

In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, S. 362-380.

Karl Ernst Nipkow

## Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem

---

*Die Frage nach den Zielen interreligiösen Lernens wird in mehreren Analyseschritten aufgenommen. Zunächst stellt der Autor die Entwicklung verschieden nuancierter Konzepte in den 1980er- und 1990er-Jahren vor, die sich unterschiedlichen regionalen und organisatorischen Rahmenbedingungen verdanken. Anschließend werden die Ziele mehrdimensional und unter Berücksichtigung lerntheoretischer Grundvoraussetzungen beschrieben. Deutlich wird, dass religionsdidaktische Grundstrukturen und bildungstheoretische Ziele mit interreligiösem Lernen korrespondieren. Der Beitrag schließt mit fünf interreligiösen Leitzielen, die sich an normative Dialogregeln anlehnen.*

### Zur Diskussionsentwicklung

#### *Paradigmenwechsel: »Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit« und »Kulturbegegnung« (1980er-Jahre)*

Der Begriff des »interreligiösen Lernens« hat sich seit Anfang der 90er-Jahre durchgesetzt (Ziebertz 1991; Nipkow 1991; van der Ven/Ziebertz 1994). Nach U. Tworuschka (1994) scheint sich die neue Begrifflichkeit »nicht nur vor die traditionelle Bezeichnung ›Weltreligionen im Unterricht‹ zu schieben ..., sondern auch eine neue Qualität im Umgang mit den Religionen (zu) signalisieren« (171).

Pioniere unter den Religionspädagogen und Religionswissenschaftlern haben die Sache selbst unter etwas anderen Begriffen schon ein Jahrzehnt zuvor entdeckt und Zielperspektiven entwickelt, die bereits einen ähnlichen Paradigmenwechsel anstreben, nämlich eine Interaktion *zwischen* Angehörigen verschiedener Religionen an Stelle nur einer Belehrung *über* sie. »Der RU soll das *Ziel interreligiöser Kommunikationsfähigkeit* anstreben.« (Tworuschka 1983, 54). In Schule und Studium soll »Kulturbegegnung« zum Leitziel werden (Lähnemann 1983a). Der Ausdruck der »Begegnung« (Aldebert 2001, 207-246) meint schon dem Wortsinn nach ein Zusammentreffen von *gleichwertigen* Dialogpartnern. In Frage kommt nur ein »wechselseitiger Prozess« (Lähnemann 1983b, 258). Inzwischen ist das Sprachspiel um den Begriff »Be-

gegnung« (»Begegnungsdidaktik«, »Begegnungslernen«) lexikonreif geworden (Rickers 2001, 877, 879).

*Lernortspezifische Mehrdimensionalität der Ziele:  
lokal, regional, international*

In der Bundesrepublik Deutschland ergeht die hauptsächliche Herausforderung seit jener Zeit von Seiten des Islam. Sie bezieht sich grundsätzlich jedoch auf alle großen Religionen (s. die Reihe »Religionen im Gespräch« [RIG], hg. von Kirste/Schwarzenau/Tworuschka ab 1990, bes. Kirste et al. 1994) und führte auch in den von J. Lähnemann organisierten »Nürnberger Foren« bald über das Zusammentreffen mit Muslimen hinaus, sofern Vertreterinnen und Vertreter des Judentums, des Hinduismus, des Buddhismus und der Baha'i-Religion aus mehreren Kontinenten zu *fachlichem interreligiösem Austausch* zusammenkommen (u.a. Lähnemann 1998b; 2001). Durch interreligiöse Arbeitskreise und »Religiöse Wochen« mit gemeinsamen Gottesdiensten in Kirchen der Stadt Nürnberg wie in anderen Städten wurde ferner der Schritt von Schule und Hochschule zum *interreligiösen Lernen im Gemeinwesen* getan. Die Nürnberger Gruppe verfolgt ferner auf die Friedensthematik bezogene *interreligiöse Begegnungsprojekte in globalen Krisenfeldern* (vgl. den Beitrag von Lähnemann in diesem Band). Inzwischen ist eine *internationale interreligiöse Schulbuchforschung* in mehreren islamischen Ländern (Ägypten, Türkei, Iran u.a.) hinzugetreten. »Ziele« sind schon deswegen mehrdimensional, weil geographisch mehrdimensional etwas unternommen werden muss: lokal, regional, international.

*Interreligiöses Lernen als Lerndimension des Religionsunterrichts*

Es herrscht Einigkeit, dass »interreligiöses Lernen« (seit van der Ven/Ziebertz 1994 auch mit Großschreibung) »keine neue rp Unterrichtskonzeption, sondern eine *Lerndimension*« ist (Rickers 2001, 875). Über ihre angemessene Ausgestaltung am Lernort *Schule* gibt es jedoch innerevangelische Meinungsverschiedenheiten bis hin zum Streit darüber, wann überhaupt von »interreligiös« gesprochen werden dürfe. Sofern er auf Missverständnissen beruht, kann er auf Grund von Fakten entkräftet werden.

Das mehrdimensionale Konzept J. Lähnemanns geht anders, als F. Rickers es sieht, auch in der Schule vom konkreten gemeinsamen Lernen zwischen Schülern verschiedener Religionsgemeinschaften aus. Am evangelischen Religionsunterricht nehmen zum Teil in großer Zahl seit Jahren muslimische Schülerinnen und Schüler teil. »Begegnung« vollzieht sich damit beim Nürnberger Ansatz nicht nur »in erster Linie auf der Ebene von *Unterrichtsstoffen*« (Rickers 2001, 880). Auf den »Nürnberger Foren« sind die

Vertreter/innen nichtchristlicher Religionen auch nicht etwa nur »Gäste«, die man aus einer christlichen »Warte ... zulässt«, »sodass hier kaum von ›dialog‹ u. ›interrel.‹ gesprochen werden kann« (Rickers ebd.).

### *Abhängigkeit der Ziele vom Theorierahmen*

Hinter der anderen Interpretation von »Dialog« und »Begegnung« bei Rickers (2001, 875) verbirgt sich eine nach wie vor aufklärungsbedürftige systematische Problematik. Der Streit würde dann nämlich fundamentaler Natur sein, wenn das zitierte Urteil besagen sollte, dass eine »Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive« (Lähnemann 1998a) darum nicht oder kaum wirklich »dialogisch« und »interreligiös« sein könne, weil der theoretische Bezugsrahmen von einer »evangelischen« Theologie und Religionspädagogik bestimmt ist. Eine solche Annahme würde bedeuten, dass *grundsätzlich* auch keine jüdische, islamische, buddhistische Religionspädagogik usw. dialogfähig, begegnungsfähig und interreligiös kommunikationsfähig sein könne. Ein solches Vorverständnis muss aber den Dialog von vornherein schwer belasten. Er untergräbt eine interreligiöse »Hermeneutik des Vertrauens« (Ritschl 2003).

Eine logische Gegenfrage ist, welcher alternative Theorierahmen stattdessen in Frage kommen könnte. Ist es ein westlicher aufklärerischer Referenzrahmen, der bestimmte Züge auswählt und andere ausklammert? Man könnte an eine religionsphilosophisch ansetzende »*universale Theologie der Religion*« denken (vgl. Swidler 1987; Hick 1989), deren Kategorien wie bei der »natürlichen Religion« der Aufklärung übergreifende, von den historischen Religionen abstrahierte Momente sind. Ein solcher Versuch ist aber in der deutschsprachigen Religionspädagogik als umfassender Entwurf in hinreichender theoretischer Qualität bislang noch nicht unternommen worden, auch nicht von der Richtung um F. Rickers (zur Rezeption Hicks siehe Kirste 2001, zur dt. Neuausgabe von Hick 1980/2001). Er ist außerdem aus der Sicht bedeutender internationaler Dialogtheologen wie R. Panikkar (1987; 1990) grundsätzlich fragwürdig und schon länger umstritten (Nipkow 1991, 307f.; 1992, 175ff.). Panikkar wendet sich gegen eine »universal theory« mit einem »supersystem« (1987, 119, 125), das vereinheitlichend mit Einklammerungen (»bracketing«) an alle Religionen angelegt wird.

»Es muss ein echtes *gegenseitiges Vertrauen* zwischen allen an der Begegnung Beteiligten geben, was nur möglich ist, wenn alle Karten auf dem Tisch liegen, das heißt, wenn keiner der Partner seine persönlichen Überzeugungen »einklammert.« (Panikkar 1990, 98) Für P. F. Knitter gilt: »Will man religiös und somit dialogfähig sein, muss man in irgendeiner Weise einer bestimmten religiösen Tradition zugehören.« (1988, 157)

Hiervon gehen ebenso die in der innerdeutschen Diskussion bekannt gewordenen islamischen Dialogtheologen A. Falaturi, S. Baliaë, M. Talbi aus (vgl. Nipkow 1998, II, Kap. 10). Ein wirkungsvoller *Dialog hat aus der Mitte*

der Religionen selbst hervorzugehen, wenn er authentisch sein soll. Sonst tritt als Intention (Ziel) ein glättendes Gespräch mit der Übertonung des Gemeinsamen (»schwaches Pluralismusbild«) an die Stelle des Ringens um Verständigung angesichts nicht weg zu leugnender Unterschiede und Gegensätze (»starkes Pluralismusbild«) (Nipkow 1992, 173f.; 1994, 204-207).

*Zielverfolgung unter unterschiedlichen regionalen  
und organisatorischen Rahmenbedingungen –  
interreligiöses Lernen als Aufgabe der ganzen Schule*

In der Beurteilung J. Lähnemanns durch F. Rickers wird als Alternative auf den Hamburger »Religionsunterricht für alle« verwiesen, weil an ihm Vertreter anderer Religionen gesprächsweise curricular »mitwirken«, was verallgemeinert bedeuten würde, »dass Theologie u. RP schon in ihrer Entwicklung *dialog.* konzipiert werden müssten (Dialog als Strukturprinzip)« (Rickers, 2001, 879).

Elementar ausschlaggebend scheint für Rickers vor allem aber der Umstand zu sein, dass sich wie in Hamburg *ständig* Kinder und Jugendliche verschiedener Religionen begegnen. Dies ist in Hamburg möglich, weil es neben dem evangelischen Religionsunterricht keinen katholischen gibt und bis Kl. 8 auch keinen Ethikunterricht. Das Modell beansprucht keine »Allgemeingültigkeit«, solle nicht ohne weiteres auf die Bundesrepublik übertragen werden, es wäre ein »Missverständnis« (Doedens/Weiße 1997, 9). Gemeinsames interreligiöses Lernen im Klassenverband ist eine große Chance. Es ist aber auch sonst im evangelischen Religionsunterricht der Fall, sofern Schüler anderer Religionen teilnehmen. In den ostdeutschen Bundesländern ist es wegen des sehr geringen Ausländeranteils nur sporadisch realisierbar. Gemeinsames Lernen ist ferner phasenweise in Gestalt interreligiöser Kooperation möglich, wenn etwa wie in einem Projekt an einer Reutlinger Schule muslimische Ethikschüler/innen einer 8. Hauptschulklasse Unterrichtsmaterialien zum Islam entwickeln, »mit deren Hilfe sie Schüler/innen anderer Glaubensgemeinschaften im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts über ihre Religion informieren und mit ihnen darüber ins Gespräch kommen« (Lambrecht 2000, 186). Zu erinnern ist ferner daran, dass an sehr vielen Schulen in allen übrigen Fächern »multireligiöse« Heterogenität herrscht – eine wichtige Aufforderung an Fachlehrer geeigneter Fächer, diese Situation möglichst fächerübergreifend zu »interreligiöser« Bildung zu nutzen. Die Ziele interreligiösen Lernens betreffen die *ganze Schule*.

Interreligiös bildende Begegnungen sind zusammengefasst auch unter unterschiedlichen Voraussetzungen überall gleich energisch anzustreben. Da die Schulentwicklung von einer Zusammenarbeit der Schule mit öffentlichen Partnern ausgeht, sind je nach Lage geeignete Formen des konkreten Kennenlernens außerhalb der Schule wahrzunehmen. Innerhalb der Schule ist interreligiöses Lernen im Schulleben, in geeigneten Fächern und zwischen ihnen

anzugehen. Ein Einheitspflichtfach für Religion ist in der deutschen Situation nicht realistisch und problematisch (zu »Religion und Kultur« im Kanton Zürich Nipkow 2005).

### *Interreligiöse Ziele im pluralismustheoretischen Rahmen (1990er-Jahre)*

Für die Beschreibung des Diskussionsstandes liegt es nahe anzunehmen, dass in dem beleuchteten Zeitraum die Religionspädagogik durch die *Theologie* Orientierungshilfen erhalten haben könnte. Das war jedoch kaum der Fall. Während die katholische Seite durch das Zweite Vatikanische Konzil wichtige, wenngleich nicht unumstrittene Anstöße (»Inklusivismusvorwurf«) zum Umgang mit nicht-christlichen Religionen erhielt (Erklärung »Nostra aetate«), die sich langsam auch religionspädagogisch niederschlugen (Ziebertz 1991; Leimgruber 1995), hat die evangelische Theologie keine »Theologie der Religionen« entwickelt (ein älterer Versuch C.-H. Ratschow). Nur in ganz wenigen Ausnahmen wird das Verhältnis zum Islam breiter systematisch-theologisch erörtert (Leuze 1994). Die einfache Frage eines gläubigen Christen, wie die Existenz einer nachchristlichen Offenbarungsreligion theologisch zu interpretieren ist, wurde nicht aufgeworfen.

Gegen Ende der 90er-Jahre sahen sich daher evangelische Religionspädagogen veranlasst, selbst den theologischen Grund- und Voraussetzungsfragen nachzugehen, ohne die eine interreligiöse Didaktik theologisch in der Luft hängt. Die geschah dadurch, dass beim *allgemeinen Pluralismusproblem* unserer Zeit angesetzt wurde (Wunderlich 1997; Nipkow 1998 I und II). Seitdem wird in evangelisch-katholischer Kooperation pluralismustheoretisch weitergearbeitet (s. die Reihe »Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft«, Bd. 1: Schweitzer/Englert/Schwab/Ziebertz 2002). Der interreligiöse wissenschaftliche Grundlagendialog kommt zu den schulischen und außerschulischen, nationalen und internationalen Feldern der »Begegnung« als unerlässliches Forum für Grundsatzanalysen hinzu.

## Mehrdimensionale Entfaltung

### *Lerntheoretische Grundvoraussetzung – Lernen als Selbstorganisation und Bildung zu religiöser Selbstständigkeit*

Der Begriff des »Ziels« verführt dazu anzunehmen, man könne »Lernziele«, die seit der Curriculumdiskussion der 70er-Jahre bis heute in Lehrplänen als zu erreichende »Lernergebnisse«, d.h. »Lernresultate« verstanden werden, im

direkten didaktischen Durchgriff erreichen. Dies ist ein Irrtum. Lernen ist aus der Sicht der Hirnforschung eine Sache der »Selbstorganisation« (»Autopoiesis«) des menschlichen Bewusstseins, »eine aktive Tätigkeit des lernenden Subjektes, die von außen – also von der Erfahrung – nicht direkt, sondern immer nur indirekt beeinflusst werden kann« (Treml 2000, 23; Scheunpflug 2001). Auch Lernarrangements mit »authentischen Begegnungen und Erfahrungen« (Rickers 1998, 121; Siedler 2003, 165) können sich nie im Voraus sicher sein, wie Menschen, Jung und Alt, die Begegnung mit religiös und kulturell Fremden für sich persönlich verarbeiten, ob etwa Fremdenfurcht wächst oder abgebaut wird, ob man Muslimen starke Toleranz entgegenbringt als Wille zum Zusammenleben oder nur schwache Toleranz als widerwillige Duldung. »Charakteristika interreligiösen Lernens« sind daher auch unter dieser Begründung »Unabgeschlossenheit« und »Prozesshaftigkeit« (Siedler 2003, 163). Lernen als Selbstorganisation fordert stattdessen dazu auf, für interreligiöses Lernen das Bildungsziel religiöser Selbstständigkeit anzustreben.

### *Erziehungstheoretische Unterscheidung von intentionaler, funktionaler und extensionaler interreligiöser Erziehung*

Kein »Lernen« vollzieht sich ohne die Einflüsse der Umwelt. Für diese Seite, die komplementär zu Lernen als Selbstorganisation für den Bildungsprozess konstitutiv ist, steht schon immer der Begriff der »Erziehung«. Es ist folglich sachgemäß, auch von »interreligiöser Erziehung« zu sprechen. Im englischen Sprachgebrauch ist ohnehin die Rede von »inter-religious education« üblich (Nipkow 1990). Wer diesen Terminus gebraucht, muss sich nicht vorwerfen lassen, er dächte statt vom Kind und Jugendlichen von den Lern- oder Unterrichtsinhalten her. Umgekehrt würde sich jemand, der einseitig auf das Lernen des Subjekts abhebt, über die Rolle von »Erziehen« und »Lehren« täuschen und schließlich unfähig werden, diese pädagogischen Handlungen konstruktiv einzuschätzen. Die Rede von »Zielen« impliziert ausdrücklich die verantwortliche Reflexion auf die Objektseite. Wir haben es hierbei mit drei Erziehungsformen zu tun.

»Ziele« betreffen erstens eine geplante, »intentionale Erziehung«. Zweitens wird im Alltag ständig auf Grund der Auswirkungen ungeplanter, »funktionaler Erziehung« gelernt (ähnlich die Unterscheidung zwischen »formellem« und »informellem Lernen«). Einheimische Heranwachsende und solche aus Migrantenfamilien lernen »interkulturell« und »interreligiös« beim Spielen und im Sport, in jugendkulturellen Szenen und über Informationen und Bilder aus den Medien. Das intentionale Lernen ist definitionsgemäß zielbewusst und strebt ein gewisses systematisches Lernen an, das funktionale ist zufällig. Es ist zugleich nicht-zufällig, wenn etwa eine Gesellschaft Fremde unterschwellig diskriminiert. Folglich ist es notwendig, wünschbare und un-

erwünschte Ziele *normativ* zu erörtern, was häufig unterbleibt, so als ergäben sich die wünschbaren Resultate von selbst, wenn man nur die Kinder und Jugendlichen in einem heterogenen Klassenverband ›zusammenbringt‹.

Die Vorteile des zielbezogenen Lehrens und Lernens kann man mit den Vorteilen des funktionalen Lernens verbinden, indem man eine bestimmte »funktionale« Lernumwelt bewusst »intendiert«. Diese dritte Form ist gerade für interreligiöses Lernen wichtig geworden. Im Elementarbereich beginnend, werden an Lernanreizen reiche oder spezifisch ausgerichtete »Lernumwelten« bewusst »modelliert«. Für diese dritte Form der erziehenden Einflüsse (zuerst Rousseau im »Emile« 1762) ist 1967 von Ph. Eggers der Terminus der »*extensionalen Erziehung*« vorgeschlagen worden, ausführlich beschrieben bei Trembl (2000, 74-81). Der etwas sperrige Terminus ist zweitrangig, die Sache selbst einleuchtend. Ein Beispiel ist der »A Gift to the Child«-Ansatz innerhalb des »multi-faith approach« in England und Wales (M. Grimmitt, J. M. Hull). Den Kindern werden Elemente der verschiedenen Religionen zugänglich gemacht (Rosenkranz, Ganesha-Figur usw.), damit sie an ihnen diesen oder jenen Grundzug einer Religion entdecken (»learning by discovery«).

Während die Modellierung der »Lernumwelt« für unterrichtliche Zwecke auf den Religionsunterricht beschränkt bleibt, ist eine »*interreligiöse Schulkultur*« nachhaltiger bildungswirksam. Wenn das auf Umgangsregeln und Werten beruhende »Schulklima« zur selbstverständlichen Norm wird, schließt man sich leichter an.

### *Der didaktische Implikationszusammenhang – Ziele in Wechselbeziehung mit Lernorten, Inhalten, Methoden, Akteuren und Wirksamkeitsannahmen*

Der gemeinte Zusammenhang ist bereits von der Berliner Didaktik (P. Heimann, W. Schulz, G. Otto) in den 60er-Jahren beschrieben worden. Das heißt für Ziele interreligiösen Lernens unter anderem:

Wer funktionales und informelles Lernen am *Lernort Gesellschaft* beim Zusammentreffen von Angehörigen verschiedener Religionen im Alltag aus guten Gründen hinsichtlich religiöser Einstellungsänderungen für *wirksamer* hält, besonders für den mühsamen Abbau von Vorurteilen, wird *außerschulische* Zielsetzungen gegenüber *schulischen* stärker gewichten, nach dem Motto: Wenn nicht die Gesellschaft im Ganzen fremdenfreundlich wird und sich faktisch zu einer offenen multikulturellen Gesellschaft entwickelt, ist schulische interreligiöse Erziehung ineffektiv. Wer umgekehrt das *institutionelle, formelle* Erziehungs- und Bildungssystem als internationales Erfolgsmodell für wirksam hält (Schule als »Weltmodell« nach Ch. Adick), setzt seine Hoffnungen auf schulische Anstrengungen. Plausibel ist eine *Integration beider Zielrichtungen*.

Oder: Wenn man auf der Ebene der *Inhalte* ernst nimmt, wie gläubige Muslime den Koran als tägliche Richtschnur für die »Rechtleitung« durch Allah befolgen und gläubige Christen die Bibel, wird man geneigt sein, beim interreligiösen Lernen auf jeden Fall schwerpunktmäßig auch die jeweiligen »Heiligen Schriften« zu behandeln. Die »Ziele« sind dann von dem Stellenwert dieser Inhalte abhängig und betreffen die Befähigung zu genauem Lesen und textgemäßem Verstehen (»inter-religious literacy«). Besonders ist darauf hinzuwirken, dass jede Religionsgemeinschaft die Heiligen Schriften der anderen auszugsweise im eigenen Religionsunterricht behandelt (Koranlektüre im christlichen, Bibellektüre im islamischen RU).

Wer dagegen von einer Situation postmoderner »religiöser Individualisierung« hauptsächlich westlicher Provenienz ausgeht, wird den obigen Ansatz eher vernachlässigen. Seine Zielvorstellungen richten sich stattdessen auf eine von den Lehrenden wenig gelenkte religiöse Erkundung der unterschiedlichen Religionen durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Was immer subjektiv angeeignet wird, die Hauptsache ist eine allgemeine religiöse Toleranz, mag auch das interreligiöse Wissen mäßig oder ausgesprochen schwach bleiben. Religiöse »Lehren« zählen nicht oder wenig.

Ein drittes Beispiel betrifft die *Schüler und Schülerinnen*. Viele Religionspädagogen plädieren konzeptionsübergreifend für eine »bewusste Begegnung mit dem Glauben anderer ..., (die) am besten personbezogen, erlebnisbezogen, projektmäßig« stattfindet (Lähnemann 2002, 285). Umfänglich ist eine strikt »dialog-orientierte« Konzeption bei W. Haußmann entfaltet worden (1993, 307-310). Die Ziele eines auf den Dialog ausgerichteten Ansatzes liegen entsprechend auf den primär »sozialen« und »kommunikativen« Zielebenen wie »Verständigungsbereitschaft«, »Kooperationsfähigkeit« und »Konfliktlösungsbereitschaft« (311), weniger auf der Zielebene im Inhaltsbereich »Texte«, ohne sie zu vernachlässigen. Das zurzeit von allen Religionspädagogen einhellig unterstrichene Ziel der Förderung des »Verstehens« meint jetzt neben Textverstehen besonders personenbezogenes Verstehen; darum wird von W. Haußmann eine »Erziehung zur Empathie« als »unerlässlich« eingeschärft (ebd.).

Manchmal wird so gewichtet, dass anscheinend ausschließlich eine Sicht des Ansatzes der »Begegnung mit Menschen« Erfolg versprechend sein soll. Für F. Rickers und die »Arbeitsstelle interreligiöses Lernen« (Universität Duisburg) wird gegen die Nürnberger Schule (J. Lähnemann, W. Haußmann, H. Aldebert) betont: »Ansatzpunkt ist die Überzeugung, dass die Lerndimension I.L. (= interreligiöses Lernen, Vf.) nicht über Inhalte zu entwickeln ist, sondern nur in der Begegnung mit Menschen, die interrel. aufeinander treffen, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Hochschule, im Krankenhaus, im Altersheim, im Stadtviertel etc.« (Rickers 2001, 880). Diese Auffassung muss prüfen, ob und wie sie in der Schule unterrichtskompatibel bleibt. Sie hätte zu überlegen, wie sie sich in das einleuchtende *Gefüge von religionsdidaktischen Grundstrukturen* mit je eigenem Recht nach P. Biehl (2002, 441-445) noch fügt.



### *Ziele und religionsdidaktische Grundstrukturen*

Die »traditionserschließende«, hermeneutische Grundstruktur rechtfertigt einen Unterricht über die historischen Ursprünge von Christentum und Islam. Die »thematisch-problemorientierte« ermöglicht exemplarische Aufschlüsse über gesellschaftliche (Einwanderungsland, Xenophobie), religionspolitische (Islamismus, Gewalt) und ökologische Probleme. Die »korrelative« Grundstruktur von »Glaube und Leben«, die »symboldidaktische« und die »mehrperspektivische Struktur« des Tübinger »Elementarisierungsansatzes« entbinden wieder andere Möglichkeiten. Das Zusammenspiel dieser Strukturen ist nach Biehl »der *integrative Kern* eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen.« (445) Es ist notwendig, die klassische allgemeindidaktische Einsicht von der wechselseitigen Abhängigkeit der verschiedenen didaktischen Faktoren festzuhalten, um auf diese Weise einseitige religionsdidaktische Verlagerungen zu vermeiden. Dies gilt auch für den nächsten Analyseschritt.

### *Ziele unter religionswissenschaftlichen und theologischen Qualitätsansprüchen*

Eine Religion ist ein komplexes kulturelles Zeichensystem und zugleich ein soziales Gefüge. Ein einseitiges ›Abrufen‹ lediglich bestimmter Seiten einer Religion kann erstens in den Augen der Religionswissenschaftler wie z.B. der Islamwissenschaftler schwer verantwortbare sachliche Informationslücken und Bedeutungsverluste zur Folge haben und sich zweitens berechnete Kritik von Seiten der Glieder einer Religionsgemeinschaft einhandeln, nämlich den Vorwurf zentraler theologischer Verkürzungen; die Gläubigen erkennen sich mit ihren religiösen Überzeugungen nicht wieder. Das berechnete Gegenargument lautet, dass eine Religionsdidaktik weder ein Abbild von auf Vollständigkeit bedachter religionswissenschaftlicher Forschung sein könne und dürfe noch ein Abbild der Theologien der Religionen. Die Ablehnung einer »Abbilddidaktik« ist unstrittig. Aber die Konsequenz kann im Umkehrschluss nicht lauten, für interreligiöses Lernen seien bei Lehrenden und Lernenden gründliche Kenntnisse entbehrlich. Wenn sie fehlen, bleiben Dialoge unaufgeklärt in der Sache und wenig hilfreich für die angestrebte Kommunikation zwischen den Personen. Interreligiöses Lernen erfordert gute Kenntnisse in den Religionen, heute besonders im dialogischen Verhältnis von Judentum, Christentum und Islam (K.-J. Kuschel, F. Rickers).

*Bildungstheoretische Ziele: interreligiöses Wissen, Verstehen, Urteilsvermögen, Interkulturalität als innere Kultur*

»Interreligiöses Lernen« hat sich wie alles Lernen bildungstheoretisch auszuweisen. Wenn Sachverhalte unaufgeklärt bleiben, wird der Anspruch religiöser »Bildung« verfehlt, lerntheoretisch gesprochen das von der EKD-Bildungsdenkschrift geforderte »bildende Lernen« (EKD 2003, 14, 16), die Anbahnung von »Interkulturalität« als »innere Kultur« (Ram Adhar Mall) (EKD 2003, 56). Eine grundlegende pädagogische Zielperspektive ist deshalb »*bildendes interreligiöses Lernen*«, das in den Sachanalysen an klaren bezugswissenschaftlichen Kategorien orientiert ist.

Mit der erwähnten Denkschrift sei Bildung als ein »Zusammenhang« verstanden, der gegen eine einseitige staatliche und ökonomische Instrumentalisierung von »Lernen« geltend zu machen ist. Die leitende Definition der evangelischen Kirche spricht vom »Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens« (EKD 2003, 66); ergänzt sei das Merkmal des »Verstehens«.

Eine erste selbstverständliche Zielsetzung betrifft Vermittlung, Erläuterung und Erwerb *genauer und mehrperspektivischer Informationen* über die Religionen. Man muss wissen, um was es geht. Die Lernenden sollten sich ferner bewusst werden, was gemeint ist, wenn man Aussagen trifft; bildend ist nur *reflektiertes Wissen*. Empirische Befunde (Hanisch/Hoppe-Graff 2002) zeigen, dass den Schülern und Schülerinnen trotz der im Religions- und Ethikunterricht gewonnenen Kenntnisse vielfach der »Begriff« von dem fehlt, was sie behalten haben, das »Verständnis« von dem, was Worte meinen. Stattdessen geht man in der Klasse zu schnell zu »Meinungen« und »Urteilen« über, ohne dass diese im »Begreifen« gründen.

»*Verstehen*« ist für interreligiöses Lernen hoch relevant, aber nicht leicht! Es muss systematisch im Unterricht gefördert werden und verlangt die Verschränkung von »Selbstverstehen« und »Fremdverstehen« (ausführlich Nipkow 2002, 110-114). Zu wünschen wäre, dass in elementarer Weise 1) die christlichen Schüler/innen das Christentum und 2) die muslimischen Schüler/innen den Islam verstehen (jeweiliges Selbstbild), ferner dass jede Seite (3 und 4) zugleich die andere versteht (jeweiliges Fremdbild), einschließlich der Art und Weise, wie die anderen jeweils (5 und 6) einen selbst sehen (das eigene Selbstbild als Aspekt des anderen Selbstbildes) – eine vielfache Kreuzung von Perspektiven. Das bekannte Bildungsziel, zu *mehrseitiger »Perspektivenübernahme«* zu befähigen, ist für die Ausbildung interreligiösen *Urteilsvermögens* unerlässlich.

Die am schwierigsten zu erreichenden Ziele sind *Verhaltensänderungen* und anzubahnende *Handlungsbereitschaften*. Es geht zum Teil um ausgesprochen tiefenstrukturell zu nennende Fähigkeiten. Sie sind der entscheidende Prüfstein für die Fähigkeit (»*Können*« als soziale »*Kompetenz*«), gegebenen-

falls gegen innere Widerstände zu handeln, um so »Interkulturalität« als »innere Kultur« zu bewahren.

### *Interreligiöse Leitziele in Anlehnung an normative Dialogregeln*

Es ist verständlich, dass man einheitliche Leitziele wünscht, die auf alle Religionen passen. Die eigenen Untersuchungen haben zwar einerseits ebenfalls zu übergreifenden Kommunikations- und Dialogregeln geführt (1998, II, 112-123), andererseits aber zu spezifischen Aufgaben und Zielen interreligiöser Bildung, denn für Christen liegt eine je eigene Geschichte mit der jüdischen Religion, dem Islam und den asiatischen Religionen vor. Daraus folgt eine »*plurale Hermeneutik und Religionsdidaktik*«, gleichsam mit je eigenen Kapiteln für die anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen (Nipkow 1998, Kap. 8-10, 12). Es geht darum, »das *Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen« (EKD 1994, 65). Der Hintergrund des Folgenden (in modifizierender Anlehnung an Nipkow 2001a, 147-163; 2001b, 88-103) ist eine »Pädagogik und Theologie des anderen«.

#### *(1) Förderung religiösen Erlebens und Verstehens im Eigenbereich als Voraussetzung der Kommunikation mit fremden Bereichen*

A. Falaturi bedauerte schon vor über zwanzig Jahren, dass im Christentum wichtige Elemente der Alltagsfrömmigkeit wie das Fasten und das tägliche Gebet abgestorben sind. Wenn aber »die Christen im Allgemeinen (von den Ausnahmen abgesehen) nicht mehr fasten, so ist es für sie schwer nachzuvollziehen, wie ein Muslim bereit ist, vom Vorbeginn der Morgendämmerung bis zum Sonnenuntergang (im Sommer in der Bundesrepublik Deutschland ca. 22 Stunden) nichts zu essen, nichts zu trinken und trotzdem zu arbeiten« (1983, 77). Begegnung mit dem Islam und mit asiatischen Religionen betrifft jedoch gerade die *religiöse Praxis*! Verallgemeinert: Ohne jegliche eigene praktische religiöse Erfahrungen fehlt eine elementare Grundlage, andere Religionen in ihrer religiösen Praxis zu verstehen. »Interreligiöse« Erziehung hat daher »religiöse« Erziehung zu sein, um wenigstens ansatzweise einen Resonanzboden für das Fremde im Eigenen anzubahnen. Grundbedingung spezifischen wechselseitigen religiösen Verständnisses ist der »Sinn für« Religion überhaupt (Schleiermacher 1799/1967, 104ff.).

#### *(2) Das Leitziel der Anerkennung des anderen durch Erziehung zur Aufmerksamkeit und Achtung*

Eine andere Religion nur »zur Kenntnis zu nehmen«, verrät kein tieferes Interesse für den anderen. Tiefer als »flüchtiges Beachten« reicht gesammelte »Aufmerksamkeit«; sie bezeugt »Achtung«. »Achtung« oder »Respekt« sind nicht identisch mit »Liebe« als persönliche Sache des Herzens, die man nicht

erwarten und verlangen kann (Lessings »vorurteilsfreie Liebe« meint m.E. etwas anderes, Kirste 2003). Weckung von Achtung zielt als Leitziel auf jene »Anerkennung«, die jeder einer anderen gläubigen Person wegen ihrer Menschenwürde schuldet.

Philosophisch hat das Prinzip der Anerkennung international großes Gewicht erhalten.<sup>1</sup> In ihr soll »die Vielheit nicht mehr von der Einheit«, sondern umgekehrt »die Einheit von der Vielheit her« gedacht werden (Schlüter 1996, 138), wodurch eine »Beherrschungshermeneutik« in eine »Anerkennungshermeneutik« verwandelt wird (144).

(3) *Die Leitregel der Wechselseitigkeit der Anerkennung auch bei fortbestehendem Dissens*

Wechselseitigkeit gründet in der uralten Reziprozitätsregel, der »Goldenen Regel«, die in allen Religionen anzutreffen ist. Ihre gewaltvermeidende Funktion ist kaum zu überschätzen, selbst wenn sie nur zu gegenseitiger Kooperation (Handel) führt. Aus dem Alltag ist sie nicht wegzudenken, denn sie stabilisiert »zivile« Umgangsformen. Für die Diskursethik (K. O. Apel, J. Habermas) soll im »Diskurs« idealiter die reziproke Gleichwertigkeit jedes Teilnehmers unterstellt werden. Im Dialog zwischen den Religionsgemeinschaften wird der Begriff »Dialog« missbraucht, wenn er nicht ebenfalls gleiche Rechte zuerkennt.

Ein praktischer pädagogischer Prüfstein ist stets, ob mit derselben Elle gemessen wird, und zwar auf mehreren Ebenen. Wird den Muslimen verfassungspolitisch ein eigener Religionsunterricht zuerkannt (Cavdar 1993; Heidari 1998, 98)? Wird ihnen religionsdidaktisch abgenommen, dass sie interreligiöses Lernen aus der Mitte der Erfahrung ihres eigenen »Glaubens« angeleitet wissen wollen, wobei die »Beziehung des Individuums zu Gott ... eindeutig im Mittelpunkt der islamischen Religiosität« steht (Heidari 1998, 99)? An einem glaubens- und gottzentrierten Religionsunterricht könnten sich westliche Vertreter eines modernen subjektzentrierten Unterrichts stoßen.

Ein weiterer Prüfstein ist die Beurteilung gesellschaftlicher Werte. Wer in sublimer Weise die eigenen religiösen und moralischen Ansichten zum Maßstab für die anderen erhebt, verletzt das Prinzip der Wechselseitigkeit, das Anerkennung verlangt, selbst wenn es schwer fällt. Wechselseitige Anerkennung bedeutet nicht, in den ethischen und religiösen Sachurteilen übereinzustimmen (hier darf es auch in der öffentlichen Schule kontroverse Diskurse geben), sondern die Träger anderer Auffassungen als Personen zu respektieren. Im konkreten Unterricht wird Gegenseitigkeit ferner dadurch

1 J. Habermas, A. Honneth; auf theologisch-katholischer Seite J. Werbick, 1996, 119; in der Ökumene der evangelische Theologe K. Raiser 1989; 1994. Ferner meine Leitformel von einer »Hermeneutik und Didaktik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit«, 1998, II, 361 u. ö.

bewiesen, dass muslimische Schüler/innen in ihren islamischen Auffassungen gleichwertig anerkannt werden und die Interaktion symmetrisch verläuft. »Konsens« um jeden Preis ist kein taugliches Ziel; es geht um Anerkennung auch im Dissens, mit D. Ritschl um »eine Hermeneutik des Vertrauens inmitten differierender semiotischer Systeme« (2003).

(4) *Das Prinzip der Wahrhaftigkeit und das Bildungsziel einer starken, aktiven Toleranz*

»Toleranz« ist eine schwache und billige Leistung, wenn man wegen allgemeiner religiöser Gleichgültigkeit toleriert. Sie ist auch dann schwach und noch dazu unaufrichtig, wenn fremde Religionen geduldet werden, weil der gute Ton es verlangt. Sie wird anstrengend, wenn anderer Glaube einem ganz und gar unplausibel erscheint und einem besonders andere Werte und Verhaltensnormen ›gegen den Strich‹ gehen.

Der tunesische Dialogtheologe M. Talbi will die »Pflicht des Apostolats«, d.h. die glaubensbezogene Stellungnahme, auf keinen Fall dem »Dialog« opfern. Er ist davon überzeugt, dass das konfessorische Zeugnis »sich vereinigen lässt mit dem Respekt vor dem anderen Menschen und den anderen Konfessionen«, allerdings unter zwei Bedingungen. Es hat erstens »ohne Polemik« zu erfolgen, ohne »eine neue Form des Proselytismus ..., als Mittel, die Überzeugungen des anderen zu untergraben und seinen Zusammenbruch oder seine Übergabe herbeizuführen ...«. Zweitens taugt zum religiösen Dialog nicht der »Kompromiss«. »Niemand, Gläubiger oder Atheist, darf mit seinem Glauben oder seinen Ideen mogeln.« Dialog und interreligiöses Lernen setzen »totale Aufrichtigkeit voraus« (Talbi 1976, 153, 155).

(5) *Das Prinzip entwicklungsgemäßer Abstimmung von Vertrautmachen und Distanznahme, Selbst- und Fremdreferenz*

Alles Lernen baut sich über die *Verarbeitung von Differenz* auf – mehr oder weniger persönlich relevant allerdings. Bei ethischen Werten oder religiösen Überzeugungen sind Menschen existenziell stärker betroffen. Der Unterschied von Gut und Böse in Moral und Religion ist nicht vergleichbar mit der digitalen Logik in der Informatik. Kognitive Dissonanzen halten jedes Lernen in Gang. Ob allerdings Religionsgemeinschaften damit einverstanden sind, dass »andere«, »fremde«, den eigenen »widersprechende« Glaubensüberzeugungen gelernt werden dürfen, ist in und zwischen den Religionen umstritten.

»Interreligiöses Lernen« lebt jedoch definitionsgemäß vom beabsichtigten Vergleich von Unterschieden in Relation zu möglichen Gemeinsamkeiten oder zumindest Ähnlichkeiten. Es ist »Bearbeitung von Differenz« (Ziebertz 2002, 132) und zielt auf die »Integration von Perspektiven« (138). Es mutet den Heranwachsenden zumindest teilweise zu, was im Glaubensdialog von Erwachsenen im Falle eines sich dem Fremden (sächlich und personal verstanden) aussetzenden Aufeinandertreffens und Zusammenlebens Risiko

oder Chance der Konversion mit sich bringen kann, je nach den Kriterien, die man anlegt.

Dass man in der Religionspädagogik vom »interreligiöses Lernen« und vom »Dialog« häufig synonym spricht, verschleift einen Unterschied. M. Hayward (1989) hebt vom »interfaith dialogue« der Dialogtheologen das Fach »Religious Education« mit seinen interreligiösen Zielsetzungen ab. Aus zentralen *pädagogischen* Gründen, aus der Perspektive der Kinder, mit denen wir als Subjekte des Lernens begannen, ist stets zu prüfen, welches Ausmaß an religiöser Differenz zugemutet werden darf. Es geht bei Religion und Religiosität um Gewissensfragen, die unter dem Schutz der Religionsfreiheit stehen. Ziele interreligiösen Lernens<sup>2</sup> sind *entwicklungspsychologisch* zu durchdenken: Wie sind das Vertrautwerden mit dem Eigenen und die Distanznahme durch das andere und Fremde aufeinander abzustimmen? Das emotional getönte Erzählen einer biblischen Geschichte oder einer Geschichte über Mohammed gehören zur vertraut machenden einen Seite bildenden Lernens (»education to« oder »from« einer bestimmten Religion aus). Die Besprechung aus der Warte eines Vergleichs mit analytischen Mitteln (»education about«) ist die Abstand schaffende zweite Seite, um freien Raum für ein selbstständiges »bildendes Lernen« zu ermöglichen, das Kritik an der eigenen Religion einschließt. M. E. gehören alle drei Ansätze zusammen (Nipkow 2002, 108f.).

Der moderne christliche, besonders der protestantische Religionsunterricht kennt schon längst eine erste Form reflektierender Distanznahme durch die historisch-kritischen *geschichtswissenschaftlichen* Auslegungsmethoden in der Exegese, die seit dem hermeneutischen Religionsunterricht der 60er-Jahre nicht mehr hintergebar sind. Eine zweite Form der Distanzierung ist unter dem Einfluss der *Sozialwissenschaften* in Gestalt funktionaler Betrachtung hinzugekommen: Was leistet eine Religion individuell und kollektiv? Neuerdings hat der Neutestamentler G. Theißen zu einer aufschlussreichen »Doppellektüre« der »Religion der ersten Christen« eingeladen, zu einer »Sicht von innen und von außen« (2003, 18); einmal die übliche theologische Deutung der Zeugnisse als »Glaubenszeugnisse« (Selbstreferenz), das andere Mal die religionstheoretische Deutung von »Religion als kulturellem Zeichensystem« (Fremdreferenz) (19). Die zweite Sicht von außen wird gesteigert, wenn drittens die »fremde« Religion und die »eigene« zusammen von einem *religionswissenschaftlichen* Referenzrahmen aus betrachtet werden.

2 Ausdifferenziert für die Schulstufen bei Lähnemann 1998, 297ff., 331ff., 367ff.

## Ausblick auf Bedingungen zur Verwirklichung von Zielen

Die sich zuletzt abzeichnenden Probleme warten noch auf ihre eingehende Untersuchung, besonders von den theologischen Voraussetzungen der verschiedenen Religionen diesseits und jenseits der Wasserscheide des aufklärerischen Bewusstseins aus. Die zuletzt gestreifte Dialektik von gleichzeitiger Innen- und Außensicht trifft zwischen Theorie und Praxis ferner auf mehrere potenzielle Widerstände: die möglicherweise fehlende selbstkritische theologische Hermeneutik in bestimmten Religionsgemeinschaften, die unzureichende Befähigung der Lehrenden zu einem oszillierenden Unterrichten zwischen den angedeuteten zwei Perspektiven von innen und außen und generell in der Bevölkerung die mangelnde Bereitschaft, sich überhaupt auf das Fremde und die Fremden einzulassen. Wie dialog-, toleranz- und damit letztlich auch friedensfähig ist unsere Spezies? (Nipkow 2003). Diese Frage nach den inneren anthropologischen Bedingungen geht über das Thema des Artikels hinaus.

### Zum Weiterlesen

- Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.
- Nipkow, Karl Ernst, *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Weinheim 1994, 197-232.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1)*, Gütersloh u.a. 2002.

### Literatur

- Aldebert, Heiner, *Spielend Gott kennen lernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Sicht*, Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 19, Hamburg 2001.
- Biehl, Peter, *Religionsdidaktische Konzeptionen*, in: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 440-446.
- Cavdar, Ibrahim, *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen*, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 41 (1993), H. 4, 265-275.
- EKD-Kirchenamt (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994.

- EKD-Kirchenamt (Hg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.
- Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997.
- Falaturi, Abdoldjavad, Bereitschaft und Hemmnisse in der Religionsbegegnung aus der Sicht des Islam, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen. Ein Symposium, Hamburg 1983, 67-79.
- Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König«. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.
- Haußmann, Werner, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit, Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 13, Hamburg 1993.
- Hayward, Mary, »Passing Over« and »Coming Back«. Interfaith Dialogue and Religious Education, in: Brown, Alan/Goßmann, Klaus (eds.), Fundamental Conditions for the Studies of World Religions, hg. im Auftrag des Comenius-Instituts in Zusammenarbeit mit der Intereuropean Commission on Church and School, Münster 1989, 28-40.
- Heidari, Mohammad, Muslimische Erziehungsvorstellungen und Glaubenserziehung im Kontext interreligiösen Lernens, in: Rickers, Folkert/Gottwald, Eckart (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung, Neukirchen-Vluyn 1998, 71-102.
- Hick, John, Gott und seine vielen Namen, hg. von Reinhard Kirste, Frankfurt a.M. 2001.
- Hick, John, An Interpretation of Religion. Human Responses to the Transcendent, New Haven and London: Yale University Press 1989.
- Kirste, Reinhard, Interreligiöser Dialog unter pluralistischen Vorzeichen. Geleitwort zur Ausgabe von John Hick: Gott und seine vielen Namen, hg. von Reinhard Kirste, Altenberge 1985, 7-15 (Wiederabdruck in Neuauflage von Hick 1980/2001, 170-178).
- Kirste, Reinhard, »Vorurteilsfreie Liebe« als wesentliche Zielvorstellung interreligiösen Lernens, in: Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen (Festschrift für Folkert Rickers), Neukirchen-Vluyn 2003, 37-55.
- Kirste, Reinhard/Schwarzenau, Paul/Tworuschka, Udo (Hg.), Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne, Religionen im Gespräch, Bd. 3, Balve 1994.
- Knitter, Paul F., Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988 (am.: No Other Name? A Critical Survey of Christian Attitudes Toward the World Religions, Maryknoll, N.Y.: Orbis 1985).
- Lähnemann, Johannes (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen, Hamburg 1983a.
- Lähnemann, Johannes, Kulturbegegnung und Ausländerpädagogik – Zielvorstellungen und Konsequenzen, in: Lähnemann, Johannes, Kulturbegegnung, Hamburg 1983b, 254-265.



- Lähnemann, Johannes, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998a.
- Lähnemann, Johannes (Hg.), *Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung* (Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 16), Hamburg 1998b.
- Lähnemann, Johannes (Hg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen*, Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 20, Hamburg 2001.
- Lähnemann, Johannes, *Interreligiöses Lernen I: Islam*, in: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 283-287.
- Lambrecht, Joachim, *Muslimische Ethikschüler/innen erstellen Unterrichtsmaterialien zum Islam. Kooperation Ethikunterricht – Religionsunterricht in einer 8. Hauptschulklasse*, in: Lähnemann, Johannes/Haussmann, Werner (Hg.), *Unterrichtsprojekte Weltethos I: Grundschule – Hauptschule – Sekundarstufe I*, Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 17, Hamburg 2000, 185-224.
- Leimgruber, Stephan, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.
- Leuze, Reinhard, *Christentum und Islam*, Tübingen 1994.
- Nipkow, Karl Ernst, *Ecumenical and Inter-religious Education. Observations and reflections from a West German perspective*, in: *Journal of Empirical Theology*, 3 (1990), H. 2, 5-22.
- Nipkow, Karl Ernst, *Ökumenisches Lernen – Interreligiöses Lernen – Glaubensdialog zwischen den Weltreligionen. Zum Wandel von Herausforderungen und Voraussetzungen*, in: Orth, Gottfried (Hg.), *Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens*, Comenius-Institut Münster 1991, 301-320.
- Nipkow, Karl Ernst, *»Oikumene«*. Der Welt-Horizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nicht christlichen Religionen, in: Lähnemann, Johannes (Hg.): *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus* (Päd. Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 10), Hamburg 1992, 166-189.
- Nipkow, Karl Ernst, *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg, *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Weinheim 1994, 197-232.
- Nipkow, Karl Ernst, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 1: *Moralpädagogik im Pluralismus*, Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998.
- Nipkow, Karl Ernst, *Dialogprinzipien eines pluralismusfähigen Religionsunterrichts am Beispiel von Christentum und Islam*, in: Baumann, Urs (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen*, Frankfurt a.M. 2001, 144-163, 2001a.
- Nipkow, Karl Ernst, *Das Eigene und das Fremde. Perspektiven für ein evangelisches Bildungsverständnis im Pluralismus*, in: Bitter, Stephan (Hg.), *Nachdenken – Vordenken. Evangelische Perspektiven zur Jahrhundertwende*, Rheinbach 2001, 81-105, 2001b.
- Nipkow, Karl Ernst, *Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), H. 2, 101-118.

- Nipkow, Karl Ernst, *God, Human Nature and Education for Peace: New Approaches to Moral and Religious Maturity*, Aldershot: Ashgate 2003.
- Nipkow, Karl Ernst, *Der religiöse Bildungsauftrag der Schule im Pluralismus. Zum Fach »Religion und Kultur« im Kanton Zürich*, in: Nipkow, Karl Ernst, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, Bd. 2, Gütersloh 2005.
- Panikkar, Raimon, *The Invisible Harmony: A Universal Theory or a Cosmic Confidence in Reality?*, in: Swidler, Leonard (ed.): *Toward a Universal Theology of Religion*, Maryknoll, N.Y.: Orbis 1987, 118-153.
- Panikkar, Raimon, *Der neue religiöse Weg. Im Dialog der Religionen leben*, München 1990 (am.: *The Intrareligious Dialogue*, New York: Paulist Press 1978).
- Raiser, Konrad, *Ökumene im Übergang. Paradigmenwechsel in der ökumenischen Bewegung*, München 1989.
- Raiser, Konrad, *Wir stehen noch am Anfang. Ökumene in einer veränderten Welt*, Gütersloh 1994.
- 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.
- Rickers, Folkert, *Interreligiöses Lernen*, in: Rickers, Folkert/Mette, Norbert (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik (LexRP)*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 874-881.
- Ritschl, Dietrich, *Theorie und Konkretion in der Ökumenischen Theologie. Kann es eine Hermeneutik des Vertrauens geben inmitten differierender semiotischer Systeme?*, Münster 2003.
- Scheunpflug, Annette, *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*, Weinheim/Basel 2001.
- Schleiermacher, Friedrich, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799)*, hg. von Rudolf Otto, 6. Aufl., Göttingen 1967.
- Schlüter, Richard, *Toleranz in der innerchristlichen Ökumene? Zur Diskussion um die Einheit der Kirche*, in: Broer, Ingo/Schlüter, Richard (Hg.), *Christentum und Toleranz*, Darmstadt 1996, 135-161.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1)*, Gütersloh u.a. 2002.
- Siedler, Dirk Chr., *Abrahamische Ökumene als Anfrage an christliche Theologie und Religionspädagogik – Folkert Rickers' Ansatz »Im Entwurf des Glaubens Abrahams leben«*, in: Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen (Festschrift für Folkert Rickers)*, Neukirchen-Vluyn 2003, 163-180.
- Swidler, Leonard (ed.), *Toward a Universal Theology of Religion*, Maryknoll, N.Y.: Orbis 1987.
- Talbi, Mohamed, *Islam und Dialog*, in: Fitzgerald, Michael/Khoury, Adel Th./Wanzura, Werner (Hg.), *Moslems und Christen – Partner?*, Graz u.a. 1976, 144-177.
- Theißen, Gerd, *Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums*, 3. durchgesehene Aufl., Darmstadt 2003.
- Tremel, Alfred K., *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*, Stuttgart 2000.

- Tworuschka, Udo, Perspektiven einer neuen Islam-Didaktik – vor dem Hintergrund bisheriger Behandlung des Islam in Schulbüchern und Unterrichtsmodellen, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen, Hamburg 1983, 39-55.
- Tworuschka, Udo, Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?, in: van der Ven, Johannes/Ziebertz, Hans-Georg, Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Weinheim 1994, 171-196.
- Van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim 1994.
- Werbick, Jürgen, Toleranz und Pluralismus. Reflexionen zu einem problematischen Wechselverhältnis, in: Broer, Ingo/Schlüter, Richard (Hg.), Christentum und Toleranz, Darmstadt 1996, 107-121.
- Wunderlich, Reinhard, Pluralität als pädagogische Herausforderung (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 14), Göttingen 1997.
- Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen. Herausforderungen der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs, in: Katechetische Blätter 116 (1991), H. 5, 316-327.
- Ziebertz, Hans-Georg, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 1), Gütersloh u.a. 2002, 121-143.