Bezug auf Geschlechtertrennung im Vergleich zur Sitzordnung in der Kirche
<i>Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch zwischen Mitschülern oder Freunden verwickelt in dem es um das Judentum geht. Die beteiligten Personen fragen, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen?</i>	
Judentum ist älter als Christentum Christentum geht aus Judentum hervor Jesus war Jude Monotheistische Religion, wie auch Christentum im Gegensatz zu polytheistischen Religionen	Judentum: Glaube an einen Gott ist wichtig Nicht wichtig, wie Gott aussieht Akzeptanz für Gott ohne genaueres zu wissen Älteste Religion, Gründerreligion
<i>Was stellst du dir eigentlich unter jüdischem Leben vor?</i>	
Koschere Ernährung Strenge	/
<i>Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen?</i>	
Christentum: Ein Gott Ziel: Mensch soll vernünftig leben Gute Menschen werden belohnt, Schlechte leiden	Christentum: Jesus als Begründer Tod für uns Gläubige Ziel: Menschen besseres Leben zu ermöglichen
<i>Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel schreiben mit dem Titel: Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht? Was würdest du schreiben / wie würdest du ggf. den Titel verändern?</i>	
Alle haben Recht, keiner hat Recht Jeder hat sinnvollen Teil Jeder hat Körnchen Wahrheit Jeder hat Sachen, die unwahr sind Welche Sachen das sind, kann man schlecht sagen	Jeder hat ein bisschen Recht, ein Stückchen Wahrheit Schlecht herauszufinden, welche Religion wahr ist Es gibt keine wahre Religion Jeder hat eigenen sinnstiftenden Standpunkt Manche Dinge belegbar, aber keine gesamte Religion Nicht egal, welcher Religion man selbst angehört: Christentum

	Religion gibt für Gläubige Halt und Kraft, da ein Fünkchen Wahrheit drin steckt
<i>Wetterkarten: Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellen soll, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst!</i>	
Judentum: Sonne mit Wolke Begründung: Nicht kalt, nicht warm	Judentum: Sonne mit Wolke Begründung: Bewusstsein, was das Judentum ist, Akzeptanz dafür, aber nicht „meins“(Wolke)
<i>Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum!</i>	
Christentum: Ähnlich (neutral), da kein starker eigener Glaube	Christentum: Sonne Begründung: Völlige Klarheit, was Christentum ist; meine Religion, Geburtsreligion, größtes Wissen darüber von den Religionen
<i>Welche Wetterkarte stellt dar, wie du in einer Diskussion darüber fühlst, welche Religion nun die Wahrheit z.B. über Gott sagt oder wie man religiös Leben sollte (bzw. zum Titel des Zeitungsartikels).</i>	
Wohlfühlen Interesse an diesen Diskussionen	
<i>Wetterkarte in Bezug auf Synagoge und Kirche</i>	
/	Kirche: Sonne Synagoge: Vom Gefühl ein bisschen anders; Sturm: Verunsicherung, weil nicht heimisch, da man das nicht kennt
<i>Zielscheiben-Aufgabe: Du stehst in der Mitte dieser Zielscheibe. Ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt, vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist.</i>	
Siehe Fotos (S. 283)	
<i>Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu?</i>	
Gebäude sollte für Gläubigkeit keine Rolle spielen Auch Höhle wäre möglicher Ort der Verbindung zu eigenem Gott Voraussetzung dafür: Gesegneter Ort, als heilig empfinden Bezug zu Gott egal ob Kirche, Dom oder Moschee Selbst lieber in Kirche gehen; jedoch vom Aufbau her überall möglich	Wichtigkeit einen Ort zu haben, um Gott nah zu sein Gebäude eher unwichtig dabei Ort hoher Spiritualität wichtiger Jedoch: Nicht in Moschee, nicht meine Religion Nur das Gebäude an sich spielt keine Rolle, man kann auch in einem Haus beten
<i>Du kommst dazu: Wie stark belastet dich der Konflikt? (1 - 5), Umgehst du den Konflikt lieber oder ist es einfach für dich eine Lösung zu finden?(1 - 5)</i>	
Unangenehm Lösung ist Abhängig von Stärke der Gläubigkeit der Personen/ Grad des Auslebens der Religion Extreme Positionen: Lösung schwer Lockere Position: Lösung möglich	Hohe Belastung, da es wichtig ist, dass verschiedene Religionen in Kontakt stehen Lösung zu finden ist unwahrscheinlich: Streng gläubiger Moslem würde nie in Kirche gehen Nur möglich, wenn Person das locker sieht

Der Schüler Paul	
Paraphrase t1	Paraphrase t2
	<i>Wie hast du die Atmosphäre in der Synagoge wahrgenommen?</i>
	Stühle bequemer als in Kirche Lockerer Nichts Besonderes, eher ein Treffpunkt
	<i>Hast du in der Synagoge etwas Besonderes gehört, gesehen, angefasst, gerochen?</i>
	Schriftzeichen an Türrahmen, waren denen heilig Vorbeigehen an Mesusa
<i>Was erwartest du von dem Besuch?</i>	<i>Welche Fragen und Erwartungen hattest du? Haben sie sich erfüllt?</i>
Gottesdienstablauf: Gemeinsamkeiten mit Christentum Traditionen und Rituale Kippa	Keine offenen Fragen mehr
	<i>Was hast du bei dem Besuch am meisten gelernt? Wann war das?</i>
	Koschere Ernährung Sabbat-Regeln: Kein Handy, kein Autofahren, jeden Samstag
	<i>Warst du mit der Führung zufrieden?</i>
	Kritik: Zu langes Sitzen, zu wenig Herumgehen, zu einseitig, viel Vortrag Gefühl: Normal, neutral
	<i>Hast du dich befähigt gefühlt, in einen sicheren Austausch mit dem Guide treten zu können?</i>
	Guide: Viel erzählt, kompetent, war leicht angreifbar Guide hat sich angegriffen gefühlt: Tonlage, erschrocken über gestellte Frage, Frage zu kritisch gestellt Frage hätte ich anders formuliert und zwar: Was genau im Glauben sieht er? Und nicht: Gibt es das (z.B. historisch bestätigte Teilung des Meeres etc.)?
	<i>Hast du durch den Besuch auch etwas über dich gelernt? Ist dir etwas über deine Religion bewusst geworden?</i> <i>Ist für dich durch die Beschäftigung mit dem Judentum bewusst geworden, was du alles über deine eigene Religion weißt?</i>
	Christentum im Nachhinein bzw. im Vergleich: Lockerer und reduzierter
<i>Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1 - 5 und warum?</i>	
Interesse: Stark Begr.: Geschichte	Interesse: Stark Interesse für: Verfolgungsgeschichte und Aktualität der Verfolgung, Anfeindungen von anderen Religionen gegenüber dem Judentum überrascht, versteh ich nicht so ganz
<i>Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum?</i>	
Holocaust Schicksal der Juden	Juden sind traditionell und viele sind orthodox Judentum ist Religion der Vergangenheit auf Grund derer Geschichte und weil sie wenig präsent sind in Deutschland

<i>Ist das Judentum für dich eher eine Religion der Gegenwart oder denkst du dabei an Dinge aus der Vergangenheit?</i>	
Religion mit Vergangenheit assoziiert	
<i>Wie ist deine Meinung zum Christentum und warum?</i>	
Christentum: aktuelle Religion, präsenter in Deutschland, in Medien z.B. Papstgebet	Christentum: Lockerer, weniger Regeln, 10 Gebote gemeinsam mit Juden
<i>Wie wichtig findest du es, etwas über eine fremde Religion zu erfahren und warum?</i>	
Mittel Begr.: Perspektivwechsel kann nicht schaden, jedoch wenig Interesse an umfangreichem Wissen zu allen Religionen Gut: Grundlegende Allgemeinbildung	Ziel: Wissen um die Meinung und Ansichten der Anderen, um sie zu verstehen, um miteinander auszukommen; kein Interesse ist nicht richtig
<i>Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind eher unterschiedlich?</i>	
Gemeinsamkeiten Christentum aus Judentum entstanden	Gemeinsamkeiten: Glaube an Gott, 10 Gebote Gerade auch Unterschiede: Speisegewohnheiten, Feste Mehr Unterschiede als zuvor gedacht
<i>Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch verwickelt in dem es um das Judentum geht und sich die beteiligten Personen fragen, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen?</i>	
Judentum: Nicht viel Wissen darüber, aber kann man gut mit Christentum vergleichen Geschichte ist ungefähr gleich Christentum ist aus Judentum entstanden Dieselben Ansichten wie wir Viele Sachen ableitbar aus Christentum	Judentum: Vergleich mit Christentum z.B. in Bezug auf die Schrift: AT entspricht Thora Zudem: Besonderheiten zeigen, die wir nicht haben
<i>Was stellst du dir eigentlich unter jüdischem Leben vor?</i>	
Jüdisches Leben: So, wie überall, gibt es Orthodoxe und welche, die das nicht so ernst nehmen Orthodoxe: Mehrmaliges Gebet am Tag, keine Arbeit, wie bei uns der Sonntag Weniger Interessierte: Machen nicht so viel	
<i>Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen?</i>	
Christentum: Lehre von Gott, Leben nach Bibel Bibel: Botschaften in Metaphern, führt zu Weisheit	Christentum: Glaube an einen Gott, nicht an viele; man geht in Kirchen oder Synagogen; Altar, hier werden Messen gehalten
<i>Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel schreiben mit dem Titel: Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht? Was würdest du schreiben/ wie würdest du ggf. den Titel verändern?</i>	
Jeder hat andere Ansichten von Gott, von Religion, von Glauben Keine Gleichheit, denn es gibt nicht die eine Religion und die anderen könne man dann vernachlässigen Weltreligionen: Gleichheit, jeder vertritt andere Ansichten, jeder glaubt an Seine, das ist in Ordnung Auf Grund des Christseins schwierig, sich in andere Religion herein zudenken	Alle haben das gleiche Recht Jeder hat seine Meinung, in seinem Glauben Recht Meinungsunterschiede, jedoch etwas, das sie verbindet: Glaube an einen Gott (z.B. Allah), gleichen Rechte der Religionen dadurch
<i>Wetterkarten: Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellen soll, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst! Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum!</i>	
Judentum: Sonne mit Wolke Begr.: Kein riesiger Fan; wenig Wissen In Dialogsituation frei von Vorurteilen, kein Problem auf Grund des Jude-Seins des Anderen Christentum: Sonne mit Wolke Begr.: Christsein ist eigentlich Sonne, jedoch führen negative Schlagzeilen (Frau im	Judentum: Sonne mit Wolke Begr.: Gewisses Verständnis dafür auf Grund der Gemeinsamkeiten, trotzdem nicht vorstellbar als Jude zu leben Christentum: Sonne Begr.: Ist mir vertraut

Krankenhaus nicht angenommen, z.B.) zur Wolke	
<i>Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellt, wie du dich in einer Diskussion darüber fühlst, welche Religion nun die Wahrheit z.B. über Gott sagt oder wie man religiös Leben sollte (bzw. zum Titel des Zeitungsartikel).</i>	
Sturm Schlecht was dazu zusagen, da ich nur die eine Sichtweise hab und nicht neutral argumentieren kann	Sturm auf Grund der Verwirrtheit, wo deren Probleme sind; kein Grund für Ablehnung von Dialog nur auf Grund von Glaubensunterschieden
<i>Wetterkarte in Bezug auf Synagoge und Kirche</i>	
Kirche: Schön, ich gehe ein paar Mal in die Kirche Synagoge: Anders, andere Traditionen, kein Wissen über Ablauf, komisches mulmiges Gefühl	Kirche: Sonne Begr.: Vertrautheit, Wissen wofür das da ist Synagoge: Regen und Sonne mit Wolke Begr.: Wissen um gemeinsamen Glauben, jedoch auch „anders“, wenn man drin steht als in einer Kirche (z.B. in Bezug auf Baustil) Synagoge ist eher kleiner, kompakter eher ein Treffpunkt
<i>Zielscheiben-Aufgabe: Du stehst in der Mitte dieser Zielscheibe. Ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt, vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist.</i>	
Siehe Fotos (CD-ROM; einzusehen auf Anfrage bei der Autorin dieser Arbeit)	
<i>Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu?</i>	
Keine Reduzierung auf Gebäude oder Ort/ Land Starker Glaube überall möglich Aha-Erlebnis überall möglich Kirche: Eher wohlfühlen, zuhause fühlen, da man das kennt Moschee oder Synagoge: Erstmal komisch auf Grund des anderen Betens, Gottesdienstes Gottesdienst mitzumachen auch in Synagoge möglich, jedoch komischer, da es anders ist, neu, kein Problem aber	Jeder lernt Gotteshaus des Anderen kennen Eindrücke sammeln über Verhalten während Messe, Gebet Zusammensetzen jedoch an neutralem Ort mit Tisch, Stühlen und Couch An diesem Ort Gottesdienst in folgender Weise: Einigung in Mitte; alles mit reinbringen mit Ziel, dass sich keiner unwohl oder benachteiligt fühlt Wandlung mit Leib Christi sollte dabei sein, gehört einfach dazu Plus wichtige Rituale der anderen Religionen (Bild eines multireligiösen Gottesdienstes)

<i>Die Schülerin Anne</i>	
<i>Paraphrase t1</i>	<i>Paraphrase t2</i>
	<i>Wie hast du die Atmosphäre in der Synagoge wahrgenommen?</i>
	Geruch ganz anders als in Kirche Eingangsbereich ganz anders als in Kirche Abtrennung im Eingangsbereich Anders war auch: Aufbau mit Gebetsraum und Küche; Außenansicht
<i>Was erwartest du von dem Besuch?</i>	<i>Welche Fragen und Erwartungen hattest du? Haben sie sich erfüllt?</i>
Gottesdienstablauf Unterschied zu eigenem Gottesdienst Vergleich der Rituale bei Betreten des Gotteshauses	Großteil der Erwartungen erfüllt Wunsch nach mehr Abwechslung in den Erzählungen
	<i>Was hast du bei dem Besuch am meisten gelernt? Wann war das?</i>
	Gebetsraum mit Thoraschein Kuppeldach 12 Davidsterne
	<i>Was möchtest du gern noch über das Judentum erfahren und warum?</i>
	Kein Wunsch nach weiterer Klärung (Fragen zum Judentum)
	<i>Wie zufrieden warst du mit der Führung?</i>
	3 – 4
	<i>Hast du dich befähigt gefühlt, in einen sicheren Austausch mit dem Guide treten zu können?</i>
	Schwierig mit Guide ins Gespräch zu kommen Keine eigenen Fragen gestellt Keine eigene Offenheit, eher nicht „locker“, jedoch unklar warum Kein offenes Gespräch führen können, da Guide hebräisch spricht, Jude ist und stark in Gemeinde integriert ist und eigene Frage für ihn klar sind und dann wäre kein Dialog auf gleicher Ebene möglich
	<i>Hast du durch den Besuch auch etwas über dich gelernt? Ist dir etwas über deine Religion bewusst geworden?</i> <i>Ist für dich durch die Beschäftigung mit dem Judentum bewusst geworden, was du alles über deine eigene Religion weißt?</i>
	Bewusstwerden von Gemeinsamkeiten beider Religionen
<i>Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1 - 5 und warum?</i>	
Judentum: 2 Interesse	3 – 4
<i>Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum?</i>	
Unterschiedliche Meinung Es gibt unterschiedliche, verschiedene Sachen dazu	Viele Traditionen Fokus auf Ernährung Religion der Gegenwart
<i>Ist das Judentum für dich eher eine Religion der Gegenwart oder denkst du dabei an Dinge aus der Vergangenheit?</i>	
Vergangenheit	
<i>Wie ist deine Meinung zum Christentum und warum?</i>	

Christentum ist eine Religion der Gegenwart Wichtigkeit auf Grund von Interesse, nicht auf Grund von Gläubigkeit Frage nach Gott Gottes Dasein bejaht Christentum ist wichtig (3)	Christentum: Religion der Gegenwart Wichtigkeit (persönliche) Besondere Bedeutung des Gottesdienstes
<i>Wie wichtig findest du es, etwas über eine fremde Religion zu erfahren und warum?</i>	
Wichtig (2) Begr.: Da Wissen und eigene Meinung über unterschiedliche Religionen wichtig ist	Sehr wichtig, da jeder eine Religion hat Dies ist individuell und deswegen gibt es eine Gleichberechtigung
<i>Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind eher unterschiedlich?</i>	
Gemeinsamkeiten, aber auch viele Unterschiede	Fokus liegt auf Unterschieden
<i>Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch verwickelt in dem es um das Judentum geht und sich die beteiligten Personen fragen, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen?</i>	
Sitten Moralische Haltung und Wertvorstellungen im Unterschied zum Christentum (komplett anders) Rituale bei Betreten des Gotteshauses im Vergleich: Christentum keine Ledersachen oder Schuhe-Ausziehen	Judentum basiert auf viele Traditionen Abhängigkeit zur eigenen historischen Vergangenheit und weiteren Entwicklung Hauptmerkmal: Glaube an Gott
<i>Was stellst du dir eigentlich unter jüdischem Leben vor?</i>	
Traditionell	
<i>Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen?</i>	
Theodizee Gottesfrage Standpunkt zu Gottes Handeln/ Verantwortlichkeit Gottes für Schicksalsschläge vs. Funktion des Geborgenheit-Stiftens (von Gott) nach Schicksalsschlag -> als Aspekte des christlichen Glaubens	Christentum: Ein Gott Individueller Glaube Kirche als Symbol für Nähe Gottes Gleiches jedoch auch zuhause möglich
<i>Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel schreiben mit dem Titel: Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht? Was würdest du schreiben/ wie würdest du ggf. den Titel verändern?</i>	
Man kann nicht sagen, wer Recht hat bzw. kann nicht beantwortet werden Individualität als Kategorie zur Beantwortung dieser Frage Gläubige verschiedener Religionen können manche Dinge anderer Religion nicht verstehen	Keiner hat Recht Aus Perspektive von Christen oder stark Gläubigen hat man selbst und eigene Religion Recht – die jeweils Andere nicht Aber jeder hat in der individuellen Religion Recht Christentum ist passende Religion für mich, Judentum hat dann nicht Recht
<i>Wetterkarten: Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellen soll, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst! Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum!</i>	
Judentum: Sturm; Sonne mit Wolke Judentum ist eine andere Religion, jedoch nicht komplett tabu Christentum: Sonne mit Wolke, Sonne mit Regenbogen: Da unterschiedliche Gefühle aber eher Positive	Judentum: Sturm Einerseits gibt es Gemeinsamkeiten (Glauben, 10 Gebote) andererseits Unterschiede (Traditionen, Ernährung, Anpasstheit) Sturm auf Grund der Hin- und Hergerissenheit Christentum: Sturm und Sonne mit Wolke, Sonne Begr.: Nähe; jedoch keine starke Gläubigkeit

<i>Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellt, wie du dich in einer Diskussion darüber fühlst, welche Religion nun die Wahrheit z.B. über Gott sagt oder wie man religiös Leben sollte (bzw. zum Titel des Zeitungsartikels).</i>	
Sturm Keine Notwendigkeit darüber zu diskutieren, da jeder eine andere Meinung hat und nicht alle die Gleiche teilen So entstehen unnötige Diskussionen, unnötig, da Individualität entscheidend ist und keine Verurteilung anderer Meinungen sinnvoll	
<i>Wetterkarte in Bezug auf Synagoge und Kirche</i>	
	Kirche: Sonne Synagoge: Sonne und Sturm Begr.: Wohlfühlen, jedoch auch nicht „meine Religion“ und kein gewohntes Ereignis
<i>Zielscheiben-Aufgabe: Du stehst in der Mitte dieser Zielscheibe. Ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt, vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist.</i>	
Siehe Fotos (CD-ROM; einzusehen auf Anfrage bei der Autorin dieser Arbeit)	
<i>Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu?</i>	
„Christ fühlt sich in Kirche Gott nah“ – schwer für Anhänger anderer Religion nachzuempfinden Möglichkeit und Verständnis für Besuch Gotteshäuser anderer Religionen, aber keine Notwendigkeit, wenn kein Wunsch	Jeder geht in jeden Gottesdienst Eigene Erfahrungen machen Gottesdienst anderer Religionen zwar anders und fremd, aber „anfreunden“ möglich und weiterer Besuch des eigenen Gottesdienstes, sodass das dann nichts schlimmes wäre Falls keine Einigung möglich, ist individuelle Entscheidung entscheidend Stark gläubiger Christ kann in Synagoge als Besucher sitzen und mitsprechen
<i>Du kommst dazu: Wie stark belastet dich der Konflikt? (1 - 5), Umgehst du den Konflikt lieber oder ist es einfach für dich eine Lösung zu finden?(1 - 5)</i>	
Starke Belastung Unnötige Diskussion, da individuelle Entscheidung, die jeder akzeptieren sollte Unterschiedlich starke Festigung des Glaubens bei den Menschen Persönlich keine Schwierigkeit, in die Synagoge zu gehen Eigene Haltung: Einlassen	Keine Belastung Zwischending eine Lösung zu finden: Andere Religionen, andere Traditionen Trotzdem eine Schwierigkeit dabei

<i>Die Schülerin Laura</i>	
<i>Paraphrase t1</i>	<i>Paraphrase t2</i>
	<i>Wie hast du die Atmosphäre in der Synagoge wahrgenommen?</i>
	Ruhig, schlicht Angenehme Atmosphäre
	<i>Hast du in der Synagoge etwas Besonderes gehört, gesehen, angefasst, gerochen?</i>
	Angenehmer Geruch Schlichte Farben Bequeme Sitze
<i>Was erwartest du von dem Besuch?</i>	<i>Welche Fragen und Erwartungen hattest du? Haben sie sich erfüllt?</i>
Kein genaues Bild	Keine offenen Fragen mehr
	<i>Warst du mit der Synagogenführung zufrieden?</i>
	Kritik, dass man andere Räume nicht begehen konnte, nur den Gebetsraum Wohlgefühl
	<i>Was hast du bei dem Besuch am meisten gelernt? Wann war das?</i>
	Geschichte des Judentums Guide macht keinem Vorwurf, ist abgeschlossen: Hat mich irgendwie getroffen Ausleben des jüdischen Glaubens, Unterschiede
	<i>Hast du dich befähigt gefühlt, in einen sicheren Austausch mit dem Guide treten zu können?</i>
	Guide: Sympathisch, gute Erklärungen Antwort auf Frage, ob er Thora wörtlich versteht oder symbolisch anders verstanden und zwar so, ob er generell an Thora glaubt Frage war unsachlich gestellt Guide hebt hervor, dass er alle Meinungen toleriert Guide nimmt Bibel sehr wörtlich
	<i>Hast du durch den Besuch auch etwas über dich gelernt? Ist dir etwas über deine Religion bewusst geworden?</i> <i>Ist für dich durch die Beschäftigung mit dem Judentum bewusst geworden, was du alles über deine eigene Religion weißt?</i>
	Unterschiede neu reflektiert
<i>Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1 - 5 und warum?</i>	
Judentum: Mittel Begr.: Geschichte ist interessant, Ursprung vom Christentum	Interesse Judentum: Mittel bis stark
<i>Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum?</i>	
Unsicherheit, ob Meinung hat Begr.: Keine persönliche Bekanntschaft mit Juden Synagogenbesuch vor zwei Jahren mit Schule	Normale Religion Religion der Gegenwart, jedoch nimmt Religiosität generell ab
<i>Ist das Judentum für dich eher eine Religion der Gegenwart oder denkst du dabei an Dinge aus der Vergangenheit?</i>	
Religion der Gegenwart Aber in Deutschland nicht mehr viele Juden Nicht viel Begegnung damit	

<i>Wie ist deine Meinung zum Christentum und warum?</i>	
Christentum: Katholisch sein, Christsein Kirchengang (manchmal) Keine fest überzeugte Gläubigkeit Zweifel, Hinterfragen, Unsicherheit	Eine Religion Keine richtige Meinung
<i>Wie wichtig findest du es, etwas über eine fremde Religion zu erfahren und warum?</i>	
Sehr wichtig Begr.: Religionszugehörigkeit durch Geburt, jedoch wichtig zu wissen, was andere glauben	Wichtig Nicht möglich, sich auf eigene einzuschränken
<i>Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind eher unterschiedlich?</i>	
Gemeinsamkeiten: Weltanschauung, Verhaltensregeln Unterschied: Messias war schon da (Christentum)	Gemeinsamkeiten und Unterschiede Unterschied: Ernsthaftigkeit der Juden
<i>Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch verwickelt in dem es um das Judentum geht und sich die beteiligten Personen fragen, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen?</i>	
Judentum: Thora als Grundlage, entspricht AT; baut auf 12 Stämmen auf, warten noch auf Messias Strengeres Leben, z.B. koschere Ernährung	Judentum: Aus Israeliten entstanden, die aus Ägypten ausgezogen sind; 12 Stämme, aus einem Stamm ist das Judentum entstanden
<i>Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen?</i>	
Christentum: Christus ist der Messias, NT, Reformation und Luther, Spaltung der Kirche	Christentum: Jesus ist Basis, war Jude, AT und NT Judentum: AT
<i>Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel schreiben mit dem Titel: Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht? Was würdest du schreiben/ wie würdest du ggf. den Titel verändern?</i>	
Nicht herauszufinden, wer Recht hat Glaube ist nicht beweisbar Interesse an Vergleich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede Alles das Gleiche: Wäre provokant	Interview mit Rabbi und Pfarrer; Geschichte von beiden Religionen Übereinstimmungen in: Was das wichtigste für ihre Religion ist Diese Übereinstimmung ist auch die Sicht der Gesellschaft: Z.B. keine Menschen zu töten
<i>Wetterkarten: Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellen soll, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst! Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum!</i>	
Judentum: Sonne mit Wolke Begr.: Geschichte des Judentums in Deutschland Eigene Verunsicherung, Unbehagen bei Kontakt als Deutscher mit jüdischen Menschen; beide könnten sich schlecht fühlen Christentum: Sonne mit Wolke Begr.: Unsicherheiten, keine völlige Zustimmung Kirche: Sonne Synagoge: Nicht ganz die Sonne, da unbekannt, kein direktes Wohlgefühl	Judentum: Sonne mit Wolke, lieber noch Sonne Begr.: Synagoge war sehr schön; kein eigener Glaube an das, an das das Judentum glaubt, aber es stört auch nicht Christentum: Sonne Begr.: Ich glaube an das Christentum, für Regenbogenkarte fehlt noch mehr der eigene stärkere Glaube
<i>Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellt, wie du dich in einer Diskussion darüber fühlst, welche Religion nun die Wahrheit z.B. über Gott sagt oder wie man religiös Leben sollte (bzw. zum Titel des Zeitungsartikel).</i>	
Ziel: Auf Sichtweise der Anderen einlassen und nachvollziehen versuchen	
<i>Wetterkarte in Bezug auf Synagoge und Kirche</i>	
	Kirche: Sonne Synagoge mit Gottesdienst: Wind Begr.: Da komisch, unbekannt

	Synagoge mit Führung: Sonne Begr: Wohlgefühl Wahrheitsfrage: Wohlgefühl durch Regeln, Streit ist keine schöne Situation
<i>Zielscheiben-Aufgabe: Du stehst in der Mitte dieser Zielscheibe. Ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt, vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist.</i>	
Siehe Fotos (CD-ROM; einzusehen auf Anfrage bei der Autorin dieser Arbeit).	
<i>Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu?</i>	
Gott ist überall erfahrbar Gott einfacher erfahrbar an Ort, der gemacht ist dafür Ob Synagoge, Kirche oder Moschee: Unwichtig Bekanntheit und Wohlfühlen an einem bestimmten Ort führt dazu, dass dieser Ort näher ist In Moschee würde man wenig verstehen, ist schwieriger Je öfter man in einer Synagoge ist, desto eher kann man sich wohlfühlen	In jedem Haus ist Wohlfühlen möglich Möglichkeit das Andere mal auszuprobieren Jeder geht mal in jedes Haus Kirche, die ich immer besuche: Gewohnter, vertrauter, besser nachzuvollziehen, wohler fühlen Judentum und Islam: Sprachen, die man nicht versteht

<i>Der Schüler Tim</i>	
<i>Paraphrase t1</i>	<i>Paraphrase t2</i>
	<i>Wie hast du die Atmosphäre in der Synagoge wahrgenommen?</i>
	Gemütlichkeit Schöne Einrichtung Modern Vertrautes Gefühl, obwohl noch nie in Synagoge gewesen
	<i>Hast du in der Synagoge etwas Besonderes gehört, gesehen, angefasst, gerochen?</i>
	Auffällige Architektur Nicht typisch, wie in einer Kirche Jedes Gebäude ist unterschiedlich, auch Synagogen
<i>Was erwartest du von dem Besuch?</i>	<i>Welche Fragen und Erwartungen hattest du? Haben sie sich erfüllt?</i>
Eigene Frage: Wie denken Juden heute über die Vergangenheit (Nationalsozialismus) nach; wie sehen sie sich selbst Sind sie stolz darauf in Bochum (z.B.) präsent zu sein?	
	<i>Was hast du bei dem Besuch am meisten gelernt? Wann war das?</i>
	Verknüpfung von gegenwärtigem und vergangenem Leben der Menschen Verknüpfung der Symbole oder Aufbau in Architektur mit alten Bräuchen
	<i>Was möchtest du gern noch über das Judentum erfahren und warum?</i>
	Keine offenen Fragen zum Judentum mehr
	<i>Konntest du dein Vorwissen, das du während der Vorbereitung gewonnen hast, anwenden?</i>
	Vorbereitung von Fragen: hilfreich
	<i>Hast du dich befähigt gefühlt, in einen sicheren Austausch mit dem Guide treten zu können?</i>
	Vortragsweise des Guides: Kein richtiges Gespräch da sehr lange Antworten, kein roter Faden
	<i>Hast du durch den Besuch auch etwas über dich gelernt? Ist dir etwas über deine Religion bewusst geworden?</i> <i>Ist für dich durch die Beschäftigung mit dem Judentum bewusst geworden, was du alles über deine eigene Religion weißt?</i>
	Nichts über Christentum bewusst geworden
	<i>Wie sehr interessiert dich das Judentum auf einer Skala von 1 - 5 und warum? Interesse Christentum?</i>
Interesse Judentum: 3 (mittel)	Interesse Judentum: Stark Begr.: Notwendigkeit, so viel wie möglich über andere Religionen und deren Glaube, Gotteshäuser zu wissen Religiöse Ort haben starke Wirkung Wichtigkeit von Synagogenbesuchen und persönlichen Kontakt dort, da auf diese Weise am besten gelernt werden kann
	<i>Wie ist deine Meinung zum Judentum und warum?</i>
Keine spezifische Meinung zum Judentum, eher allgemein zu Religionen Religionszugehörigkeit durch Sozialisation oder bewusste Entscheidung durch Gefallen an Grundgedanken und Moral der Religion Judentum deshalb so anzuerkennen, wie jede Religion	Judentum Religion wie andere auch Andere Entstehungszeit Eigene Geschichte Vernetzung der Geschichten verschiedener Religionen

Eigener Standpunkt zu Judentum, so wie zum Christentum Zusätzlich jedoch Verbundenheit zum Christentum durch Eltern, Umgebung und eigene Entscheidung für die Moral des Christentums Toleranz für Judentum Ziel: Mehr Wissen über das Judentum	Irrelevant welcher Religion man angehört Begegnung mit allen Religionen: Mit gleicher Aufmerksamkeit
<i>Ist das Judentum für dich eher eine Religion der Gegenwart oder denkst du dabei an Dinge aus der Vergangenheit?</i>	
Keine Bekanntschaft von vielen Juden 2 Juden in Schulstufe Synagoge neben Schulgebäude Folglich ist Judentum präsenter als für Andere Zusätzliche Assoziationen zur Vergangenheit	
<i>Wie ist deine Meinung zum Christentum und warum?</i>	
	Entspricht Meinung zum Judentum
<i>Wie wichtig findest du es, etwas über eine fremde Religion zu erfahren und warum?</i>	
Wichtigkeit Wissen über fremde Religion: Sehr stark Begr.: Wissen über andere Religionen notwendig, um sie und ihre Interessen zu verstehen und um mit ihnen in Dialog zu treten, wie z.B. Politiker es haben sollten/ tun sollten Ziel z.B.: Kleine Gruppe des Judentums zu unterstützen Zuzug von jüdischen Menschen nach Deutschland Ziel: Judentum verstehen und auch die jüdischen Menschen anregen ihr Wissen über andere Religionen zu erweitern	Sehr hohe Wichtigkeit etwas über fremde Religion zu wissen
<i>Findest du das Christentum und das Judentum haben viel gemeinsam oder sind eher unterschiedlich?</i>	
	Gemeinsamkeiten im Vordergrund: Z.B. der Gemeinschaftscharakter auf spiritueller Ebene
<i>Stell dir einmal vor, du wirst in ein Gespräch verwickelt in dem es um das Judentum geht und sich die beteiligten Personen fragen, was das Judentum eigentlich ist. Du kommst dazu und willst ihnen etwas über das Judentum erzählen. Was erzählst du ihnen?</i>	
Jesus war Jude Judentum als Fundament des christlichen Glaubens Christentum teilt mit Judentum AT und 5 Bücher Mose	Wir teilen mit Judentum 5 Bücher Mose Grundlage Judentum: Thora Wenig Anhänger in Deutschland und auf Welt
<i>Was stellst du dir eigentlich unter jüdischem Leben vor?</i>	
Jüdisches Leben in Deutschland gleich christliches Leben Unterschied: Christentum bzw. Kirche verliert Anhänger, jedoch verlieren Christen nicht ihren Glauben; im Gegensatz zum Judentum, da hier der Synagogenbesuch häufiger vorkommt Regelung des mehrmaligen Gebetes am Tag führt zu Einfluss auf den Alltag Allgemein ist das Alltagsleben gleich	
<i>Was würdest du ihnen über das Christentum erzählen?</i>	
Christentum: Ursprung liegt in Prophezeiung, dass Messias Jesus kommt Jesus nimmt Jünger zu sich, gewinnt sie für seine Religion, bewirkt Wunder Größtes Wunder Jesu: Auferstehung für alle Christen Kreuz als Symbol für Auferstehung und Beweis für Gott auf Erden	Christentum: 2 Überlieferungen, Inhalte werden in Kirche oder Schule vermittelt AT: Moses, Beziehung zu Gott NT: Jesus, Beziehung zu Gott AT und NT: Gott nimmt Kontakt zu Menschen auf und führt an sein Wesen, Denken und Handeln heran
<i>Stell dir vor du bist Reporter und sollst einen Zeitungsartikel schreiben mit dem Titel: Judentum, Islam, Christentum – alles das gleiche oder wer hat Recht?</i>	

<i>Was würdest du schreiben/ wie würdest du ggf. den Titel verändern?</i>	
<p>Niemand hat Recht Keine Religion, die es momentan gibt, ist die Wahre Achtung vor Wirken Jesu Achtung vor Moral des Christentums, sollten mehr Menschen anstreben Christentum bzw. dessen Moral erstrebenswert im Gegensatz zu anderen Religionen Religionskriege, innerhalb von einer Religion und zwischen Religionen Religion führt so zu Leid Religion sind zu bestimmter Zeit theologisch gesehen aus bestimmten Grund entstanden, vielmehr aber noch Erfindung der Menschen für eine bestimmte Sache, möglicherweise gute Sache Beweis nicht möglich Es wird nie dazu kommen die wahre Religion zu finden und Menschen der falschen Religion ihre dann dafür ablegen</p>	<p>Alles das Gleiche, niemand hat Recht Bezugskategorie: Naturwissenschaft Frage der Wahrheit nie beantwortbar Gäbe es eine wahre Religion, müsste jeder Mensch gleiche Chance haben dieser anzugehören, durch Geburt oder Entscheidung Diese Logik ist gleichsam die Begründung, warum keine Religion die Wahre ist und nicht von Gott gewollt sein kann, denn Gott hatte nie Kontakt mit einer Religion Religionen sind Erfindungen, um Gesellschaft zu stabilisieren oder um Menschen Stabilität im Lebenslauf zu geben Beispiel: Mensch auf Insel ohne Kontakt zu Religion, nie Chance sich zu entscheiden, deswegen ist es egal, welche Religion man hat Umgebung beeinflusst Religionszugehörigkeit Unzufriedenheit mit Christentum Christentum ist meine Religion, dieses kann sich aber noch ändern Religion ist zu kritisieren, Glaube nicht Kein voller Christ, jedoch Orientierung an 10 Geboten</p>
<i>Wetterkarten: Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellen soll, wie du dich in Bezug auf das Judentum fühlst! Wähle eine Karte in Bezug auf das Christentum!</i>	
<p>Judentum: Kein Gewitter, da nicht bedroht Kein Sonnenschein, da viele Juden sich unterdrückt fühlen, unterdrückt werden Aufgehende Sonne an Wolke vorbei: Judentum geht es wieder besser</p>	<p>Judentum: Sonne kommt hinter Wolke hervor Begr.: Judentum ist nicht sorgenfrei, hat Probleme (Judenfeindlichkeit) Größe des Judentums spielt keine Rolle Christentum: Eine der größten Religionen Viele Konflikte zwischen Religionen Länder, die christlich sind, islamisch oder polytheistisch Konflikte zwischen diesen Ländern Art der Menschen hängt eng mit Glauben zusammen Christentum: Kein Regen, denn es geht Christentum in Deutschland nicht schlecht; in anderen Ländern: Möglicherweise Verfolgung Christentum wird weggedrängt von anderen Religionen Christentum wirb nicht für Anhänger, tut nicht viel dafür mächtiger zu werden Islam: Tut viel dafür als wahre Religion anerkannt zu werden Christentum: Wind</p>
<i>Wähle eine Wetterkarte aus, die darstellt, wie du dich in einer Diskussion darüber fühlst, welche Religion nun die Wahrheit z.B. über Gott sagt oder wie man religiös Leben sollte (bzw. zum Titel des Zeitungsartikels).</i>	
<p>Wohlfühlen in dieser Diskussion, in der jeder eigene Ansichten hat, da generelles Gutheißen und Notwendigkeit von Austausch darüber</p>	
<i>Wetterkarte in Bezug auf Synagoge und Kirche</i>	
	<p>Kirche: Sonne Synagoge: Zu Beginn noch Sonne mit Wolke Begr.: Ist anders</p> <p>Je länger man in Synagoge ist, desto vertrauter, normaler</p>
<i>Zielscheiben-Aufgabe: Du stehst in der Mitte dieser Zielscheibe. Ordne die abgedruckten Aspekte so an, dass man sehen kann, wie nah oder entfernt, vertraut oder fremd der jeweilige Aspekt für dich ist.</i>	

Siehe Fotos (CD-ROM; einzusehen auf Anfrage bei der Autorin dieser Arbeit).	
<i>Nimm zu folgender Situation Stellung: Stell dir vor du beobachtest einen Juden, einen Christen und ein Moslem. Sie streiten darüber, dass man Gott nicht allein in der Kirche erfahren kann. Der Jude sagt, das gehe nur in der Synagoge und der muslimische Mitschüler meint, dafür ist die Moschee da. Du kommst dazu und mischt dich ein: Was sagst du dazu?</i>	
<p>Religion hat Konfliktpotential Religion kann jeder für sich erfahren Gott kann jeder für sich erfahren, Art und Weise egal Religionszugehörigkeit freiwillig In Diskussion: Austausch über eigene Erfahrungen, anschließend geht man getrennte Wege Welt wäre besser ohne Religion Ausmaß der Stärke der Religiosität abhängig vom Umfeld</p> <p>Eigenes Christsein durch Eltern Wären Eltern Atheist, wäre ich es auch Weitere Möglichkeit: Durch Einflüsse von außen eigene Entscheidung für eine Religion, wahrscheinlich für die, der man häufig begegnet Wären Eltern Muslime, wäre ich auch Moslem Religionszugehörigkeit zu 100 Prozent durch Umfeld bestimmt Würde man auf Insel ohne Religion aufwachsen und nie eine Religion haben und diese Person nicht in den Himmel käme, weil sie noch nie gebetet hätte, dann wäre dies sehr unfair (da keine Möglichkeit des Kennenlernens dieser Religion) Folgerung daraus: Irrelevant welche Religion man hat Auch irrelevant nach welcher Moral man lebt, da man ja nichts dafür kann (Fremdbestimmung des Menschen)</p>	<p>Kritische Einstellung kann diese Diskussion nicht beruhigen Stark Gläubige halten an ihrer Meinung fest, dann keine Möglichkeit der kritischen Reflexion der eigenen Religion Lösung: Auf alle Religionen sachlich etwas Kritik ausüben, soll erkennen lassen, dass alle Religionen gleich sind Ziel: Erkennen, dass man unterschiedlichen Religionen angehört Christsein durch Orientierung an christlichen Werten, nicht durch Glaube an Christus oder Gott</p>
Du kommst dazu: Wie stark belastet dich der Konflikt? (1 - 5), Umgehst du den Konflikt lieber oder ist es einfach für dich eine Lösung zu finden?(1 - 5)	
<p>Keine Belastung Leicht Lösung zu finden, da Akzeptanz für Gemüt anderer Menschen Größtes Problem generell: Akzeptanz für Ansichten anderer Menschen</p>	<p>Keine Belastung Schwer eine Lösung zu finden, da das Problem am Glauben ist, dass dann ein Krieg ausbricht, sachliche Diskussionen hierbei nicht möglich Religionen führen zu mehr Leid und Übel als zu einem positiven Effekt Lösung: Eine einzige Religion, jedoch wird das nie so sein Abgrenzung von SuS mit Religionen zu Menschen ohne Religion, da diese wenigsten eine Religion haben</p>

2. Unterrichtsmaterial

2.1 Bilder: Einstieg in die Sequenz⁷⁰⁶



⁷⁰⁶ Quellen: http://cdn.timesofisrael.com/uploads/2012/04/2228689646_659d5ace63_b-635x357.jpg; <http://ecx.images-amazon.com/images/I/61XuNbMq%2BKL.jpg>; http://www.zentralratjuden.de/imgs_synagogue//Dortmund_Synagoge01.jpg; http://www.planergruppe-oberhausen.de/website/wp-content/uploads/2013/06/090709_3678.jpg; <http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.langeleine.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2008%2F11%2Fnovemberpogrom2.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.langeleine.de%2F%3Fp%3D4651&h=255&w=220&tbnid=Ga4M10-H3GOHnM%3A&docid=els-9wPLQoME5M&ei=RIfkVrvhFMXg6AT92ZjIDA&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=1354&page=1&start=0&ndsp=19&ved=0ahUKEwi7k4qlibzLahVFMJoKHf0sBskQrQMIjAD>; <http://www.taz.de/picture/298040/948/SCHECHTER.20100909-10.jpg>; <http://img.welt.de/img/politik/crop100737966/8419569769-ci16x9-w780-aoriginal-h438-10/papst12-klagemauer-DW-Politik-JERUSALEM.jpg>.

2.2 LernWEGbogen (Wissen-Erlernt-Gelernt)⁷⁰⁷

LernWEG-Bogen von: _____

WEG: Wissen-Erlernen-Gelernt

Das weiß ich schon über das Judentum, das ist mir vertraut:

-

Das was ich gerade beschrieben habe, würde in meiner Religion so sein, dass... / ist Folgendes...:

-

Das verstehe ich im Judentum nicht, das ist mir fremd:

-

Das was ich gerade beschrieben habe, würde in meiner Religion so sein, dass... / ist Folgendes...:

-

Das interessiert mich über das Judentum zu erfahren:

-

In meiner Religion würde dieses Folgendem entsprechen:

-

Meine Fragen haben sich geklärt:

Stimme voll und ganz zu
Stimme eher zu
Stimme eher nicht zu
Stimme überhaupt nicht zu

Folgende Fragen sind noch unbeantwortet:

Folgende Fragen sind neu und interessieren mich:

⁷⁰⁷ Hinweis: Im Original umfasst der hier abgebildete Lernwegbogen zwei Din-A4 Seiten.

2.3 Transparenzplakat



2.4 Arbeitsblatt: Leitfäden für den Synagogenbesuch

Leitfaden: Synagogenbesuch



Was frage ich den Rabbi?/ Was frage ich den jüdischen Guide in der Synagoge?

-

A: _____

-

A: _____

-

A: _____

Was möchte ich in der Synagoge beobachten und herausfinden?

-

A: _____

-

A: _____

Platz für weitere Notizen:

2.5 Fachtexte der zweiten Unterrichtseinheit

Der Kultraum der Religionen als religiöser Ort

Jede Religion gestaltet Räume und lebt durch Räume. Ihre Kulträume prägen mit ihrer Atmosphäre oft tiefer und unauffälliger das Glaubensbewusstsein der Menschen als das verkündete Wort. Als heiliger Ort gewinnt der Kultraum vielfältige Funktionen.

Der Raum wird für Menschen zu ihrem religiösen Kultraum,

- weil er von ihnen als bevorzugter Kommunikationsort zu jenseitigen Mächten, zu Göttern oder Geistern angesehen wird (*Raum der Beziehung zur Gottheit*),
- weil sie seine Sakralität (Heiligkeit) mit Erzählungen wie Legenden oder Mythen begründen (*Raum der Erzählungen*),
- weil sie in ihm religiöse Handlungen vollziehen (*Raum für kultische Inszenierungen*),
- weil er von ihnen als Kristallisationsort des Zusammenschlusses und der organisatorischen Selbstversicherung ihrer Kulturgemeinde erlebt wird (*Raum der Gemeinschaft*),
- weil er von ihnen durch festgelegte Riten, Körperhaltungen und Gesten, Gebete und Rezitationen heiliger Texte geschützt und von anderen Kultgebäuden abgegrenzt wird. So dient er der Vergewisserung des eigenen Glaubens und der Verehrung der Gottheit (*Raum der Erlebnisse*),
- weil sie ihn mit Gegenständen ausstatten, die für sie emotional besetzt sind (*Raum der geschichtlich-biografischen Dimension*).

Im Erleben von Stille und Schweigern, im freien Tun des Einzelnen wie beim festen Ritual der Gemeinschaft erfahren Glaubende die besondere Atmosphäre ihres religiösen Kultraums. Er wird damit zum Raum gelebter Religion. Diese Atmosphäre bereitet den Boden, damit das Heilige erfahren werden kann.

Der Kultraum ist sichtbar. Er ist als Kultraum erkennbar. Er unterscheidet sich deutlich von anderen öffentlichen Räumen. Seine Originalität wird durch seine Architektur bewahrt, jedoch auch durch besondere Formen und Riten. Seine Architektur weist auf etwas hin und enthält eine Lehre. Wir können daher von einer theologischen Architektur sprechen.

Der eigene religiöse Ort, die eigenen Gebäude, besondere Rituale, Normen und Kleidungsstile geben einer Gruppe ihre religiöse Identität, die sie eindeutig von anderen Gruppen ihres Umfeldes abhebt. So sind religiöse Räume für den Gläubigen das Zeichen für die Beständigkeit der Werte, die durch die göttliche Präsenz am Ort der Verehrung gesichert werden.

(Quelle: Brüll, Christina/ Ittmann, Norbert/ Maschwitz, Rüdiger/ Stopping, Christine, Synagoge - Kirche - Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005, 19).

Arbeitsaufträge:

1. Beantworte auf Grundlage des Textes folgende Fragen:
 - a. Welche Funktion haben Kulträume?
 - b. Worin unterscheiden sich Kulträume von normalen Gebäuden?
 - c. Was bedeutet „theologische Architektur“?
2. Leitet Beobachtungsaufträge für den Synagogenbesuch ab (Folie).
3. Leitet Fragen an den jüdischen Guide ab (Folie).

Äußeres Erscheinungsbild von Synagogen im historischen Querschnitt

Synagogen weisen in der Regel keine spezifische Architektur auf, durch die sie schon von außen als solche erkennbar sind. Oft wurden und werden sie im Stil des jeweiligen Landes gebaut, so z.B. die einfachen Holzsynagogen in Polen im 17. und 18. Jahrhundert oder die modernen Synagogen in den USA heute.

In Deutschland kann man am Synagogenbau in den letzten Jahrhunderten deutlich erkennen, welche Akzeptanz das Judentum jeweils zu haben glaubte. Einen ersten Höhepunkt hatte der Synagogenbau im Mittelalter, als – wie etwa in Worms – eindrucksvolle Synagogen gebaut wurden. Die Juden meinten in dieser Zeit akzeptierte Handelspartner und Bürger zu sein. Doch schon in der Zeit der Kreuzzüge kam es ab dem 12. Jahrhundert zur Verfolgung und zu einer zunehmenden Verschlechterung der rechtlichen Stellung.

Im ausgehenden Mittelalter wurden die Juden schließlich mit Gewalt aus vielen deutschen Städten vertrieben. Manche flüchteten nach Osten oder in den Süden, andere zogen aufs Land. Es entstanden kleine Landgemeinden mit Wohnhaus-Synagogen. Möglichst unauffällig gestaltet, oft in eine Häuserzeile eingebettet, boten diese einfachen Betsäle eine Versammlungsmöglichkeit, ohne zu viel Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

Im Zuge der rechtlichen Gleichstellung auch des Judentums im 18. und vor allem im 19. Jahrhundert wurden die jüdischen Gemeinden selbstbewusster. Auf dem Land, vor allem im süddeutschen Raum, entstanden kleine, barocke Synagogen mit reich ausgestatteten Innenräumen. Mit der rechtlichen Gleichstellung ging für Juden auch die Erlaubnis einher, in die Städte zurückkehren zu dürfen.

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges wuchsen viele jüdische Gemeinden durch Zuzug aus Osteuropa (vor allem Polen) an. Mit dem Aufstieg mancher Juden in das Bürgertum und der zunehmenden Anpassung an die deutsche Mehrheitsgesellschaft nahmen auch die Synagogenbauten immer stärker Anleihen an Kirchenbauten.

Die Synagoge am Steeler Tor in Essen (heute die Begegnungsstätte „Alte Synagoge“) oder die unter DDR-Herrschaft zerstörte Synagoge in der Oranienburger Straße in Berlin (deren Kuppel rekonstruiert worden ist) sind Beispiele für diese Epoche des Synagogenbaus.

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten ab 1933 fanden alle Versuche einer Annäherung ein Ende. Zahlreiche Synagogen wurden gezielt zerstört oder beschädigt. Wenige blieben erhalten, etwa weil man angrenzende Wohnhäuser schützen wollte. Wem von der jüdischen Bevölkerung nicht Auswanderung oder Flucht gelang, der wurde deportiert und geriet in die unmenschliche Vernichtungsmaschinerie der Nazis.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs gab es in allen Zonen Deutschlands nur wenige Juden. Jüdisches Leben sowohl in der DDR wie in der Bundesrepublik begann nur zaghaft und blieb bescheiden. Daran ändert der starke zahlenmäßige Zustrom aus den ehemaligen Ostblockländern seit 1991 wenig.

Bedrohung heutiger Synagogen durch Neonazis, aber auch durch islamische und arabische Kräfte machen seit etwa zwanzig Jahren den Schutz von Synagogen durch die deutsche Polizei notwendig – und die Synagogen damit sichtbar.

(Quelle: Brüll, Christina/ Ittmann, Norbert/ Maschwitz, Rüdiger/ Stopping, Christine, Synagoge - Kirche - Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München 2005, 28f).

Arbeitsaufträge:

1. Gestaltet auf Grundlage des Textes einen Zeitstrahl, an dem man das äußere Erscheinungsbild der Synagoge ablesen kann. Stell zudem dar, was die Ursachen für das jeweilige Erscheinungsbild sind.
2. Leitet Beobachtungsaufträge für den Synagogenbesuch ab (Folie).
3. Leitet Fragen an den jüdischen Guide ab (Folie).

3. Weitere tabellarisch aufbereitete Datensätze der quantitativen Teilstudie

Tab. 1: Weitere Daten zur konativen Fremdbildebene (Messzeitpunkt nur t1)⁷⁰⁸

	<i>Ich lese Bücher, in denen es um fas Judentum geht/ vorkommt. (65)</i>	<i>Ich gehe in jüd. Restaurants essen. (66)</i>	<i>Ich unternehme etwas mit jüd. Freunden (67)</i>	<i>Ich unterhalte mich mit jüd. Mitschülern. (68)</i>
Angaben	zu t1	zu t1	zu t1	zu t1
Ja	18,4	5,4	13,2	26,3
Nein	81,6	94,6	86,8	73,7

Angaben in Prozent

Tab. 2: Weitere Befunde zur konativen Fremdbildebene⁷⁰⁹

Angaben	<i>Wie häufig denkst du über da Judentum nach? (16)</i>		<i>Ich könnte mir vorstellen eine Zeitlang in einer jüdischen Familie zu leben. (63)</i>		<i>Ich könnte mir vorstellen an einem jüd. Gottesdienst teilzunehmen. (64)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	1,66	1,78	2,66	2,56	2,82	2,76
Median	2	2	3	3	3	3
Modus	2	2	3	3	3	4
überhaupt nicht	44,74	35,14	22	24	12,24	20
Wenig	47,4	54,1	24	26	26,5	24
Mittel	5,3	8,1	30	28	32,7	22
Stark	2,6	2,7	14	14	24,5	28
sehr stark	0	0	10	8	4,1	6
<i>p=</i>	.353		.374		.607	

Angaben in Prozent

Tab. 3 und 4: Weitere Befunde zur affektiven Fremdbildebene (Fortsetzung: Sh. nächste Seite)

Angaben	<i>Die Speisegewohnheiten der Juden irritieren mich. (25)</i>		<i>Der jüdische Glaube ist merkwürdig für mich. (26)</i>		<i>Die religiösen Rituale der Juden irritieren mich. (28)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2,09	2,34	1,78	2,06	2,17	2,22
Median	2	2	1	2	2	2
Modus	2	2	1	1	2	2
überhaupt nicht	28,9	24	51,02	38	27,66	26
wenig	40	42	22,4	34	38,3	42
mittel	24,4	18	16,3	18	23,4	20
stark	6,7	8	8,2	4	10,6	8
sehr stark	0	8	0	6	0	4
<i>p=</i>	.261		.052		.552	

Angaben in Prozent

⁷⁰⁸ Ohne pretest-sample

⁷⁰⁹ Item 16 ohne pretest-sample.

(Tab. 4)

<i>Ich könnte mir vorstellen, eine Woche wie ein/e Jude/Jüdin zu leben. (30)</i>		
Angaben	zu t1	zu t2
MW	1,86	2,30
Median	2	2
Modus	1	1
überhaupt nicht	44,44	32
Wenig	36,1	26
Mittel	8,3	24
Stark	11,1	16
sehr stark	0	2
<i>p=</i>	.473	

Angaben in Prozent

Tab. 5: Weitere Befunde zur affektiven Fremdbildebene

<i>Wie stark ist dieses Gefühl? (62)</i>		
Angaben	zu t1	zu t2
MW	3,27	3,42
Median	3	3
Modus	3	3
überhaupt nicht	10	4,17
wenig	13,3	12,5
mittel	36,7	37,5
stark	20	29,2
sehr stark	20	16,7
<i>p=</i>	.824	

Angaben in Prozent

Tab. 6: Weitere Daten zu konativen Selbstbildebene

<i>Wie häufig denkst du über Dinge, die deine Religion betreffen nach?</i>		
Angaben	zu t1	zu t2
MW	3,08	3,08
Median	3	3
Modus	3	3
überhaupt nicht*	5,3	7,9
Wenig	23,7	13,2
Mittel	42,1	42,1
Stark	15,8	36,8
sehr stark	13,2	0
<i>sig.</i>	1	

Angaben in Prozent

<i>Glaube und Religion sind wichtige Themen in meinem Leben. Ich spreche häufig darüber oder denke darüber nach.</i>		
Angaben	zu t1	zu t2
MW	2,68	2,68
Median	2	2
Modus	1	2
überhaupt nicht*	27	23,7
Wenig	27	31,6
Mittel	16,2	13,2
Stark	10,8	15,8
sehr stark	18,9	15,8
<i>sig.</i>	0,644	

Angaben in Prozent

Tab. 7: Weitere Daten zur affektiven Ebene der Einstellung zum Religionsplural

<i>Wie wichtig ist eine Begegnung mit andersgläubigen Menschen für dich? (18)</i>		
Angaben	zu t1	zu t2
MW	2,55	2,79
Median	3	3
Modus	3	3
überhaupt nicht	15,79	7,89
wenig	28,9	34,2
mittel	42,1	36,8
stark	10,5	13,2
sehr stark	2,6	7,9
<i>p=</i>	.083	

Angaben in Prozent

Tab. 8 und 9: Daten zur Skala 'Exklusive Haltung' (Fortsetzung: Sh. nächste Seite)

Angaben	<i>Nur wenn ich in die Kirche gehe, kann ich die Nähe Gottes erfahren. (35)</i>		<i>Nur wenn ich in der Bibel lese, lese ich etwas über die Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben. (37)</i>		<i>Wenn ich mit einem jüd. Mitschüler über Gott und den Glauben rede, habe nur ich Recht. (39)</i>	
	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	1,42	1,74	1,97	2,00	1,62	1,58
Median	1	1	2	2	1	1
Modus	1	1	2	1	1	1
überhaupt nicht	65,79	52,63	31,58	47,37	67,57	68,42
Wenig	28,9	34,2	44,7	23,7	13,5	10,5
Mittel	2,6	5,3	18,4	13,2	10,8	15,8
Stark	2,6	2,6	5,3	13,2	5,4	5,3
sehr stark	0	5,3	0	2,6	2,7	0
<i>p=</i>	.044		.819		.85	

Angaben in Prozent

	<i>Nur das, was das Christentum und die Kirche über Gott und den Glauben erzählen ist wahr. (41)</i>		<i>Das, was das Christentum erzählt ist wahr und die anderen Religionen sagen nicht die Wahrheit. (42)</i>		<i>Es ist mir wichtig, Andere von meinem Glauben zu überzeugen. (50)</i>	
Angaben	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2,05	1,84	1,47	1,53	1,95	1,97
Median	2	1	1	1	2	2
Modus	1	1	1	1	1	1
überhaupt nicht	42,11	55,26	65,79	68,42	42,11	39,47
Wenig	28,9	15,8	26,3	15,8	34,2	31,6
Mittel	15,8	18,4	5,3	10,5	13,2	21,1
Stark	7,9	10,5	0	5,3	7,9	7,9
sehr stark	5,3	0	2,6	0	2,6	0
<i>p=</i>	<i>.103</i>		<i>.534</i>		<i>.838</i>	

Angaben in Prozent

Tab. 10 und 11: Daten zur Skala 'Inklusive Haltung' (Fortsetzung: Sh. nächste Seite)

	<i>Wenn ich in eine Synagoge gehe, dann kann ich theoretisch die Nähe Gottes erfahren, es ist aber für mich besser in meiner Kirche möglich. (36)</i>		<i>Gott kann man auch Jahweh nenne, aber zu Gott sollte man eigentlich Gott sagen. (38)</i>		<i>In den Schriften anderer Religionen kann ich theoretisch etwas über Gott lesen, aber wenn ich etwas darüber lesen will, schaue ich in meine Bibel. (40)</i>	
Angaben	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	2,47	2,34	2,53	2,61	2,61	2,50
Median	2	2	3	3	3	2
Modus	1	1	1	3	1	1
überhaupt nicht	31,58	34,21	34,21	26,32	34,21	34,21
Wenig	21,1	26,3	10,5	18,4	15,8	21,1
Mittel	21,1	13,2	28,9	31,6	13,2	15,8
Stark	21,1	23,7	21,1	15,8	28,9	18,4
sehr stark	5,3	2,6	5,3	7,9	7,9	10,5
<i>p=</i>	<i>.463</i>		<i>.723</i>		<i>.612</i>	

Angaben in Prozent

	<i>Andere Religionen sagen zwar auch die Wahrheit über Gott, aber nur weil unser Gott das möglich macht. (45)</i>		<i>Die Synagoge erinnert mich sehr an eine Kirche, deswegen ist die Synagoge mir vertraut.(48)</i>	
Angaben	zu t1	zu t2	zu t1	zu t2
MW	1,92	1,71	2,14	1,92
Median	2	1	2	2
Modus	1	1	2	1
überhaupt nicht	47,37	52,63	30,56	42,11
Wenig	26,3	28,9	33,3	28,9
Mittel	18,4	15,8	27,8	23,7
Stark	2,6	0	8,3	5,3
sehr stark	5,3	3	0	0
<i>p=</i>	<i>.146</i>		<i>.096</i>	

Angaben in Prozent

Tab. 12: Daten zum Item-Set 17⁷¹⁰

	<i>Die Erfahrung in der Synagoge hat mir geholfen meine eigene Religion besser zu verstehen.</i>	<i>Die Beschäftigung mit dem Judentum hat dazu geführt, dass ich über meine Religion nachgedacht habe.</i>	<i>Ich habe nicht nur viel über das Judentum gelernt, sondern auch über meine Religion und meinen Glauben.</i>
Angaben	zu t2	zu t2	zu t2
MW	2,03	2,61	1,97
Median	2	3	2
Modus	3	4	1
überhaupt nicht	34,21	23,68	39,47
Wenig	28,9	23,7	26,3
Mittel	36,8	23,7	31,6
Stark	0	26,3	2,6
sehr stark	0	2,6	0

Angaben in Prozent

⁷¹⁰ Ohne Pretest-Sample.

Tab. 13 und 14: Weitere Daten zur Exkursion im Rückblick

	<i>Die Atmosphäre in der Synagoge war wie in einer Kirche</i>	<i>Die Atmosphäre in der Synagoge war genauso wie auch in der Schule.</i>	<i>Ich fand den Ausflug gut, weil ich dann nicht den normalen Unterricht in der Schule hatte.</i>	<i>Ich habe kein Interesse gehabt ihm Fragen zu stellen.</i>
Angaben	zu t2	zu t2	zu t2	zu t2
MW	2,30	1,64	2,92	2,68
Median	2	1,0	3	2
Modus	2	1	3	2
überhaupt nicht	22	48	20	10,53
wenig	34	34	20	42,1
mittel	30	10	24	28,9
stark	10	2	20	5,3
sehr stark	2	2,0	16	13,2

Angaben in Prozent

	<i>In der Synagoge habe ich besondere Klänge gehört.</i>	<i>In der Synagoge habe ich etwas Besonderes angefasst.</i>	<i>In der Synagoge habe ich etwas Besonderes gesehen.</i>	<i>In der Synagoge habe ich etwas einen besonderen Geruch wahrgenommen.</i>
Angaben	zu t2	zu t2	zu t2	zu t2
MW	1,58	1,37	3,38	1,74
Median	1,0	1,0	4,0	1,0
Modus	1	1	4	1
überhaupt nicht	54	67,35	12	52
wenig	30	24,5	4	30
mittel	12	4,1	24	10
stark	2	2	44	8
sehr stark	0	0	14	0

Angaben in Prozent

Tab. 15: Weitere Daten zur Exkursion im Rückblick – eigene Notengebung

<i>Wie aufmerksam bist du gewesen und wie stark hast du dich eingebracht, gib dir selbst eine Note:</i>	
sehr gut	16,2
Gut	45,9
Befriedigend	29,7
Ausreichend	8,1

Angaben in Prozent