Hildesheimer Universitätsschriften

herausgegeben von der
Universitätsbibliothek Hildesheim

Band 43

Interreligiöse Öffnung durch Begegnung

Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs

herausgegeben von
Christian Espelage, Hamideh Mohagheghi und Michael Schober

Universitätsverlag Hildesheim
Hildesheim

Georg Olms Verlag
Hildesheim · Zürich · New York

2021

Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule

Katja Boehme

> „Die Schule einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft, die durch den offenen und freien Dialog gekennzeichnet ist, macht – zumindest vom Zeitpunkt der Religionsmündigkeit an – in allen Schularten ein plurales Angebot von christlich-konfessionellem (evangelischem und katholischem) und religionskundlich-religionsphilosophischem Unterricht erforderlich. [...] Vor allem sind zu nennen: Zusammenarbeit zwischen evangelischen und katholischen Religionslehrern sowie Lehrern religionskundlicher bzw. religionsphilosophischer Arbeitsgemeinschaften, Kolloquien zwischen Religions- und anderen Fachlehrern, Angebote von Arbeitsgemeinschaften und fachübergreifenden Unterrichtseinheiten [...]."[1]

Dieses Zitat, das für die Schule einer religiös wie weltanschaulich pluralen Gesellschaft einen offenen und freien Dialog fordert und dafür vor allem die Fächer des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts in die Verantwortung nimmt, hat an Aktualität nicht verloren. Wie dringend die Begegnung und das Gespräch zwischen unterschiedlichen religiösen und säkularen Weltsichten für ein friedliches Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft bereits in ihrem Mikrokosmos, der Schule, angebahnt werden muss, zeigt nicht zuletzt der jüngste Terroranschlag auf den Geschichtslehrer im Nachbarland Frankreich, Samuel Paty.[2]

1 Zitiert nach Scheilke: Was bedeutet die Fächergruppe?, S. 117 und Nipkow: Forschung und Entwicklung – Forum und Faktor – Pädagogik und Theologie, S. 58. Beim folgenden Beitrag handelt es sich um eine gekürzte Fassung des Schlusskapitels aus Boehme: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik.

2 Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.10.2020: Wiegel: Ins Mark getroffen.

1 Ursprung und Genese des Konzepts der Fächerkooperation

1.1 Ein Impuls des Comenius-Instituts (1969)

Doch das oben genannte Zitat stammt nicht etwa aus den jetzigen Tagen, wie angenommen werden könnte, sondern ist bereits über 50 Jahre alt. Schon 1969 nahm die Bildungskommission des Comenius-Instituts die anwachsende gesellschaftliche Diversität, die sich in der Schule widerspiegelt, zum Anlass, in einer Stellungnahme neben dem konfessionellen Religionsunterricht[3] auch religionsphilosophischen Unterricht einzufordern und diese Fächer für eine fächerübergreifende Kooperation in die Verantwortung zu nehmen. Denn in der pluralen gesellschaftlichen Situation müssten insbesondere diese Fächer einen Beitrag zur Verständigung zwischen den verschiedenen religiösen und säkularen Orientierungen leisten und diesen zur „Gesprächsoffenheit und Dialogfähigkeit verhelfen".[4] Der Religionsunterricht müsse von seiner gesellschaftlichen Verantwortung her begründet und seiner Aufgabe gerecht werden, zur Verständigung in einer pluralen Gesellschaft beizutragen. Um diese einzuüben, bedürfe es des Ausbaus weiterer Fächer, und zwar nicht nur weiterer Fächer des konfessionellen Religionsunterrichts, sondern ebenso Fächer der ethischen, philosophischen und weltanschaulichen Bildung. Diese Fächer sollen als ‚Fächergruppe' organisiert werden und Schüler*innen durch zeitlich begrenzte Kooperationsphasen die Einübung des gesellschaftsrelevanten Dialogs zwischen religiösen und säkularen Weltsichten ermöglichen.

1.2 Die evangelische Denkschrift ‚Identität und Verständigung' (1994)[5]

Dieses Konzept, das differenzierte und integrative Lernphasen miteinander verbindet, wurde von der EKD in ihrer Denkschrift zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung" (1994) als zukünftiges Modell des

3 Islamischer Religionsunterricht war zu dieser Zeit noch nicht eingerichtet, jüdischer Religionsunterricht hingegen bereits in der Weimarer Reichsverfassung vorgesehen.

4 Nipkow: Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, S. 90, für Folgendes ebd.

5 Vgl. für die folgenden Abschnitte die hier leicht überarbeiteten Ausführungen aus: Boehme: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Koope-

Religionsunterrichts empfohlen.[6] Bei diesem Modell handelt es sich der EKD zufolge um einen „Lernbereich in Form einer Fächergruppe [...], in dem die Fächer evangelische Religion, katholische Religion, Ethik (bzw. Philosophie oder Werte und Normen)[7] und – je nach den regionalen Gegebenheiten – auch orthodoxer, jüdischer und gegebenenfalls islamischer Religionsunterricht in eine bestimmte, geregelte Beziehung zueinander treten. Die geltende rechtliche Stellung und Zuordnung der Fächer in der Fächergruppe bleibt davon unberührt.“[8]

1.3 Die Fächergruppe in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein

Mit dem sogenannten Pflichtbereich der Fächer katholische Religion, evangelische Religion und Ethik (Philosophie) fand das Konzept einer eigenständigen Fächergruppe mit stärkerer „fachlicher Kooperation“ im Jahr 1996 mit der Möglichkeit, dass die jeweilig eigenständigen Fächer evangelische Religion, katholische Religion und Philosophie von der Grundschule bis zur Oberstufe zeitweise auch als *Fächergruppe* angeboten werden können, Eingang in das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns.[9] Auch in Sachsen-Anhalt sieht das Schulgesetz vor, dass evangelischer und katholischer Religionsunterricht und Ethikunterricht in einem Wahlpflichtbereich organisiert werden.[10] In diesem Bundesland erstellte im Jahr 1998 eine vom Kultusministerium bestellte wissenschaftliche Arbeitsgruppe eine Expertise zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, die den – wie es dort heißt – „Grundgedanken“ einer kooperierenden Fächergruppe aufgreift.[11] Auch Schleswig-Holstein

---

ration; vgl. Schröder: Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe?, S. 367–372. Eine ausführliche Darstellung findet sich in: Boehme: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik.

6 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung, S. 91 f.

7 Zu den jeweiligen Bezeichnungen, theoretischen Konzeptionen und der rechtlichen Legitimierung der Fächer Ethik bzw. Philosophie in den Bundesländern vgl. Richter: Professionell Ethik und Philosophie unterrichten, S. 17.

8 Evangelische Kirche in Deutschland: Religiöse Bildung in der Schule.

9 Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern, § 7 (3).

10 Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. August 2005.

11 Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. August 2005, S. 53.

sprach sich 1997 in einem Erlass für eine enge Kooperation der drei Fächer des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts und des Philosophieunterrichts aus, indem es diese Fächer „einer Fächergruppe zugeordnet [hat], die sich mit den Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Existenz beschäftigt".[12]

Mit diesen schulrechtlichen Vorgaben einer Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht und Ethik- bzw. Philosophieunterricht waren die drei Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt schon weit vorangeschritten. Dort durchgeführte Projekte der kooperierenden Fächergruppe in den Schulen wurden bedauerlicherweise nicht erhoben.[13]

Unter den aktuellen Bedingungen mehrheitlicher Konfessionslosigkeit findet die Fächergruppe, in die auch ein islamischer Religionsunterricht eingebunden sein sollte, sogar in den östlichen Bundesländern, wo besonders wenige Schüler*innen den Religionsunterricht besuchen, als gesellschaftsrelevantes Konzept der kooperativen Verständigung erneute Aufmerksamkeit.[14] In Anbetracht der in Deutschland wachsenden Zahl nicht religiös gebundener Kinder und Jugendlicher muss es selbstverständlich sein, dass auch Schüler*innen des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts und ihre säkularen Weltsichten an didaktisch angeleiteten interreligiösen Begegnungsprozessen mitwirken, wie es das Comenius-Institut weitblickend bereits im Jahr 1969 forderte. Interreligiöses Begegnungslernen kann folglich nicht von einer vermeintlich religiösen Authentizität der agierenden Personen (was von Schüler*innen ohnehin nicht erwartet werden kann) abgeleitet werden, sondern definiert sich über die verhandelten Themen existentiell relevanten Inhalts.[15]

---

12 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Landes Schleswig-Holstein: Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie, S. 261.

13 Der Verfasserin ist z. B. ein fächerübergreifendes Projekt der Fächer des Religionsunterrichts und des Philosophieunterrichts zum Thema „Was ist der Mensch?" bekannt, das unter der Leitung von Roswitha Schulze und Dirk Kollhof (mit einer Pilotphase 2003) von 2004 bis 2007 regelmäßig in jedem Schuljahr für alle Schüler*innen der Jahrgangsstufe 12 am Gymnasium Carolinum in Neustrelitz durchgeführt wurde. Daran wirkten jeweils sechs Kolleg*innen mit, jeweils drei aus dem Fach Philosophie und drei aus dem Fach evangelische Religion.

14 Vgl. Domsgen: Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht, S. 181; vgl. Schröder: Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe?, S. 376. Auch in Schleswig-Holstein wurde bereits mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts im Schuljahr 2007/08 eine mögliche Erweiterung der Fächergruppe in den Blick genommen; vgl. Einsle/Hammerich: Religion unterrichten in Schleswig-Holstein, S. 359.

15 Vgl. Boehme: Interreligiöses Begegnungslernen, S. 5: „Da es keine adäquate

1.4 Die Fächergruppe als Vorschlag der Kirchen in Berlin (1998/2000)

Im Jahr 1998 und – dann mit Entwürfen zu seiner konkreten didaktischen Umsetzung – im Jahr 2000 nahmen das Erzbischöfliche Ordinariat Berlin und das Konsistorium der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg den Vorschlag der Denkschrift „Identität und Verständigung“ der EKD auf.[16] Der von den beiden Kirchen Berlins erarbeitete didaktische Entwurf lässt in einer ersten Phase (*Phase 1*) Schüler*innen in den Fächern katholischer, evangelischer, ggf. islamischer Religionsunterricht, Ethik/Philosophie und z. B. Lebenskunde zu einem zuvor gemeinsam festgelegten Thema im Umfang einer Unterrichtseinheit getrennt lernen. Auf diese Differenzierungsphase des getrennten Fachunterrichts folgen die eigentlichen beiden Kooperationsphasen: Die der gegenseitigen Präsentation des Themas aus der jeweiligen Sicht der Fächer in einem Forum, zu dem alle Schüler*innen der beteiligten Fächer zusammenkommen (*Phase 2*), und die eines Austauschs (bzw. Diskussion) in kleinen, gemischten Gruppen (*Phase 3*). Eine Reflexionsphase in der eigenen Lerngruppe (*Phase 4*) schließt die fächerverbindende Kooperation ab.[17]

Dieses Konzept, das Nipkow rückblickend als „neues Paradigma Ende der 60er Jahre“[18] bezeichnete, sollte für alle Schularten und mindestens vom Zeitpunkt der Religionsmündigkeit der Schüler*innen an realisiert und schon durch den Religionsunterricht der Grundschule vorbereitet werden.[19] Ziel einer solchermaßen, in jedem Schulhalbjahr angedachten, regelmäßigen Kooperation dieser wertorientierenden Fächer sollte es ganz im Sinne der erforderlichen Verständigung in einer pluralen Gesellschaft sein, „verschiedene Grundüberzeugungen und Weltsichten, Religionen und Be-

---

Bezeichnung für interreligiöse Lernprozesse mit sogenannten Konfessionslosen gibt [...], leitet sich der Begriff des interreligiösen Begegnungslernens von dem im Begegnungslernen aus unterschiedlichen Perspektiven verhandelten Inhalt ab.“

16 Vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin: Eine Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung; vgl. Lüpke: Der Berliner Weg zum Konzept einer Fächergruppe.

17 Nipkow unterscheidet drei Phasen der Kooperation in der Fächergruppe; vgl. z. B. Nipkow: Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, S. 100 und Nipkow: Grundlagen und Profil eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts angesichts religiöser Heterogenität, S. 76.

18 Nipkow: Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, S. 89.

19 Vgl. Nipkow: Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, S. 90.

kenntnisse, Glaube und Atheismus reflektiert und systematisch miteinander ins Gespräch“[20] zu bringen.

Der im Jahr 2000 mit zwei Flyern[21] von der Evangelischen Landeskirche Berlin-Brandenburg und dem Katholischen Erzbistums Berlin stark beworbene Vorschlag zur Einführung der kooperierenden Fächergruppe wurde dort nicht in der Weise weiterverfolgt, dass er in Schulprojekten untersucht oder wissenschaftlich begleitet wurde.[22] Die politische Diskussion um den Religionsunterricht in der Schule nahm in Berlin eine andere Richtung. Sie führte in der Bundeshauptstadt schließlich im April 2009 zu einem Volksentscheid, der im doppelten Sinne scheiterte. Denn es wurde sowohl das notwendige Quorum als auch die Zustimmung zur Einrichtung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach und somit zur kooperierenden Fächergruppe deutlich verfehlt.[23]

2 Von der kooperierenden Fächergruppe zum fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen

Der im Jahr 1998 auf einer Tagung in Mecklenburg-Vorpommern[24] vorbereitete und von den beiden Kirchen Berlins didaktisch ausgearbeitete Vorschlag der Kooperation zwischen den Fächern des katholischen, evangelischen und islamischen Religionsunterrichts, Lebenskunde und Ethik/Philosophie wurde bundesweit erstmalig im Schuljahr 2002/03 in Freiburg – jedoch ohne das Fach Lebenskunde – realisiert.[25] Hier bot sich durch die Unterstützung von Forschungsgeldern der PH Freiburg an der einzigen Gesamtschule Freiburgs, der Staudinger Gesamtschule, die Gelegenheit, in einer neunten Klassenstufe das Konzept mehrfach praktisch umzusetzen und wissenschaftlich zu begleiten.[26] Aus dieser Jahrgangsstufe wurden im

20 Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin: www.alles-wissen-wollen.de oder: Leben mit Sinn und Verstand 2.

21 Vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin: www.alles-wissen-wollen.de oder: Leben mit Sinn und Verstand 2; vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin: Eine Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung.

22 Vgl. Gräb/Thieme: Religion oder Ethik?

23 Vgl. Schluß: Die Kontroverse um Pro-Reli – ein Rück- und Ausblick.

24 Vgl. Hastedt/Ausborn-Brinker/Fröhlich: Philosophie und Religion.

25 Auch das Fach Jüdische Religionslehre war in diesem Schulprojekt nicht vertreten.

26 Vgl. Boehme/Eisele: Interreligiöser Religionsunterricht.

Rahmen dieses Projekts den muslimischen Schüler*innen im Vorgriff auf einen erst später in Baden-Württemberg eingerichteten islamischen Religionsunterricht ein eigener Unterricht ermöglicht.[27]

Zehn Jahre später ergab sich, nun an der PH Heidelberg, durch Forschungsgelder der DFG, erneut die Möglichkeit, an den praktischen Erfahrungen dieses ersten Schulprojekts anzuknüpfen und das inzwischen theoretisch weiterentwickelte Konzept im Schuljahr 2012/13 mit Schüler*innen der fünften und sechsten Klassenstufe aus drei verschiedenen Schulen im Raum Mannheim ein weiteres Mal durchzuführen. Hier konnte die Fächerkooperation des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts sowie des Ethikunterrichts nun mit dem inzwischen eingerichteten islamischen Religionsunterricht und einem jüdischen Religionsunterricht realisiert werden. Zwei Jahre später, im Schuljahr 2014/15, konnte das Projekt – ebenso durch Forschungsgelder der DFG – mit einer siebten Klassenstufe, die sich zum Großteil aus derselben Schülerschaft zusammensetzte, wiederholt werden.[28] Die großzügige Gastfreundschaft des Jüdischen Gemeindezentrums Mannheim machte in beiden Projekten die Begegnungen der Schüler*innen aus den fünf kooperierenden Fächern der drei bzw. vier Schulen für jeweils einen Projekttag lang möglich.

Im Sommerhalbjahr des Schuljahrs 2018/19 entschloss sich das Gymnasium Bammental mit den Fächern des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts sowie Ethik in der siebten Klassenstufe in Kooperation mit dem islamischen Religionsunterricht der Theodor-Heuss-Werkrealschule in Sinsheim zur Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens, wie sich das modifizierte Konzept inzwischen nannte (vgl. zu diesem Projekt den gleichnamigen Beitrag in diesem Band). Aufgrund der positiven Erfahrung entschied sich die Gesamtlehrerkonferenz des Gymnasiums zu einer Verstetigung und Fortsetzung dieses Projekts in jedem Schuljahr.[29]

Alle Schulprojekte wurden in verschiedenen Veröffentlichungen beschrieben[30] und mit mehrperspektivischen empirischen Methoden evalu-

27 Dieses Angebot konnte in Rücksprache mit der Schulleitung und mit Erlaubnis des Erzbischöflichen Ordinariats Freiburg sowie der Badischen Landeskirche ermöglicht werden.

28 Vgl. Sperling: Interreligiöses Begegnungslernen in Kooperation mit dem Ethikunterricht.

29 Die für das zweite Schulhalbjahr 2019/2020 geplante Fortsetzung wurde durch die Corona-Pandemie verhindert.

30 Vgl. Boehme/Eisele: Interreligiöser Religionsunterricht; vgl. Boehme u. a.: Abraham unter dem Segen Gottes; vgl. Boehme: Interreligiöses Begegnungs-

iert. Die Auswertung der Schülerbefragungen und Beobachtungen durch Studierende und Lehrkräfte führten zur stetigen Theorierevision des Konzepts, das aufgrund der erhobenen Daten und Aussagen auf diese Weise weiterentwickelt wurde.[31]

Auf diese Weise ergaben sich durch die Reflexion der praktischen Erfahrungen didaktische Modifikationen und Konkretionen des ursprünglichen Berliner Modells, die sich für das Gelingen eines Begegnungslernens zwischen Schüler*innen unterschiedlicher religiöser und säkularer Orientierungen als entscheidend herausstellten. Diese sollen nun kurz aufgeführt werden.

2.1 Theorierevision durch Praxisreflexion: Zur Didaktik des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens (IRBL)

Mit allen durchgeführten Schulprojekten konnte belegt werden, dass sich das Berliner Modell mit seinen vier Phasen grundsätzlich in der Schulrealität praxisnah umsetzen lässt. Der organisatorische Aufwand der Lehrkräfte entspricht in etwa der Vorbereitung und Durchführung eines schulischen Projekttags mit vorangehender Unterrichtseinheit für eine Klassenstufe.

Aber schon die deutschlandweit erstmalige praktische Umsetzung des Berliner Entwurfs in die schulische Praxis mit katholischen, evangelischen und muslimischen Schüler*innen sowie der Ethikklasse einer 9. Klassenstufe an der Freiburger Staudinger Gesamtschule im Schuljahr 2002/03 ließ die Defizite eines solchen Ablaufs, wie er in der Theorie vorgesehen war, erkennen.[32]

Zunächst zeigte sich, dass *Sozialspiele* als unverzichtbare Bestandteile des Konzepts in den Ablauf aufgenommen werden müssen, um vertrauensbildende Maßnahmen zu schaffen und die Schüler*innen auf die themenzentrierten Begegnungen einzustimmen.[33] Daher werden die Phasen der Begegnung nun sowohl durch Sozialspiele eingeleitet als auch mit diesen durchsetzt.

Um über ein rein sprachlich vermitteltes ‚Verstehen des Anderen' hinaus die leiblich-ganzheitliche *Begegnung* zum Ausdruck zu bringen, orientiert

lernen in der Schule; vgl. Boehme: Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt; vgl. Boehme: Über religiöse und säkulare Weltsichten; vgl. Boehme/Horst in diesem Band.

31 Ausschnitte aus Lehrerinterviews der Schulprojekte von 2012/13 und 2014/15 sind auf der Internetseite www.ph-heidelberg.de/irbl in Videos abrufbar. Eine erste Auswertung der Schülerfragebögen des Projekts von 2018/19 ist in diesem Band veröffentlicht; vgl. Boehme/Horst in diesem Band.

32 Vgl. Boehme/Eisele: Interreligiöser Religionsunterricht.

33 Vgl. Boehme: Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt.

sich das Konzept an der „berühmten anthropologischen Konstante“[34] der *Gastfreundschaft*. Diese ist in den letzten Jahren neben dem interreligiösen Dialog zu einer maßgeblichen Kategorie der interkulturellen und interreligiösen Verständigung geworden,[35] die sich besonders für die Schule eignet.

Das Paradigma der Gastfreundschaft wird den Schüler*innen bereits zu Beginn ihrer Kleingruppenarbeit deutlich, wenn sie *Dialogregeln* kreativ be- bzw. erarbeiten, mit denen sie sich zu einem respektvollen Umgang miteinander verpflichten. Auch hat es sich bewährt, die beiden Begegnungsphasen, in denen sich die Lernenden das vorbereitete Thema gegenseitig präsentieren (*Phase 2*), um danach miteinander in den Austausch zu kommen (*Phase 3*), durch *Stationenarbeit* miteinander zu verschränken. Zur Revision des ursprünglichen Modells gehört auch die Einführung einer Station ‚Abrahams Oase', an der die Schüler*innen miteinander pausieren und *zwanglos ins Gespräch* kommen können. Entweder an dieser Station oder als Abschluss des Projekttags wird zu einer gemeinsamen Mahlzeit (am günstigsten in Form eines Buffets, zu dem jeder etwas beiträgt) eingeladen, um auch in dieser Hinsicht den Charakter der *reziproken Gastfreundschaft* dieses Konzepts erfahrbar zu machen.

So erhalten die aus den beteiligten Unterrichtsfächern sich zusammensetzenden Schüler*innen in gemischten Kleingruppen durch Stationenarbeit ständig neue und unterschiedliche Anreize, untereinander zu kommunizieren. Bei der Planung der Stationenarbeit empfiehlt es sich, entwicklungspsychologisch differenziert vorzugehen. Entweder bereiten die Schüler*innen aus jedem der teilnehmenden Fächer jeweils eine eigene Station vor, welche die Perspektive ihres Faches auf das vereinbarte Thema verdeutlicht (so in der 9. Klassenstufe und in den Hochschulprojekten), oder aber die Schüler*innen besuchen thematische Stationen, zu denen sie aus jedem Unterrichtsfach jeweils einen Beitrag vorbereitet haben (so in den Projekten der 5. und 7. Klassenstufe). In beiden Varianten trägt der *ritualisierte Ablauf* (Präsentation und gleich anschließender Austausch) mit zeitlicher und räumlicher Begrenzung der Stationenarbeit dazu bei, den Schüler*innen einen *safe space* der Begegnung zu ermöglichen, in dem sie sich ohne Angst vor Diskriminierung bewegen können.

Mit diesem Ablauf ist zudem jede der Schüler*innen mindestens einmal gefordert, das vorbereitete Thema aus der Perspektive ihres Schulfaches an ‚ihrer' Station vorzustellen und die übrigen Schüler*innen in das ‚Eigene' einzuführen. Indem in einem solchen Setting jede Schüler*in sowohl die Rolle des Gastgebers als auch die Rolle des Gastes einnimmt, üben die

34 Leimgruber: Gast-Recht. Ein komplexes Gefüge, S. 31.

35 Vgl. Schneider: Hermeneutik der interreligiösen Gastfreundschaft. Zur Begegnung mit Gästen aus anderen Religionen im eigenen theologischen Nachdenken, S. 81.

Heranwachsenden methodisch diejenige *mutuelle Gastfreundschaft* ein, wie sie auch für die Komparative Theologie grundlegend ist.[36] Während eine innere Haltung der Wertschätzung fremder Schüler*innen nicht methodisch verordnet werden kann, verlangt das Paradigma der Gastfreundschaft ein respektvolles, *geregeltes Verhalten*, das sich einüben lässt.[37] Zudem lässt die Reziprozität der beiden Rollen des Gastgebers und des Gastes die Schüler*innen einander auf *Augenhöhe* begegnen – unabhängig davon, ob sie aus einem Fach der religiösen oder philosophischen Bildung kommen. Dadurch trägt die *Reziprozität* zur Minderung von möglichen Diskriminierungen bei, weil jeder Teilnehmende im Verlauf der Begegnungen beide Rollen einnehmen wird.

In Bezug auf die *Inhalte* ergab die Reflexion dieses Konzepts der interreligiösen Begegnung in der Schule, dass diese umso besser gelingen, „wenn Themen ausgesucht werden, bei denen die konfessionelle bzw. religiöse Verschiedenheit deutlich wird. Weniger geeignet scheint dieses Modell für Themen zu sein, die theologisch geringe Unterschiede aufweisen".[38] Ebenso ist es entscheidend für einen gelingenden Austausch, dass die Inhalte durch ein Thema deutlich eingegrenzt werden. Denn mit der nur ein begrenztes Thema umfassenden vorbereitenden Aneignungsphase im getrennten Fachunterricht (*Phase 1*) können im Religionsunterricht auch nicht religiös sozialisierte Schüler*innen den gleichen Wissensstand wie ihre religiös beheimateten Mitschüler*innen erreichen. Auf diese Weise ist die Aneignung der Perspektive des eigenen Faches gegeben als auch die Möglichkeit, in integrativen Phasen am ‚Anderen' zu lernen. So wird anhand eines begrenzten Themas Perspektivenwechsel eingeübt und die Möglichkeit geboten, inhaltlich in die Tiefe zu gehen, wobei sich das mikrologische Vorgehen der Komparativen Theologie als nützlich erweist.[39] Auf diese Weise kann jedes der teilnehmenden Fächer, wie „der islamische Religionsunterricht [...] in Kooperation in der Fächergruppe Religion und Philosophie aufzeigen, dass es [...] um Typologien und Modalitäten des Verhaltens, um existenzielle Fragen des Lebens und um *verstehendes* Wissen"[40] geht.

Die eigene Fachperspektive in das Projekt einzubringen, ermöglicht den Schüler*innen, sich zugleich als individuelle Subjekte zu einem Thema zu positionieren und auf diese Weise eine *Identitätssicherheit* auszubilden.

36 Vgl. Stosch: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, S. 204.
37 Vgl. Stosch: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, S. 204.
38 Boehme/Eisele: Interreligiöser Religionsunterricht, S. 311.
39 Vgl. Altmeyer/Tautz: Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie?, S. 127.
40 Behr: Islam unterrichten in säkularer Rahmung, S. 125.

Diese bedeutet allerdings *nicht*, dass die Lernenden dazu funktionalisiert werden, in einem *role-taking* die Religion bzw. Konfession ihres Unterrichtsfaches als sogenannte Expert*innen zu vertreten – das wird bereits durch die Themenzentrierung dieses Konzepts, mit der es neben der Komparativen Theologie auch Anleihen aus der TZI nimmt, unterbunden. So sprechen die Schüler*innen nicht *über* ‚das' Judentum, ‚das' Christentum, ‚den' Islam, die es in dieser Abstraktion ohnehin nicht gibt, sondern *miteinander*, um *voneinander* zu lernen,[41] und zeigen sich dabei als Individuen, die ihre eigene Nähe oder Distanz zu ihren Bekenntnissen bzw. säkularen Weltsichten äußern, die durch ihre Unterrichtsfächer vertreten werden. Somit fördert das Projekt nicht nur eine *differenzierte Selbstwahrnehmung* (die in der 4. Phase nochmals eigens Gegenstand der Reflexion ist), sondern auch die Kompetenz der *Wahrnehmung des Anderen*.

In einem solchen Begegnungslernen können sich die Schüler*innen eine *Sprachfähigkeit* aneignen, die für ein respektvolles Miteinander in einer religiös und säkular diversifizierten Gesellschaft eine wesentliche und gesellschaftsrelevante Kompetenz darstellt.[42]

Auf der *entwicklungspsychologischen Ebene* bahnt eine solche gastfreundschaftliche Begegnung die Entfaltung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bereits ab der Grundschule an und ermöglicht Heranwachsenden altersgemäß, zwischen *Binnen- und Außenperspektive* zu wechseln, ihre authochtonen und allochthonen *Selbst- und Fremdbilder* zu reflektieren und sich ihre eigene, „das Handeln leitende Weltanschauung bewusst zu machen"[43] – sei diese religiös oder säkular geprägt.

Auf der *schulkonzeptionellen Ebene* erreicht ein fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen *alle* Schüler*innen einer Schulstufe und leistet somit einen wesentlichen Beitrag zum Schulprofil einer pluralitätsfähigen und religionssensiblen Schule.[44] Wird ein solches interreligiöses Begegnungslernen am Ende jedes Schuljahres mit einer Unterrichtseinheit und einem Projekttag mit anschließender Reflexionsphase von der Grundschule an realisiert, wird Schüler*innen altersgemäß mit dem begrenzten Aufwand eines Projekttags pro Schuljahr die Möglichkeit geboten, interreligiöse Kompetenzen spiralcurricular Jahr für Jahr zu vertiefen.[45]

41 Vgl. Behr: Islam unterrichten in säkularer Rahmung, S. 125.
42 Vgl. Altmeyer: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, S. 127 f., kursiv im Original.
43 Tautz: Begegnungslernen – ein schillernder Begriff.
44 Vgl. Boehme: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen, S. 22.
45 Vgl. Boehme: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen.

2.2 Zur Hochschuldidaktik des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens

Wie die schulische, so ist auch die hochschuldidaktische Weiterentwicklung[46] des Konzepts zu einem ‚fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen', wie es seit 2011 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Kooperation mit anderen Lehrerausbildungsstätten umgesetzt wird, ohne die Reflexion auf die schulische Praxis des Konzepts und entsprechender Theorierevision nicht nachzuvollziehen:

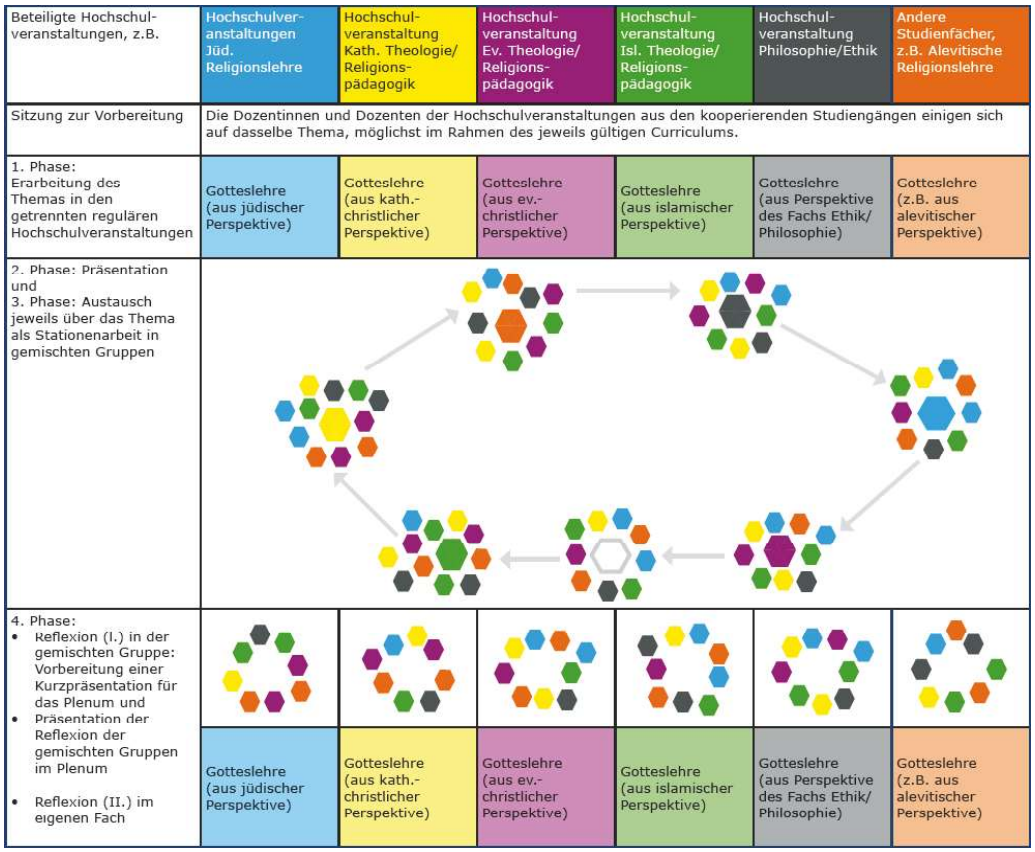

Abb. 1: Interreligiöses Begegnungslernen im Überblick[47]

46 Der folgende Abschnitt bezieht sich auf die hochschuldidaktischen Konzepte in: Boehme: Interreligiöses Lernen in Begegnung; vgl. Boehme/Krobath: Interreligiöses Begegnungslernen in der Ausbildung von Religionslehrkräften in Heidelberg und Wien.

47 Abb. erstellt durch Presse & Kommunikation, PH Heidelberg. Zuerst erschienen in: Boehme: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg, S. 296.

Von vornherein stand für die Umsetzung des Konzepts weder für die Schule noch für die Hochschuldidaktik die Option eines Wahlpflichtbereichs zur Debatte. Denn das Konzept geht davon aus, dass dem gegenseitigen Austausch am Ende des Semesters die Aneignung inhaltlicher Kompetenzen aus der Perspektive des eigenen Studienfaches vorausgehen muss. Auch in der Lehramtsausbildung wird die interreligiöse und interdisziplinäre Begegnung auf Studientagen durch Stationenarbeit in gemischten Kleingruppen organisiert. Diese beginnt stets mit einer studierendenorientierten Kennenlernphase. Es folgt die Selbstverpflichtung auf Dialogregeln, die einen geschützten Rahmen für eine möglichst offene Kommunikation bieten wollen. Dazu dient ebenso das Angebot einer themenungebundenen Station (‚Abrahams Oase'). Eine solche Station bietet den Studierenden in einem gastlichen Raum die Gelegenheit, sich in ihrer Austauschgruppe bei einem Tee zwanglos zu unterhalten bzw. Themen zu vertiefen, die an den besuchten Stationen zu kurz kamen. Im hochschuldidaktischen Konzept wurde die Reflexionsphase verdoppelt: Sie findet nun sowohl am Ende des interreligiösen Studientags in der gemischten Studierendengruppe statt als auch in der eigenen Hochschulveranstaltung, die sich eine Woche später wieder an ihrem jeweiligen regulären Hochschulort und zur regulären Seminarzeit trifft. Für diese werden anleitende Reflexionsfragen ausgegeben, welche auf den Zugewinn inhaltlicher und prozessorientierter Kompetenzen zielen.

3. Fazit

Nicht selten wird vonseiten der wissenschaftlichen Religionspädagogik kritisiert, dass „das Begegnungslernen gleichsam als selbsterklärend verstanden wird",[48] weswegen die „pauschale Rede vom Königsweg des Begegnungslernens"[49] nicht nur verworfen, sondern sogar für den Lernort Schule grundsätzlich abgelehnt wird.[50]

48 Tautz: Begegnungslernen – ein schillernder Begriff, S. 25; vgl. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik? Lernperspektiven für Juden, Christen und Muslime, S. 99.

49 Tautz: Begegnungslernen – ein schillernder Begriff, S. 30.

50 Vgl. Tautz: Begegnungslernen – ein schillernder Begriff, S. 25; vgl. Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, S. 102; ähnlich argumentiert Gärtner: Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche, S. 150; vgl. Grümme: Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur interreligiösen Kompetenz. Vgl. zur Diskussion u. a. Boehme/Garcia Sobreira-Majer/Krobath: „Trialog" in der Schule – ohne Begegnung?

Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens bestätigt insoweit diese von der Theorie vorgetragene Kritik, dass Begegnungslernen nicht „pauschal“ zu haben ist. Dies vor allem dann nicht, wenn es, wie das vorgestellte Konzept, zur Verständigung zwischen den heterogenen gelebten und gelehrten, individuellen und institutionellen, religiösen und säkularen Positionen und Perspektiven beitragen will. Das praxiserprobte Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens kann jedoch belegen, dass ein didaktisch angeleitetes Begegnungslernen unter dem Paradigma der Gastfreundschaft Schüler*innen dazu befähigt, „offen und wertschätzend in den Dialog mit anderen Akteuren der Gesellschaft, insbesondere mit deren Weltanschauungen und Lebensentwürfen“[51] zu treten.

Literatur

Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011.

Altmeyer, Stefan/Tautz, Monika: Der Religionsunterricht als Ort Komparativer Theologie? Auf dem Weg zu einer fundmentalen und konkreten Didaktik des interreligiösen Lernens. In: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hrsg.): Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens, Paderborn 2015, S. 113–140.

Behr, Harry Harun: Islam unterrichten in säkularer Rahmung. Zum Fachprofil des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen mit besonderem Blick auf Hessen. In: CIBEDO-Beiträge 3/2017, S. 117–126.

Boehme, Katja: Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In: Schröder, Bernd (Hrsg.): Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 31–44.

Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen in der Schule. In: Ritter, André/Schröter, Jörg Imran/Tosun, Cemal (Hrsg.): Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei, Münster 2017, S. 137–150.

Boehme, Katja: Warum es zum Interreligiösen Begegnungslernen keine Alternative gibt. Eine kooperierende Fächergruppe bietet die Basis für den interreligiösen Dialog in der Schule. In: Katechetische Blätter 3/2017, S. 178–182.

51 Evangelische Kirche in Deutschland: Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, S. 80, vgl. 122.

Boehme, Katja: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen. In: Religionspädagogische Beiträge 79/2018, S. 15–23.

Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon (WiReLex) 2019. Online zugänglich unter: https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/ (Letzter Zugriff am 16.11.2020).

Boehme, Katja: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg. In: Krobath, Thomas/Lindner, Doris/Petschnigg, Edith (Hrsg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Berlin/Münster 2019, S. 287–306.

Boehme, Katja: Über religiöse und säkulare Weltsichten ins Gespräch kommen. Interreligiöses Begegnungslernen in der Schule. In: Das Wort 73/2019, S. 7–10.

Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik, Freiburg 2021.

Boehme, Katja u. a.: Abraham unter dem Segen Gottes. Unterrichtsentwürfe zum Interreligiösen Begegnungslernen für die Klassenstufen 5/6. In: IRP Freiburg (Hrsg.): begegnen – lernen – interreligiös. Information & Material für den katholischen Religionsunterricht an Grund-, Sonder-, Haupt-/Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen Sek I, Freiburg i. Br. 2015, S. 36–51.

Boehme, Katja/Eisele, Dorothea: Interreligiöser Religionsunterricht. In: Kirste, Reinhard/Schwarzenau, Paul/Tworuschka, Udo (Hrsg.): Wegmarken der Transzendenz. Interreligiöse Aspekte des Pilgerns, Balve 2004, S. 307–313.

Boehme, Katja/Garcia Sobreira-Majer, Alfred/Krobath, Thomas: „Trialog" in der Schule – ohne Begegnung? Eine Stellungnahme zum Beitrag von Georg Langenhorst: Trialogische Religionspädagogik? In: CIBEDO-Beiträge 1/2017, S. 14–17.

Boehme, Katja/Krobath, Thomas: Interreligiöses Begegnungslernen in der Ausbildung von Religionslehrkräften in Heidelberg und Wien. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2/2020, S. 181–191.

Domsgen, Michael: Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen. In: Domsgen, Michael/Schwillus, Harald (Hrsg.): Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt, Berlin 2019, S. 175–187.

Einsle, Karlheinz/Hammerich, Holger: Religion unterrichten in Schleswig-Holstein. In: Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hrsg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009, S. 347–360.

Evangelische Kirche in Deutschland: Religiöse Bildung in der Schule. Beschluss zum Religionsunterricht der 9. Synode der EKD (23.–25. Mai 1997, Friedrichroda), o. O. 1997.

Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

Evangelische Kirche in Deutschland: Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, Hannover 2020.

Gärtner, Claudia: Interreligiöses Begegnungslernen – interdisziplinäre Anfragen und ästhetische Spurensuche. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 2/2010, S. 149–159.

Gräb, Wilhelm/Thieme, Thomas: Religion oder Ethik?: Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin, Göttingen 2011.

Grümme, Bernhard: Der Religionsunterricht und sein Beitrag zur interreligiösen Kompetenz. In: Baumert, Britta/Röhll, Stefanie (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Schule. Religionsunterricht als Ort der Kulturbegegnung, Stuttgart ¹2019, S. 55–68.

Hastedt, Heiner/Ausborn-Brinker, Sandra/Fröhlich, Michael (Hrsg.): Philosophie und Religion. Zukunft einer Fächergruppe, Rostock 1998.

Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin: Eine Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung. In: Hahn, Matthias/Hartmann, Christoph/Kahl, Detlev/Plaga, Ulrich Johannes (Hrsg.): Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen. Dokumente konfessioneller Kooperation, Münster 2000, S. 189–193.

Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin: www.alles-wissen-wollen.de oder: Leben mit Sinn und Verstand 1. Die Schule braucht Religionsunterricht und andere Fächer religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung, April 2000.

Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg/Erzbischöfliches Ordinariat Berlin: www.alles-wissen-wollen.de oder: Leben mit Sinn und Verstand 2. Über Wahrheit streiten. Kooperation in der Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung, November 2000.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. August 2005 (letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Gesetz vom 18. Januar 2011, GVBl. LSA S. 2).

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Expertise einer Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt. In: Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hrsg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 15–76.

Langenhorst, Georg: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br. 2016.

Langenhorst, Georg: Trialogische Religionspädagogik? Lernperspektiven für Juden, Christen und Muslime. In: CIBEDO-Beiträge 3/2016, S. 97–101.

Leimgruber, Walter: Gast-Recht. Ein komplexes Gefüge. In: von Däniken, Hans-Peter/Kamm, Martina (Hrsg.): Gastfreundschaft und Gastrecht. Eine universelle kulturelle Tradition in der aktuellen Migrationsdebatte, Zürich 2018, S. 31–36.

Lüpke, Rolf: Der Berliner Weg zum Konzept einer Fächergruppe. In: Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hrsg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 167–182.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V), (13. Februar 2006, geändert durch Gesetz vom 16.2.2009).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie, Runderlass vom 7. Mai 1997 – III 310-343.30-1 – 7.5.1997.

Nipkow, Karl Ernst: Forschung und Entwicklung – Forum und Faktor – Pädagogik und Theologie. Das Comenius-Institut in den 1960er und 1970er Jahren. In: Elsenbast, Volker (Hrsg.): Wissen klären – Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut, Münster 2004, S. 47–64.

Nipkow, Karl Ernst: Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht. In: Weiße, Wolfram/Doedens, Folkert (Hrsg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster 2002, S. 89–106.

Nipkow, Karl Ernst: Grundlagen und Profil eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts angesichts religiöser Heterogenität. In: Lehmann, Christine u. a. (Hrsg.): Zukunftsfähige Schule – Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena 2011, S. 69–88.

Richter, Philipp (Hrsg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart [1]2016.

Scheilke, Christoph Theodor: Was bedeutet die Fächergruppe? Zwischen dem Bildungspapier der Kirchenprovinz von 1994 und der Expertise Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft aus dem Jahre 2001. In: Domsgen, Michael/Hahn, Matthias/Raupach-Strey, Gisela (Hrsg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 107–122.

Schluß, Henning: Die Kontroverse um Pro-Reli – ein Rück- und Ausblick. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2/2010, S. 99–111.

Schneider, Miriam: Hermeneutik der interreligiösen Gastfreundschaft. Zur Begegnung mit Gästen aus anderen Religionen im eigenen theologischen Nachdenken. In: von Däniken, Hans-Peter/Kamm, Martina (Hrsg.): Gastfreundschaft und Gastrecht. Eine universelle kulturelle Tradition in der aktuellen Migrationsdebatte, Zürich 2018, S. 81–88.

Schröder, Bernd: Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe? Ein Plädoyer. In: Schröder, Bernd/Emmelmann, Moritz (Hrsg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen 2018, S. 355–376.

Sperling, Ines: Interreligiöses Begegnungslernen in Kooperation mit dem Ethikunterricht – ein Projekt an vier Schulen in Mannheim und Heidelberg. In: Eisenhardt, Saskia/Kürzinger, Kathrin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta (Hrsg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch mit 2 Tabellen, Göttingen 2018, S. 305–308.

Stosch, Klaus von: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012.

Tautz, Monika: Begegnungslernen – ein schillernder Begriff. In: Religionspädagogische Beiträge 79/2018, S. 24–32.

Wiegel, Michaela: Ins Mark getroffen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.10.2020.