

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Interreligiöses Lernen, Haupt-, Real-, Gesamtschule

Monika Tautz

erstellt: Februar 2020

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200770/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Interreligiöses Lernen, Haupt-, Real-, Gesamtschule

Monika Tautz

1 . Haupt-, Real- und Gesamtschule – Spiegel einer pluralen Gesellschaft

Menschen stehen heute weltweit vor Herausforderungen, die mit den Erfahrungen der Globalisierung verbundenen sind. Dazu gehört auch die Aufgabe, „sich in seiner eigenen Identität behaupten zu müssen“ (Gabriel, 2013, 272). Diese Aufgabe fordert Jugendliche in besonderer Weise heraus, ist doch die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität eine genuine Aufgabe des Jugendalters, die durch die vielfältigen Pluralisierungstendenzen globalisierter Gesellschaften im Vergleich zu früheren Generationen das Individuum zusätzlich beansprucht.

Die Pluralisierung betrifft alle Bereiche, somit auch den der Religionen und individualisierter religiöser Weltdeutungen. Mit dieser religiösen Vielfalt nehmen auch Religions- und Identitätskonflikte zu (Gabriel, 2013, 272). Aufgabe schulischer Bildung allgemein und religiöser Bildung an Schulen im Besonderen muss es daher sein, für Kinder und Jugendliche Wege des Umgangs mit dieser Vielfalt und Möglichkeiten eigener – auch religiöser – Identitätsbildung (→ [Identität, religiöse](#)) zu erschließen. Der Lernort Schule bietet sich dazu in besonderer Weise an, denn die für moderne Gesellschaften kennzeichnende „radikale Perspektivendifferenz“ (Riegger, 2017a, 208) ist auch für das schulische Miteinander an Schulen kennzeichnend. Da kulturelle und religiöse Vielfalt an Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen vielerorts zur Normalität geworden sind, stellt sich die Aufgabe einer bildungstheoretischen und religionspädagogischen Begründung interreligiösen Lernens (→ [Interreligiöses Lernen](#)) in besonderer Weise. Erschwert wird eine solche Begründung allerdings dadurch, dass Fachliteratur zu einer schulformspezifischen Didaktik für die genannten Schulformen kaum vorliegt. Für die Zukunft mahnt daher M. Wermke, „eine integrative Religionsdidaktik, die der Heterogenität der Schülerschaft und den differenzierten Anforderungen des mittleren Schulwesens gerecht wird, zu entwickeln“ (Wermke, 2011, 13; zur Frage religionsdidaktischer Grundlagen für den Religionsunterricht an Hauptschulen Lütze, 2011, 55-79). Da seit einigen Jahren in allen Bundesländern Anstrengungen unternommen werden, die

Hauptschule in einer bildungsgangübergreifenden Schulform aufzunehmen, wenn auch unter ganz unterschiedlichen Bezeichnungen, wird in Anlehnung an Lütze (2011, 55) im Folgenden von der *Sekundarschule* gesprochen.

1.1. Lernort Religionsunterricht

Im folgenden Abschnitt geht es vor allem um die Frage, wie Religionsunterricht an Sekundarschulen organisiert und gestaltet sein soll, um Wege des Umgangs mit kultureller wie religiöser Pluralität aufzeigen und erschließen zu können. Die Forderung nach einem geeigneten Passungsverhältnis für den Religionsunterricht wird gerade auch mit Blick auf Herausforderungen von → [Heterogenität](#) und Pluralität (→ [Pluralisierung](#)) diskutiert (siehe beispielsweise den Vorschlag zu einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht im Klassenverband bei Schambeck, 2019, 33). Auch in der Praxis des Schulalltags zeigt sich, dass der konfessionelle Religionsunterricht keineswegs mehr an allen Schulen die Regel ist. Um aber im Klassenverband eine interreligiöse Differenzhermeneutik fordern und fördern zu können, bedarf es entsprechender religionsdidaktischer Konzepte, die eigens bildungstheoretisch, religionspädagogisch, aber auch rechtlich begründet werden müssen (dazu z.B. den Vorschlag bei Schambeck, 2019, 36-44; zur Diskussion um neue Formen für ein konfessorisches und dialogisches Lernen exemplarisch die Diskussion zwischen Knauth, 2017, 15-24 und Sajak, 2017, 25-34).

Sicherlich ist es sinnvoll, die an Sekundarschulen vorzufindende Heterogenität innerhalb der Lerngruppen für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse stark zu machen. Das zeigen Beispiele gelungener Projekte an Schulen in kirchlicher Trägerschaft (Büscher, 2019, 240-257) wie auch an staatlichen Schulen (Konsek/Kamcili-Yildiz, 2019, 229-239). Dabei bleibt jedoch zu bedenken, dass ein Lernen in direkter Begegnung, verstanden als Königsweg eines auf Achtsamkeit und friedvolles Miteinander hin ausgerichteten, interreligiösen Lernen (Leimgruber, 2007, 101-104; siehe dagegen zu dem oft normativ aufgeladenen Begriff Tautz, 2018, 25-27), keineswegs schon zum religionspädagogisch erhofften Ziel führt, wenn der Religionsunterricht im Klassenverband erteilt wird. Das Prädikat *interreligiöses Lernen* ist von vielen Faktoren abhängig. So mahnen Thorsten Knauth und Muna Tatari, dass bei direkter Begegnung nicht selten statt einer teilnehmenden Begegnung eine von nicht reflektierten Vor-Urteilen geprägte Konfliktsituation oder Unterdrückung einer Gruppe durch eine andere zu beobachten ist (Knauth/Tatari, 2005, 60). Begegnungslernen braucht eine auch bildungstheoretisch begründete religionsdidaktische Planung und ist auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure angewiesen, wie beispielsweise beim fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen (→ [Interreligiöses Begegnungslernen](#)) (Boehme, 2018; zu einem positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband Schambeck, 2019, 33-44). Damit die unterschiedlichen

Perspektiven zu Wort und zu Gehör kommen können, braucht es entsprechende Räume der Begegnung, in denen ein sowohl an der Sache als auch an der Person des Anderen interessiertes Gespräch stattfinden kann. Formen kinder- und jugendtheologischen Arbeitens (→ [Kindertheologie](#); → [Jugendtheologie](#)) können didaktisch begründete Zugänge bieten. Hier ist auch an mündliche Zugänge zu denken (dazu Kap. 2.3).

Als wichtiger Partner eines religionsdidaktisch verantworteten Begegnungslernens steht allein schon wegen der vergleichsweise hohen Zahl von Schülerinnen und Schülern islamischen Glaubens an erster Stelle der islamische Religionsunterricht (zum islamischen Religionsunterricht Naurath, 2019, 15-23; Ballnus, 2019, 24-32). Es darf aber auch der Ethikunterricht bzw. das Unterrichtsfach Praktische Philosophie nicht vergessen werden (Boehme, 2018, 18-20; Tautz, 2007, 155-165).

1.2. Lebensraum Schule

Eine Kultur der Anerkennung kann nicht allein in einem zweistündigen Unterrichtsfach eingeübt werden. Der Lebensraum Schule bietet hier vielfältige Möglichkeiten (Tautz, 2017, 172-177). Das gilt nicht nur für das Einüben in Werte und Normen, auf die komplexe demokratische Gesellschaften angewiesen sind. Sind Wert- und Normfragen allgemein eine Aufgabe schulischer Bildung und Erziehung (Kirste, 2005, 466), so gehören auch Auseinandersetzungen mit Angeboten von Wert- und Sinnfragen der an der Schule vor Ort präsenten Religionen, aber auch nicht religiöser Weltdeutungssysteme dazu.

Interreligiöse Bildung braucht Erprobungsräume. Einen solchen Erprobungsraum stellt die Schule mit der in ihr lebendigen Heterogenität selbst dar. Allerdings ist das Bemühen, religiöse Dimensionen des Lebensraumes Schule wahrzunehmen und für Bildung und Erziehung fruchtbar zu machen, auf „eine Minimalakzeptanz religiöser Akteure im pluralen und säkularen Staat und Gemeinwesen“ (Könemann, 2015, 354) angewiesen. Für ein auch bildungstheoretisch zu begründendes Bemühen um eine solche Minimalakzeptanz sprechen religionssoziologische Erkenntnisse, so beispielsweise der Hinweis von K. Gabriel: „[r]eligions-kulturelle Ressourcen erhalten bei der Suche nach und der Bestimmung von individuellen und kollektiven Identitäten eine wachsende Bedeutung“ (Gabriel, 2013, 274). Für die Schulpastoral bzw. die Schulseelsorge (→ [Schulseelsorge/Schulpastoral](#)) gehören solche Suchbewegungen und -bemühungen zu einer der zentralen Aufgaben. Mittlerweile gibt es auch von muslimischer Seite religionspädagogisch wie bildungstheoretisch begründete schulpastorale Angebote (Cimşit, 2015). Denn zum Lebensraum Schule gehören auch die Fragen junger muslimischer Schülerinnen und Schüler (Beispiel für deren Fragen finden sich bei Schreiber, 2015). Eine Zusammenarbeit eines multireligiös zusammengesetzten Schulpastoralteams mit an der Schule eingesetzten Sozialarbeiterinnen und -arbeitern ist sinnvoll. Entsprechende,

veröffentlichte Konzepte stehen allerdings noch aus.

Dass es sich lohnt, auch den Lebensraum Schule mit einzubeziehen, belegt ein Forschungsprojekt an öffentlichen Schulen in Niedersachsen. So „wird von Seiten der Schulleitungen Schulpastoral häufig als sinnvolle und aufwertende Ergänzung zum bestehenden Schullalltag und in der bestehenden Schulkultur aufgefasst. Unisono teilen die Interviewten die Auffassung, dass das schulpastorale Projekt das Schulleben ‚bereichert‘ und religiöse Praxen ‚selbstverständlicher‘ werden“ (Könemann, 2015, 352). Neben der religiösen Dimension werden Gemeinschaftserfahrungen, die dazu beitragen, „Schule als Lebensgemeinschaft“ (Könemann, 2015, 352) wahrzunehmen, geschätzt.

Die Fragen junger Menschen zum Sinn ihres Lebens, zu ihrer Zukunft, zu ihrer Rolle innerhalb der pluralen Gesellschaft brauchen Räume, in denen sie in einer vertrauensvollen Atmosphäre besprochen werden können, in denen aber auch Möglichkeiten der Erprobung angeboten werden. Damit das gelingen kann, braucht es auf Seiten der Verantwortlichen den Mut, aufgrund pluraler Lebenswelten entstandene Konflikte und Spannungen zuzulassen, und es braucht gleichermaßen den Mut, darauf zu vertrauen, dass diese Spannungen und Konflikte gemeinsam so gelöst werden können, dass eine lebendig gelebte Gemeinschaft (weiterhin) möglich ist.

2. Interreligiöses Lernen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen

2.1. Entwicklungsbedingte Grundlagen und differenzhermeneutische Verstehensvoraussetzungen

Die Schulen der Sekundarstufe I umfassen in der Regel sechs Schuljahre, nämlich die Klassen 5 bis 10. Das Alter der Schülerinnen und Schüler reicht von etwa zehn bis hin zu sechzehn Jahren und erstreckt sich damit von der Kindheit bis hin zur frühen Adoleszenz. Davon abweichend gilt in den Ländern Berlin und Brandenburg eine sechsjährige Grundschulzeit, so dass sich dementsprechend der Unterricht an den weiterführenden Schulen auf vier Schuljahre erstreckt.

Interreligiöse Lehr- und Lernprozesse sind einerseits auf Differenz-Kompetenz angewiesen, andererseits wird diese im Lernprozess selbst ausgebildet und vertieft (dazu den Sammelband von Klie/Korsch/Wagner-Rau, 2012). Damit eng verbunden ist die Fähigkeit zum → [Perspektivenwechsel](#), bei der es „um fremde Blickwinkel auf ein Objekt und dessen besseres Verständnis [und ebenso] um die Sicht auf das eigene Verhalten, die eigene Person und Zusammenhänge unter Personen, die sich durch Perspektivenwechsel [...] verändert“, geht (Meyer, 2019, 303; ausführlich dazu Meyer, 2019, 303-357).

Für einen achtsamen Umgang mit den Überzeugungen, mit ethischen Argumenten und Handlungen verschiedener Kulturen sowie unterschiedlicher Religionen (einschließlich der damit verbundenen, je eigenen theologischen Perspektiven), aber auch nicht religiösen Weltanschauungen ist das Einüben in Perspektivenwechsel notwendig. Hier sind den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend unterschiedliche Niveaustufen zu beachten (Meyer, 2019, 317-319).

Für die Aufgabe der (religiösen) Identitätsbildung ist mit zunehmenden Alter die Fähigkeit, sich in pluralen Lebenswelten orientieren und gemeinschaftsfördernd agieren zu können, bedeutsam. Neben diesen vor allem an kognitive Fähigkeiten gebundenen Verstehensvoraussetzungen sind an Sekundarschulen auch emotionale Aspekte zu beachten (zur Bedeutung von Emotionen im Rahmen interreligiöser Lernprozesse Tautz, 2015). Die von Manfred Riegger erarbeiteten neun Muster subjektiv konstruierter Wahrnehmung von und des Umgangs mit Differenz (Riegger, 2017a, 206-208; Riegger, 2017b, 33-38) können Religionslehrerinnen und -lehrern dabei helfen, nicht zuletzt auch emotional geprägte Konstruktionen der Lernenden von Fremdheit wahrzunehmen und für die Planung und Umsetzung des Unterrichts fruchtbar zu machen. Als solche Muster erkennt er

1. emotionslose Indifferenz gegenüber den/dem Fremden im Sinne von Gleichgültigkeit,
2. apathische Distanz gegenüber den/dem Fremden, verbunden mit einer Ablehnung Religion allgemein gegenüber,
3. antipathische Geringschätzung der/des Fremden, ohne dass es als bedrohlich wahrgenommen wird,
4. Angst vor Fremden und Fremdem im Sinne von Fremdenfeindlichkeit bzw. Xenophobie,
5. gewaltbereite Fremdenfeindlichkeit aus Wut und Hass,
6. emotionslose Toleranz gegenüber den/dem Fremden,
7. sympathische Einordnung des Fremden ins Eigene mit Neugier und Faszination, wobei das Fremde unter eigene Kategorien eingeordnet wird, ohne dessen Widerständigkeit (bewusst) wahrzunehmen,
8. empathische Aneignung der/des Fremden mit Wertschätzung, mit dem Bemühen, das Fremde aus der eigenen Binnenperspektive zu verstehen, im Sinne eines Vertrautwerdens in der Distanz,
9. empathische Anerkennung des Fremden mit Respekt und Achtung, wobei das Fremde im Blick auf das Eigene vom Fremden aus in das Eigene einbezogen wird.

Der Unterschied zum achten Muster besteht vor allem darin, dass Weltdeutungen religiöser wie nicht religiöser Art als Konstrukte verstanden werden, die gegenseitig niemals ganz zu verstehen, aber achtsam anzuerkennen

sind (zu Ambiguitätserleben gegenüber fremdem Religiösem Meyer, 2019, 270-302; zu einer Hermeneutik des widerständig Fremden Tautz, 2007, 364-367).

2.2. Inhaltsfelder und zu erwerbende Kompetenzen

Interreligiöses Lernen, das die Erfahrungen der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler aufgreift und subjektive, individualisierte Formen der Religiosität mit Überzeugungen (Glaubensinhalten), gelebter Praxis (Ethos der jeweiligen Religion) und Riten bzw. religiösen Ritualen (liturgische und spirituelle Gehalte und Handlungen) tradiert Religion(en) ins Gespräch bringt, kann letztlich an allen in den Lehrplänen aufgegriffenen Inhaltsfeldern anknüpfen. So kann interreligiöses Lernen im Sinne eines den Unterricht leitenden Prinzips von der Binnenperspektive gelebter Religion ausgehen.

Zentrales Anliegen religiöser Bildung ist die religiöse Urteilskompetenz, es geht „um die Fähigkeit zu selbstständigem Denken“ (Lütze, 2015, 59) in Sachen Religion. Eben diese Kompetenz lässt sich in Prozessen interreligiösen Lernens besonders gut fordern und fördern. Die spezifischen Anforderungen interreligiöser Kompetenz (→ [Interreligiöse Kompetenz](#)) sind vor allem von M. Schambeck (2013) und J. Willems (2011) bedacht worden, K. Meyer schlägt demgegenüber noch spezifische Zuordnungen vor (Meyer, 2019, 162-208). M. Schambeck versteht interreligiöse Kompetenz im Sinne von Diversifikations- und Relationskompetenz, die sie wiederum in drei Kompetenzbereiche gliedert: ästhetischer, hermeneutisch-reflexiver sowie hermeneutisch-kommunikativer und drittens praktischer Kompetenzbereich (Schambeck, 2013, 177-179). J. Willems differenziert interreligiöse Kompetenz erstens als interreligiöse Deutungskompetenz, zweitens als interreligiöse Partizipationskompetenz und drittens als Sachkompetenz interreligiös relevanter Kenntnisse (Willems, 2011, 165-169). K. Meyer unterscheidet gegenüber diesen beiden noch einmal die Ausrichtung interreligiösen Lernens in eine Orientierung an Religionswissenschaften, theologisch bzw. philosophischer Positionierung, konstruktive Umgangsweisen und (g)lokales Engagement (Meyer, 2019, 162-207). Alle vier bringen besondere Positionierungsfragen mit sich, besonders die zweite Ausrichtung wäre im obigen Sinne aber einschlägig. Die beschriebenen entwicklungsbedingten Grundlagen und differenzhermeneutischen Verstehensvoraussetzungen können über die Aneignung und Vertiefung interreligiöser Kompetenz gefördert werden.

Gerade wenn es darum geht, „Religion im Allgemeinen und den christlichen Glauben im Spezifischen als lebendigen, unabschließbaren Deutungsprozess“ (Lütze, 2015, 60) zu begreifen, ist die Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Argumentieren gefragt, eben weil auf diese Weise die Rationalität religiöser Überzeugungen, die immer auch emotional verortet ist, aufscheinen kann (Tautz, 2015, 153-166).

2.3. Methoden und Unterrichtsmaterialien

Interreligiöses Lernen kann somit auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Religionskundliches Wissen (→ [Religionskunde](#)) ist dazu eine notwendige Voraussetzung. Interreligiös wird dann gelernt, wenn die Aneignung von Wissen mit einer Achtsamkeit der Fremdheit des Anderen gegenüber verbunden wird. Es geht darum, Glaubensinhalte, religiöse Handlungen, religiöse Feste, religiös motiviertes ethisches Verhalten und so weiter zu verstehen und gleichzeitig das Fremde und Sperrige stehen zu lassen (Meyer, 2019, 270-302; Riegger, 2017a, 206-208; Riegger, 2017b, 33-38; Tautz, 2007, 364-367).

Interreligiöses Lernen, das lebensweltlich und subjektorientiert angeboten wird, vermag Schülerinnen und Schüler an Sekundarschulen anzusprechen. Gut geeignet für Sekundarschulen ist beispielsweise das Material aus der Reihe Interreligiös-dialogisches Lernen (zum Themenfeld „Gott und Göttliches – eine interreligiöse Spurensuche“ Gloy/Knauth/Krausen, 2018). Aber auch narrative Zugänge bieten sich an (Zimmermann, 2015; 2016; 2017). Kinder- und Jugendbücher lassen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen lebendig werden (Kuschnarowa, 2018; Lezzi, 2018; Langenhorst, 2018; Meyer, 2018). Die Protagonistinnen und Protagonisten der Erzählungen ermöglichen eine authentische Begegnung, so kann Begegnungslernen über das Medium (Hör-)Buch gelingen. Da gerade Schülerinnen und Schüler an Sekundarschulen „sich selbst fühlen und erleben – doch dabei nicht ständig über sich und ihre Gefühle sprechen“ (Gerdes, 2013, 31) wollen, kann die Welt der Literatur zu einem Erfahrungs- und Reflexionsraum werden (zu Grundlagen Langenhorst, 2011, 46-75; zum Theologisieren über Geschichten Kuindersma, 2017).

Einen solchen Erfahrungs- und Reflexionsraum können auch audiovisuelle Medien eröffnen, Einblicke in religiöse Praktiken und Lebenswelten geben, so beispielsweise Unterrichtsmaterial und Videoaufnahmen zu jüdischer, christlicher und islamischer Bestattungskultur, die das je Eigene der Religionen aufscheinen lassen, indem die Vorbereitung eines/einer Verstorbenen mit Waschung bis hin zur Beerdigung in einer konkreten Gemeinde gezeigt wird (Meyer, 2015a; 2015b).

Die heterogene Schülerschaft und die spezifischen Herausforderungen der Sekundarschulen lassen es sinnvoll erscheinen, die Schule selbst als Raum der Gemeinschaft wahrzunehmen. Der Sozialraum Schule vermag „soziales bzw. körperliches Können“ (Lütze, 2011, 59) erfahrbar zu machen, z.B. auch mit Formen performativen Lernens (→ [Performativer Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Performativer Religionsunterricht, katholisch](#)). Gemeinsame religiöse Begegnungen im Schulalltag und bei religiösen Feiern, z.B. zum Schuljahresabschluss (Dam/Doğruer/Faust-Kallenberg, 2016), wollen nicht nur gut vorbereitet sein, sondern brauchen auch eine breite Akzeptanz bei allen Mitgliederinnen und Mitgliedern der Schulgemeinschaft. Hilfreich zur Planung

und Vorbereitung sind Handreichungen der beiden christlichen Kirchen (EKD, 2011; DBK, 2008).

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

Empfohlene Zitierweise

Tautz, Monika, Art. Interreligiöses Lernen, Haupt-, Real-, Gesamtschule, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2020

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext von Glaubenspraxis und religiöser Bildung (Praktische Theologie heute, 114), Stuttgart 2011.
- Ballnus, Jörg, Islamischer Religionsunterricht im ‚Norden‘ und ‚Westen‘. Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenstand, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), 24-32.
- **Boehme, Katja, Fächerkooperierendes interreligiöses Begegnungslernen, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018), 15-23.**
- Büscher, Angelika, Zusammen verschieden sein – Modellprojekt Interreligiöses Lernen und Einführung des Unterrichtsfachs Islamischer Religionsunterricht an der Johannes-Löh-Gesamtschule in Burscheid in Trägerschaft der Evangelischen Kirche im Rheinland, in: Lindner, Heike/Tautz, Monika (Hg.), Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband, Berlin 2019, 240-257.
- Cimşit, Mustafa, Seelsorge aus islamischer Sicht, in: Kaupp, Angela (Hg.), Handbuch Schulpastoral. Für Studium und Praxis, Freiburg i. Br. u.a. 2015, 155-162.
- Dam, Harmjan/Doğruer, Selçuk/Faust-Kallenberg, Susanna, Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsame Feiern, Göttingen 2016.
- Die deutschen Bischöfe (DBK), Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe, Bonn 2.Aufl. 2008. Online unter: <http://www.liturgie.de/liturgie/pub/op/download/ah170.pdf>, abgerufen am 16.08.2019.
- Die deutschen Bischöfe (DBK), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004. Online unter: https://www.dbk-shop.de/media/files_public/gltmpwwc/DBK_1178.pdf, abgerufen am 16.08.2019.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der EKD, Gütersloh 2015. Online unter: <http://www.ekd.de/567.htm>, abgerufen am 16.08.2019.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 111, Hannover 2011. Online unter: https://www.ekd.de/ekdtext_111.htm, abgerufen am 16.08.2019.
- Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, Stuttgart 2012.
- Gabriel, Karl, Säkularisierung und Wiederkehr der Religionen unter den Bedingungen der Globalisierung, in: Kreuzer, Ansgar (Hg.), Im Dialog. Systematische Theologie und Religionssoziologie Staat und Religion, Freiburg i. Br. u.a. 2013 (QD; 258), 267-277.

- Gerdes, Susanne, Aus dem Alltag einer Hauptschullehrerin, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 1, 30-32.
- Gloy, Andreas/Knauth, Thorsten/Krausen, Halima, Gott und Göttliches – eine interreligiöse Spurensuche. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe (ID 8, Interreligiös-dialogisches Lernen), Berlin 2018.
- Holzapfel-Knoll, Maria/Leimgruber, Stephan, Gebete von Juden, Christen und Muslimen. Modelle für religiöse Feiern in der Schule, München 2009.
- Kirste, Reinhard, Interreligiöses Lernen im Sekundarbereich (Sekundarstufe I und II), in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 465-475.
- Klie, Thomas/Korsch, Dietrich/Wagener-Rau, Ulrike (Hg.), Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012.
- Knauth, Thorsten, Dialogischer Religionsunterricht für alle. Kontexte, Konzeptionen und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 77 (2017), 15-24.
- Knauth, Thorsten/Tatari, Muna, Lernen aus „Ver-gegnung“. Überlegungen zu einem reflektierten Umgang mit der Begegnungs-Kategorie im christlich-islamischen Dialog, in: Bizer, Christoph (Hg. u.a.), Lernen durch Begegnung (Jahrbuch der Religionspädagogik, 21), Neukirchen-Vluyn 2005, 59-68.
- Könemann, Judith, Schulpastoral an öffentlichen Schulen. Ein Beitrag zur zivilgesellschaftlichen Bedeutung kirchlichen Engagements im öffentlichen Bildungsbereich, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 (2015) 4, 145-354.
- Konsek, Lukas/Kamcili-Yildiz, Naciye, Religionskooperativer Religionsunterricht – Bekenntnisse im Dialog: Unterrichtspraktische Verschränkung Komparativer Theologie und religionsdidaktischer Ansätze, in: Lindner, Heike/Tautz, Monika (Hg.), Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband, Berlin 2019, 229-239.
- Kuindersma, Hendrik, Auf dem Weg zum Theologisieren mit Geschichten im interreligiösen Religionsunterricht, in: Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Religiöse Pluralität, Babenhausen 2017, 201-211.
- Kuschnarowa, Anna, „Der Glaube versetzt Berge; die Skepsis lässt sie stehen. Gedanken zur Tugend der Skepsis und der Wiederbelebung eines zivilisierten öffentlichen Diskurses Religion im Werk von Anna Kuschnarowa (Innensicht), in: Zimmermann, Mirjam/Mikota, Jana (Hg.), Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler 2018, 121-132.
- Langenhorst, Georg, „(...) als ob sie singen würde (...)“. Literarische Welten für in Deutschland lebende jüdische Kinder. Religion im Werk von Eva Lezzi (Außensicht), in: Zimmermann, Mirjam/Mikota, Jana (Hg.), Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler 2018, 157-163.
- Langenhorst, Georg, Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis, Freiburg i. Br. 2011.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2. vollständig erneuerte Aufl. 2007.
- Lezzi, Eva, „Religion als Kultur Religion im Werk von Eva Lezzi (Innensicht), in: Zimmermann, Mirjam/Mikota, Jana (Hg.), Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler 2018, 143-156.
- Lütze, Frank M., „Tiefgründiges darüber Nachdenken [...] ist im Religionsunterricht ein bisschen zu kurz gekommen“. Zur religionsdidaktischen Bedeutung offener Fragen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 (2015) 1, 58-67.

- Lütze, Frank M., Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, in: TheoWeb 10 (2011) 1, 55-79.
- **Meyer, Karlo, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019.**
- Meyer, Karlo, Glaube, Gott und letztes Geleit. Religionsunterricht zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen und zur Frage nach dem Tod, Saarbrücken 2015a.
- Meyer, Karlo, Glaube, Gott und letztes Geleit. Unterrichtsmaterial zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen, Göttingen 2015b (DVD).
- Meyer, Karlo/Kracke, Fabian, Jihad Paradise zwischen Selbstverwirklichung und Fanatismus. Literaturwissenschaftlich-religionspädagogische Anmerkungen zu Religion im Werk von Anna Kuschnarowa (Außensicht), in: Zimmermann, Mirjam/Mikota, Jana (Hg.), Doppelinterpretationen – Religion in der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler 2018, 133-142.
- Naurath, Elisabeth, Islamischer Religionsunterricht im ‚Süden‘. Bayern, Baden-Württemberg – zwischen Modellversuch und Ungewissheit, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), 15-23.
- Riegger, Manfred, Differenzhermeneutik praktisch, in: Katechetische Blätter 142 (2017a) 3, 205-209.
- **Riegger, Manfred, Vielfalt und Verschiedenheit. Religionshermeneutische Perspektiven auf Pluralität und Heterogenität, in: Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Religiöse Pluralität (Religion lernen, 8), Babenhausen 2017b, 24-42.**
- **Sajak, Clauß P., Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger, in: Religionspädagogische Beiträge 77 (2017), 25-34.**
- Schambeck, Mirjam, Plädoyer für einen positionell-religionspluralen Religionsunterricht im Klassenverband, in: Religionspädagogische Beiträge 80 (2019), 33-44.
- **Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen u.a. 2013.**
- Schreiber, Arnim, Wurzel aus Fünfundzwanzig. Begegnungen mit islamischen Jugendlichen, Schwarzfeld 2015.
- Tautz, Monika, Begegnungslernen – ein schillernder Begriff, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018), 24-32.
- Tautz, Monika, „Kultur der Anerkennung“, in: Katechetische Blätter 142 (2017) 3, 172-177.
- Tautz, Monika, Argumentieren lernen im Rahmen religiöser Bildungsprozesse – Einüben in die Rationalität religiöser Überzeugungen, in: Budke, Alexandra (Hg. u.a.), Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern (LehrerInnenbildung gestalten, 7), Münster u.a. 2015, 153-166.
- Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart 2007.
- Wermke, Michael, Schulformspezifische Religionsdidaktik – eine Bestandsaufnahme, in: TheoWeb 10 (2011) 1, 13-24.
- **Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.**
- Zimmermann, Mirjam, Heiliger Krieg in Deutschland? Anna Kuschnarowas „Jihad Paradise“ als Ganzschrift im Religionsunterricht, in: Religion 5-10 (2017) 26, 27-29.
- Zimmermann, Mirjam, Anna Kuschnarowa Jihad Paradise, in: Deutsch betrifft uns 1 (2016), 1-32.

- Zimmermann, Mirjam, Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015.

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