

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Interreligiöses Lernen

Karlo Meyer, Monika Tautz

erstellt: Januar 2015 ; letzte Änderung: Februar 2020

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Interreligiöses Lernen

Karlo Meyer, Monika Tautz

1. Einleitung

Der Begriff des interreligiösen Lernens wird inzwischen für „die Gesamtheit der einschlägigen interkulturellen und interreligiösen Bildungsvorgänge mit dem Fokus auf Schule, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung“ verwendet (Leimgruber, 2007, 23). Er löst damit die Begriffe der Didaktik der Religionen und der Weltreligionen- oder Fremdreligionendidaktik ab.

Der besondere Charakter interreligiösen Lernens ergibt sich aus Fragen und Phänomenen, die im Zuge der religiösen Pluralisierung in verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler entstanden sind. So finden sich heute vielfältige religiöse Anschauungen und Praktiken beispielsweise in den Medien oder auch im Freundeskreis. In der Schule wird diese Vielfalt in größeren interkulturellen Veranstaltungen, durch Lernen im gemischt-religiösen Klassenverband (→ [interreligiöses Begegnungslernen](#)) und durch den konfessionellen Religionsunterricht aufgenommen. Daher verbindet sich mit der Frage nach interreligiösem Lernen auch die Frage nach der Form des Religionsunterrichts.

In der folgenden Darstellung wird entsprechend der Ausrichtung dieses Lexikons der konfessionelle Religionsunterricht als Ausgangspunkt genommen. Dabei kann das Verständnis von interreligiösem Lernen divergieren. Ältere Definitionen bezeichnen das Lernen *in direkten Begegnungen* als *engeres* und damit maßgebliches Verständnis interreligiösen Lernens. Möglichkeiten der Auseinandersetzungen ohne unmittelbaren personalen Kontakt werden demgegenüber mit einem *weiteren*, allgemeineren Begriffsverständnis verbunden (Leimgruber, 2007, 21; Langenhorst, 2016, 27). Als Variante kann neuerdings auch hinsichtlich der pädagogischen Intentionalität unterschieden werden, ob es sich *in einem weiteren Sinne* um informelles (also pädagogisch nicht geplantes) Lernen in Alltagssituationen handelt oder *in einem engeren Sinne* pädagogisch arrangierte Prozesse vorliegen. Im letztgenannten Sinne definiert Meyer interreligiöses Lernen als „intentional gesteuerte, pädagogische Prozesse, in denen Begegnungsräume mit religiösen Zeug-nissen eröffnet werden, deren religiöser Hintergrund anders als der der Lernenden [respektive eines maßgeblichen Teils der Lerngruppe] konstituiert ist, und die darauf angelegt sind, auf Basis einer konstruktiven Auseinandersetzung und in Achtung

vor dem anderen religiöse Kompetenzen [zu] [...] entwickeln“ (Meyer, 2019, 19f.;69).

Zu einem verantworteten pädagogischen Lernprozess gehört gleichermaßen die Förderung der Schülerschaft *bei der religiösen Identitätssuche* im eigenen religiösen und kulturellen Horizont wie auch im Blick auf die *Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit* mit fremden konfessionellen und religiösen Orientierungen.

Maßgeblich formuliert die Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts zur Kompetenzfrage als achte Kompetenz: „Sich mit anderen religiösen Überzeugungen begründet auseinandersetzen und mit Angehörigen anderer [...] Religionen respektvoll kommunizieren und kooperieren“ (Fischer/Elsenbast, 2006, 20). Diese und ähnliche Formulierungen finden sich inzwischen in allen Rahmenrichtlinien und Kernlehrplänen der Bundesrepublik.

1.1. Bezugswissenschaften

Zur Sachanalyse für einen entsprechenden Unterricht sind unterschiedliche Bezugswissenschaften heranzuziehen. Drei sind an dieser Stelle hervorzuheben:

Zunächst wäre zur Kommunikation mit anderen religiösen Überzeugungen die jeweilige *Theologie der entsprechenden Religion* zu konsultieren. Diese Anforderung verbindet sich schon mit einer ersten Problematik, da die einschlägigen Werke der allermeisten anderen Religionen sprachlich (z.B. Arabisch) und für Laien oft auch sachlich schwer zugänglich sind. Auf einer tiefergehenden Ebene stellt sich die Frage, ob es sich beim Schrifttum anderer Religionen in unserem Sinne um *Theo*-logien handelt und ob überhaupt eine *Bezugs-Wissenschaft* im westlichen Sinne ausgebildet ist. Um eine belastbare Arbeitsgrundlage zu haben, ist es sachdienlich, auf die → [Religionswissenschaft](#) zurückzugreifen, in der die entsprechenden Überzeugungen aufgearbeitet sind. In Rechnung zu stellen ist jedoch, dass damit die Auseinandersetzung in der Brechung bzw. durch den Filter der (westlichen) religionswissenschaftlichen Perspektive stattfindet, so dass die Binnenperspektive der Religionen divergieren kann. Eine zweite sich erst allmählich etablierende Bezugswissenschaft ist die *Komparative Theologie* mit dem Ziel, den Dialog aus der Binnenperspektive nicht nur der unterschiedlichen *Theo*-logien, sondern auch des gelebten Glaubens zu führen, indem der Dialog an vergleichbaren Themenfeldern und Glaubenserfahrungen ansetzt und damit auf einer mikrologischen Ebene geführt werden kann (zu Fragen der religionspädagogischen Relevanz siehe Burrichter/Langenhorst/Stosch, 2015). Hier steht die Aufarbeitung für religionspädagogische Belange jedoch erst am Anfang.

Eng damit verknüpft ist als dritte Bezugswissenschaft im besagten konfessionellen Rahmen die *christliche Theologie*, in der entsprechend

begründete Auseinandersetzungen und *respektvolle* Kommunikation in der Regel unter dem Stichwort *Theologie der Religionen* betrieben und reflektiert werden (siehe die Hintergründe unter → [Dialog der Religionen, evangelische Sicht](#) und → [Dialog der Religionen, katholische Sicht](#)).

Bei einigen Themenstellungen sind darüber hinaus auch die Sozialwissenschaften und die praktische Ethik im Blick auf Fragen der Kooperation und Kommunikation zu Rate zu ziehen; dies zielt nicht nur auf persönliches Verhalten gegenüber Fremdem und Anderssein, sondern ebenso auf Verständnis sozial- und kulturbedingter Unterschiede sowie auf gesellschaftliche Belange wie zum Beispiel Medienkritik.

1.2. Didaktisch-konzeptionelle Linien

Übergreifend lassen sich vier Akzentsetzungen unterscheiden, denen eine gewisse Eigenständigkeit zukommt, die sich aber auch verbinden lassen: 1. ein auf religionswissenschaftliches Vorgehen und Verstehen zielender Unterricht (inklusive der Anbahnung religionswissenschaftlicher Propädeutik), der über rein religionskundliche Wissensvermittlung hinaus auch Quellenanalysen und weitere Forschungsformen aufnehmen sollte (z.B. Interviews, Beobachtungen), 2. ein existentielles, dialogisches Durchdenken von Impulsen anderer religiöser Vorstellungen (im Blick auf eigene, persönliche Positionen), 3. das Klären von mehr oder minder schwierigen Überschneidungssituationen und damit verbunden auch das Klären von alltagspraktischen Herangehensweisen an fremdes Religiöses und religiös Fremde (inklusive entsprechenden Trainings auch im Blick auf nicht religiöse Weltdeutungskonzepte) und 4. gesellschaftliches Engagement in Sachen Religionsdialog im weiteren (kommunalen) Umfeld von Schule und darüber hinaus im globalen Horizont (zu den vier: Meyer, 2019, dort personalisiert als Lernen im Blick auf das Ideal der *religionswissenschaftlichen Forscherin*, des *existentiellen Denkers*, des *Brückenmanagers* und der *glokalen Akteurin*; Meyer, 2019, 189 u.ö.)

Es versteht sich, dass diese vier Akzentsetzungen ineinandergreifen: Zum einen steht außer Frage, dass zunächst ein methodisch-sachliches Herangehen nötig ist, zu der die Religionswissenschaft oder komparative Ansätze Impulse geben (siehe oben 1). Ein theologisch begründeter *konfessioneller* Religionsunterricht bekommt darüber hinaus seinen Charakter dadurch, dass die persönliche Beschäftigung mit religionenübergreifenden, existentiellen Impulsen Schülerinnen und Schüler bewegt, sich auf die Suche nach Klärungen und Standpunkten für das eigene Leben zu machen, wozu es eben auch gehört, die Rationalität religiöser Überzeugungen bei Nichtzustimmung nachvollziehen und ihnen argumentativ begegnen zu können (siehe 2).

In beiden Varianten spielen auch angemessene Verhaltensweisen eine Rolle; dazu gehört u.a., das Nichtverfügbare fremder Transzendenzvorstellungen und

Gotteserfahrungen sowie generell bleibende Fremdheit im Bewusstsein zu halten und religions-sensibel mit Menschen, ihren Praktiken und Denkweisen umgehen zu können (siehe 3, siehe aber auch unten Punkt 2 und → [Fremdheit als didaktische Aufgabe](#)). Schließlich besteht in der immer stärker vernetzten Welt ein eigener (weitgehend vernachlässigter) Aspekt darin, bei den Schülerinnen und Schülern auf lokales und globales Engagement (und das heißt auch auf Möglichkeiten für *eigenes* Engagement) in Sachen Religionsverständnis aufmerksam zu machen.

Meyer fasst diese Varianten in vier *Religionserschließungsmodi*. Die Inhalte dazu stellt die folgende Grafik dar, die von innen nach außen zu lesen ist:



Abb. 1 Die vier Religionserschließungsmodi als grafisches Modell (aus: Meyer, 2019, 178; 189;293).

2. Unterschiedliche Ansätze

2.1. Entwicklungslinien

In der geschichtlichen Entwicklung des schulischen Unterrichts wurden beim Thema *Religionen* in den 1950er- und 1960er-Jahren schlicht Sachinformationen vermittelt. Mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil bezog die katholische Kirche schon Mitte der 1960er-Jahre eine eindeutige theologische Position (z.B. *Lumen gentium 16* und *Nostra Aetate*), eine religionspädagogische Reaktion darauf erfolgte deutlich später (Leimgruber, 1995). Evangelischerseits lässt sich an Helmut Angermeyer der Wandel von einem missionarischen zu einem dialogischen Paradigma Anfang der 1970er-Jahre deutlich machen (Meyer, 2012, 49). Durch andere Religionen, bei Angermeyer der Islam, könnten Rückfragen an den eigenen Glauben aufgenommen werden (Angermeyer, 1982, 9;139). Ein neuer Akzent entstand mit dem Zuzug der Familien von Gastarbeitern und zum Teil Gastarbeiterinnen (ab 1974). Sozialorientierte Fragen bekamen in dieser Zeit ein stärkeres Gewicht (z.B. bei Johannes Lähnemann). Neben theologischen Konzeptionen spielten nun die jeweiligen Glaubenden eine eigene Rolle (Stephan Leimgruber). Stärker auf Religionsgeschichte und damit auch Mythen archaischer Religionen fokussierte Hubertus Halbfas in den 1980er-Jahren mit der Zielperspektive einer religiösen Sprachlehre und Alphabetisierung (s.u. Abschnitt 2.4).

Methodisch wurde bei diesen Entwürfen in der Regel das Repertoire aufgenommen, das zu jener Zeit in Deutschland gängig war. Eine neue Ebene der Reflektion zum Zusammenspiel von didaktischer Begründung, Erstellung von Unterrichtsmaterial und methodischer Herangehensweise wurde – gespeist aus

Erfahrungen des englischen Religionsunterrichts für alle und über alle Religionen – ab 1999 in die Debatte eingeführt (Karlo Meyer, später Clauß Peter Sajak). Die Verortung interreligiösen Lernens unter besonderer Beachtung gerade der theologischen Unterschiede ist ein zentrales Anliegen des seit 2007 reflektierten Ansatzes von Monika Tautz, mit dem Religionen als je eigene Systeme von Weltdeutung erkennbar werden. Einige Forschungsansätze beschäftigen sich inzwischen mit den Fragen der *interreligiösen Kompetenzen* (→ [interreligiöse Kompetenz](#)) (Joachim Willems, Mirjam Schambeck) oder mit einem spezifischen Aspekt wie dem *trialogischen Lernen* innerhalb der abrahamischen Religionen (Clauß Peter Sajak, Georg Langenhorst).

2.2. Der sozial orientierte, dialogische Ansatz (Lähnemann)

Johannes Lähnemann arbeitete in den 1970er- und 1980er-Jahren in zwei Bänden zu „Weltreligionen“ religionswissenschaftliches Material für Religionslehrkräfte auf (Lähnemann, 1986a; 1986b). 1998 folgte ein Band zur *Evangelischen Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Dabei entwickelte er aus eigenen Erfahrungen im Dialog der Religionen ein pädagogisches Profil, das neben den Sachklärungen auf die Fähigkeit zum Dialog und konstruktiver Begegnung mit Menschen anderen Glaubens zielte und in globalen Horizonten Weltethos und Weltfrieden im Auge hatte.

Grundlage waren und sind dabei ethische Überlegungen, die Lähnemann im Lebensweg Jesu mit seinem Grenzen überschreitenden Handeln findet (z.B. Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Heilung des römischen Hauptmanns oder der Syrophönizierin). Das Ziel des christlichen Religionsunterrichts liege darin, „die Schüler für eine Situation der Begegnung auszurüsten, die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, [...] was einschließt, daß nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch des eigenen Glaubens gewonnen werden kann“ (Lähnemann, 1986b, 163). Aus dem damit verbundenen ethischen Fundament könne auch Religionskritik erwachsen (z.B. angesichts der Rolle von Frauen in vielen Kulturen). Entsprechend der Entstehungszeit kann Lähnemann so eine Überschneidung von bibelorientiertem und problemorientiertem Lernen ausmachen.

Die Begegnung beschreibt er mit dem Motiv des „Beieinander zu Gast sein“. Dies bedeutet, „daß man nicht vereinnahmt wird, daß man nichts mitvollziehen muss, was man nicht mitvollziehen kann, und umgekehrt auch – von Seiten des Gastes – daß man die Würde religiöser Vollzüge achtet, daß man aufmerksam zugegen ist, bereit zuzuhören“ (Lähnemann, 1998, 387f.; erweiterte Thesen zu diesem Ansatz in Lähnemann, 2005).

Mit der Initiierung des Nürnberger Forums und internationaler

Schulbuchforschung und mit dem Engagement in der internationalen Dialogorganisation *Religions for Peace* (RfP) und vielen weiteren Projekten verbindet Lähnemann theoretische Fragen der *Weltreligionen*-Didaktik mit gesellschafts- und religionsdialogischer Konkretion.

2.3. Begegnung mit Anders-Glaubenden (Leimgruber)

Stephan Leimgruber befasst sich seit den 1990er-Jahren mit diesem Feld. Sein Blick ist dabei überwiegend auf die drei abrahamischen Religionen gerichtet. Das Zu- und Miteinander von Christinnen und Christen und Musliminnen und Muslimen nimmt in seinen Arbeiten zum interreligiösen Lernen von Anbeginn an einen breiten Raum ein (Leimgruber, 1995). Er entwickelt ein Konzept, das er selbst mit dem Begriff eines „dialogischen Begegnungslernens“ (Leimgruber, 2005b, 131) umschreibt. Darunter versteht er das Lernen von Inhalten (religionskundliches Wissen) und das Einüben in ein Gedächtnis- und Erinnerungsvermögen. Dies soll „primär subjektgeleitetes Aneignen und Verarbeiten von Begegnungserfahrungen und damit weit mehr als Wissensanhäufung und Behalten vorformulierter Katechismusantworten“ (Leimgruber, 2005b, 128) sein. Zentrales Ziel eines solchen Lernens stellt für Leimgruber die „Anerkenntnis der anderen und das gegenseitige Verstehen“ (Leimgruber, 2005b, 128) dar. Voraussetzung für das Gelingen eines dialogischen Begegnungslernens ist eine grundlegende Beheimatung in der eigenen Religion.

Er unterscheidet zwischen einem interreligiösen Lernen im Weiteren und einem im engeren, eigentlichen Sinne des Wortes. Interreligiöses Lernen im engeren und eigentlichen Sinne ist ein Lernen in der direkten Begegnung mit Anhängern der verschiedenen Religionen (Leimgruber, 2006, 249). Diese direkte und intersubjektive Begegnung von Menschen verschiedener Religionen stellt für Leimgruber den „Königsweg“ interreligiösen Lernens an allen Lernorten dar (Leimgruber, 2007, 101-104).

Leimgruber arbeitet das Verhältnis zu anderen Religionen von verschiedenen u.a. philosophischen Quellen sowie von Verlautbarungen der katholischen Kirche her auf. Aus der katholischen Tradition bezieht Leimgruber einen Religionsbegriff, der von anthropologischen Gegebenheiten religiösen Denkens und Erfahrens ausgeht (Augustin). Dabei geht es ihm besonders darum, „junge Menschen für die Tiefendimensionen des Lebens“ (Leimgruber, 1995, 41) aufzuschließen. Ihm liegt daran, im Zuge der Begegnung auch ein religiöses und spirituelles Bewusstsein zu wecken.

Für Leimgruber ist eine Didaktik der (Welt-)Religionen im evangelischen Kontext in hermeneutische Unterrichtskonzeptionen, im katholischen Kontext in das Prinzip der Korrelation eingebettet (Leimgruber, 2007, 65-67), wobei jeweils religiöse Mündigkeit Ziel der Lehr- und Lernprozesse ist. Er formuliert fünf Lernziele (Leimgruber, 2007, 108f.), bei denen er Erkenntnisse Meyers,

insbesondere bei den letzten beiden Punkten, einarbeitet (Sajak, 2005, 76; 2010b, 24):

- durch ganzheitliche, verlangsamte Wahrnehmung sensibilisieren;
- Deutungsprozesse der Schülerinnen und Schüler initiieren, mit Kindern und Jugendlichen als Subjekte der Deutung;
- Chancen für eine direkte Begegnung nutzen, verbunden mit nötiger Einfühlung;
- bleibende Andersheit achten und von einem vollständigen Verstehen und Einordnen(-können) Abstand nehmen;
- durch „religiöse Zeugnisse“ einladen, „sich selbst zu prüfen“ und durch diese in „existenzielle Auseinandersetzungen verwickeln“ (Leimgruber, 2007, 109).

2.4. Der archetypische Ansatz (Halbfas)

Hubertus Halbfas legt im Rahmen seiner religiösen Sprachlehre großen Wert auf religionsgeschichtliche Klärungen. In seiner Theorie schöpft er neben dem Religionsphänomenologen Mircea Eliade auch aus der Psychologie von Carl Gustav Jung; das Christentum greife wie auch Judentum und Islam „auf [...] archetypisch geprägte [...] Strukturen“ zurück, den großen Religionen läge ein „gemeinsamer Fundus“ zu Grunde (Halbfas, 1989, 26). Die Archetypen bewirkten „auch im heutigen Christentum noch einen wesentlichen Teil Vitalität und therapeutische Potenz. Wo andererseits religiöse Traditionen in ihrer Rückbindung an den archaischen Wurzelbereich gestört oder gar abgetrennt sind, gerieten sie leicht zu gedanklichen Konstrukten, denen eine heilende Mächtigkeit nicht mehr eigen ist“ (Halbfas, 1989, 30f.). Im Religionsunterricht sollen diese gemeinsamen Grundlagen der Religionen zum Thema werden, wobei besonders Narrationen und Symbole archaischer Religionen (Halbfas verweist auf „Indianer“, „Eskimos“) diese Archetypik bewahrt hätten und einen eigenen Platz in seinen Materialien bekommen. Weniger durch diese Theorie als durch seine Schulbücher und Lehrerhandbücher mit einem vergleichsweise breiten Raum für andere religiöse Traditionen übt Halbfas in den 1990er- und 2000er-Jahren erheblichen Einfluss auf den Unterricht über die Religionen aus.

2.5. Die bleibende Fremdheit und der doppelte Individuenrekurs (Meyer)

Im Blick auf englischen Religionsunterricht und den dort (und damals auch in Deutschland) zu verzeichnenden Mangel an hermeneutischen Klärungen bei der Beschäftigung mit Fremdheit in Sachen Religionen entwickelte Karlo Meyer ab 1999 theoretische Grundlagen für didaktische Klärungsprozesse sowie ab 2006 praktisches Material. Didaktisch setzte er 1999 bei dem Grundproblem an, dass einerseits im Unterricht der Respekt vor dem, was anderen heilig ist, betont werde und auf der anderen Seite dieses Heilige im Klassengeschehen pädagogischen Interessen untergeordnet, gewissermaßen auf Lernziele und

Kompetenzen hin *verzweckt* werde. Meyer stellt daher die Widerständigkeit fremder religiöser Ausdrucksformen heraus und spricht von *Gegen-ständen* des Unterrichts (mit Bindestrich). Heilige Schriften, individuelle Aussagen, Personen und Praktiken, Klänge, Artefakte und Geschichten mit ihrem Gehalt müssten auch im Unterricht als Zeugen eines anderen Welterlebens deutlich werden, die von Außenstehenden nicht einfach ihrem Kontext entnommen werden können, ohne mit ihrem Sitz im Leben auch einen Teil ihres Charakters zu verlieren. Mit ihnen verbinde sich jeweils eine Kultur religiösen Gebrauchs, die auf eine heilige, respektive transzendente Wirklichkeit ziele, die den Schülerinnen und Schülern anderer Traditionen in der Schule nicht unmittelbar zugänglich sei. Zur Betonung dieses Charakters als *Zeuge* von Fremdem und *Werk-zeug* im Umgang mit Transzendenz und geglaubter andersartiger Religiosität, die *anders* bleibe, spricht Meyer von *Zeug-nissen* (ebenfalls mit Bindestrich).

Ebenso streicht Meyer die pädagogische Notwendigkeit heraus, sich neben Sachklärungen auch mit den jeweiligen existentiellen Fragen der Religion im Gespräch mit eigenen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu befassen. Die entsprechende Unterscheidung von Michael Grimmitt (1977) zwischen *learning about religion* (über Religion etwas lernen) und *learning from religion* (von Religion für das eigene Suchen und Fragen lernen) hat sich von England aus inzwischen in vielen religionspädagogischen Debatten europäischer Nationen begrifflich durchgesetzt (→ [Britischer Religionsunterricht](#)).

Im Laufe der 2000er-Jahre baut Meyer diesen Ansatz zunächst mit Praxismaterial und später einer theoretischen Grundlegung (2019) aus, indem er medial präsentierte Individuen in den Vordergrund des Unterrichts stellt. Er versteht dies als „doppelten Individuen-, Gebrauchs- und Beziehungsrekurs“ (Meyer, 2019, 401;360-407, kurz: „*doppelten Individuenrekurs*“). „Doppelt“ heißt, es werden einerseits im Material bzw. durch Personen *individuelle* Sicht-, Beziehungs- und Gebrauchsweisen der Religionen präsentiert. Andererseits tritt dem als Zweites der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin mit *seinen bzw. ihren individuellen* Auffassungsweisen zur Seite. Dieses Vorgehen ermöglicht Spielraum, sich nicht nur mit abstrakten Religionssystemen, sondern vor allem auch persönlichen Varianten auseinanderzusetzen; indem die präsentierten Individuen dem Fremden ein lebendiges Gesicht geben, können sie eigene, individuelle Resonanzen anstoßen. Sie stehen aber zugleich auch für das bleibend Andere und Fremdartige. Schülerinnen und Schüler lernen so mit Ambiguität angesichts von Fremdem umzugehen: Es verbindet sich mit der Erfahrung, „dass zwar die fachliche [und individuenbezogene] Kenntnis [...] [wächst, zugleich] aber die Einsicht in die schon beschriebene Fremdheit bleibt oder sogar noch zunimmt“ (Meyer, 2019, 406). Dabei behält der Ansatz im Auge, dass jeweils auch das Beziehungsgefüge im „doppelten Individuen-, Gebrauchs- und Beziehungsrekurs“ mit bedacht wird (Meyer, 2019, 401).

In dieser Linie veröffentlichte Meyer seit 2006 personalisiertes Material für den Unterricht, das *aus kommunalen Dialogprozessen* (z.B. in Städten wie Hannover, Hildesheim und Hameln) hervorging. Kinder und Jugendliche werden darin zu Protagonistinnen und Protagonisten, die einerseits für ihre Gemeinschaft vor Ort stehen, aber auch in ihrer Individualität auftreten und so Raum für andere Sichtweisen *derselben* Religion, aber auch Anknüpfungs- und Reibungspunkte für die Schülerinnen und Schüler bieten (Meyer, 2006; 2008; 2011; 2015). Meyer beschreibt unter dem Begriff des doppelten Individuenrekurses nicht nur seinen eigenen Ansatz, sondern sieht entsprechendes Vorgehen auch in Materialien von Zimmermann (2015a; 2015b) verwirklicht (mit einem narrativen Ansatz um ein Mädchen namens Lena, das nach einem Umzug neue Freundinnen und Freunde findet) sowie in Gloy/Knauth (2015) mit sehr persönlichen Statements erwachsener Religionsrepräsentantinnen und -repräsentanten („Religionskundiger“) in Hamburg zu Fragen um Gott, Glauben und Zweifel.

2.6. Die fremde Religion als Mitkonstituent der religiösen Identität (Sajak)

Clauß Peter Sajak bedenkt eine Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Dabei greift er 2005 auf seine Forschungen in den USA zurück und rezipiert den religionspsychologischen Ansatz von Gabriel Morans (1989) *„Religious Education as a Second Language“*, der interreligiöses Lernen als notwendigen und integralen Bestandteil der religiösen Entwicklung jedes Menschen sieht (Sajak, 2005, 3). Ein wichtiges Ergebnis seiner Arbeit ist ein *„Strukturgitter zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive“* (Sajak, 2005, 297), das er für die zwölf Schulstufen des achtjährigen Gymnasiums entwickelt hat. Mit diesem Strukturgitter möchte Sajak darauf aufmerksam machen, dass interreligiöses Lernen – ausdrücklich auch mit Verweis auf Lähnemanns Theorie des aufbauenden Lernens (Sajak, 2012, 229) – als ein die jeweiligen entwicklungsbedingten Voraussetzungen beachtender Prozess geplant und gestaltet werden muss. Dabei gilt ihm in Anlehnung an den Religionswissenschaftler Theo Sundermeier das Fremde als *„Distinktivum“*, das *„zum Mitkonstituenten der Identität der Schülerinnen und Schüler“* (Sajak, 2012, 227) wird.

Sajak vertritt den Ansatz eines interreligiösen Lernens, das er im Sinne eines dialogischen Lernens (Sajak, 2010a; 2012, 224f.; 2019) versteht. Er geht dabei vom Leitbegriff der Konvivenz aus, worunter er eine *„Wahrnehmung ohne Aneignung, Anerkennung der Differenz, Verstehen des Fremden“* (Sajak, 2005, 239) fasst. Als einen zentralen Zugang erkennt er das Lernen an und mit Gegenständen der verschiedenen Religionen im Sinne eines Zeugnislernens (Sajak, 2010a) mit Anleihen beim Ansatz von Meyer (siehe oben). Wichtige Impulse gewinnt Sajaks Ansatz auch aus der religionsdidaktischen Landschaft in England (→ [Britischer Religionsunterricht](#)). Für Sajak stellt interreligiöses Lernen

einen notwendigen Beitrag für die religiöse Entwicklung des lernenden Subjekts dar. Daher begreift er interreligiöses Lernen immer auch als ein *intrareligiöses* Lernen, da es hilft, den eigenen Lebensglauben zu erschließen. Er vergleicht interreligiöses Lernen mit dem Erlernen einer zweiten Sprache, die auch neue Einblicke in die Erstsprache gibt (Sajak, 2012, 225-227; mit Bezug auf Moran, 1989). Sajak fasst in einem kleinen Band (2018) grundsätzliche Vorgehensweisen interreligiösen Lernens zusammen.

2.7. Interreligiöses Lernen als Durchgang durch das Fremde (Tautz)

Monika Tautz plädiert für ein Lernen im und am Dialog, das sich dem Widerständigen des Fremden stellt, so dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, im Durchgang durch das Fremde zu begründeten eigenen religiösen Urteilen zu kommen und so Religion als Sinn- und Weltdeutungssystem verstehen zu können (Tautz, 2007, 155-165; 2009, 201f.; 2013, 283; 2017; Altmeyer/Tautz, 2015).

Dabei umfasst ihr Begriff des Dialogs auch Zeugnisse der Tradition der jeweiligen Religion, die sie als Dialogpartner verstanden wissen will. Direkte Begegnung sieht sie in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (→ [Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht](#)) verortet, der auf die in der konkreten Schule vor Ort vertretenen Religionen (z.B. islamischer Religionsunterricht, jüdischer Religionsunterricht, alevitischer Religionsunterricht) sowie den Ethikunterricht ausgeweitet wird. Genau dies ist Tautz zufolge dann auch der Ort, an dem Begegnungslernen im Religionsunterricht selbst stattfinden kann (Tautz, 2018; dazu auch Boehme, 2018). Es geht ihr darum, bei einem Dialog der Religionen in religiösen Lehr- und Lernprozessen nicht die Religionen als Ganzes zu vergleichen, z.B. die Religion des Islam mit der Religion des Christentums, zumal gelebte Religion immer auch kulturell geprägt ist. Stattdessen soll interreligiöser Dialog im schulischen Religionsunterricht differenztheoretisch initiiert werden, so dass gerade an und mit den manifesten theologischen Unterschieden Möglichkeiten gegenseitigen Verstehens herausgearbeitet werden können. In diesem Sinne sieht sie in der Komparativen Theologie eine geeignet theologische Grundlage (Altmeyer/Tautz, 2015; Tautz, 2018; 2019).

Als didaktische Grundlage dient ihr die von Karl Ernst Nipkow geforderte „Hermeneutik des widerständig Fremden“ (Tautz, 2007, 364-367). Es geht Tautz um informierte Perspektivenverschränkung. Dies bedeutet zum einen Bereitschaft und Fähigkeit auszubilden, die Fremdheit des Anderen aus dessen Argumentations- und Deutungsstrukturen zu erschließen, so dass das Fremde nicht kurzschlüssig seiner Fremdheit enteignet wird. Dazu ist religionskundliches Verstehen notwendig, das aber gerade für religiös wenig sozialisierte Kinder und Jugendliche erfahrungsarm, ja entleert bleiben muss, wenn es nicht mit „der persönlichen Dimension religiöser Überzeugungen“ (Altmeyer/Tautz, 2015, 124)

verknüpft wird. Dazu bieten sich Auseinandersetzungen auf einer ganz konkreten Ebene im Sinne des mikrologischen Vorgehens im Rahmen Komparativer Theologie an (Altemeyer/Tautz, 2015, 127;135; Langenfeld/Tautz, 2019, 210;217f.;225).

Tautz sieht interreligiöses Lernen in innerkonfessionellen Dialogtraditionen begründet, das heißt die eigene Tradition soll daraufhin befragt werden, was sie als gesprächsfähig im Gegenüber zur fremden Tradition ausweist. „Die Notwendigkeit zum Dialog muss gleichsam intrinsischer Art sein“ (Tautz, 2007, 8). Interreligiöses Lernen ist demzufolge erst dann schlüssig möglich, wenn die Fragen hinreichend geklärt sind, aus welchem theologischen Selbstverständnis heraus, mit welchen theologisch begründeten Kriterien und mit welchem, ebenfalls theologisch begründeten Ziel ein solches Lernen initiiert und begleitet werden soll (Tautz, 2013, 279f.).

2.8. Verweise auf Vertiefungen in Artikeln dieses Lexikons

Kurz zu einigen weiteren Klärungen in diesem Lexikon: Auf allgemeiner Ebene ist auf übergreifende didaktische Hintergrundklärungen (→ [Moschee-, Synagogen- und Tempelpädagogik](#), → [Interreligiöse Kompetenz](#), → [Interreligiöses Begegnungslernen](#)) sowie institutionelle Klärungen zu verweisen (→ [Religionsgemeinschaften als institutionelle Einrichtung\(en\) in Deutschland](#), → [Islamische Religionsgemeinschaften als institutionelle Einrichtung\(en\) in Deutschland](#)).

Hinzu kommen die Auseinandersetzungen zu Einzelthemen (→ [Moschee, im konfessionellen Religionsunterricht](#), → [Moscheepädagogik, Synagogenpädagogik und Tempelpädagogik](#), → [Synagoge](#), → [Beten, jüdische Perspektive](#), → [Sabbat – Sonntag – Freitag](#), → [Ethik, interreligiös](#), → [Gewalt, als Thema der abrahamischen Religionen](#), → [Tod, interreligiös](#), → [Abraham, interreligiös](#), → [Tenach](#), → [Koran](#), → [Maria, im Christentum und Islam](#), und so weiter). Ein eigenes Gebiet bilden Erziehung und Bildung in nichtchristlichen Religionsgemeinschaften (→ [Religiöse Erziehung im Judentum](#), → [Religiöse Erziehung, Islam](#)) sowie eigene Ansätze in Bezug auf große religiöse Traditionsgruppen (→ [Islam als Thema christlich verantworteter Bildung](#), → [Judentum als Thema christlich verantworteter Bildung](#), → [Hinduism and Religious Education](#), → [Buddhismus im Religionsunterricht](#)).

3. Empirische Forschungen zum interreligiösen Lernen

Empirische Untersuchungen liegen zu verschiedenen Einzelfragen des interreligiösen Lernens in unterschiedlichen Zusammenhängen vor. Eine Übersicht findet sich bei Alexander Unser (2019); an dieser Stelle können nur einige exemplarische Ergebnisse genannt werden: Mit Blick auf die von fast allen

Vertreterinnen und Vertretern interreligiösen Lernens geforderte Toleranz untersuchte die groß angelegte Wirkungsstudie von Georg Ritzer (2010), ob und inwieweit Religionsunterricht toleranzfördernd wirkt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass der Religionsunterricht kaum Einstellungen verändert, sondern dass am ehesten noch mit einem Zuwachs an Wissen über andere Religionen gerechnet werden kann. Auf Basis dieser Ergebnisse wird man für didaktische Zielvorstellungen plädieren müssen, die weniger an einem Idealbild als vielmehr an einer realistischen Einschätzung dessen, was im Religionsunterricht leistbar ist, orientiert sind.

In Anlehnung an eine qualitative Pilotstudie (Biesinger/Kießling/Jakobi/Schmidt, 2011) haben Schweitzer, Bräuer und Boschki (2017) in einer Interventionsstudie die Wirksamkeit interreligiösen Lernens im Religionsunterricht für berufliche Schulen hinsichtlich religionsbezogenen Wissens, religionsbezogener Perspektivenübernahme sowie religionsbezogener Einstellungen untersucht. Sie unterscheiden zwischen lebensweltorientierten und themenorientierten Lernprozessen. Kritisch merken die Forscherinnen und Forscher an, dass eine „zeitlich stabile Erhöhung der Kompetenz religionsbezogener Perspektivenübernahme im Beruf“ (Schweitzer/Bräuer/Boschki, 2017, 24) gerade nicht nachgewiesen werden konnte.

In Unterrichtsbeobachtungen hat Heinz Streib (2005) verschiedene interreligiöse Dialogstile identifiziert, aus denen er ein (nicht lineares) Stufen- und Lernmodell entwickelt hat. Er fordert, entsprechende Dialogkompetenzen zum unmittelbaren Gegenstand des Religionsunterrichts zu machen, den er mit der Zielformel einer „Kultivierung von Fremdheit“ (Streib, 2005, 240) charakterisiert. Schülerinnen und Schülern ihren eigenen Stil im Umgang mit Fremdheit bewusst zu machen und Perspektiven einer Weiterentwicklung im Sinne eines „höhere[n] Stil[s] der interreligiösen Verhandlungen“ (Streib, 2005, 240) anzubieten, steht im Kern dieses empirisch begründeten interreligiösen Lernmodells.

4. Offene Fragen und Forschungsdesiderate

Bislang vorliegende religionsdidaktische Konzepte des interreligiösen Lernens lassen einen Konsens vermissen, wie der Umgang mit dem religiös Anderen theologisch und bildungstheoretisch zu denken ist. Erste Klärungen theoretischer Grundlagen im Sinne einer fundamentalen Didaktik des interreligiösen Lernens liegen vor (Altmeyer/Tautz, 2015; Meyer, 2019), die Diskussion dazu muss sich noch entwickeln. In Bezug auf Kompetenzen finden sich sehr unterschiedliche Vorschläge aus den letzten Jahren (→ [interreligiöse Kompetenz](#); auch im Abschnitt 1.2 oben eine mögliche Fächerung von Kompetenzen). Erweiterte Umsetzungen und Aufnahme in Kernlehrplänen stehen aber noch aus.

In der Praxis wird interreligiöses Lernen im Religionsunterricht heute in der Regel

immer noch vielfach im Sinne eines auf einzelne Wissensbestände zielenden Unterrichts geplant und durchgeführt. Dies belegen durchaus profunde gestaltete Schulbücher und Arbeitshefte. Stärker dialogisch-existentielle Vorschläge, am Lernen durch religionswissenschaftliche *Methodik* orientierte, am Umgangstraining ausgerichtete oder auf religionspolitisches Engagement zielende Ansätze könnten auch die Vielfalt unter und innerhalb von Schulbüchern erhöhen.

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

Empfohlene Zitierweise

Meyer, Karlo, Tautz, Monika, Art. Interreligiöses Lernen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan/Tautz, Monika, Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundamentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens, in: Burrichter, Rita/Langenhort, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie als Chance und Herausforderung für die Religionspädagogik, Paderborn 2015.
- Angermeyer, Helmut, Weltmacht Islam. Lehrerheft, Analysen und Projekte zum Religionsunterricht 7, Göttingen 2. Aufl. 1982 (erste Aufl. 1974).
- Biesinger, Albert/Kießling, Klaus/Jakobi, Josef/Schmidt, Joachim, Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung, Religion und berufliche Bildung 6, Münster 2011.
- Boehme, Katja, Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018), 15-23.
- Burrichter, Rita/Langenhort, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe 1, Münster 2006.
- Gloy, Andreas/Knauth, Thorsten, glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe 1. Interreligiös-dialogisches Lernen 6, Berlin 2015.
- Grimmitt, Michael H., Teaching Christianity in R.E.. A Companion to the Two Photo Packs Christianity Today, Essex 1977.
- Grimmitt, Michael H./Grove, Julie/Hull, John/Spencer, Louise, A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book, London 1991.
- Halbfas, Hubertus, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Schriften zur Religionspädagogik 2, Düsseldorf 1989.
- Jäggle, Martin, Interreligiöses Lernen – römisch-katholisch, in: Verkündigung und Forschung 52 (2007) 1, 19-31.
- Lähnemann, Johannes, Religionsbegegnung als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen, in: Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 9-24.
- Lähnemann, Johannes, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Lähnemann, Johannes (Hg.), 'Das Projekt Weltethos' in der Erziehung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994, Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 14, Hamburg 1995.

- Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil I: Fernöstliche Religionen, Göttingen 1986a.
- Lähnemann, Johannes, Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II: Islam, Göttingen 1986b.
- Langenfeld, Aaron/Tautz, Monika, Erlösung als Problem interreligiöser Begegnung. Eine systematische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit einem sperrigen Gegenstand, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) 1, 208-225.
- Langenhorst, Georg, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br. 2016.
- **Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 2. vollständig erneuerte Aufl. 2007.**
- Leimgruber, Stephan, In der Begegnung mit Muslimen lernen. Chancen interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II, in: Religion an höheren Schulen 49 (2006) 4, 246-254.
- Leimgruber, Stephan, Erwachsenenbildung als interkulturelles und interreligiöses Lernen, in: Englert, Rudolf/Leimgruber, Stephan (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Pädagogik in pluraler Gesellschaft 6, Freiburg i. Br. u.a. 2005a, 278-284.
- Leimgruber, Stephan, Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Peter (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005b, 126-133.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 1. Aufl. 1995.
- **Meyer, Karlo, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019. Online unter : <https://books.google.de/books?vid=ISBN9783647720067&printsec=frontcover>, abgerufen am 14.11.2019.**
- Meyer, Karlo, Art. „Moschee-, Synagogen- und Tempelpädagogik“, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2017 (Zugriffsdatum: 15.11.2019). (<https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100296/>).
- Meyer, Karlo, Glaube, Gott und letztes Geleit. Unterrichtsmaterial zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen und zur Frage nach dem Tod, Göttingen 2015 (als Material- und Text-DVD – Parallelveröffentlichung einer Printversion Saarbrücken 2015 unter: http://universaar.uni-saarland.de/monographien/volltexte/2015/137/pdf/glaube_komplett.pdf, abgerufen am 12.11.2019).
- Meyer, Karlo, Interreligiöse Impulskraft – Grundlagen zum pädagogischen Problem, fremde religiöse Traditionen im Unterricht aufzunehmen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014) 4, 338-348 .
- Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen 2. Aufl. 2012(1. Aufl. 1999). Online unter: <https://books.google.de/books?vid=ISBN9783647900209&printsec=frontcover>, abgerufen am 14.11.2019.
- Meyer, Karlo, Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I, Göttingen 2. Aufl. 2011. Online unter: <https://books.google.de/books?vid=ISBN9783525581759&printsec=frontcover>, abgerufen am 14.11.2019.
- **[Meyer, Karlo, Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7, Göttingen 2008.](#)**

- [Meyer, Karlo, Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen 2006.](#)
- Moran, Gabriel, Religious Education as a Second Language, Birmingham 1989.
- Ritzer, Georg, Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Empirische Theologie 19, Wien 2010.
- Sajak, Clauß P., Dialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulenwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung – eine Bilanz, Freiburg i. Br. 2019.
- Sajak, Clauß P., Interreligiöses Lernen. Theologie kompakt, Darmstadt 2018.
- Sajak, Clauß P., Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 1, Stuttgart 2012, 223-233.
- Sajak, Clauß P., Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010a.
- Sajak, Clauß P. (Hg.), Dialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010b.
- **Sajak, Clauß P., Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Forum Religionspädagogik interkulturell 9, Münster 2005.**
- Sajak, Clauß P., Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht? Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religionen, in: Religionspädagogische Beiträge 48 (2002), 83-96.
- Schreiner, Peter, Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive. Religious Diversity and Education in Europe 22, Münster 2012.
- Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster 2017.
- Streib, Heinz, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005, 230-243.
- 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, Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Praktische Theologie heute 132, Stuttgart 2013, 279-288.
- Tautz, Monika, Die handlungsleitende Kraft des christlichen und islamischen Ethos – Die Frage nach einem gelingenden Leben in interreligiösen Lernprozessen, in: Baranzke, Heike (Hg.), Menschenleben – Lebenszeit. Impulse für eine Ethik der Hoffnung. Gerhard Höver zum 60. Geburtstag, Göttingen 2009, 185-205.
- **Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Praktische Theologie heute 90,**

Stuttgart 2007.

- Unser, Alexander, Interreligiöses Lernen, in: Schambeck, Mirjam/Riegel, Ulrich (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. 2019, 270-285.
- Zimmermann, Mirjam, Feste in den Weltreligionen. Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I, Göttingen 2015a.
- Zimmermann, Mirjam, Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015b.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 *Die vier Religionserschließungsmodi als grafisches Modell* (aus: Meyer, 2019, 178; 189;293).

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