

Prof. Dr. Clauß Peter Sajak

Institut für Kath. Theologie und ihre Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster

Zeugnisse anderer Religionen befragen

Neue Perspektiven für das interreligiöse Lernen im katholischen Religionsunterricht

1. Erwartungen an den schulischen Religionsunterricht

Die Bedeutung des interreligiösen Lernens hat durch *Die Rückkehr der Religionen* (Riesebrodt 2000) in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ohne Frage zugenommen. Wenn heute im fachwissenschaftlichen Diskurs eine „pluralitätsfähige Religionspädagogik“ (Schweitzer et al. 2002) gefordert wird, so ist damit neben der Reflexion zunehmender intrakonfessioneller Pluralität auch das Arrangement interkonfessioneller Begegnung, vor allem aber ein didaktisches Engagement im Bereich des interreligiösen Lernens gemeint: Gesucht sind Modelle für angemessene Bearbeitung der nicht-christlichen Religionen, vor allem im schulischen Religionsunterricht, sicher aber auch im Bereich der vorschulischen Erziehung und der theologischen Erwachsenenbildung.

Dabei wird interreligiöses Lernen durchaus unterschiedlich definiert: Vor allem in der evangelischen Religionspädagogik ist es inzwischen üblich, den Begriff des „interreligiösen Lernens“ durch eine grundsätzliche Differenz zur traditionellen Weltreligionendidaktik zu definieren. Die Weltreligionendidaktik war in den 1960er Jahren im Kontext des so genannten „Hermeneutischen Religionsunterrichts“ entstanden und versuchte Lernprozesse über nicht-christliche, fremde Religionen durch Informationen und Instruktion im Rahmen des konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu ermöglichen. Die jüngeren evangelischen Ansätze, exemplarisch bei Folkert Rickers, sprechen jetzt diesem für das deutsche Schulsystem ‚klassischen‘ Lernweg das Prädikat „interreligiöses Lernen“ ab, weil ihm das Kriterium der ‚authentischen‘ Begegnung verschiedener Religionen fehle: „Interreligiöses Lernen ist nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen und wo sie Gelegenheit haben, sich über ihren Glauben auszutauschen... Nur auf diese Weise kann die Authentizität des Lernprozesses behauptet werden, die für das interreligiöse Lernen charakteristisch ist“ (Rickers 2001, S. 875). Diese Definition scheint allerdings nicht unproblematisch: Denkt man diese Argumentationsfigur weiter, so kann interreligiöses Lernen nur in Schulen der multireligiösen Ballungsräume von Metropolen oder gar nicht stattfinden. Auf evangelischer Seite hat Bernhard Dressler diese Voraussetzungen in Frage gestellt: „Nicht zuletzt ist die Diskussion um interreligiöses Lernen durch einen pädagogischen Mythos belastet, den Mythos der Authentizität [...]. Unter den Bedingungen schulischen Unterrichts, der aus prinzipiellen systematischen Gründen ein artifizierender Lernraum ist und mit dem ‚wirklichen‘ Leben selbst nicht identisch sein kann und darf, ist

Authentizität immer nur in inszenatorischer Gebrochenheit denkbar“ (Dressler 2003, S. 117). Im Folgenden soll deshalb hier in bewusster Distanz zu dieser religionsdidaktischen Engführung *interreligiöses Lernen* als ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangierter Prozess verstanden werden, in dem die *bewusste Wahrnehmung*, die *angemessene Begegnung* und die *differenzierte Auseinandersetzung* mit Zeugnissen und Zeugen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden sollen (vgl. ausführlich Sajak 2005).

Die normativen kirchlichen Texte und Dokumente zum katholischen Religionsunterricht implizieren, dass in einem solchen Sinne verstandene interreligiöse Lernprozesse eine wichtige Dimension schulischen Lernens ausmachen – nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch darüber hinaus. Während die aktuelle Schrift der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht die Vermittlung konfessionellen wie *religiösen* Grundwissens und die Entwicklung einer Dialog- und Urteilsfähigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als zentrale Aufgaben eines zukunfts-fähigen Religionsunterrichts nennt (vgl. *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, S. 27), weisen die Kirchlichen Richtlinien für Bildungsstandards im Religionsunterricht (2004 und 2006) neben den fünf christlich-theologischen Gegenstandsbereichen je einen zum Thema „Andere Religionen“ aus. Beide Kompetenzmodelle, sowohl das für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule wie auch jenes für den Unterricht in der Sekundarstufe I benennen zudem allgemein religiöse Kompetenzen, die einen angemessenen Umgang mit Menschen anderer Religionen betreffen.

Im Bildungsplan Baden-Württemberg 2004 heißt es für den Bereich des Katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule (Bildungsplan Grundschule 2004, S. 32):

„Der katholische Religionsunterricht erschließt die religiöse Dimension des Menschseins.

Das bedeutet unter anderem:

- Er macht Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Religion und Konfession vertraut, begleitet sie auf der Suche nach dem eigenen Lebenssinn und unterstützt sie, ihre Identität zu finden;
- er thematisiert Religion als prägenden Bestandteil unserer Gesellschaft und Geschichte;
- er trägt dazu bei, anderen Religionen und Kulturen achtsam zu begegnen, und verhilft zu einem ethisch verantwortungsvollen Handeln.“

Und im Vorlauf zu den Dimensionen, die den Formulierungen der Bildungsstandards zugrunde liegen, ist formuliert: „Der katholische Religionsunterricht will Schülerinnen und Schüler für Achtung und Toleranz gegenüber Menschen anderer Religionen

und Kulturen sowie für ein respektvolles Zusammenleben mit ihnen gewinnen“ (ebd., S. 34). Als konkrete Kompetenzen werden im Folgenden genannt (ebd., S. 39):

„Die Schülerinnen und Schüler

- können vom christlichen Glauben erzählen: das wichtigste Gebet/Bekenntnis, das wichtigste Fest, die Heilige Schrift, der Versammlungsort, der Glaube an den einen Gott;
- können vom jüdischen Glauben erzählen: das wichtigste Gebet/Bekenntnis, das wichtigste Fest, die Heilige Schrift, der Versammlungsort, der Glaube an den einen Gott;
- können vom islamischen Glauben erzählen: das wichtigste Gebet/Bekenntnis, das wichtigste Fest, die Heilige Schrift, der Versammlungsort, der Glaube an den einen Gott.“

Analoges gilt für die Bildungspläne der anderen Schulformen. Nimmt man diese Vorgaben ernst, so verlangt dies nichts Geringeres, als eine Didaktik der Religionen für den schulischen Religionsunterricht zu entfalten, in deren Rahmen alters- und stufenspezifisch Methoden und Medien interreligiösen Lernens reflektiert werden müssen, die dann im Unterricht sinnvoll einzusetzen sind. In diesem Sinne soll im Folgenden ein Methodencurriculum für das interreligiöse Lernen im schulischen Religionsunterricht skizziert werden, das vor allem in der ursprünglich englischen Methode der Gabe („A Gift to the Child“) sein innovatives Potenzial zeigen will.

2. Andere Religionen entdecken: Lernwege

In der Bundesrepublik Deutschland zeigt sich diese Rückkehr der Religionen in die Sphäre der Öffentlichkeit vor allem im Erstarken des Islam. Inzwischen leben ca. 3,5 Millionen Muslime in der Bundesrepublik Deutschland und diese praktizieren und repräsentieren ihren Glauben mit großer Selbstverständlichkeit und wachsendem Selbstbewusstsein. Die Frage nach der Legitimität des Schächtens, die Forderungen nach Moscheebauten in deutschen Kommunen und die Bemühungen um islamischen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen zeigen deutlich, dass die in 4 II GG garantierte positive Religionsfreiheit inzwischen nicht mehr nur von den christlichen Kirchen, sondern immer mehr auch von den muslimischen Verbänden und Religionsgemeinschaften eingefordert wird. Für Schülerinnen und Schüler ist deshalb der Islam die „andere“ Religion schlechthin, auch wenn ihnen das Judentum aus dem Kontext des christlich-jüdischen Lernprojekts und der Buddhismus aus der Welt der Medien eher vertraut scheinen. Das Beispiel ‚Islam‘ macht besonders deutlich: Wenn der Islam bereits in der Grundschule behandelt werden soll, bedarf es anderer Methoden als sie bisher im Bereich der Mittelstufe üblich sind. Überhaupt ist zu überlegen, ob die klassische Methode des deutschen Religionsunterrichts – Sekundärtexte mit Kommentarcharakter kombiniert mit fiktiven Schüler-Geschichten und illustriert mit Fotos und Karten – wie sie exemplarisch in den Unterrichtswerken von Hubertus Halfas und Werner Trutwin ausgearbeitet worden ist, nicht ergänzt werden muss durch neue Zugänge zu fremden Religionen.

Der evangelische Religionspädagoge Johannes Lähnemann (2002) gliedert in seiner Theorie des aufbauenden Lernens die Schullaufbahn in verschiedene Lernphasen, in denen je altersgemäß ein bestimmtes Methodenrepertoire anzuwenden ist. So unterscheidet er zwischen

- der 1. und 2. Klasse, in denen interreligiöses Lernen durch bewusste Gestaltung des Schullebens und der Feste mit Blick auf die verschiedenen Religionen und Kulturen initiiert werden kann;

- der 3. und 4. Klasse, in denen mit Hilfe des Personalisierungsprinzips Schülerinnen und Schülern an einem Kind ihrer Alterstufe „exemplarische Erfahrungen verdeutlicht werden“ (Lähnemann 2002, S. 400);
- der 5. und 6. Klasse, in denen nun größere Zusammenhänge und erste systematische Aufbereitungen des Fremden in den Blick genommen werden können;
- der weiteren Sekundarstufe I bis Klasse 10, in der das Begegnungslernen durch Exkursionen und Besuche von Vertretern fremder Religionen in der Schule ermöglicht werden sollte;
- der gymnasialen Oberstufe, in der nun die Arbeit an Quellen-texten, solche aus den fremden Religionen selbst wie auch solche aus der Theologie der Religionen, angeregt werden kann.

Selbstverständlich geht es auch Lähnemann nicht um einen stufenbezogenen Methodenmonismus, sondern um eine Akzentuierung des interreligiösen Lernens in den verschiedenen Altersstufen. Die Arbeit mit Texten und Abbildungen bildet spätestens in der Unterstufe der Sekundarstufe den methodischen Hintergrund für eine Arbeit mit den Zeugnissen fremder Religionen.

3. Die Methode der Gabe: Lernen an Zeugnissen fremder Religionen

Die Methode der Gabe ist Mitte der 1990er Jahre in England aus dem Anliegen entstanden, in interreligiösen Lernprozessen sowohl dem inhaltlichen Anspruch der Weltreligionen als auch der Erfahrungswelt gerade jüngerer Schülerinnen und Schüler im Vorschul- und Primarbereich gerecht zu werden. So will die Methode zum einen „eine vertiefte und ausführliche Begegnung mit einem Aspekt oder einem Gegenstand religiösen Glaubens, der wegen seiner Bedeutsamkeit und Heiligkeit ausgewählt wurde“ (Hull 2000a, S. 155). Zum anderen berücksichtigt sie aber auch in spezifischer Form die Erfahrungsdimension von Schülerinnen und Schülern: „Der Ansatz der ‚Gabe‘ regt die Erfahrung des Schülers an, ohne etwas vorauszusetzen. Er geht den Weg von der Religion zur Erfahrung, nicht umgekehrt“ (ebd., S. 158). Damit leistet „Die Gabe an das Kind“ einen wichtigen Beitrag zu einer entwicklungspsychologisch reflektierten interreligiösen Didaktik, in der „die Begegnung mit religiösen Items eine Anregung und Bereicherung für die soziale, persönliche, moralische, spirituelle und geistige Entwicklung des Kindes darstellt“ (ebd., S. 152).

Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist es, eine Religion mittels eines Items (das im Folgenden mit Karlo Meyer und Stephan Leimgruber „Zeugnis“ genannt wird) den Schülerinnen und Schülern vorzustellen und so einen Lernprozess zu initiieren. Ein solches Zeugnis, in Anlehnung an Rudolf Otto auch „Numen“ genannt, kann ein Wort („Halleluja“), ein Klang (der Gebetsruf des Muezzin), eine Geschichte (Jona und der Wal), eine Statue (Ganesha, der Elefantengott), ein Aspekt spiritueller Realität (ein Engel) oder eine Person (ein buddhistischer Mönch) sein. Wichtig ist, dass das Item exemplarisch für Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft ist und dass es bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess des Kindes ist (ebd., S. 144–145).

John Hull benennt in seiner Reflexion der Methode vier Phasen, in denen die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit einem religiösem Zeugnis vollzogen wird (ebd., S. 145–150):



Ganesha-Statue, Foto: C. P. Sajak

Die Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)

In der Phase der inneren Beteiligung wird das Zeugnis so vorgestellt, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe geweckt werden. Die Wirkung des Zeugnisses soll Schülerinnen und Schüler auch in ihrem Inneren beteiligen und nicht gleichgültig lassen. Hull nennt als Beispiel die Einführung des Elefantengottes Ganesha in einer Grundschulklasse: Die vielgestaltige Statue des Gottes wurde schrittweise enthüllt, während die Kinder aufgefordert waren, ihre Beobachtungen zu nennen. Gefesselt und engagiert wetteiferten die Schülerinnen und Schüler darum, die verschiedenen Skulpturteile – Ratte, Schlange und schließlich der Elefantenkopf – zu benennen, bis sie sich von der Gesamtgestalt überrascht zeigten. „Die ‚innere Beteiligung‘ entstand ganz einfach während der Enthüllung der Statue“ (ebd., S. 145).

Die Phase der Entdeckung (The Exploration Stage)

In der Phase der Entdeckung werden die Kinder nun aufgefordert, das Zeugnis genauer zu untersuchen. Die Statue wird in allen Details von allen Seiten gezeigt, eine Geschichte wird nun komplett vorgelesen, ein Musikstück vollständig abgespielt. Hier ereignet sich die konkrete Begegnung mit dem Zeugnis, das, was in der traditionellen Didaktik ‚Aneignung‘ genannt wird. „Die Exploration geht mit der Aufforderung einher, sich ihm zu nähern und kraft der eigenen Fantasie in seine Welt einzutauchen“ (ebd., S. 148).

Die Phase der Kontextualisierung (The Contextualization Stage)

Im nächsten Schritt, der Phase der Kontextualisierung, wird den Kindern aufgezeigt, in welchem Zusammenhang das Zeugnis im religiösen Alltag steht: Die Statue des Elefantengottes wird mit Kerzen und Rosenblüten in einen Schrein gestellt, der Muezzin-Ruf wird in seiner Funktion vor dem Gebet gezeigt, der Engel wird in eine biblische Geschichte funktional eingebettet. Dadurch wird klar, welche Bedeutung dem Zeugnis in der religiösen Praxis der repräsentierten Gemeinschaft zukommt (ebd., S. 148–149).

Die Phase der Reflexion (The Reflection Stage)

Im letzten Schritt, der Phase der Reflexion, sollen die Kinder nun eine Verbindung zwischen dem Zeugnis und ihrem Leben herstellen. Sie erhalten von der Lehrerin oder dem Lehrer eine Aufgabe zum Zeugnis, z. B. den Auftrag, einen schriftlichen Beitrag zu verfassen. Im Falle der Begegnung mit dem Elefantengott Ganesha wurden die Kinder und Jugendlichen aufgefordert, zwischen verschiedenen Tiermasken zu wählen und eine dieser Masken aufzusetzen. Dabei sollten sie begründen, warum sie sich gerade für dieses Tier entschieden hatten. Im Rahmen der Begegnung mit dem Gebetsruf des Muezzin wurden die Kinder gebeten, sich vorzustellen, sie durften auf einen hohen Turm steigen und etwas der ganzen Schulgemeinde zurufen (ebd., S. 149–150).

Der methodische Duktus von innerer Beteiligung, Entdeckung, Kontextualisierung und Reflexion soll gewährleisten, dass sich Kinder im Rahmen des Unterrichtsprozesses unbefangen mit einem Zeugnis identifizieren können, dann aber auch wieder – nach näherem Hinschauen – eine gewisse Distanz entwickeln. Identifizierung und Distanz sind von entscheidender Bedeutung, weil zum einen nur dieser Zwischenschritt sicherstellt, dass das Recht des Kindes eingelöst wird, eine Religion kennen zu lernen wie auch sich von dieser zu distanzieren, zum anderen die Trennung von Information über eine Religion und die Instruktion in einer Religion gewahrt bleibt.

4. Zeugnislernen im katholisch-konfessionellen Religionsunterricht?

Natürlich regt der Ansatz von John Hull auch zu Kritik an, gerade vor dem Hintergrund eines grundsätzlich anders konzipierten Religionsunterrichts in Deutschland. Einer ausführlichen Prüfung ist „A Gift to the Child“ vor allem von Karl-Ernst Nipkow unterzogen worden. Er formuliert hier vier grundsätzliche Anfragen an die Methode (Nipkow 1998, S. 457–460):

1. Wie soll mit Einwänden oder Kritik von Kindern an der vorgestellten Religion umgegangen werden, wenn doch ethische oder theologische Bewertungen in einem multireligiösen Unterrichtskonzept keinen Platz haben? Als „Moderatoren“ eines subjektorientierten Lernprozesses dürfen Lehrerinnen und Lehrer schließlich die vorgestellten Religionen nicht ‚bewerten‘.
2. Wie verhält es sich mit der theologischen Wahrheitsfrage – gerade mit Blick auf die kindliche Entwicklung? Die Mehrzahl der entwicklungspsychologischen Studien geht davon aus, dass für eine spätere kritische Auseinandersetzung mit Religion in der Spätadoleszenz die Initiation in und Identifikation mit einem religiösen Milieu in der frühen Kindheit grundlegend ist. „A Gift to the Child“ bietet Kindern lediglich Teilidentifikationen mit verschiedenen Glaubensvorstellungen. Wie dies die religiöse Entwicklung hemmt oder fördert, ist noch überhaupt nicht geklärt.
3. An die Stelle von theologischen und ethischen Geltungsfragen durch die Auswahl der Materialien ist bei Hull eine Kriteriologie ästhetischer Kriterien getreten: Schön, farbenfroh, anschaulich, faszinierend. . . Nipkow ist skeptisch hinsichtlich einer solchen Form ‚ästhetisierter Religiosität‘: „Über das Verhältnis von Religionspädagogik und Ästhetik ist auch hierzu lande differenziert und bedenkenswert nachgedacht worden [. . .]. Die Erfahrungen des Glaubens mit seinen Anfechtungen

sind jedoch noch ganz anderer Art. Ist eine ästhetisierende und idyllisierende Religionspädagogik der frühen Jahre auch nach dieser Seite der Religion im Leben eine pädagogisch förderliche Voraussetzung für die spätere Identitätskrise?“ (ebd.).

4. Im Anschluss an die Problematik der ästhetischen Kategorien fragt Nipkow auch, inwieweit „A Gift to the Child“ wirklich Toleranz und Verständnis bei den Kindern schafft. Der Ansatz zielt ja darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler Religion und Religionsgemeinschaft durch persönliche Erfahrungen und Begegnungen, weniger aber Glaubensvorstellungen und Lehraussagen kennen lernen und bewerten. Sind diese Erfahrungen nun aber nicht eher ästhetischer (z. B. „Die Elefant-Statue ist ja wirklich hässlich, der Engel dagegen total schön!“) oder methodischer (z. B. „Der Aufstieg auf das Minarett hat echt Spaß gemacht!“) Natur? Kann dann aber von einer wirklichen Toleranz und Akzeptanz des ‚Fremden‘ die Rede sein?

Schon Karlo Meyer hat in seiner gründlichen Auseinandersetzung mit „A Gift to the Child“ die Kritik Nipkows an einer banalen „Ästhetisierung“ von Religion zurückgewiesen und die Aufgabe der Elementarisierung betont: Gerade weil das Unterrichtswerk vornehmlich für Erzieherinnen sowie für Lehrkräfte der Primarstufe konzipiert worden ist, mussten Hull und Grimmit die komplexen religionstheologischen Inhalte für diese Gruppe und ihren Unterricht auswählen und vereinfachen (vgl. Meyer 1999, S. 244). Und natürlich kann eine Begegnung mit Zeugnissen anderer Religionen allein nicht zu Toleranz und Akzeptanz führen: Diese Bildungsziele, die in den über allgemeine und inhaltsbezogene Kompetenzen hinausführenden Bereich der Haltungen und Einstellungen gehören (vgl. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards 2006, S. 11), sind eben nicht mit bestimmten Methoden oder Medien allein zu erreichen, sondern bedürfen einer umfassenden Didaktik der Religionen, in der die *bewusste Wahrnehmung*, die *angemessene Begegnung* und die *differenzierte Auseinandersetzung* mit Zeugnissen, aber eben auch mit Zeugen fremder Religionen ermöglicht wird. Auf das Methodencurriculum einer solchen Didaktik, in der das Zeugnislernen nur einen von vielen Bausteinen ausmacht, ist weiter oben bereits hingewiesen worden (vgl. Lähmann 2002 und ausführlich Sajak 2005).

Auch die anderen Einwände Nipkows lassen sich entkräften, wenn man „A Gift to the Child“ nicht als altersunabhängige Grundstruktur eines religionskundlichen, religionstheologisch plural konzipierten Religionsunterrichts einsetzt, sondern als einen methodischen Baustein für eine bestimmte Altersgruppe im Rahmen eines konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts: Die in diesem Fall grundsätzlich andere Position und Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht dann nämlich sehr wohl eine Antwort auf die Wahrheitsfrage, fordert aber auch zu einer behutsamen und oftmals sicher auch apologetischen Vorstellung der fremden Religion heraus. So können bei Projekten und in Lerngruppen, die zwar von einer katholischen oder evangelischen Lehrkraft unterrichtet werden, an denen aber – aus welchen Gründen auch immer – Schülerinnen und Schüler verschiedener Konfessionen und Religionen als Gäste teilnehmen, Zeugnisse aus den verschiedenen Religionen religiöse Erfahrungen ermöglichen und zu Gespräch wie Diskussion anregen. In diesem Kontext verwendet kann „A Gift to the Child“ als *ein methodisches Element einer Didaktik der Religionen* dienen (vgl. Sajak 2007). Ein solches eröffnet besonders in Kindergärten, Primarstufe und

frühe Sekundarstufe neue Wege interreligiösen Lernens, die aber ergänzt werden müssen durch andere Methoden. In einem solchen Sinne eingeführt und weiterentwickelt, kann das Zeugnislernen im Kontext des konfessionellen Religionsunterrichts ein wichtiger Baustein für eine Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive sein.

Literatur

- Bildungsplan 2004*, abrufbar auf dem Bildungsserver des Landes Baden-Württemberg: www.bildung-staerkt-menschen.de.
- Dressler, Bernhard: Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2 (2003), S. 113–124.
- Grimmit, Michael et al.: A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, Hempstead 1991.
- Haußmann, Werner/Lähmann, Johannes: Mein Glaube – dein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2004.
- Hull, John M.: Die Gabe an das Kind. Ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Ders., Glaube und Bildung, in: Ders., Ausgewählte Schriften, Bd. 1, Berg am Kirchel 2000a, S. 141–164.
- Hull, John M.: Religion in the Service of the Child Project. The Gift Approach to Religious Education, in: Grimmit, Michael (Hg.), Pedagogies to Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practice in RE, Great Wakering; 2000b, S. 112–129.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufe 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), (Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, (Die deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006.
- Lähmann, Johannes: Türen öffnen – Interreligiöses Lernen als Herausforderung, in: Katechetische Blätter 127 (2002), S. 397–401.
- Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 2007.
- Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2 – Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Riesebrodt, Martin: Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und „Kampf der Kulturen“, München 2000.
- Rickers, Folkert: Art. Interreligiöses Lernen, in: Mette, Nobert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 874–881.
- Sajak, Clauß Peter: Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005.
- Sajak, Clauß Peter: Interreligiöses Lernen an Zeugnissen fremder Religionen, in: Rendle, Ernst-Ludwig et al. (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, 2. überarbeitete Auflage, München 2006, S. 342–350.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg i. B. 2002.