
Stefan Altmeyer

Anerkennung zuerst! Theologische Orientierungen für das interreligiöse Lernen

Ein wenig profilierter Schlüsselbegriff?

Derzeit wohl völlig unstrittig ist die Einschätzung, dass die Situation religiöser Pluralität zu einer bildungstheoretischen und -praktischen Schlüsselfrage geworden ist. Seit sich in den Ländern Mitteleuropas im Zuge verstärkter Migrationsbewegungen und deren gesellschaftlicher Folgen eine geschärfte Aufmerksamkeit für die Vielfalt von Religionen und Kulturen entwickelt hat, kommt in diesem Kontext dem interreligiösen Lernen eine zentrale Rolle zu, es gilt als Schlüsselbegriff religiöser Bildung heute – und das nicht nur im Umfeld religionspädagogischer Fachdiskurse¹, sondern auch zunehmend in der gesellschaftlichen und politischen Öffentlichkeit². Allerdings lässt die aktuell zu verzeichnende Fülle praktischer wie theoretischer Publikationen bislang keinen Konsens hinsichtlich der vielen Fragen erkennen, die sich mit diesem Schlüsselbegriff verbinden. So kommt *Martin Jäggle* in einer Zusammenschau religionsdidaktischer Ansätze zum interreligiösen Lernen zu einem kritischen Urteil:

„So ist die Karriere des Begriffs flach, er selbst wenig profiliert und seine zunehmend häufige Verwendung im religionspädagogischen Diskurs nicht verbunden mit einem Fachkonsens über seine Semantik. Es scheint sich eher um eine Metapher für alle Bemühungen zu handeln, angesichts der Realität der Pluralität von Religionen – in welcher Form auch immer – angemessen zu handeln. Dabei wird er ebenso als – neuer – Name für eine Didaktik der Religionen verwendet wie auch als neue Form des religiösen Lernens.“³

Auch gut fünf Jahre später bestätigen aktuelle Einschätzungen dieses ernüchternde Urteil⁴, das sich durch eine Analyse des Fachdiskurses sogar noch weiter differenzieren lässt. Analysiert man etwa die in den *Religionspädagogischen*

1 Vgl. Leimgruber 2007.; Tautz 2007

2 Vgl. exempl. Endres 2010

3 Jäggle 1/2007, 20

4 Vgl. die Beiträge von Friedrich Schweitzer und Monika Tautz in: Altmeyer/Bitter/Theis 2013

Beiträgen seit 1999 publizierten Aufsätze auf die Semantik des Lexems „interreligiös“, so zeigt sich in der Tat ein wenig profilierter Sprachgebrauch. Die Übersicht in Tabelle 1 zeigt die Begriffe, die mit dem Suchwort in Verbindung stehen.⁵ Es fällt auf, dass interreligiöses Lernen mit *den* Schlüsselbegriffen des gegenwärtigen pädagogischen und bildungspolitischen Diskurses („Standard“, „Kompetenz“) zusammen gebraucht wird, was zwar dessen Aktualität unterstreicht, nicht jedoch eine Qualifizierung in der Sache erkennen lässt. Auch „Verständigung“ signalisiert wohl vor allem das Anliegen, die plurale Realität der „Religionen“ ernst zu nehmen. Einzig „Dialog“ und „Begegnung“ weisen in Richtung eines begründeten Handlungsprofils. Allerdings lassen sich keine Hinweise auf die Herkunft dieser Kategorien erkennen, insbesondere fällt ins Auge, dass jegliche theologische Bezüge fehlen.

Wort	N	Dice-Koeffizient
LERNEN	161	0,154
DIALOG	11	0,044
STANDARD	6	0,043
WELTRELIGIONEN	6	0,042
ISLAM	6	0,04
VERSTÄNDIGUNG	5	0,032
MODELLE	5	0,028
LERNPROZESSE	6	0,028
BEGEGNUNG	6	0,025
BILDUNG	16	0,023
KOMPETENZ	7	0,023
RELIGION/EN	23	0,015
ERZIEHUNG	7	0,015

Tab. 1: Mit dem Adjektiv „interreligiös“ signifikant verknüpfte Begriffe (Korpus RPäB 1999 – 2012)

Man wird also *Jäggle* zustimmen müssen, wenn er – in Rückgriff auf *Hans Zirker* – vom interreligiösen Lernen als einem theologisch traditionslosen Begriff spricht, dem über didaktische Modelle hinaus auch hinsichtlich seiner *theologischen Begründung* Aufmerksamkeit gebührt.⁶ Diese Problemanzeige möchte ich im Folgenden aufgreifen mit dem Ziel, dem derzeit hoch produktiven Diskurs um „Modelle interreligiöser „Lernprozesse“ einige theologische Orientierungen zur Seite zu stellen.

5 Konkret handelt es sich um die Kollokationspartner (nur Begriffe, Dice>0,01) des Lemmas ‚interreligiös‘ (N=228) in einem Wortumfeld von 40 Wörtern. Zum methodischen Vorgehen einer solchen Sprachuntersuchung am Beispiel der religionspädagogischen Fachsprache vgl. Altmeyer 2011

6 Vgl. *Jäggle* 1/2007, 20. mit Bez. a. *Zirker* 1998, 51 (aktualisiert online unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=11131>, Zugriff am 17. 12. 2012)

1. Eine neue theologische Hermeneutik religiöser Pluralität

Mit „Dialog“ und „Begegnung“ sind die Kategorien benannt, die derzeit das Feld des interreligiösen Lernens markieren, das sich in seiner Hauptform, so *Stephan Leimgruber*, „in dialogischen Begegnungen“⁷ ereignet. Allerdings zieht dieses „dialogische Begegnungslernen“⁸ nicht nur eine Reihe von praktischen, sondern auch theoretischen Fragen nach sich. Interreligiöse Lernwege, welche dialogisch sein und daher alle beteiligten Religionen ernst nehmen wollen, setzen eine Reflexion der theologischen Bedingungen voraus, „die ein solches Lernen aus dem Selbstverständnis der jeweiligen Religion möglich, ja notwendig machen.“⁹ Aus christlicher Sicht gilt es folglich, „den Standpunkt zu klären, mit dem Christinnen und Christen in einen Dialog mit Angehörigen nichtchristlicher Religionen treten können“¹⁰. Entsprechende theologische Diskurse scheinen derzeit allerdings in einer Sackgasse zu stecken. Die klassischen religionstheologischen Modelle aus Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus geraten jeweils in Aporien, denn entweder weichen sie der Wahrheitsfrage aus bzw. führen dazu, zentrale theologische Inhalte zu revidieren (wie in den verschiedenen Varianten des Pluralismus), oder es gelingt ihnen nicht, die unauflösbare Andersheit Andersgläubiger wirklich wertschätzend für deren wie für den eigenen Glauben zu denken (so im Fall von Exklusivismus und Inklusivismus). Diese theoretischen Probleme haben ihre Konsequenzen bis hinein in die Inhalte und Formen interreligiösen Lernens, insofern nämlich die entsprechende modelltheoretische Option häufig auch den religionspädagogischen Zugang bewusst oder unbewusst steuert.¹¹

Um Auswege aus diesem Dilemma bemüht sich seit einigen Jahren die sog. Komparative Theologie, die im deutschsprachigen Raum vor allem von *Klaus von Stosch* vertreten wird.¹² Hier wird versucht, Prämissen, Zielvorstellungen und Methoden eines interreligiösen Dialogs zu begründen, mit denen sich die Widersprüche des modelltheoretischen Denkens vermeiden lassen. Der entscheidende Perspektivenwechsel besteht in einem „Übergang von einer apriorischen Beurteilung religiöser Vielfalt zu ihrer aposteriorischen Würdigung.“¹³ Theologie verortet sich hier nicht im Vorfeld des interreligiösen Dialogs im

7 Leimgruber 2005,128

8 Ebd. 131

9 Tautz 2007 [Anm. 1], 80; vgl. Leimgruber 2007 [Anm. 1], 28

10 Bongardt ²2009, 174

11 Vgl. Jäggle 2007 [Anm. 3], der die modelltheoretischen Spuren der Theologie der Religionen in den didaktischen Ansätzen zum interreligiösen Lernen verlässlich aufspürt.

12 Vgl. von Stosch, *Komparative Theologie*, 2012. Im Blick auf den Religionsunterricht, nicht zuletzt auch seine organisatorische Form: ders., *Pluralität der Religionen*, 2012

13 Von Stosch 2012 [Anm. 12], 227

Sinne einer binnenlogischen und globalen Klärung der Dialogvoraussetzungen, sondern versteht sich als Theologie, die „aus dem Dialog heraus“¹⁴ entsteht. Dialog ist dann nicht primär ein materiales Ziel von Theologie als vielmehr ihre eigene Vollzugsform. Damit plädiert der komparative Ansatz im Kern für eine neue dialogische Haltung des Theologisierens, die auch für die Frage eines dialogisch orientierten interreligiösen Lernens relevant ist.

Diese Dialoghaltung lässt sich durch einige fundamentale Prämissen charakterisieren:¹⁵ Zentral ist zunächst die konsequente „Einnahme der *Teilnehmersperspektive*“¹⁶ in dem Sinn, dass Theologie sich als Dialogteilnehmerin versteht, weniger als Beobachterin; Theologie angesichts der Bedingungen pluraler Lebenswelten ist in sich schon als dialogisches Projekt zu entfalten. Die zweite Prämisse liegt in der Anerkennung der „*Wahrheitsfähigkeit*“¹⁷ des Anderen ohne zu fordern, die Wahrheitsfrage a priori zu klären; Theologie angesichts der Pluralität der Denkvoraussetzungen und Sprachspiele erwächst aus einer Haltung doktrinaler bzw. epistemischer Demut bei gleichzeitiger konfessorischer Verbundenheit mit der eigenen Tradition.¹⁸ Drittens ist die Anerkennung dessen zu fordern, „dass nur die andere Religion wirklich für sich selbst sprechen“¹⁹ kann; Theologie als Dialog räumt dem Selbstverständnis des Anderen in dessen Selbstartikulation möglichst breiten Raum ein, weil sie um die Grenzen des Fremdverstehens weiß. Schließlich fordert Komparative Theologie eine konsequente Prozesshaftigkeit und Offenheit des theologischen Dialogs, so dass die Lebensformen der fremden Religion ernsthaft die eigenen beeinflussen, ja sogar verändern können und Urteile über die Unvereinbarkeit von Glaubenswegen und theologischen Positionen so lange wie möglich offen gehalten werden.²⁰

Möchte man diese Haltung einer Theologie aus dem interreligiösen Dialog heraus zusammenfassen, so lässt sie sich vielleicht in einer kurzen Formel auf den Punkt bringen: *Anerkennung zuerst!* Komparative Theologie als neue Hermeneutik religiöser Pluralität fordert dazu auf, nicht mehr in den Kategorien von verschiedenen, in sich geschlossenen Theologien zu denken, die im Dialog aufeinandertreffen. Dieses Konzept scheitert daran, dass es die/den Anderen immer schon denken will, bevor es ihr/ihm begegnet, dass es Religion immer als System vor Augen hat statt als kontextuelle Lebensform. Stattdessen gilt es der/dem Anderen in echter Offenheit zu begegnen und sie/ihn selbst zu Wort

14 Ebd. 212

15 Vgl. ebd. 155 – 168; vgl. a. Tietz 2009, bes. 317 – 322

16 Winkler 2009 [Anm. 15] 79

17 Von Stosch 2012 [Anm. 12], 168

18 Vgl. ebd. 156 f

19 Tietz 2009 [Anm. 15], 321; vgl. von Stosch 2012 [Anm. 12], 206

20 Vgl. ebd. 158ff

kommen zu lassen, und zwar nicht aus taktischen oder rhetorischen, sondern aus genuin theologischen Gründen. In den Worten von *Francis X. Clooney*, dem in Harvard lehrenden Vordenker Komparativer Theologie:

„Comparative theology, however labyrinthine, can lead us back to our core commitments; the wider learning need not undercut faith’s particularity. It has been my particular commitment to Jesus Christ that energizes most deeply my vision of comparative theological practice as a disclosure of the widest meaning in the most particular instance. If my comparative theology leads anywhere, it should lead (back) to Christ.“²¹

Der Primat der Anerkennung im interreligiösen Dialog begründet sich hier mit einem christologischen Argument, wie es sich nicht zuletzt das Zweite Vatikanische Konzil zu eigen gemacht hat, wo es heißt, dass Christus „sich in seiner Menschwerdung gewissermaßen mit jedem Menschen vereinigt“ hat (GS 22). Die genuin biblische, insbesondere prophetische Überzeugung, dass sich Gottes Präsenz in der Welt im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen realisiert, findet ihren Höhepunkt in Jesus Christus. Daher ist christlich gesehen der Ort der Gotteserfahrung und der Gottesliebe die Begegnung mit dem Mitmenschen, und zwar mit jedem, unabhängig auch von seiner Religion. Die „Andersheit des anderen [kann gerade] eine Spur der Andersheit Gottes sein“²². Damit verbieten sich aber aus theologischen Gründen alle simplen dualistischen Orientierungen nach dem Muster „Kirche-Welt“, „innen-außen“, „wir-die Anderen“ etc., und die Lebens- und Denkform des Christlichen ist als grundlegend dialogische zu verstehen.²³ Die alles entscheidende Frage „Herr, wann haben wir dich hungrig oder durstig oder obdachlos oder nackt oder krank oder im Gefängnis gesehen (...)?“ (Mt 25,44) ist aus christlicher Perspektive auch die Grundfrage des interreligiösen Dialogs und Lernens: Sie impliziert die bedingungslose Grundhaltung der Offenheit gegenüber der/dem Anderen, ohne sie/ihn für die eigene religiöse Suche instrumentalisieren zu wollen.²⁴ In der berühmten Formel aus *Gaudium et Spes* (GS 1) hat sie das Konzil zur Kurzformel christlicher Existenz ausgedeutet.

Mit „Anerkennung zuerst“ kommt also das theologisch begründete Anliegen zum Ausdruck, das „Eintreten für die eigene Wahrheit *und* die Ansprüche des anderen“²⁵ miteinander zu verknüpfen und von der konfessionellen Theologie des Dialogs der Religionen zum Dialog der konfessionellen Theologien ver-

21 Francis X. Clooney 2010, 107

22 Von Stosch 2012 [Anm. 12], 149

23 Zu „Dialog“ als Grundbegriff des Konzils und Wesensbeschreibung der Kirche vgl. Siebenrock 2006

24 Vgl. von Stosch 2012 [Anm. 12], 152 f

25 Ebd. 155

schiedener Religionen zu gelangen. Um diesen Anspruch konkret umsetzen, hat die Komparative Theologie eine eigene Methode entwickelt und anhand zahlreicher Beispiele durchgeführt; folgende *methodische Grundsätze* lassen sich hervorheben.²⁶

- 1) *Zuwendung zum Einzelfall (Mikrologische Vorgehensweise)*: Theologischer Dialog der Religionen scheitert, wenn Religionen als ganze in den Blick genommen werden. Stattdessen ist methodisch zu fordern, konkret thematisch anhand ausgewählter Details vorzugehen;
- 2) *Problemorientierung*: Die mikrologische Themenfindung soll sich an Fragen orientieren, die sich aus dem tatsächlichen Zusammenleben, den gesellschaftlichen Bedingungen und kontextuell relevanten Problemstellungen ergeben;
- 3) *Vom Eigenen ausgehen und den Blick des Anderen auf das Eigene theologisch einbeziehen*: Damit ist gemeint, eine Balance aus Selbst- und Fremdverstehen der Dialogteilnehmer zu realisieren und der Stimme des jeweils Anderen auch für die eigene Selbstvergewisserung Relevanz zuzutrauen;
- 4) *Bezugnahme auf religiöse Praxis*, ohne die weder religiöse Überzeugungen richtig verstanden noch der interreligiöse Dialog seinem konkreten „Wahrheitstest“ unterzogen werden kann;
- 5) *Instanz des Dritten* als feste Integration einer Überprüfung von außen im Dialogprozess, die nicht durch ein abstraktes Prinzip (etwa „autonome Vernunft“), sondern durch einen konkreten Dritten realisiert werden soll.

Die hier beschriebene Grundhaltung der Komparativen Theologie und ihre Methoden lassen erkennen, dass sie selbst wohl kaum als ein abgrenzbares Segment der Theologie, sondern als „eine Querschnittsaufgabe aller theologischen Fächer“²⁷ verstanden werden möchte. Damit liegt ein umfassender Neuansatz vor, der Prämissen, Kriterien und Methoden bereitstellt, auch das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht neu zu denken.

2. Interreligiöses Lernen und „Anerkennung zuerst!“

Die Forderung nach Anerkennung ist im religionsdidaktischen Diskurs nicht neu. Wie Jäggle schon im Jahr 2000 analysiert, durchzieht sie vielmehr „alle Konzepte interkulturellen Lernens, ohne zu begründen, wie dies zu denken, zu verstehen oder möglich wäre.“²⁸ Die Komparative Theologie, so meine These,

²⁶ Vgl. ebd. 193–215

²⁷ Ebd. 317

²⁸ Jäggle 2000, 119

formuliert eine theologische Antwort auf diese Defizite.²⁹ Ihre Prämissen bieten ein begründetes Modell einer Hermeneutik religiöser Pluralität in Schule und Religionsunterricht, aus dem sich Ziele interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse entwickeln lassen. Ihre methodischen Grundsätze stellen begründete Wege zur Verfügung, fremde Religionen auch für interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse zu erschließen. Anhand einiger exemplarischer Punkte möchte ich diese These abschließend konkretisieren.

- *Mikrologisches Vorgehen*: Der komparativ-theologischen Einsicht, dass sich eine Religion nicht an sich oder als Ganzes verstehen lässt, ist auch religionsdidaktisch Rechnung zu tragen, denn jeder religionsdidaktische Versuch, eine fremde Religion auf vermeintlich zentrale Lehren oder Praktiken zu „elementarisieren“, ist zum Scheitern verurteilt. Entgegen einer Didaktik der Weltreligionen im engen Sinn, nach der – bis in aktuelle Religionsbücher hinein – nichtchristliche Religionen als ganze in geschlossenen Kapiteln „behandelt“ werden, ist eine konsequente thematische Orientierung zu fordern. Der vergleichende Blick auf eine fremde Religion sollte möglichst immer dann zum Tragen kommen, wenn er aus der Sache heraus motiviert ist. Es wäre sogar denkbar, den Blick „von/nach außen“ zu einem religionsdidaktischen Prinzip zu machen, das religiöses Lernen im Religionsunterricht durchgängig prägt.³⁰
- *Selbst- und Fremdverstehen*: Ist interreligiöses Lernen thematisch orientiert und kontinuierlich angelegt, wird umso deutlicher, dass es nicht einer harmonisierenden Logik verpflichtet ist. Wer lernt, „die Welt und auch sich selbst mit der Brille der anderen sehen zu können“³¹, entdeckt neue Gemeinsamkeiten und bleibende Unterschiede. Allein schon die Einsicht, dass verschiedene Perspektiven im interreligiösen Vergleich niemals deckungsgleich sind, ist zwar ein anspruchsvolles aber lohnenswertes Bildungsziel. Wie etwa kommentiert ein jüdischer Gelehrter eine Evangelienperikope; wie erlebt eine muslimische Mitschülerin die Klassenweihnachtsfeier; zu welchem Ergebnis käme eine Diskussion über die Legalisierung der „Homo-Ehe“ im katholischen, evangelischen oder islamischen Religionsunterricht derselben Schule, und mit welchen Begründungen? Solche Fremdwahrnehmungen provozieren die Frage nach dem Eigenen und lassen, grundsätzlicher noch, die Fremdheit dessen entdecken, was andere als *mein* Eigenes erkennen und benennen. Gerade die Spannung der Perspektiven ist didaktisch fruchtbar zu machen,

29 Bildungstheoretische Begründungen und Konkretisierungen im Sinne einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘ wären hier zu ergänzen, müssen aber aus Platzgründen unterbleiben.

30 Vgl. Jäggle 6/2002; Tautz 2007 [Anm. 1], 150

31 Jäggle 2002 [Anm. 30], 408

um der romantisierenden Verführung zu wehren, sich nur „der Faszination für das Fremde hinzugeben“³².

- *Problemorientierung*: Ergänzend zur sachlogisch begründeten Platzierung interreligiöser Fragestellungen, verweist die komparative Methode zu Recht auf eine Anbindung an Erfahrung. Gerade diese liegt im Blick auf Schule und Religionsunterricht auf der Hand: sei es aufgrund interreligiös gemischter Lerngruppen oder medial hochpräsenster Themen (z. B. „Beschneidung“), sei es bei Schulverpflegung („vegetarisch oder Nicht-Schwein“) oder Sportunterricht. Wo in Schulen mit manifesten Erscheinungsformen religiöser Pluralität und Differenz noch immer nach den Handlungsmustern „Verdrängen“ oder „Delegieren“ umgegangen wird, wird Anerkennung verweigert.³³ Sie wären umgekehrt gezielt als mögliche Ausgangspunkte und Aufgaben interreligiöser Lernwege (nicht nur!) im Religionsunterricht aufzunehmen.
- *Bezug auf religiöse Praxis*: Da allerdings in heutigen Lebens- und Schulwelten das, was als „Problem“ religiöser Pluralität wahrnehmbar wird, sehr häufig mit fremd empfundener religiös-kultureller Praxis zu tun hat (Gebet, Fasten, Kleidung etc.), ist auch didaktisch der Blick auf die praktische Dimension religiöser Überzeugungen gefordert. Was insgesamt eine religionsdidaktische Selbstverständlichkeit ist (oder sein sollte), wäre auch im Bereich interreligiösen Lernens konsequent umzusetzen, wobei sich insbesondere Formen ästhetischen Lernens als Zugang anbieten.³⁴

Diesen exemplarischen Konkretisierungen liegt eine theologisch begründete *Hermeneutik religiöser Pluralität* zugrunde. Entscheidend ist dabei weniger, dass Pluralität als wichtiger Faktor schulischer Bildung wahrgenommen, sondern *wie* sie in entsprechenden Bildungskonzepten integriert wird. Interreligiöses Lernen aus der Haltung „Anerkennung zuerst“ möchte über die bisherigen hermeneutischen Paradigmen hinausgehen: Eine „Defizithypothese“ („Es gibt Pluralität, aber durch pädagogische Maßnahmen lässt sie sich im Sinne eines Ausgleichs von Defiziten in ein Gesamtbild integrieren.“) verweigert die allen religiösen Orientierungen geschuldete Wertschätzung, aber auch eine exklusive „Differenzhypothese“³⁵ („Pluralität ist durch Bildung nicht aufzuheben, sondern es gilt, das Fremde in seiner Andersheit wahrnehmen zu lernen.“) greift zu kurz: So wichtig es ist, die Verschiedenheit der religiösen Wege wahrzunehmen und anzuerkennen, so darf dies doch nicht die einzige Hermeneutik sein. Offenheit für das Verschiedene *und* das Gemeinsame sollten sich ergänzen.

32 Von Stosch 2012 [Anm. 12], 250

33 Vgl. Jäggle 2000, 133 ff

34 Vgl. Theis 2010; Tautz 2007 [Anm. 1], 153 f

35 Beide Begriffe: Allemann-Ghionda 1997, 117

Zu leicht werden Schüler/innen sonst in die Rolle von „Repräsentanten“ von Gruppen (Muslime, Christen etc.) gedrängt, so dass sie als Subjekte mit der Aufgabe je individueller Identitätsbildung aus dem Blick geraten. Interreligiöses Lernen theologisch ernst genommen, will jede binäre Logik überwinden, ihm geht es im Kern um ein „Verständnis von Religion jenseits der Kategorien ‚eigene Religion‘ und ‚fremde Religion‘“³⁶.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina: Interkulturelle Bildung, in: ZPB 36/1997, 107 – 149
- Altmeyer, Stefan: „Deine Sprache verrät dich.“ Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache, in: RPB 66/2011, 31 – 46
- Bongardt, Michael: Einführung in die Theologie der Offenbarung, Darmstadt 2009
- Clooney, Francis X.: Comparative theology. Deep learning across religious borders, Malden, MA 2010
- Endres, Jürgen: Das Konzept des „interkulturellen Dialogs“ bei Europarat, Europäischer Union und UNESCO: eine Bestandsaufnahme, hg. v. Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF, Bern 2010
- Jäggle, Martin: Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr?, in: Porzelt Burhard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000, 119 – 138
- Ders., Interreligiöses Lernen als Unterrichtsprinzip, in: KatBl 127 (6/2002) 406 – 409
- Ders., Interreligiöses Lernen – römisch-katholisch, in: VF 52 (1/2007) 19 – 31
- Ders., Die Schule – ein Ort interreligiöser Verständigung?, in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), „... das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen, Wien 2008, 5 – 7
- Leimgruber, Stephan: Katholische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Konziliar und inklusivistisch, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 126 – 133
- Ders., Interreligiöses Lernen. Neuauflage, München 2007
- Schweitzer, Friedrich: Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Gretchenfragen religiöser Bildung, Stuttgart 2013
- Siebenrock, Roman A. u. a.: Identität und Dialog. Die Gestalt des Gotteszeugnisses heute, in: HThK Vat. II, Bd. 5 (2006) 311 – 379
- von Stosch, Klaus: Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubestimmung, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg 2012, 325 – 337

36 Martin Jäggle, Die Schule – ein Ort interreligiöser Verständigung?, in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), „... das ginge eigentlich die ganze Welt etwas an!“ Interreligiöser Dialog an österreichischen Schulen, Wien 2008, 5 – 7, 6

- Ders., *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012
- Tautz, Monika: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007
- Dies., *Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen?*, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis Joachim (Hg.), *Gretchenfragen religiöser Bildung*, Stuttgart 2013
- Theis, Joachim: *Interreligiöses Lernen als ästhetischer Prozess*, in: Lames, Gundo/Nober, Stefan/Morgen, Christoph: (Hg.), *Psychologisch, pastoral, diakonisch. Praktische Theologie für die Menschen*, Trier 2010, 123 – 135
- Tietz, Christiane: *Dialogkonzepte in der Komparativen Theologie*, in: Bernhardt, Reinhold/von Stosch, Klaus (Hg.): *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Zürich 2009, 315 – 338
- Winkler, Ulrich: *Grundlegungen Komparativer Theologie(n) – Keith Ward und Robert C. Neville*, in: Bernhardt, Reinhold/von Stosch, Klaus (Hg.): *Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie*, Zürich 2009, 69 – 98
- 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