

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Hermeneutik des Fremden

Claudia Gärtner

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100078/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Hermeneutik des Fremden

Claudia Gärtner

1. Notwendigkeit einer Hermeneutik des Fremden

Der Auseinandersetzung mit fremden Religionen wird in der religionspädagogischen Praxis und Theoriebildung große Bedeutung beigemessen, entsprechend hoch sind die damit verbundenen Zielsetzungen interreligiösen Lernens (→ [Didaktik der Religionen](#)). Dieses soll befähigen, religiöse Erfahrungen fremder Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und für den eigenen Glauben schöpferisch zu verarbeiten. Durch die direkte Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden sollen Gemeinsamkeiten erkannt, Unterschiede reflektiert und Vorurteile abgebaut werden. Dabei soll die Wahrnehmung der Differenzen vom Eigenen und Fremden das Verständnis auch der eigenen Person und Religion befördern (Leimgruber/Ziebertz, 2010, 471; Leimgruber, 2007, 23; Sajak, 2005, 264). Ein so ausgerichtetes interreligiöses Lernen will zu einer starken Toleranz befähigen, die Differenzen bzw. Andersheit wahrnimmt und diese nicht aufhebt oder negiert. Eine besondere Beachtung erfährt hierbei die direkte Begegnung mit Angehörigen fremder Religionen, die oftmals als „Königsweg“ interreligiösen Lernens bezeichnet wird (Leimgruber, 2007, 101f.; Rickers, 1998, 119-121;126f.). Weniger wahrgenommen werden jedoch Ansätze, die Problemstellungen interreligiöser und interkultureller Begegnungen im Speziellen herausstellen. Die Auseinandersetzung mit entsprechenden Modellen kann die Religionspädagogik dafür sensibilisieren, wie komplex und ergebnisoffen die Begegnung mit Fremden sein kann. Bevor somit interreligiöses Lernen didaktisch modelliert werden kann, bedarf es einer Hermeneutik des Fremden, die grundlegend danach fragt, wie der oder das Fremde, Andere, Differenten wahrgenommen und erschlossen werden kann. Denn jegliche Didaktik interreligiösen Lernens basiert (explizit oder implizit) auf einer Vorstellung, wie das Eigene das Fremde verstehen kann.

2. Hermeneutik des Fremden – Theoriemodelle

Der Religions- und Missionswissenschaftler Theo Sundermeier entwickelte in

den 1990er Jahren eine interkulturelle Hermeneutik, die in der Religionspädagogik breit und nachhaltig rezipiert wurde (z.B. Sajak, 2005, 237-243; Asbrand, 2000, 207-215; Meyer, 2012, 272f.). Nach Sundermeier zielen viele Diskurse über das Fremde letztlich auf eine Aufhebung, Vereinnahmung oder Instrumentalisierung des Fremden. Dagegen setzt er seine Differenzhermeneutik, „die das Differentiale verstehen lehrt, ohne es zu vereinnahmen“ (Sundermeier, 1996, 13). Er entwirft ein „homöostatisches Modell“, das davon ausgeht, dass die eigene Identität nur in Differenz und Bezug zu fremden Identitäten konstituiert werden könne. Wie bei voneinander abhängigen, aber dennoch getrennten Zellen fände zwischen Individuen ein „osmotischer Austausch“ – aber keine Synthese oder Verschmelzung – statt, der die Zellen respektiver Individuen gegenseitig stabilisiere (Sundermeier, 1996, 132-136). Ein solcher osmotischer Austausch setze ein angemessenes Verstehen, eine Hermeneutik des Fremden voraus. Diesbezüglich entwirft Sundermeier eine Matrix, die unterschiedliche Stufen des Verstehens bildet:

Das Fremde	Subjektive Haltung	Objektive Erfassung	Handlungsebene
Gegenüber	episch	Beschreibende Analyse	Wahrnehmung in Distanz
Zeichenebene	Sympathie	Kontextualisierung	Teilnehmende Beobachtung
Symbolbene	Empathie	Vergleichende Interpretation	Teil-Identifikation
Relevanzebene	Respekt	Übersetzung/Transfer zu uns hin	Konvivenz

Diese Hermeneutik des Fremden dient dazu, den (Lern-)Prozess des Verstehens zu veranschaulichen, der durchaus hierarchisch konzipiert ist. Denn das Modell zielt auf die

Handlung bzw. Haltung der „Konvivenz“, die Sundermeier als (interreligiöse, interkulturelle) Hilfs-, Lern- und Festgemeinschaft umschreibt und die bei aller erstrebten Annäherung zugleich jede Form von Angleichung vermeiden will (Sundermeier, 1996, 190f.). Die Relevanz und zugleich Plausibilität dieses Modells wird mit Blick auf religionspädagogische Materialien interreligiösen Lernens deutlich, deren Lernaufgaben vielfach einer solchen Stufung entsprechen: fremde Personen bzw. religiöse Zeugnisse wahrnehmen, religiöse Phänomene deuten, durch Begegnung lernen, bleibende Fremdheit respektieren, in existenzielle Auseinandersetzung verwickeln (Leimgruber, 2007, 108f.). Dennoch weist Sundermeiers Modell Problemstellungen auf, die auch bei vergleichbaren Hermeneutiken auftreten. Denn losgelöst von der Frage, ob Sundermeiers Kategorien in sich stimmig und hierarchisch zugeordnet werden können, ist auffällig, dass seine Hermeneutik durchgängig von gelingendem Verstehen ausgeht, ohne Raum für gescheiterte Kommunikation, für Konflikte oder Ablehnung zu lassen (Grünschloss, 1999, 307f.). Insbesondere im Hinblick auf interkulturelle und -religiöse Lernprozesse ist es jedoch unabdingbar, solche Differenzen hermeneutisch und didaktisch in den Blick zu nehmen.

Milton Bennett greift das widerständige Potenzial in der Begegnung mit dem Fremden explizit auf. Ihm zu Folge wird interkulturelle Sensibilität sukzessiv

erlernt, indem „new and more sophisticated issues [have] to be resolved in intercultural encounters“ (Bennett, 2002, 34). Er geht in seinem linearen, sechsstufigen „*Development Model of Intercultural Sensitivity*“ (Bennett, 2002, 34-38; ähnlich und in neun unterschiedlichen „Mustern“ ausdifferenziert Riegger, 2013, 37-61) in einem ersten Schritt vom Verleugnen (*denial*) kultureller Unterschiede in der eigenen Gemeinschaft aus, was zu latent oder explizit rassistischen Haltungen bei interkulturellen Kontakten führt. Die Abwehr (*defense*) umfasst die Wahrnehmung des Differenten, geht aber mit einer Abwertung dieses Anderen einher. Unter *minimization* wiederum fasst Bennett den Versuch, in der Begegnung mit dem Fremden die Unterschiede herunterzuspielen oder zu trivialisieren und die Gemeinsamkeiten herauszustellen, wodurch zugleich die eigene Weltsicht nicht durch das Fremde hinterfragt wird. Bei der Akzeptanz (*acceptance*) werden Differenzen anerkannt sowie die Relativität der eigenen Weltsicht eingesehen. In der nächsten Phase der *adaptation* (Anpassung) werden die Fähigkeiten, empathisch unterschiedliche kulturelle Referenzsysteme einzunehmen, weiter ausgebildet, so dass ein situativ angemessenes Verständnis von und Kommunikation mit dem Fremden gelingt. Im letzten Stadium der *integration* werden dann multiperspektivische und relativierende Perspektiven auf Kultur in die eigene Identität integriert.

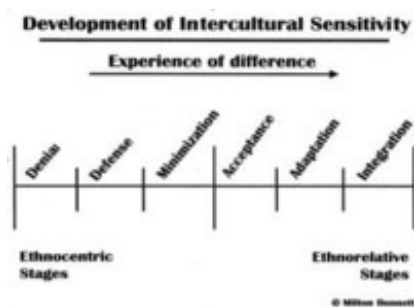


Abb. 2 Development of intercultural Sensitivity. Aus: Bennett, Milton, In the wake of September 11, in: Leenen, Wolf Rainer (Hg.), Enhancing intercultural competence in police organizations, München/Berlin 2002, 23-41.

In ähnlicher Weise baut Heinz Streib seine fünf „Stile der Fremdbegegnung“ auf, die er jedoch explizit nicht als strukturgenetische Entwicklungsstufen versteht, sondern die situativ im Handlungs- und Urteilsakt zur Verfügung stehen (Streib, 2005, 236f.). Als ersten Stil bezeichnet er „Fremdheit als xenophobische Angst“, die zu Aggression oder Flucht verleitet. „Fremdheit als xenopolemische Furcht“ reagiert als ein zweiter Stil auf entsprechende Erfahrungen polemisch oder abwertend. Wird drittens „Fremdheit als Dissonanz“ wahrgenommen, so äußert sich dies in dem Versuch, das

Differente abzuwehren, mit dem Eigenen zu harmonisieren oder als Exotismus auf Distanz zu halten. Bei „Fremdheit als Andersheit“ im vierten Stil wird die Differenz deutlich wahrgenommen und entweder reflexiv mit dem Selbstkonzept assimiliert oder hiervon abgegrenzt. Der letzte Stil „Fremdheit als Widerstand und Herausforderung“ begreift Fremdheit als „Mehrwert“ für die eigene Identität, die jedoch für das Individuum auch sperrig und widerständig

sein kann und Fremdheit damit nicht aufhebt. Hierin liegt auch ein entscheidender Unterschied zu Bennett, der auf seiner letzten Stufe der *integration* nicht mehr explizit von einem Konflikt oder einer Spannung zwischen Eigenem und Fremden ausgeht, sondern von Identitäten, die „at the margins of two or more cultures“ (Bennett, 2002, 37) konstruiert werden. Streibs Modell dient sowohl deskriptiv der Beschreibung unterschiedlicher hermeneutischer Zugangsweisen zum Fremden als auch präskriptiv zu einer „Hierarchie des Umgehens mit Fremdheitserfahrungen“ (Streib, 2005, 238). Das Modell kann somit auch im Hinblick auf die Gestaltung von Lernprozessen hilfreich sein, indem es Entwicklungspotenzial zur nächsten Stufe aufzeigt. Zugleich negiert das Modell nicht, dass die anderen Stufen respektive Stile in interreligiösen und -kulturellen Haltungen und Handlungen durchaus situativ aktiviert werden.

Diese drei Modelle stehen exemplarisch für Hermeneutiken des Fremden, die darauf zielen, Eigenes und Fremdes in ihrem Eigenwert zu bewahren, ohne dass sie ineinander aufgehen oder beziehungslos nebeneinander stehen bleiben. Die dargestellten Modelle müssen dabei – wie jegliche Hermeneutik des Fremden – unterschiedlichen „Versuchungen“ (Schambeck, 2013, 112-117) widerstehen, nämlich zum einen der Versuchung, eine universelle Hermeneutik darstellen zu wollen, indem sie das Eigene und Fremde von einem übergeordneten, objektiven Standpunkt aus betrachten und beurteilen. Ein solches Unterfangen ist auf Grund der Kontextualität und Positionalität jeglichen Denkens obsolet. Zum anderen muss eine Hermeneutik des Fremden dafür Sorge tragen, dass das Fremde im eigenen Denken weder grundsätzlich abgewertet, noch absorbiert und vereinnahmt wird. Auch zielt ein Verstehen des Fremden nicht auf eine beziehungslose Koexistenz von Eigenem und Fremden oder auf die Diffusion des Eigenen im Fremden.

Hermeneutiken des Fremden, die wie Streib den Mehrwert, aber auch das Konfliktpotenzial oder das „Widerständige“ (Tautz, 2007, 364-367) von Differenz und Andersheit mitreflektieren, rekurrieren (explizit) auf *philosophische geprägte Hermeneutiken* wie z.B. auf Hans Waldenfels, der den Mehrwert des Fremden für das Eigene herausstellt, „einen Überschuss, der aller Fremdbetrachtung und Fremdbehandlung vorausgeht und über sie hinausgeht. Nicht nur die Reduktion von Fremdem auf Eigenes, auch der Versuch einer Synthese zwischen beiden gehört zu den Gewaltakten, die den Anspruch des Fremden zum Verstummen bringen“ (Waldenfels, 2004, 322).

Explizit *theologische Hermeneutiken* des Fremden bzw. fremder Religionen nahmen hingegen über Jahrhunderte exklusivistische Positionen ein, denen zu Folge allein das Christentum die wahre Religion sei, was zugleich zu einer

Abwertung oder gar Dämonisierung fremder Religionen führte. Im katholischen Kontext steht erst mit dem im II. Vatikanum formulierten Inklusivismus ein theologisches Denkmodell bereit, Christentum und andere Religionen respektive Konfessionen konstruktiv miteinander in Beziehung zu setzen. Demnach lehnt die katholische Kirche „nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist“ und erkennt an, dass diese „nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet“ (Nostra Aetate, 2). Indem das Konzil dennoch daran festhält, dass Christus, der „Weg, die Wahrheit und das Leben“ ([Joh 14,6](#)) [ist], in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden“ (Nostra Aetate, 2), grenzt es sich deutlich von pluralistischen Theorien und einer bedingungslosen Anerkennung fremder Religionen ab. Obwohl der theologische Inklusivismus nicht gänzlich befriedigend das Verhältnis und den Wahrheitsanspruch von eigener und fremder Religion zu klären vermag, so scheint er dennoch derzeit nicht nur theologisch das geeignetste Denkmodell zu sein, sondern „auch hermeneutisch unüberwindbar“ (Grünschloss, 1999, 297), da der eigene Verständnishorizont nie aufgegeben werden kann.

In diesem inklusivistischen Horizont kann eine theologische Hermeneutik des Fremden weiter entfaltet werden, sei es christologisch (z.B. Kaspari, 2010, 418-425) oder trinitarisch (z.B. Schambeck, 2013, 124-134). Letztere geht von der Liebe als Fundament für das Verständnis von Fremdheit und Differenz aus. In Anlehnung an Karl Rahners Trinitätstheologie unterstreicht Schambeck, dass im trinitarischen Gottesbild unbedingte Einheit in Differenz konstitutiv ist. „Der Ursprunglose ist der Grund des Anderen. Das Anderssein ist keine Bedrohung [...]. Das Andere ist vielmehr im Eigenen gegeben, wie sich auch das Eigene im Anderen wiederfindet. Eigenes und Anderes zeigen sich nicht mehr als totale Differenz“ (Schambeck, 2013, 125). Diese innertrinitarische Beziehung lässt sich auch auf das Verhältnis von Gott und Welt übertragen. Indem sich Gott in der Schöpfung, in Jesus Christus entäußert, ist er dem Menschen sowohl erfahrbar und nah, aber zugleich auch entzogen und fremd. Durch diese sich in Liebe vollziehende Entäußerung Gottes ist die Schöpfung eine von Liebe durchdrungene gute Schöpfung, die den Menschen als eine liebende Person disponiert, deren Liebe aber nicht erzwungen werden kann. „Damit wird deutlich, dass Eigenes und Anderes zwar in einer Beziehung stehen und dass diese Beziehung eine von Grund her als liebende zu entfaltende Beziehung ist. Dass diese Beziehung aber in dieser Weise realisiert wird, steht in der Freiheit des Anderen und des einen“ (Schambeck, 2013, 127). Eine so trinitätstheologisch fundierte Beziehung von Eigenem und Fremden entgeht einer absoluten Differenz und Beziehungslosigkeit auf der einen und einer vereinnahmenden

Absorption auf der anderen Seite und qualifiziert zugleich diese Beziehung als auf Liebe und Personalität basierend. Das Verstehen des Fremden richtet sich somit nicht auf eine objektive Größe, sondern hat konkret den oder die Fremde im Blick. Es gründet nicht auf abstrakten, sondern personalen Prinzipien.

3. Didaktische Konsequenzen einer Hermeneutik des Fremden

Unterschiedliche hermeneutische Ansätze haben auch Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Bislang geht die Religionsdidaktik vielfach von der Begegnung als Königsweg interreligiösen Lernens aus, geleitet von der Vorstellung gelingender interreligiöser Begegnungen, der jedoch teils eine inhärente Tendenz zur Harmonisierung oder Aufhebung der Differenzen und Fremdheit zu Grunde liegt. Demgegenüber stellte Grünschloss bereits vor Jahren die bislang weitgehend unabgeholte Forderung auf: „Was wir demnach in der heutigen Zeit für den konstruktiven Umgang mit Pluralität und die praktische Grundlegung interkultureller und interreligiöser Streitkultur um des Friedens willen [...] dringend benötigen, sind realistische hermeneutische Theorien, in denen auch das Konfliktpotential methodisch reflektiert wird“ (Grünschloss, 1999, 311). Ansätze finden sich dazu bei Meyer, der vorschlägt, den Wunsch nach Grenzüberschreitung und natürlicher Vorsicht, faszinierte Übernahmen und Bezug auf das Eigene, sowie Unsicherheit und produktive Neugier in eine methodische Balance zu bringen (Meyer, 2011; vgl. auch → [Fremdheit](#)). In der interkulturellen Pädagogik finden sich darüber hinaus diesbezüglich hermeneutisch-didaktische Modelle, die für interreligiöse Lehr-Lernprozesse anregend sein könnten.

So analysiert Georg Auernheimer Situationen gestörter Kommunikation in interkulturellen Begegnungen, deren Ursachen für ihn primär auf der Beziehungsebene liegen. Er macht fünf Dimensionen in der Begegnung mit dem Fremden aus, die für Störungen mitverantwortlich sind und die häufig in der (didaktischen) Gestaltung interkultureller Begegnungen nicht genügend Aufmerksamkeit erfahren: Machtasymmetrien, Kulturmuster, (Kollektiv-)Erfahrungen, Fremdbilder, gegenseitige Erwartungen (Auernheimer, 2012, 110-118). So prägen z.B. kulturell und religiös geprägte Geschlechtsstereotype interkulturelle Begegnungen entscheidend mit. Beim Lernort „Schule“ wiederum sind die Machtasymmetrien nicht immer hinreichend im Blick. Asymmetrien zwischen Lehrenden und Lernenden, soziales Gefälle innerhalb der Schülerschaft, das Benotungssystem u.v.m. prägen das Lernen entscheidend.

Auch (kollektive) Erfahrungen, z.B. in der Begegnung von Juden und Deutschen, sowie Fremdbilder, z.B. über „die fundamentalistischen Muslime“ oder „die gastfreundlichen Afrikaner“, sind dominante – und teils auch störende – Faktoren in interkulturellen Begegnungen, die daher dringend in didaktischen Settings mitbedacht werden müssen.

Gisela Führung geht in ihrem Modell interkulturellen Lernens, das sie im Horizont entwicklungspolitischer Arbeit entwirft, explizit vom irritierenden Potenzial (interkultureller) Begegnungen aus. „Irritationen sind Auslöser für Herausforderungen, die jeweils Althergebrachtes in Frage stellen. So bezeichnen sie den Beginn für Lernprozesse. [...] Es kann Faszination, Verunsicherung, Erregung, Angst u.ä. beinhalten“ (Führung, 1996, 115). Ihr Modell zielt – in Anlehnung an gestaltpädagogische Ansätze – auf die Stärkung autonomer, partnerschaftlich orientierter Persönlichkeiten, die entsprechende Haltungs- und Handlungskompetenzen für interkulturelle Begegnungen besitzen. Ihr Modell ist spiralförmig ausgerichtet und deutet darauf hin, dass diese Lernprozesse zum einen nie beendet sind und sich zum anderen zwischen unterschiedlichen Polen (Abbruch/Stillstand/Lernen) bewegen. „Phasen des Absicherns von und Festhaltens tradiierter Werthaltungen [wechseln sich] mit solchen der bewussten Wahrnehmung und solchen des Experimentierens im Kontakt mit Neuem“ (Führung, 1996, 127) ab, wobei stets die Möglichkeit – aber nicht die Notwendigkeit – des (punktuellen) Abbruchs des Lernprozesses besteht.

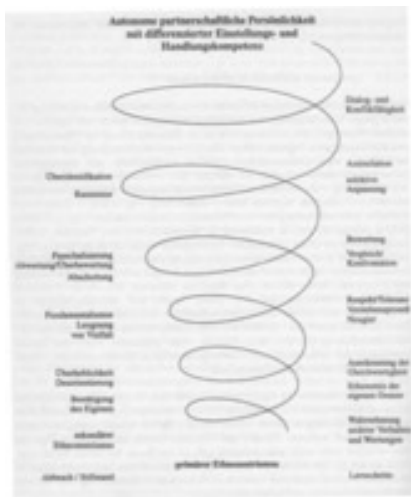


Abb. 3 Modell des interkulturellen Lernens. Aus: Führung, Gisela, Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster 1996.

Im Vergleich mit Modellen interreligiösen Lernens wird deutlich, dass die von Führung herausgestellten Lernschritte in religionsdidaktischen Ansätzen durchaus Parallelen besitzen (vgl. 2.). Wenn interreligiöses Lernen auf eine „dialogische Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen [zielt], die eine vertiefte Kenntnis des und der Anderen und eine persönliche Auseinandersetzung mit diesen zur Folge hat [und die] eine anschließende Veränderung des eigenen Standpunktes“ (Pohl-Patalong, 2005, 103) ermöglicht, dann wird im Horizont der skizzierten interkulturellen Überlegungen deutlich, dass zum einen ähnliche

Zielsetzungen vorherrschen, zum anderen aber auch welche Schwierigkeiten und Fallstricke solche interreligiösen Lernprozesse bergen.

Führings Modell unterstreicht, dass interkulturelle Begegnungen, die auf einer starken Toleranz basieren, auch Räume für gegenseitige Kritik eröffnen. In der Religionsdidaktik wird die Frage nach Kritik im interreligiösen Diskurs nur zögerlich gestellt, so dass bislang kaum Kriterien, die nicht einseitig aus einer Religion abgeleitet oder ausschließlich in deren Horizont plausibilisiert werden können, für einen solchen kritischen Dialog vorliegen. Ohne kritische Auseinandersetzung jedoch verbleibt die Begegnung auf dem Niveau einer „idealistischen Good-Will-Pädagogik, einer ‚Seid-Nett-Zueinander-Pädagogik‘“ (Rickers, 1998, 133).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Gärtner, Claudia, Art. Hermeneutik des Fremden, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Asbrand, Barbara, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, Frankfurt a.M. 2000.
- Auernheimer, Georg, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 7. überarbeitete Aufl. 2012.
- Bennett, Milton, In the wake of September 11, in: Leenen, Wolf Rainer (Hg.), Enhancing intercultural competence in police organizations, München/Berlin 2002, 23-41.
- Führung, Gisela, Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster 1996.
- Grünschloss, Andreas, Der eigene und der fremde Glaube. Studien zur interreligiösen Fremdwahrnehmung in Islam, Hinduismus, Buddhismus und Christentum, Tübingen 1999.
- Kaspari, Tobias, Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik, Leipzig 2010.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2007.
- Leimgruber, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen, in: Leimgruber, Stefan/Hilger, Georg/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München Neuaufgabe 2010, 462-471.
- Meyer, Karlo, Die Ambivalenz der Fremdheit und ihr religionspädagogisches Potential, in: Locomer Pelikan 3 (2011), 103-107.
- Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen 2. Aufl 2012.
- Pohl-Patalong, Uta, Interreligiöses Lernen, in: Lämmermann, Godwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 100-106.
- Rickers, Folkert, Interreligiöses Lernen. Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: Rickers, Folkert/Gottwald, Eckart (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen, Neukirchen-Vluyn 1998, 119-139.
- Riegger, Manfred, Empathie und Wahrnehmung, in: Stettberger, Herbert/Bernlochner, Max (Hg.), Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Berlin 2013, 37-61.
- Sajak, Clauß Peter, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005.
- Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz, Göttingen 2013.
- Streib, Heinz, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Sieg, Ursula (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 230-243.
- Sundermeier, Theo, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen

1996.

- Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007.
- Waldenfels, Bernhard, Der Anspruch des Fremden, in: Yousefi, Hamid Reza (Hg.), Interkulturelle Orientierung. Grundlegung des Toleranz-Dialogs. Teil I: Methoden und Konzeptionen, Nordhausen 2004, 307-322.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Development of intercultural Sensitivity. Aus: Bennett, Milton, In the wake of September 11, in: Leenen, Wolf Rainer (Hg.), Enhancing intercultural competence in police organizations, München/Berlin 2002, 23-41. Milton Bennett
- Abb. 2 Modell des interkulturellen Lernens. Aus: Führung, Gisela, Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik, Münster 1996. Gisela Führung

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de