

Richard Schlüter

Methoden des interreligiösen Lernens: Grundsätzliche Überlegungen

Bei der Beantwortung der Frage nach den Methoden interreligiösen Lernens ist vom Primat der Didaktik vor der Methodik auszugehen. Die Zielsetzungen sind nicht nur gesellschaftlich und pädagogisch begründet, sondern sie sind auch von theologischen Vorentscheidungen, die das Verhältnis der Religionen zueinander betreffen, grundlegend bestimmt. Sie bedingen die Inhalte und Methoden des interreligiösen Lernens. Dessen wichtigste Dimensionen sind neben dem kognitiven das personale, emotionale und praktische Lernen. Ihnen müssen die Methoden entsprechen. Sie lassen sich generell unterscheiden in solche, die auf die Strukturierung und Organisation des Unterrichts abheben, und in solche, die ein verständigungsorientiertes Beziehungs- und Kommunikationsgeschehen im Unterricht und ein ganzheitliches, erfahrungsorientiertes sowie selbstbestimmtes Lernen ermöglichen.

Die Pluralität unterschiedlicher Nationalitäten, Kulturen, Weltanschauungen und Religionen wird in den Schulen in zunehmendem Maße selbstverständlich. Das interkulturelle Lernen zählt daher im schulischen Bereich inzwischen zu den wichtigsten allgemeinen Lernfeldern (Auernheimer 2003). Es soll – wie auch das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht – zur »Pluralitätsfähigkeit« der Schülerinnen und Schüler beitragen.¹ Für die Beantwortung der Frage, welche Methoden dem interreligiösen Lernen generell adäquat sind, ist zunächst grundsätzlich auf den Primat der Didaktik vor der Methodik hinzuweisen. »Methoden im strengen Sinn des Wortes gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen ist, das richtet sich (...) danach, ob er zum Ziel führt. Also: Man muss das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können.« Oder mit anderen Worten von W. Klafki: »Über Methoden kann nur diskutiert werden, wenn im engeren Sinn des Begriffs didaktische Vorentscheidungen, d.h. (...) Entscheidungen über Inhalte und Ziele gefallen sind.« (Klafki 1980, 16f.; Klafki 1962, 21) Methoden sind also keine »Zwecke« an sich. Sie stehen der Stoffvermittlung zur Verfügung und dienen der Optimierung von Lernprozessen. Sie stellen als Inbegriff der Vollzugsformen von Lernprozessen Beziehungen her zwischen den am Lernprozess beteiligten

¹ Vgl. zur Zielsetzung interreligiösen Lernens allgemein: Schreiner/Scheilke 1998; zur Pluralitätsfähigkeit: Schweitzer/Englert/Schwab/Ziebertz 2002, bes. 121-143; zum Stand der Diskussion um das interreligiöse Lernen: Scheilke 2002, 164-178.

Subjekten und dem Inhalt-Ziel-Zusammenhang. Diesen Sachverhalt im Auge zu behalten kann der – besonders in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen – immer latent vorhandenen Gefahr, Methoden zum Selbstzweck oder gar zu Inhalten im Unterricht hochzuspielen, entgegenwirken.

Die Ziele interreligiösen Lernens, die erst dessen Inhalte und Methoden bestimmen, sind einerseits pädagogisch und gesellschaftlich begründet, sie werden andererseits aber auch in besonderem Maße von theologischen Vorentscheidungen bestimmt, denn »Religion und Religionen im Unterricht zu thematisieren setzt implizit oder explizit einen eigenen ›religionstheologischen‹ Standort voraus« (Ziebertz 1994, 233). Eine Didaktik der Weltreligionen mit Zielumschreibungen, wie sie sich in neueren Didaktiken zu den Weltreligionen finden – z.B. Kenntnisse vermehren, Einsichten vertiefen, Toleranz einüben –, lässt sich nicht losgelöst von einem theologischen Bewusstsein, das Verhältnis der Religionen zueinander betreffend, formulieren. Zwischen diesem (eigenen) theologischen Bewusstsein und dem interreligiösen Lernen im Religionsunterricht, das dann in der Regel auch mit bestimmten (selbst bevorzugten) Unterrichtstypen korrespondiert, besteht ein unmittelbarer Zusammenhang, der sich grundlegend auf Inhalte und Methoden des interreligiösen Lernens auswirkt (Zirker 1998, 51-69).

Theologische Vorentscheidungen und ihre didaktischen Konsequenzen

In den vorliegenden konzeptionellen Entwürfen für interreligiöses Lernen werden zwei Verhältnisbestimmungen der Religionen zueinander favorisiert: das Modell des Inklusivismus und das Modell des Pluralismus. Interreligiöses Lernen auf der Basis des Inklusivismus geht von der Anerkennung anderer Religionen, insoweit sie in irgendeiner Weise mit dem eigenen Glauben übereinstimmen und an ihm teilhaben, aus. Es zielt ab auf ein respektvolles Kennenlernen anderer Religionen und das Erfassen der mit den christlichen Grundwahrheiten übereinstimmenden Wahrheit in diesen Religionen. Es soll zur Klärung, Stärkung und Bereicherung der eigenen Glaubensposition führen und Verständnis und Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen fördern. Es impliziert methodisch generell eine grundsätzliche Öffnung zu anderen Religionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft und -fähigkeit.² Im Modell des Pluralismus wird demgegenüber dezidiert von der – hier theologisch nicht zu erörternden – Gleichwertigkeit der Religionen ausgegangen. Anderen Religionen wird die Möglichkeit zugesprochen, dass sie in ihrer Verschiedenheit eigenständig einen gleichen Rang einnehmen. Inter-

² Vgl. nur katholischerseits Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996.

religiöses Lernen auf der Basis dieses Modells will andere Religionen gerade als verschiedene wahrnehmen. Der dieses interreligiöse Lernen wesentlich prägende positionelle Dialog zwischen gleichberechtigten Partnern zielt – anders als nach dem Modell des Inklusivismus – stärker auf die Selbstprüfung, den Austausch und die Erschließung wirklich neuer Wege und Einsichten ab. Folglich ist dieses interreligiöse Lernen prinzipiell ein offener Lernprozess, in dem die eigene Wahrheit nicht einfachhin vorgegeben, sondern zur Disposition gestellt wird (Ziebertz 1994, 240ff; Rickers 1998).

Nach beiden hier nur kurz angesprochenen religionstheologischen Grundpositionen kann interreligiöses Lernen nicht von einem Standpunkt vor oder über den Religionen aus stattfinden. Es ist vielmehr »an der dynamischen Entwicklung von Differenzbewusstsein und Perspektivenwechsel angesichts der Pluralität von Religion und an den Bezügen und Beziehungen zwischen den Religionen interessiert. Als seine Modi gelten Begegnung, Dialog und Konvivenz.« (Scheilke 2003, 109; Schweitzer/Englert/Schwab/Ziebertz 2002, 121ff.) Ihm geht es – aus christlicher Perspektive – um eine möglichst authentische Kenntnis nichtchristlicher Religionen und insbesondere um eine »authentische Begegnung«, begleitet von der »Bereitschaft (...), sich im Gespräch über Lebenssinn und Heiliges zu öffnen, kultische Verrichtungen des anderen wahrzunehmen, sich zu bemühen, sie zu verstehen und sich in sie einzufühlen, seinen ethischen Prinzipien nachzugehen, die Festtage des anderen mitzuerleben und von Fall zu Fall vielleicht auch mitzufeiern.« (Rickers 1998, 124f.) Es zielt letztlich darauf ab, eine Kultur gegenseitigen Wahrnehmens, Achtens und Verstehens, kreativen Bemühens und Streitens um die Wahrheit, aber auch gegenseitigen Ertragens und Aushaltens der Verschiedenheit zu erlernen. Als methodische Grundstruktur dieses interreligiösen Lernens ist der Dialog zu nennen, der aber nicht enggeführt als bloßes Miteinander-Reden verstanden wird, sondern den Dialog des Lebens, des Handelns, des theologischen Austausches und den Dialog der religiösen Erfahrungen einschließt (Michel 2003; Leimgruber 1995, 60f.; Bochinger 2003, 87). Diese methodische Grundstruktur praktisch werden zu lassen verlangt strukturell zumindest eine verstärkte Realisierung der gegenwärtig mehr diskutierten als praktizierten dialogisch-kooperativen Ausrichtung des (konfessionellen) Religionsunterrichts. Sachentsprechend wäre durchaus auch ein »Religionsunterricht für alle«, wie er zurzeit in Hamburg besteht. »Voraussetzung für d(ies)en Unterricht ist nicht, dass die Schüler/innen fest umrissene religiöse Positionen haben, sondern, dass sie sich mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen auf eine Auseinandersetzung mit Religion einlassen und dabei eine eigene Position vertiefen, verändern oder gewinnen können. Die multireligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft wird im Dialogischen Religionsunterricht als Chance für Austausch und Begegnung gesehen.« (Knauth/Weiße 2001, 332f.; zu entsprechenden Tendenzen auf katholischer Seite Mette 2002) Zukunftsweisend könnte m.E. auch die Absicht des Kantons Zürich sein, das Profil des konfessionell-kooperativen Religionsunter-

richts durch das und mit dem Fach »Religion und Kultur« strukturell und didaktisch weiter zu entwickeln (Mette 2003).

Didaktische Entscheidungen und ihre methodischen Implikationen

Interreligiöses Lernen kann verstanden werden als eine »Lerndimension« oder als ein »Lernprinzip« (F. Rickers; so auch Jäggle 2002). Dabei geht es weniger bzw. nicht primär um einen inhaltlich und zielorientiert fest umrissenen Unterricht. »Interreligiöses Lernen« fungiert hier vielmehr als eine strukturelle und intentionale Vorgabe für verschiedene Situationen, in denen Menschen unterschiedlicher Religionen sich begegnen mit dem Ziel der Verständigung. Der Begriff »Interreligiöses Lernen« steht aber auch für eine neue didaktische Profilierung des vor ca. 30 Jahren eingeführten Themenbereichs »Weltreligionen« im Religionsunterricht (Tworuschka 1983). Kriterien und Merkmale für diese neue didaktische Profilierung werden in der Religionspädagogik gegenwärtig verstärkt diskutiert (Gottwald 2003, 124-139; Lähnemann 1996; Ziebertz/Leimgruber 2001; Langenhorst 2003; Nipkow 1998, 359ff.), von denen einige hier exemplarisch genannt werden sollen. Nach F. Schweitzer (2003) soll interreligiöses Lernen insbesondere von folgenden Kriterien bestimmt sein: es muss (1) als Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung konzipiert sein; es impliziert (2) Wissen und Information über verschiedene Religionen, das möglichst durch persönliche Begegnungen und ein gemeinsames Lernen angebahnt und unterstützt werden soll; für interreligiöses Lernen, das Dialog und Verständigung anzielt, ist (3) die Fähigkeit zur Selbstinterpretation der Religionen, welche die Befähigung zum Perspektivenwechsel einschließt, eine entscheidende Voraussetzung; interreligiöses Lernen muss (4) die Geschichte der Religionen und ihr wechselndes Verhältnis zueinander in Vergangenheit und Gegenwart berücksichtigen und einbeziehen; daraus folgt, dass interreligiöses Lernen (5) die tatsächlich gelebten Formen der Religionen im Alltag zum Gegenstand haben muss und nicht auf die rein theologische Ebene konzentriert werden kann und darf. F. Rickers empfiehlt eine ähnliche didaktische Ausrichtung (Rickers 2002). Er unterstreicht darüber hinaus, dass interreligiöses Lernen (a) verstärkt ein schülerorientiertes Lernen realisieren soll, (b) unabdingbar ein authentisches Lernen in der Begegnung sein muss und (c) auf dauerhafte Lernprozesse setzen und auch in religionskritischer Perspektive erfolgen soll. Für E. Gottwald (2003, 135) ist interreligiöses Lernen dezidiert »die religionspädagogisch ausgerichtete Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen *um der Klärung der eigenen Positionalität willen*«. Es zielt ab auf die personale und religiöse Integrität der beteiligten Personen, verstanden als Balance von

Positionalität und Pluralität, und es dient der Integration der offenen Gesellschaft durch die Befähigung zum Dialog und Diskurs zwischen Menschen fremder Kultur und Religion. St. Leimgruber und H.-G. Ziebertz entwerfen eine subjektorientierte »Didaktik der Weltreligionen«, die durch fünf religionsdidaktische Prinzipien bestimmt sein soll: (a) religiöse Zeugnisse wahrnehmen, (b) religiöse Phänomene deuten, (c) durch Begegnung lernen, (d) die bleibende Fremdheit respektieren und (e) in eine existenzielle Auseinandersetzung verwickeln. Diese Didaktik ermöglicht »eine differenzierte Auseinandersetzung mit religiösen Zeugen und Zeugnissen. Sie führt über eine sensible Wahrnehmung zu anfanghaftem, teilweise gelenktem, aber selbst angeeignetem Verstehen. Die Begegnung mit Personen wirkt umso nachhaltiger, je intensiver eine existenzielle Auseinandersetzung geschieht.« (Ziebertz/Leimgruber 2001, 439ff.) In die gleiche Richtung weist das Leitziel interreligiösen Lernens von J. Lähnemann und W. Haußmann. Es ist auf Grund ähnlicher bisher erwähnter Überlegungen zu Grundsätzen, Aufgaben und Prinzipien interreligiösen Lernens formuliert. Es basiert u.a. auf den »Weltreligionsdidaktischen Grundregeln« von Lähnemann, die in die Zielbereiche Verständigungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit und Konfliktlösungsbereitschaft hinein konkretisiert sind. Durch das interreligiöse Lernen sollen »Schülerinnen und Schüler für eine Situation der Begegnung ausgerüstet werden, die nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in der vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Horizonte auf beiden Seiten führt. Dabei soll nicht nur ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Wurzeln des anderen, sondern auch gerade des eigenen Glaubens gewonnen werden bzw. Orientierungshilfen zur Gewinnung einer religiösen Identität angeboten werden.« (Lähnemann/Haußmann 2002, 269) Für H. Halbfas ist interreligiöses Lernen eingebettet in einen interkulturellen Religionsunterricht. Nach ihm sind, um eine fremde Religion und Kultur dem eigenen Verständnis näher zu bringen, eine »solide Sachkenntnis«, eine »partizipatorische Hermeneutik« und eine »multimediale Didaktik« vonnöten (Halbfas 1993, 490f.).

Die knappen Hinweise zur neuen Profilierung einer »Didaktik der Weltreligionen« zeigen, dass interreligiöses Lernen sowohl die Entwicklung von Identität und Mündigkeit im eigenen religiösen Bezugsfeld wie auch die Verständigung mit Menschen, die einer anderen Religion und Kultur angehören, zum Ziel hat. Konsens besteht darüber, dass es inhaltlich und methodisch nicht nur um ein kognitives Lernen gehen kann, sondern, dass personales, emotionales und praktisches Lernen wichtige Dimensionen interreligiösen Lernens sind und sein müssen. Deutlich wird ebenfalls, dass nicht mehr ein eher systematischer Ansatz oder vornehmlich erfahrungsorientierte Zugänge den methodischen Rahmen mitbestimmen, sondern verstärkt auch theologische Differenzpunkte, ethische Probleme gemeinsamer Weltverantwortung und – themenzentriert – vergleichende Ansätze prägend sein sollen (Scheilke 2003, 112f.).

Methodische Merkmale interreligiösen Lernens

Waren »Weltreligionen« noch bis vor ca. 30 Jahren fast ausschließlich ein religionskundliches Thema nur für die gymnasiale Oberstufe, so hat sich – wie Lähnemann konstatiert – inzwischen eine mehrfache Entgrenzung der Thematik vollzogen: (a) die »Entgrenzung des ganz überwiegend kognitiven Zugangs zu den Weltreligionen hin zu einer auch emotionalen und praktischen Begegnung«; (b) »die altersmäßige Entgrenzung von den höheren Klassen der Sekundarstufen der Schulen bis hinein in die Grundschule«; (c) »die Entgrenzung von der Betrachtung religiöser Lehren und Erscheinungsformen hin zu einer kontextuellen Beschäftigung, Auseinandersetzung und Begegnung mit den Weltreligionen – ihrer Geschichte, ihrer Kultur, ihrer verschiedenen Erscheinungsformen«; und (d) »die Bemühung um authentische Information und die Einbeziehung Andersgläubiger als direkte Gesprächspartner.« (Lähnemann 2003, 96; 2002, 285) Generell gesagt braucht es für das interreligiöse Lernen keine eigenen fachspezifischen Methoden zu geben, sondern in ihm kann grundsätzlich auf eine Vielzahl von Methoden und Unterrichtsformen für die Strukturierung der Lernprozesse zurückgegriffen werden, die in der einschlägigen Literatur diskutiert und z.B. in Sozial- und Interaktionsformen, in sprachorientierte und bildorientierte Unterrichtsmethoden, in musikalische, spielerische und meditative Handlungselemente unterteilt werden (Adam/Lachmann 2002; Niehl/Thömmes 1998; Bitter u.a. 2002, 473-522; Schmid 1997; Grom 1996). Von den skizzierten Zielsetzungen interreligiösen Lernens her ergibt sich aber eine gewisse Akzentsetzung von Methoden. Auch dabei gilt allgemein: Die konkrete Wahl der Methoden muss den Lernprozess einer Lerngruppe und ihrer Mitglieder berücksichtigen.

Zunächst ist auf Methoden hinzuweisen, die auf die Strukturierung und Organisation des Unterrichts abheben. Es bieten sich – je nach Situation vor Ort – verschieden strukturierte Unterrichtsformen an. Einige Beispiele seien genannt (in Anlehnung an Leimgruber 1995, 63; Adam 1996, 85):

- Interreligiöses Lernen im Klassenverband: Hier beteiligen sich alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Konfessions- und Religionszugehörigkeit – am Unterricht, der von einem oder mehreren Lehrpersonen koordiniert wird.
- Interreligiöses Lernen im fächerübergreifenden Projektunterricht mit mehreren Wahlmöglichkeiten: Hier bearbeiten einzelne Schülerinnen und Schüler konkrete Spezialthemen aus dem Bereich der Religion innerhalb eines umfassenden fächerübergreifenden Rahmenthemas – unter Assistenz einer Lehrperson. An Planung, Durchführung und Reflexion sind alle beteiligt. Als produktorientiertes Lernen akzentuiert kann am Ende z.B. eine Ausstellung, eine Interviewreihe, ein Zeitungsartikel stehen.

- Interreligiöses Lernen im Wechsel von Klassen- und Gruppenunterricht: Die jeweiligen Gruppen werden dabei – unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit – nach Neigungen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler zusammengesetzt. Sie erarbeiten ein Unterrichtsthema, wobei sie den Modus der Lernprozesse und deren Zielsetzungen selber bestimmen. Die Ergebnisse werden im Plenum zur Diskussion gestellt.
- Interreligiöses Lernen durch Expertengespräche: Es werden von außerhalb der Schule Experten aus verschiedenen Religionen zum Gespräch eingeladen. Hier geschieht authentische Information und Begegnung über die in der Klasse gegebenen Möglichkeiten hinaus.
- Interreligiöses Lernen durch Unternehmungen mit religiöser Dimension: z.B. Besuch einer Kirche, einer Synagoge, einer Moschee; Teilnahme an verschiedenen religiösen und kulturellen Gebräuchen und Festen im Lebenszyklus.

Diese Organisationsformen eröffnen in besonderer Weise Räume und Möglichkeiten für die genauere Wahrnehmung des anderen, für die eigene Subjektentwicklung und die Profilierung der Beziehungsfähigkeit. Mit ihnen kann ein offenes, entdeckendes und partizipatorisches sowie ein soziales, grenzüberschreitendes und dialogisches Lernen realisiert werden. Diese Organisationsformen ermöglichen es ferner, den Schülerinnen und Schülern – vor allem in den Sekundarstufen – einen Zugang zu religionswissenschaftlichen, theologischen und ethischen, d.h. fachwissenschaftlich relevanten Themen zu erschließen (vgl. als ein gelungenes Unterrichtsbeispiel Kropac 2001). Sie sind zugleich auch eine Konsequenz aus dem Sachverhalt, dass interreligiöses Lernen grundlegend ein »Lernen mit«, d.h. ein Beziehungslernen ist, und erst in zweiter Linie ein »Lernen über«, ein Inhaltslernen (Scheidler 1999, 84ff.). Dieser Bestimmung entsprechen schwerpunktmäßig offene Formen des Lernens wie Freiarbeit, Stationenlernen u.Ä., weil sie gemeinsames und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen sowie soziale Kontakte aufbauen helfen (Bock 2003; Rupp-Holmes 2004).

Entsprechend dem didaktischen Profil interreligiösen Lernens kann ein verständigungsorientiertes Beziehungs- und Kommunikationsgeschehen als die allgemeine und umfassende Methode und das Medium interreligiösen Lernens angegeben werden. Daher sind konkret Methoden gefragt, die den am Lernprozess Beteiligten z.B. Möglichkeiten der Anteilnahme und der Anteilhabe aneinander eröffnen, an ihren Lebens- und Glaubenserfahrungen sowie an den in den religiösen Traditionen wurzelnden Inspirationen und Motivationen für ein verständigungs- und versöhnungsorientiertes Miteinander. Hier bieten sich möglichst offene Unterrichtsgespräche, Gruppen- und Partnerarbeit, Erfahrungsaustausch und Diskussionen an, die den Schülerinnen und Schülern auch Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Lernprozesse und zur Interaktion geben. Gerade das Gespräch ist der Ort des lebendigen Austausches von Meinungen und Urteilen. Im Gespräch

werden Kenntnisse erweitert und vertieft, Standpunkte geklärt oder auch revidiert.

Interreligiöses Lernen ist in besonderer Weise auch ein Lernen am und aus dem Konflikt und ein partizipatorisches Lernen (Meyer 1999). Methoden, Medien und Organisationsformen müssen daher einen verständigungsorientierten Lernprozess eröffnen, Identitätsbildung sowie echte Auseinandersetzung ermöglichen und die Entscheidungsbereitschaft und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler in aller Freiheit fördern.³ Dazu ist es hilfreich, möglichst durchgehend Wege zu einem mehrdimensionalen, ganzheitlichen Lernen zu gehen, in dem Erleben, Reflexion und Verhalten verbunden sind. Ganzheitliche Methoden im interreligiösen Lernen zur Geltung zu bringen, heißt, den Begriff der Erfahrung ernst zu nehmen. In interreligiösen Lernprozessen als erfahrungsoffene Lernprozesse geht es nicht nur um das kognitive Erfassen und Analysieren von Themen und Problemen, sondern besonders auch um das Erschließen und Gehen von Wegen, die den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler erweitern und sie zu einem reflektierten Umgang mit eigenen und fremden Erfahrungen des Glaubens und Lebens anregen. (Rendle u.a. 1996; Rendle 1998ff.: In diesen Bänden wird dem interreligiösen Lernen breiter Raum gegeben; Schlüter 2004).

3 Vgl. hierzu die inhaltlichen und methodischen Anregungen für die einzelnen Schulstufen u.a. bei Lähmann/Haußmann 2002; Leimgruber 1995 und Halbfas 1993. Sie schlagen vor, in den ersten Klassen der Grundschule besonders das Schulleben und die weltlichen und religiösen Feste mit Blick auf die Kinder aus verschiedenen Religionen und Kulturen zu gestalten. Sie zum Mit-Teilen, Mit-Gestalten zu bringen wird als ein Weg zur Begegnung und zu einem ersten ganzheitlichen Erfahren von (anderer) Kultur und Religion gewertet. Vgl. dazu auch Hugoth 2002. Leimgruber berichtet von selbst erprobten handlungsorientierten Lernformen in der Sekundarstufe: »Einen Tag mit Schülern in einem Asylbewerberheim verbringen mit gemeinsamen Mahlzeiten und Aussprachen; am ›Tag der Ausländer‹ verschiedene Menus anbieten; ein interreligiöses Gebet mit Lesungen, Gebets- und Liedbeiträgen aus verschiedenen Religionen und Ländern durchführen und eine Ausstellung zum Thema ›Ein Gott – viele Religionen‹ veranstalten.« (in: Leimgruber 1995, 111) Vgl. zum letzteren Vorschlag, der kognitive und emotionale Herausforderungen impliziert, auch Reuter 2003.

Zum Weiterlesen

- Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster 2002.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg 2002.
- Weiß, Wolfram (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster 2002.

Literatur

- Adam, Gottfried, Wahrnehmung des Anderen. Religionspädagogische Perspektiven und Materialien zum interreligiösen Dialog und zu konstruktiver Toleranz, in: Glaube und Lernen 11 (1996), H. 1, 84-96.
- Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 2002.
- Auernheimer, Georg, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2003.
- Bitter, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002.
- Bochinger, Christoph, Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive, in: Praktische Theologie 38 (2003), H. 2, 86-96.
- Bock, Ulrike, Dem Islam begegnen. Stationenlernen. Religionsunterricht 1-6, Lahr 2003.
- Gottwald, Eckart, Integrität und Integration – Der Religionsunterricht auf dem Weg zur Interreligiösität, in: Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers. Neukirchen-Vluyn 2003, 124-139.
- Grom, Bernhard, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 1996.
- Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 6, Düsseldorf 1993.
- Hugoth, Matthias, Die Welt der Religionen in der Grundschule, in: Katechetische Blätter 127 (2002), H. 6, 410-412.
- Jäggle, Martin, Interreligiöses Lernen als Unterrichtsprinzip, in: Katechetische Blätter 127 (2002), H. 6, 406-409.
- Klafki, Wolfgang, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hg.), Auswahl, Hannover 1962.
- Klafki, Wolfgang, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didak-

- tik, in: Adl-Armini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980, 11-48.
- Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram, Dialogischer Religionsunterricht, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 332-335.
- Kropac, Ulrich, Was Muslime und Christen mit Gott verbinden. Unterrichtsideen für das 7. Schuljahr zum interreligiösen Dialog, in: Katechetische Blätter 126 (2001), H. 4, 291-298.
- Lähnemann, Johannes, Weltreligionendidaktische Grundregeln, in: Groß, Engelbert/König, Klaus (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg 1996, 49-67.
- Lähnemann, Johannes, Interreligiöses Lernen I: Islam, in: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 283-287.
- Lähnemann, Johannes/Haußmann, Werner, Lernprozess Christen – Muslime im evangelischen Religionsunterricht, in: Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster 2002, 266-273.
- Lähnemann, Johannes, In ökumenischer und interreligiöser Offenheit. Neue Perspektiven religiösen Lernens in der Grundschule, in: Speck-Hamdan, Angelika u.a. (Hg.), Kulturelle Vielfalt – Religiöses Lernen. Jahrbuch Grundschule IV, Frankfurt a.M. 2003, 94-99.
- Langenhorst, Georg, Interreligiöses Lernen auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (2003), H. 50, 89-106.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, München 1995.
- Mette, Norbert, Dialogorientierte katholische Konzeptionen zum Religionsunterricht, in: Weiße, Wolfram (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster 2002, 201-230.
- Mette, Norbert, »Menschen leben in Religionen und Kulturen« – ein Unterrichtswerk für interreligiöses Lernen, in: Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Neukirchen-Vluyn 2003, 109-123.
- Michel, Thomas, Unterwegs zu einer Pädagogik der religiösen Begegnung, in: Concilium 39 (2003), H. 4, 487-495.
- Niehl, Franz W./Thömmes, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998.
- Nipkow, Karl Ernst, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Gütersloh 1998.
- Petzold, Klaus (Hg.), Werkstatt Religionspädagogik. Kreative Lernprozesse in Schule und Gemeinde, 4 Bde., Leipzig 1998ff.
- Rendle, Ludwig u.a., Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 1996.
- Reuter, Ingo, Interreligiöses Gebet als schulisches Projekt – ein Praxisbericht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55 (2003), H. 2, 210-215.
- Rickers, Folkert, Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, 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, 119-139.
- Rickers, Folkert, Interreligiöses Lernen?, in: Bizer, Christoph u.a. (Hg.), Religionsdidaktik (JRP 18), Neukirchen-Vluyn 2002, 182-192.
- Rupp-Holmes, Friederun, Lernstraße Islam. 15 Stationen für den Unterricht in der Sekundarstufe I, Calw 2004.
- Scheidler, Monika, Didaktik ökumenischen Lernens – am Beispiel des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe, Münster 1999.
- Scheilke, Christoph Th., Von Religionen lernen in der Pluralität. Ansätze, Aufgaben und Entwicklungserfordernisse eines interreligiösen Religionsunterrichts im Überblick, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002, 164-178.
- Scheilke, Christoph Th., Interreligiöses Lernen in der Schule, in: Praktische Theologie 38 (2003), H. 2, 109-116.
- Schlüter, Richard, Zum Umgang mit dem religiösen Synkretismus in der pluralen Gesellschaft. Optionen aus religionspädagogischer Sicht, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (2004), H. 52, 67-77.
- Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichtens, München 1997.
- Schreiner, Peter/Scheilke, Christoph Th. (Hg.), Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch, Comenius Institut, Münster 1998.
- Schweitzer, Friedrich, Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens?, in: Gottwald, Eckart/Mette, Norbert, Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers. Neukirchen-Vluyn 2003, 97-108.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.
- Tworuschka, Udo, Geschichte der nicht christlichen Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln/Wien 1983.
- Ziebertz, Hans-Georg, Religiöse Lernprozesse und religionstheologisches Bewusstsein, in: van der Ven, Johannes A./Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Weinheim/Kampen 1994, 233-275.
- Ziebertz, Hans-Georg/Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik, München 2001, 433-442.
- Zirker, Hans, Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie, 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, 51-69.