

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös

Datum der Zweitveröffentlichung: 20.09.2024

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-981953

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie (2021): „Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös“. In: WiReLex - das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, S. 1–11, doi: 10.23768/wirelex.Positionierung_im_Religionsunterricht_interreligis.200876.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös

Stefanie Lorenzen

erstellt: Februar 2021

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200876/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös

Stefanie Lorenzen

Unter einer Positionierung versteht man das Zustandekommen bzw. das Einnehmen einer Position. Positionierungen entwickeln sich aus dem Zusammenspiel von Orientierung vermittelnden „Umgebungen“ bzw. „Räumen“ und sich orientierenden Subjekten (Hüttenhoff, 2001, 154f.; Lorenzen, 2020, 291-300). Da diese räumlichen „Umgebungen“ komplex sind, müssen für die Frage nach Positionierungen im interreligiösen Lernen die verschiedenen Ebenen der didaktischen Kontexte in ihrem orientierenden Zusammenspiel mit den beteiligten Subjekten untersucht werden.

Angeregt durch Differenzierungen Mirjam Schambecks zum Thema Positionalität (Schambeck, 2017, 37-44), wird hier in abgewandelter Form zunächst die Bedingungs Ebene der organisatorischen Rahmenmodelle für den Religionsunterricht analysiert (1), bevor auf die Bedeutung theologischer Bezüge (2) sowie die Positionalität von Inhalten (3), Schülerinnen und Schülern (4) und schließlich der Lehrpersonen (5) eingegangen wird. Ein gesonderter Abschnitt (6) befasst sich mit Forschungsdesideraten im Rahmen empirischer Erkenntnisse zu religiösen Positionierungen.

1. Organisatorische Ebene: Modelle des Religionsunterrichts als Bedingungsrahmen für Positionierungen im interreligiösen Lernen

Die mit der organisatorisch-rechtlichen Ebene verbundenen didaktischen Modelle von Religionsunterricht sind für die Frage nach Positionierungen im interreligiösen Lernen (→ [interreligiöses Lernen](#)) von eminenter Bedeutung, denn die jeweils favorisierten Typen geben bestimmte Erwartungshaltungen für die religiösen Positionierungen von Lehrenden und Lernenden im interreligiösen Lern- und Bildungsprozess vor.

Die in weiten Teilen Deutschlands übliche Unterrichtsform ist der sogenannte konfessionelle Religionsunterricht, der zumindest idealtypisch von konfessionell eindeutigen Mehrheiten in den Lerngruppen, einer konfessionell bestimmten Bezugsreligion und entsprechenden Inhalten sowie konfessionell verorteten Lehrpersonen ausgeht (Riegel, 2018, 92-94), auch wenn sich mittlerweile die Flexibilität erhöht hat. Mit dem differenzierteren Alternativbegriff des „*transparent-positionellen Religionsunterricht[s]*“ (Schröder, 2014, 165) wird ausgedrückt, worin vielfach das wichtigste Abgrenzungsmerkmal gegenüber staatlich verantworteten Modellen gesehen wird, die sich *religionskundlichen* Ansätzen verpflichtet sehen: Die mit diesem Ausdruck hervorgehobene Positionalität des Modells bezieht sich auf die gewünschte und offen herausgestellte Rückbindung des Religionsunterrichts an eine bestimmte Konfession, die die Möglichkeit beinhaltet, dass Lehrende und Lernende explizit religiöse Überzeugungen äußern können und eine konfessionsbezogene Identitätsbildung angestrebt wird (Schröder, 2014, 165).

Demgegenüber wird für *religionskundliche* Modelle, beispielsweise in der Fachperspektive *Ethik – Religionen – Gemeinschaft* (ERG) in der Schweiz, ein informierend-neutraler Modus geltend gemacht, der gerade nicht auf *religiöse* Positionalität von Lehrenden und Lernenden, sondern auf diesbezügliche Neutralität setzt (Riegel, 2018, 100-112; Schröder, 2014, 163; → [Fachdidaktik, religionswissenschaftlich orientiert](#)).

Entscheidend für die Frage der Positionalität im interreligiösen Lernen ist nun, dass sich mit dem Modell des „*transparent-positionellen Religionsunterricht[s]*“ die Vorstellung eines gemeinsamen religiös-konfessionellen Bezugshorizontes verbindet, der zwar konstruktiv-kritisch, prinzipiell aber „affirmierend“ betrachtet wird, weil die „Vertiefung der als gegeben angenommenen religiösen

Bindung“ der Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes Ziel dieses Unterrichts darstellt (Schröder, 2014, 166). Selbst wenn das in der Unterrichtsrealität nicht immer der Fall ist, erweist sich diese konzeptionelle Grundannahme im Hintergrund als wirkmächtig. Für interreligiöse Lernprozesse innerhalb des „transparent-positionellen Religionsunterricht[s]“ bedeutet dies, dass der unterrichtliche Rahmen sich mit der Annahme einer christlichen, konfessionell differenzierten Binnen- oder Teilnehmerperspektive verbindet (Riegel, 2018, 122f.), aus der heraus die anderen Religionen betrachtet werden.

Kooperative Formen des Religionsunterrichts stellen eine Weiterentwicklung des konfessionellen Modells dar. Derzeit werden sie vorwiegend im Bereich der konfessionellen Kooperation erprobt (z.B. Lindner, 2017; Sajak, 2017; → [Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht](#); Woppowa, 2019), prinzipiell lässt sich das Konzept aber auch im Sinne eines religionskooperativen Unterrichts ausbauen (z.B. Boehme, 2014; Boehme, 2019; → [Interreligiöses Begegnungslernen](#); Sajak, 2018, 93; Riegel, 2018, 135-153): Der explizite Bezug auf die *eigenen* Religions- bzw. Konfessionsgemeinschaften soll hierbei erhalten bleiben, der Unterricht öffnet sich jedoch in dialogischen Zeiträumen für die jeweils *anderen* Lerngruppen bzw. wird phasenweise von beiden Religionsgemeinschaften verantwortet und wechselseitig bzw. gemeinsam von Lehrkräften der beiden Konfessionen oder Religionen erteilt. Auf diese Weise soll die im herkömmlichen konfessionellen Modell fehlende Authentizität der interkonfessionellen oder interreligiösen Begegnung eingeholt werden, ohne auf die eindeutige Positionierung in der *eigenen* Konfession bzw. Religion zu verzichten.

Die für die interreligiöse Lerndimension wichtigste Alternative zum *transparent-positionellen Religionsunterricht* in Deutschland ist der *Religionsunterricht für alle*, der in Hamburg praktiziert wird und sich derzeit in einer weiteren Phase der Transformation (zum sogenannten Rufa 2.0) befindet: Hier werden Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen religiösen oder säkularen Kontexten gemeinsam im Klassenverband unterrichtet, und zwar mittlerweile unter *offiziell* Einbezug lokal relevanter Religionsgemeinschaften, die den Unterricht mitverantworten (Bauer, 2019, 25-45).

Diese organisatorischen Bedingungen haben Konsequenzen für die Positionierung des Lerngeschehens im Rufa 2.0, das oft mit dem didaktischen Konzept eines Dialogischen Religionsunterrichts (→ [Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle](#)) verbunden wird (Knauth, 2016, 1; in kritischer Abgrenzung dazu Bauer, 2019, 29 FN 72; 34, FN 88; 57f.): Da kein *gemeinsamer* religiöser Bezugsrahmen existiert, kann es einerseits zu einer Individualisierung des „Eigenen“, also einer *Aufwertung der individuellen religiösen oder nicht-religiösen Positionalität* von Lernenden und Lehrpersonen kommen (so Knauth, 2016, 4, im Gegenüber zu stärker institutionsbezogenen Formen); andererseits wird durch die Mitverantwortung der verschiedenen Religionsgemeinschaften im *Rufa 2.0* auch eine institutionelle Bezugsebene mitsamt der jeweiligen Theologien und „objektivierter“ religiöser Traditionen sichtbar (Bauer, 2019, 69-84). Dies soll zum einen sicherstellen, dass die verschiedenen Religionen angemessen repräsentiert werden; zum anderen strebt Bauer in seiner „multitheologischen Fachdidaktik“ an, das *Konfessionalitätsprinzip als Binnenstruktur des Religionsunterrichts* zu etablieren, indem die Schülerinnen und Schüler *als Angehörige ihrer Bezugsreligionen angesprochen* werden (Bauer, 2019, 238-241;246), sodass auch eine *spezifisch* religiöse Identitätsbildung durch *Verortung innerhalb einer institutionell gerahmten religiösen bzw. konfessionellen Tradition* möglich ist (Bauer, 2019, 69-71;209-246).

2. Theologisch-konzeptionelle Ebene: Die Bedeutung der religionstheologischen Diskussion für die Verortung interreligiösen Lernens

In Abhängigkeit vom jeweiligen Modell des Religionsunterrichts ist die Wahl der primären Referenzwissenschaft zu sehen, auf die sich religionsdidaktische Ansätze beziehen. Wird hier auf die Theologie zurückgegriffen, wie das in Deutschland überwiegend der Fall ist, stehen im religionstheologischen Diskurs wiederum mehrere Konzepte zur Verfügung, die das Verhältnis der

Religionen in der interreligiösen Begegnung thematisieren und dadurch auch bestimmte Standpunkte und Perspektiven der Teilnehmenden implizieren.

2.1. Dialogische Begegnung als Möglichkeit profilierten Selbst- und Fremdverstehens aus der Position des „Eigenen“ heraus

Einen wichtigen Ausgangspunkt für die theologische Fundierung von Konzepten interreligiösen Lernens bildet die bekannte religionstheologische Dreiertypologie, die mit den Schlagworten Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus verschiedene Möglichkeiten benennt, das Verhältnis der Religionen untereinander zu erfassen (Danz, 2005, 51-77). Wegen seiner Eingängigkeit ist das Schema zwar weit verbreitet, in der aktuellen Diskussion jedoch aus mehreren Gründen sehr umstritten (Danz, 2005, 79-117; Bernhard, 2019, 326-330; Meyer, 2019, 79-106). Diese Gründe lassen sich, bei aller Verschiedenheit, dahingehend bündeln, dass das Schema „insgesamt zu abstrakt und zu pauschal ist, um die Differenziertheit interreligiöser Relationierungen zu erfassen“ (Danz, 2005, 221).

Für die religionspädagogische Verortung des interreligiösen Lernens spielt die Dreiertypologie zwar eine Rolle, allerdings nicht in dem Sinne, dass die darin enthaltenen Positionen einfach übernommen würden. Anders gesagt: Explizite Positionierungen zum oftmals referierten Dreierschema sind eher selten (Langenhorst, 2016, 50;81f.). Hingegen fällt auf, dass trotz unterschiedlicher theologischer Rekurse *auf religionspädagogischer Ebene* doch relative Einigkeit besteht hinsichtlich der Art und Weise, wie das Verhältnis von Eigenem und Fremdem in der Lernbewegung gefasst wird und was damit intendiert ist (Tautz, 2007, 103f.;364-367; Schambeck, 2013, 108-110;157-171;174-181; Schweitzer, 2014, 129-160; Langenhorst, 2016, 88-103; Sajak, 2018, 84-89; Meyer, 2019, 360-419): Zumeist wird die Perspektive des Eigenen in der jeweiligen Bezugsreligion situiert, die den Bezugshorizont konstituiert. Es wird also – oft in Abgrenzung zu pluralistischen Religionstheorien – keine Superperspektive eingenommen, sondern die eigene religiöse Standpunkthaftigkeit bewusst hervorgehoben. Weiterhin herrscht ein weitgehender Konsens, dass aus dieser *partikularen Perspektive* zwar durchaus Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen entdeckt werden sollen, gleichzeitig aber auch die Fremdheit des Fremden bzw. seine jeweilige Spezifik respektiert wird: Hier kommen differenzhermeneutische Ansätze zum Tragen. Drittens schließlich wird mit dieser Begegnung ein besseres Verstehen sowohl der *anderen* als auch der *eigenen Position* intendiert, also *insgesamt eine stärkere Profilierung der eigenen Identität* anvisiert. Auf den Begriff gebracht wird dieses Anliegen in der – ursprünglich für den konfessionell-kooperativen Unterricht entwickelten – Formel „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ (Schweitzer/Biesinger, 2002; Evangelische Kirche in Deutschland, 2014, 64;79; Schweitzer, 2014, 140f.).

2.2. Römisch-katholische Perspektiven auf das interreligiöse Lernen

Für eine Fundierung des interreligiösen Lernens im römisch-katholischen Kontext sind die Verlautbarungen der römisch-katholischen Kirche ein maßgeblicher, gleichwohl nicht der einzige Bezugspunkt. In der Logik des oben erwähnten Dreierschemas werden sie oftmals dem Inklusivismus oder Superiorismus zugeordnet (Danz, 2005, 69f.; Leimgruber, 2005, 129-131; Sajak, 2018, 39-45): Demgemäß wird die eigene religiöse Tradition als *primärer* Heilsweg betrachtet, anderen religiösen Traditionen aber zugestanden, ebenfalls am Heil partizipieren zu können, insofern sich auch dort Phänomene zeigen, die aus der Perspektive der eigenen Tradition als heilvoll erscheinen. Das zieht den Vorwurf der Vereinnahmung nach sich, da die Gefahr besteht, fremde religiöse Phänomene unreflektiert in bekannte Kategorien einzuordnen (z.B. Danz, 2005, 70; Leimgruber, 2005, 131; Leimgruber, 2007, 54; Meyer, 2019, 81f.). Nichtsdestotrotz bietet dieses Modell insofern einen konstruktiven Anschlusspunkt für die neuere Diskussion, als die Unhintergebarkeit der eigenen religiösen Perspektive im Verstehensprozess deutlich herausgestellt und mit dem Versuch verbunden wird, auch anderen religiösen Positionen ein Wahrheitsmoment zuzugestehen.

Konzepte interreligiösen Lernens aus dem römisch-katholischen Kontext, die Impulse aus dieser Richtung aufnehmen (Leimgruber, 2007, 40-58; Sajak, 2010; Schambeck, 2013, 31-47; Langenhorst, 2016, 92f.), kombinieren die damit verbundene Öffnung des eigenen Standpunktes daher mit differenzhermeneutischen Überlegungen. Sie setzen darauf, die Gefahr der Vereinnahmung dadurch zu vermeiden, dass die Differenzierung zwischen Fremdem und Eigenem sowie die Wertschätzung von

Fremdheit betont wird (z.B. Leimgruber, 2007, 82-90; Sajak, 2010, 237-243;290-295; Schambeck, 2013, 47;56;108-158;169f. u.ö.). Die Verortung in einer konkreten Bezugsreligion wird dabei – teilweise differenziert im Sinne einer subjektiven und objektiven Religion (Schambeck, 2013, 167-169;176) – als notwendige Voraussetzung erachtet (Schambeck, 2013, 163;174-181; Langenhorst, 2016, 88-94).

2.3 Evangelische Perspektiven auf das interreligiöse Lernen

Auf evangelischer Seite gibt es keine einheitliche religionstheologische Position (Schweitzer, 2014, 71f.). Aus der systematisch-theologischen Diskussion werden unter anderem der differenzhermeneutische Ansatz von Theo Sundermeier (1996) und der Toleranzbegriff Christoph Schwöbels (2003b) als mögliche Grundlegungen rezipiert (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014, 58;79; Schweitzer, 2014, 93-98). In Abgrenzung zu pluralistisch konzipierten Religionstheologien betont Christoph Schwöbel die Unmöglichkeit, die eigene Teilnehmerperspektive, also: die je konkrete Religion bzw. religiöse Tradition – zugunsten eines übergeordneten Standpunktes zu verlassen (Schwöbel, 2003a). Daraus ergibt sich dann als theologische Zielbestimmung die „Toleranz aus Glauben“ (Schwöbel, 2003b), also eine Haltung, die aus der Beschäftigung mit den eigenen religiösen Wurzeln heraus die Andersheit des Anderen akzeptiert, ohne den eigenen religiösen Standpunkt zu relativieren (katholischerseits auch Tautz, 2007, 151;161-163).

Auf dieser partikularitätsorientierten Linie lassen sich solche Ansätze einordnen, in denen interreligiöses Lernen dezidiert aus einer evangelischen Perspektive heraus konzipiert wird (z.B. Lähnemann, 1998, 13-40 u.ö.; Meyer, 2012, 31-33; Meyer, 2019, 123-159; Schweitzer, 2014, 40f.;70). Auch die EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“, die „Pluralitätsfähigkeit“ als übergeordnetes Bildungsziel ausweist, argumentiert in diesem Sinne positionell: Gefördert werden sollen sowohl Identitätsbildung als auch Pluralitätsfähigkeit (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014, 45), wobei Orientierung – und damit so etwas wie eine Verankerung der Identität im Eigenen – zwar einerseits als Voraussetzung für Dialogfähigkeit deklariert, andererseits aus pädagogischer Perspektive als dynamischer Prozess verstanden wird (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014, 45;73f.). Zentral bleibt also das Bestreben, bei aller Offenheit für andere religiöse Traditionen das evangelische Profil zu bewahren, weshalb der Differenzbegriff – durchaus in subtiler Abgrenzung zum Terminus der „Verständigung“ in der vorgängigen Denkschrift (Evangelische Kirche in Deutschland, 1994) – betont wird (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014, 44).

Fazit: Die Favorisierung des Inklusivismus auf römisch-katholischer sowie die Betonung partikularer Perspektivität auf evangelischer Seite könnten ein Grund dafür sein, dass auch aktuellere religionstheologische Ansätze wie beispielsweise der von Bernhardt propagierte „mutuale Inklusivismus“ bisher eher am Rande in Einzelentwürfen diskutiert werden (Langenhorst, 2016, 92f.; Meyer, 2019, 95-97; Bauer, 2019, 264). Bernhardt selbst geht in seiner Kurzdarstellung der *pluralistischen* (!) Religionstheologie davon aus, dass diese – je nach Verständnis – nicht notwendigerweise die Relativierung der eigenen Position bedeuten müsse (Bernhardt, 2005, 176).

2.4 Neuere Entwicklungen: die Rezeption der Komparativen Theologie

Im Blick auf die bewusste, Differenzsensibilität einschließende Verortung innerhalb der eigenen Tradition einerseits, offener Dialogbereitschaft andererseits, erweist sich die recht neue Richtung der Komparativen Theologie (z.B. Stosch, 2012) als anschlussfähig an die oben referierte religionspädagogische Diskussion, zum Teil wohl auch in der Ablehnung vorab festgelegter globaler religionstheologischer Verhältnisbestimmungen und der damit einhergehenden Konzentration auf die thematische Mikro- bzw. dialogische Prozessebene (Burrichter/Langenhorst/Stosch, 2015; Sajak, 2018, 49-52; Meyer, 2019, 97f.). Überdies scheint die starke Betonung der Binnenperspektive, die sich unter anderem in der Bedingung der „konfessorischen Verbundenheit“ äußert (Stosch, 2012, 157f.), zumindest dann geeignet, die mit dem Stichwort „konfessorische Kompetenz“ umrissene Ebene der religiösen Identitätsbildung zu integrieren, wenn sie in kritischer religionspädagogischer Brechung *als Zielperspektive statt als Bedingung* interreligiösen Lernens formuliert wird (Woppowa, 2015, 20-23;28-30; Meyer, 2019, 97f.; Bauer, 2019, 275f.).

Bemerkenswert ist, dass die Komparative Theologie nicht nur dort positiv rezipiert wird, wo sie sich im Rahmen des konfessionellen Unterrichts in dessen interreligiöse Lerndimension einfügt, sondern auch in einer aktuellen didaktischen Grundlegung des „Religionsunterrichts für alle“ (Bauer, 2019). Sie dient dort dazu, in die multitheologisch konzipierte Anlage des Modells eine theologische Vermittlungs- oder Relationierungsperspektive einzuziehen (Bauer, 2019, 72;78;281-286).

2.5 Ausblick: Die Frage der „eigenen“ Identität im Rahmen der „fremden eigenen Religion“

Unterzieht man die Ansätze zum interreligiösen Lernen einer systematischen Analyse, wird die zunehmende Subjektorientierung bemerkt (Schambeck, 2013, 57-110). Sajak stellt fest, dass sich Modelle „intrareligiösen Lernens“ (dazu zählt er Lähnemann, 1998 und Leimgruber, 2007) vor allem der Weiterentwicklung spezifisch christlicher Perspektiven verschreiben, während mit dem Zeugnislernen und der Kompetenzorientierung die Subjektseite des Lernprozesses stärker in den Blick rücke (Sajak, 2018, 56-81). Tatsächlich wird in neueren Veröffentlichungen immer wieder darauf hingewiesen, dass keineswegs mit homogenen religiös-konfessionellen Identitäten als *Ausgangspunkt* des Lernprozesses gerechnet werden könne (Schambeck, 2013, z.B. 180;224-226; Schweitzer, 2014, 67,137f.; Woppowa, 2015, 22f.; Langenhorst, 2016, 90). Wie genau aber die Verhältnisbestimmung sich darstellt und vor allem: woraufhin sich die Lernbewegung unter dieser Voraussetzung richten sollte, bleibt weitgehend unklar. Anders gesagt: In Frage steht, ob und inwiefern die Verortung in der eigenen Konfession – und damit die konfessionelle Identitätsbildung – als Zielbestimmung interreligiösen Lernens erhalten bleiben kann, wenn gleichzeitig von oftmals unbestimmten religiösen Identitäten ausgegangen werden muss. Insgesamt scheint sich hier eine *stärkere Individualisierung und Prozessorientierung* für das interreligiöse Lernen anzudeuten (Meyer, 2019, 106f.;360-419), die auch durch den Begriff der „reflektierten Positionalität“ (Hüttenhoff, 2001, 160-168, in der Rezeption von Lorenzen, 2020, 291-300; 337-346) und der damit implizierten Offenheit für diffuse Randpositionen gestützt wird. Im Rahmen des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“ weist Knauths Ansatz eines Dialogischen Religionsunterrichts ebenfalls in eine stark subjektbezogene Richtung (Knauth, 1997; Knauth, 2015, 78f.; Knauth, 2016, 4; → [Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle](#)).

3. Positionalität der Inhalte im interreligiösen Lernen

Positionalität wird nicht nur über organisatorische Bedingungen oder theologisch-konzeptionelle Begründungen und die damit verbundenen didaktischen Orientierungen eingespielt, sondern auch über Auswahl und Präsentation der Inhalte bzw. Unterrichtsgegenstände. Hierbei spielt insbesondere die Thematisierung von Wahrheitsfragen eine Rolle, also von religiös-weltanschaulichen bzw. theologischen Geltungsansprüchen und damit implizierten Positionierungsaufforderungen an die lernenden Subjekte. Schambeck spricht in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit, Religion im konfessionellen Religionsunterricht als „Lebensüberzeugung“ zu thematisieren (Schambeck, 2017, 43f.). Über die Dimension der „elementaren Wahrheiten“ im Tübinger Elementarisierungsmodell (z.B. Schweitzer, 2011) ist diese Form der inhaltlichen Positionalität fest im religionsdidaktischen Inventar des deutschen Religionsunterrichts verankert und wird teilweise auch für das interreligiöse Lernen in Anspruch genommen (Schweitzer, 2014, 179-219).

Eine einfache Übertragung dieses Ansatzes, insbesondere der Wahrheitsdimension, auf das interreligiöse Lernen ist jedoch mit Problemen behaftet, weil Wahrheitsfragen *anderer* religiöser Traditionen für die Lernenden zunächst einmal fremd sind und überdies keine Gültigkeit beanspruchen können. Will man also die mit der religiösen Wahrheitsdimension entstehende Bildungschance auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler nutzen, die sich selbst als anders- oder nicht-religiös verstehen, muss man sie weiter didaktisch bearbeiten. Karlo Meyer hat hier weiterführende Differenzierungen vorgenommen (Meyer, 2019, 251-267): Zum einen schlägt er vor, statt des missverständlichen Begriffs der „Wahrheit“ vom „existenziellen Potenzial“ eines Themas zu sprechen, um neben dem „Gewissmachenden“ und dem „Streit“, die sich damit im Tübinger Elementarisierungsansatz verbinden, auch weniger aufgeladene Formen der Auseinandersetzung zu ermöglichen. Statt um „Wahrheit“ gehe es um „Relevanzen“ (Meyer, 2019, z.B. 254;265). Noch wichtiger erscheinen aber die Perspektivierungen, die er in diese Dimension einzieht: Um dem

Unterrichtsgegenstand gerecht zu werden, ist es demnach notwendig, zwischen einer Teilnehmerperspektive (emisch) und einer Beobachterperspektive (etisch) zu unterscheiden. Die Inhaltsseite des Themas soll im Blick auf beide Perspektiven hinsichtlich des möglichen „existentiellen Potenzials“ erschlossen werden. Während die *Beobachterperspektive* hier meist unmittelbar zugängliche, weil *religionsunspezifische Impulse* generieren kann, müssen die aus der emischen Perspektive generierten Fragestellungen einer „Brechung“ unterzogen werden. Das, worauf sich die Positionierung dann bezieht (die interne „Wahrheit“), verschiebt sich also in der Interaktion zwischen den Traditionen. Hier bestehen Anknüpfungspunkte an den von Michael Grimmitt für das englische Modell des Religionsunterrichts benannten Aspekt des „learning from religion“ (Grimmitt, 1977, 7f.; Meyer, 2012, 146f.), der auf existenzielle Auseinandersetzung zielt, ohne dabei religiöse Identitätsbildung im Sinne einer Glaubenseinweisung zu intendieren. Stattdessen wird eine „education in commitment“ (Grimmitt, 1981, 51) anvisiert, um (fremde wie eigene) Glaubensbindungen besser zu verstehen und auf dieser Basis eigene Positionen zu bilden.

Etwas anders stellt sich die Lage im *Religionsunterricht für alle* dar: Hier gibt es mehrere religiöse Traditionen, aus denen theologische Wahrheitsansprüche erwachsen, die mit den unterschiedlichen religiösen Verortungen der Schülerinnen und Schüler vermittelt werden müssen. Bauer (2019, 381-384) plädiert in seiner „multitheologischen Fachdidaktik“ trotz dieser komplexen Ausgangslage für eine feste Etablierung der „Wahrheitsdimension“. Diese soll sowohl *religionsunspezifische* wie *religionsspezifische Identifikations- und Orientierungsprozesse* bei den Schülerinnen und Schülern auslösen. Das *religionsunabhängige* Kriterium zur Herausarbeitung der Wahrheitsdimension stelle die „gesellschaftspolitische Relevanz“ eines Themas dar, von der aus die jeweiligen Religionen auf ihre diesbezüglichen Geltungsansprüche befragt werden. Die *religionsspezifischen* Kriterien ergeben sich aus den religiösen Traditionen selbst: Für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich der jeweils in Frage stehenden Religion zugehörig fühlen, werden deren „Wahrheitsangebote“ aufgezeigt, mit denen sie sich im Sinne eigener Positionierungen auseinandersetzen. Die Schülerinnen und Schüler, die sich dieser Religion nicht zugehörig fühlen, nehmen deren spezifische Geltungsansprüche im Rahmen des Perspektivwechsels (→ [Perspektivenwechsel](#)) zwar wahr und erfahren einen Verstehenszuwachs, eine mögliche existenzielle Bedeutung dieses Impulses für sie selbst ergibt sich nach Bauer aber erst in der „Transformationsphase“, in der auf die „Wahrheitsangebote“ der eigenen religiösen Tradition zurückgegriffen werden kann.

4. Positionalität der Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung und Bestandteil der Zieldimension im interreligiösen Lernen

Entsprechend der organisatorischen, theologisch-konzeptionellen und auch inhaltlichen Grundausrichtung der mit dem „transparent-positionellen“ Religionsunterricht verbundenen Modelle interreligiösen Lernens ist die eigene Positionierung bzw. Positionierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, einhergehend mit entsprechenden Vorstellungen über ihre religiöse Identitätsbildung, ein deutliches Anliegen (Willems, 2011, 113f.; Willems, 2015, 2.1; → [Interreligiöse Kompetenz](#)). Während ältere Konzepte dabei zum Teil von der Notwendigkeit einer *vorgängigen* Beheimatung in der eigenen Religion ausgingen (z.B. Evangelische Kirche in Deutschland, 1994, 56), besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass es sich um ein prozessförmiges Neben- bzw. Ineinander von „Identität“ und „Verständigung“ bzw. „Dialog“ handelt (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014, 45; Schweitzer, 2014, 115; Altmeyer, 2016, 4; → [Identität, religiöse](#)). Teilweise gibt es aber Tendenzen, im Rahmen dieses Prozesses der religionsspezifischen Identitätsbildung im Kindes- und Jugendalter einen Vorrang einzuräumen bzw. interreligiöses Lernen aus einer bewusst konfessionellen Identitätsperspektive heraus zu entfalten (Langenhorst, 2016, 89-99).

Ausgehend von Gabriel Morans Modell religiöser Entwicklung entwirft Sajak ein gestuftes Zielspektrum für Grundschule, Mittel- und Oberstufe (Sajak, 2010, 266-268;297; Sajak, 2018, 103-105): Moran geht davon aus, dass sich die religiöse Positionierungsfähigkeit gegenüber eigenen und anderen Religionsgemeinschaften dahingehend entwickelt, dass eine immer bewusstere und

individualisiertere Relationierung der eigenen Religiosität innerhalb der eigenen Religion sich mit einer ebenso differenzierten Wahrnehmung anderer Religionen und ihrer Angehörigen verbindet. Zentral dabei ist die Vermittlung zwischen dem universalen und partikularen Moment von Religion bzw. den Religionen, von gemeinsamer Such- und Fragehaltung und differierenden Ausformungen der Antwortwege.

Im Rahmen der gängigen Kompetenzmodelle zum religiösen Lernen lässt sich die Positionierungsfähigkeit gut einordnen, wenn man auf die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Deutungs- und Partizipationskompetenz zurückgreift (Sajak, 2018, 98-101): Es geht also einerseits um die Fähigkeit, religiöse Phänomene zu verstehen; andererseits darum, sich dazu in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen. Für das interreligiöse Lernen lässt sich dies mit Schambeck noch dahingehend differenzieren, dass der Relationierungskompetenz die Unterscheidungskompetenz vorausgeht (Schambeck, 2013, 174-176). Das Modell interreligiöser Kompetenz von Joachim Willems stellt die Unterscheidung und Relationierung individueller und „objektiver“ religionskultureller Perspektiven“ in den Vordergrund (Willems 2011, 141; Willems, 2015, 2.2; → [Interreligiöse Kompetenz](#)). Dabei setzt aber auch Willems die Verortung in der „eigenen Religionskultur“ im Rahmen der „konfessionzentrischen Stufe“ voraus (Willems, 2015, 2.2). Angetrieben durch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel können dann auf dem „konfessionreflexiven“ Niveau sowohl die „jeweiligen religionskulturellen proto- und stereotypen Perspektiven“ als auch individualisierte Sichtweisen „innerhalb von Religionssubkulturen“ konstruiert und hinsichtlich ihrer „Stimmigkeit und Reichweite“ überprüft werden, um sie dann „aufeinander zu beziehen“ (Willems, 2011, 203; Willems, 2015, 2.1). Auf allen Entwicklungs- und Kompetenzstufen sollte also die Fähigkeit vorhanden sein, die eigene Position zu formulieren. Dies geschieht jedoch mit ansteigenden Entwicklungs- und Kompetenzstufen in einer immer stärker differenzierend-relationierenden Art und Weise (Willems, 2011, 184f.;203f.; Willems, 2015, 2.2; zum Thema auch Büttner/Dieterich, 2016, 207-217). Schambecks Unterscheidung in drei Kompetenzniveaus – Wahrnehmung, kognitive Auseinandersetzung sowie die Transformation von eigenen Haltungen, Einstellungen etc. (Schambeck, 2013, 181-183;188-190;198-201) – ermöglicht es, die Positionierung der Lernenden auch *innerhalb eines Niveaus* auf der Ebene der Transformation zu lokalisieren.

Die Fähigkeit zum → [Perspektivenwechsel](#) spielt für alle vorgestellten Entwicklungs- und Kompetenzmodelle eine zentrale Rolle. Ausgehend von diesbezüglichen psychologischen Forschungen entwickelt Meyer (2019, 303-357) ein differenziertes Zielspektrum für verschiedene Dimensionen des interreligiösen Lernens, das auch mögliche Aspekte interreligiöser Positionierung beinhaltet (z.B. in Bezug auf die religionswissenschaftliche Sachebene, mögliche existenzielle Klärungen, globale Vernetzungen etc.).

5. Positionalität der Lehrkräfte im interreligiösen Lernen

Im Rahmen des „transparent-positionellen“ Religionsunterrichts besitzt die Positionalität der Lehrkräfte eine wichtige Funktion: Die kirchliche Beauftragung (Missio canonica bzw. Vocatio) weist die – mögliche kritische Haltungen einschließende – Rückbindung der Lehrperson an eine konkrete Religionsgemeinschaft aus und garantiert so die Möglichkeit, auf die eigene Bezugsreligion im Sinne authentischer Erfahrung bzw. aus der „Erste-Person-Perspektive“ (Schambeck, 2013, 164f., mit Bezug auf Dalferth) zurückgreifen zu können (Evangelische Kirche in Deutschland, 2014, 50-53). Dies wird im Falle der Missio canonica auch als Zeugenschaft aufgefasst (z.B. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1996, 77;83f.; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, 34).

Um die damit für die eigene Konfession garantierte personale Dimension des Religionsunterrichts auch für die Auseinandersetzung mit fremden Religionen erfahrbar zu machen, sollten Lehrkräfte nun nicht mehr nur ihren Glauben *innerhalb der eigenen religiösen Tradition* reflexiv verorten und angemessen ins Unterrichtsgeschehen einspielen können, sie sollten sich zudem auch über ihre *Verortung angesichts unterschiedlicher religiöser Traditionen* bewusst werden (Schambeck, 2013, 187f.). Meyer (2019, 93f.) differenziert weiter: Es gehe zum einen um das generelle Bewusstsein der Bedingtheit eigenen Verstehens und zum anderen um die jeweils themenspezifische Frage, wie

einzelne Aspekte der anderen Religionen mit den eigenen Überzeugungen vermittelt werden könnten. Woppowa fordert eine stärkere Berücksichtigung „konfessorischen Lernens“ in der universitären Lehramtsausbildung (Woppowa, 2015, 23f.;28f.), die notwendigerweise eine intensivere Auseinandersetzung mit anderen religiösen bzw. theologischen Traditionen einschließt. Hierzu laufen derzeit innovative Projekte unter dem Schlagwort „Interreligiöses Begegnungslernen“ (Boehme, 2019; → [Interreligiöses Begegnungslernen](#); Boehme/Krobath, 2020).

Im Rahmen der Neugestaltung des Hamburger *Religionsunterrichts für alle* (Rufa 2.0) sollen Lehrkräfte evangelischer, katholischer, muslimischer, alevitischer und jüdischer Provenienz die jeweilige Beauftragung ihrer Religionsgemeinschaft erhalten (siehe Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer e.V.: <https://vhrr.jimdo.com/>). Insofern ist auch hier eine transparente Positionalität der Lehrkräfte gegeben, die von Bauer (2019, 410f.) als wichtige Komponente im Rufa angesehen wird. Die Lehrkraft ist für alle, auch die anders religiösen Schülerinnen und Schüler insofern Leitfigur, als an ihr deutlich wird, wie auf die eigene religiöse Tradition in individueller Art und Weise zurückgegriffen werden kann, *wie die Lehrperson also ihre Religion innerhalb einer konkreten religiösen Tradition individuell lebt* (Bauer, 2019, 431f.). Eben darin zeigt sie eine Form „exemplarischer Positionalität“ (Bauer, 2019, 433). Andere Religionen kann die Lehrperson nicht „subjektauthentisch“ (wohl aber „objektauthentisch“) repräsentieren (Bauer, 2019, 433). Daher wird im Hamburger Modell auch ein regelmäßiger Wechsel von verschiedenen religiösen bzw. konfessionellen Lehrkräften angestrebt.

6. Ausblick: Perspektiven empirischer Forschung

Insbesondere die Modelle zur interreligiösen Kompetenzentwicklung zeigen, dass zur Frage der Lernenden-Positionierung im interreligiösen Lernen mittlerweile recht differenzierte theoretische Vorstellungen bestehen. Genauere empirische Untersuchungen, insbesondere zum Unterrichtsgeschehen, sind aber erst in den Anfängen und konzentrieren sich auf die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Schweitzer/Bräuer/Boschki, 2017).

Grundsätzlichere empirische Untersuchungen, die den psychologischen Prozess religiöser Positionsbildung im interreligiösen Lerngeschehen betreffen, stehen noch aus (übergreifend → empirisches Lernen, interreligiös). Erste Anhaltspunkte zu dieser Fragestellung liefert eine Studie zu Positionierungsprozessen junger Erwachsener (Lorenzen, 2020), die allerdings nicht spezifisch auf den interreligiösen Bereich ausgerichtet ist: Demnach werden eigene religiöse Positionierungen durch Rekurs auf Erfahrungen von „Verdichtung“ (Lorenzen, 2020, 136-150) erklärt, also dem persönlichen Nahe-Kommen religiös aufgeladener Situationen mit entsprechenden „Passungsreaktionen“ (Lorenzen, 2020, 161-172). Die empirisch gegründete Theorie könnte in Abwandlung auch auf empirische Grundlagenforschungen zu interreligiösen Begegnungen angewandt werden, um mögliche Identifikationsprozesse samt nachgängiger Positionierungen zu erfassen.

In der Anwendung des Modells auf verschiedene didaktische Arrangements des konfessionellen Religionsunterrichts zeigt sich überdies, dass es hier oftmals zu wenig expliziten Raum und Impulse für uneindeutige, diffuse oder nicht-religiöse Positionierungen gibt. Dies wurde auch in der obigen Darstellung zum interreligiösen Lernen deutlich: Zwar werden diffuse Einstellungen der Schülerinnen und Schüler als *Ausgangsposition* wahrgenommen, in den didaktischen *Zielkonstellationen* gibt es aber keine Identifizierungsangebote außerhalb der eigenen, in der differenzhermeneutisch motivierten Abgrenzung vielleicht sogar überdeutlich konturierten Bezugsreligion. Anders gesagt: Es ist in der *inter-religiösen* Begegnung didaktisch kein *Zwischen* für die eigene religiöse Positionierung vorgesehen. Ansätze, die *eine Weitung auf allgemein-existenzielle Fragestellungen innerhalb des konfessionellen Rahmens* vorsehen (u.a. Meyer, 2019), weisen in eine Richtung, die nicht nur für das interreligiöse, sondern auch für das religiöse Lernen weiterführend sein könnte. Um hier weiterzukommen, wären einerseits entsprechend modellierte empirische Unterrichtsforschungen vonnöten, andererseits stünden tiefergehende hermeneutische und theologische Klärungen zum Selbstverständnis des konfessionellen Religionsunterrichts an.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Lorenzen, Stefanie, Art. Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2021

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan, Art. Identität, religiöse (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de, (https://doi.org/10.23768/wirelex.Identitt_religise.100197, PDF vom 20.09.2018).
- Bauer, Jochen, **Religionsunterricht für alle: Eine multitheologische Fachdidaktik, Religionspädagogik innovativ 30**, Stuttgart 2019.
- Bernhardt, Reinhold, Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu anderen Religionen, Zürich 2019.
- Bernhardt, Reinhold, Pluralistische Theologie der Religionen, in: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 168-178.
- Boehme, Katja, Art. Interreligiöses Begegnungslernen (2019), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de, (https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343, PDF vom 26.03.2019).
- Boehme, Katja, Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 31-44.
- Boehme, Katja/Krobath, Thomas, Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 2, 181-191.
- Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik, Beiträge zur Komparativen Theologie 20, Paderborn 2015.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2. Aufl. 2016.
- Danz, Christian, Einführung in die Theologie der Religionen, Wien 2005.
- Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014.
- Evangelische Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- Grimmitt, Michael H., When is 'commitment' a problem in Religious Education?, in: British Journal of Educational Studies XXIX (1981) 1, 42-53.
- Grimmitt, Michael H., Teaching Christianity in R. E. A Companion to the Two Photo Packs Christianity Today, Essex 1977.
- Hüttenhoff, Michael, Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001.
- Knauth, Thorsten, Art. Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de, (https://doi.org/10.23768/wirelex.Dialogischer_Religionsunterricht_Der_Hamburger_Weg_eines_Religionsunterrichts_fr_alle.1001, PDF vom 20.09.2018).
- Knauth, Thorsten, Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Praktische Theologie heute 136, Stuttgart 2015, 69-85.
- Knauth, Thorsten, Dialogische Religionspädagogik. Empirische Ergebnisse, konzeptionelle und didaktische Anmerkungen, in: Doedens, Folkert/Weiße, Wolfgang (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster u.a. 1997, 105-123.
- Lähnemann, Johannes, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Langenhorst, Georg, Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2016.
- Leimgruber, Stephan, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007.
- 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.
- Lindner, Konstantin (Hg. u.a.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2017.
- Lorenzen, Stefanie, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse

- aus der Perspektive junger Erwachsener, *Praktische Theologie heute* 174, Stuttgart 2020.
- **Meyer, Karlo, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019.**
 - Meyer, Karlo, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Göttingen 2. Aufl. 2012.
 - **Riegel, Ulrich, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.**
 - **Sajak, Clauß P., Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018.**
 - Sajak, Clauß P., Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (2017), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer_Religionsunterricht.100235, PDF vom 20.09.2018).
 - Sajak, Clauß P., Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2. Aufl. 2010.
 - Schambeck, Mirjam, Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es sich lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Unterricht, in: Verburg, Winfried (Hg.), Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?, München 2017, 26-45.
 - **Schambeck, Mirjam, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen/Stuttgart 2013.**
 - Schröder, Bernd, Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163-178.
 - Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
 - Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung, in: Schweitzer, Friedrich (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2011, 9-30.
 - Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.), Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2002.
 - Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold (Hg.), Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze, Münster/New York 2017.
 - Schwöbel, Christoph, Partikularität, Universalität und die Religionen, in: Schwöbel, Christoph, Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen 2003a, 133-156.
 - Schwöbel, Christoph, Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewißheiten, in: Schwöbel, Christoph, Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen 2003b, 217-243.
 - Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005.
 - Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Die deutschen Bischöfe 56, Bonn 1996.
 - Stosch, Klaus von, Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht, in: Burricher, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik, Beiträge zur Komparativen Theologie 20, Paderborn 2015, 279-301.
 - Stosch, Klaus von, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Beiträge zur Komparativen Theologie 6, Paderborn u.a. 2012.
 - Sundermeier, Theo, Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996.
 - Tautz, Monika, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, *Praktische Theologie heute* 90, Stuttgart 2007.
 - Willems, Joachim, Art. Interreligiöse Kompetenz (2015), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de (https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligiose_Kompetenz.100070, PDF vom 20.09.2018).
 - Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.
 - Woppowa, Jan, Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Konfessionen, in: Eisenhardt, Saskia (Hg. u.a.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 87-101.
 - Woppowa, Jan, Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionspädagogik, in: Burricher, Rita/Langenhorst, Georg/Stosch, Klaus von (Hg.), Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik, Beiträge zur Komparativen Theologie 20, Paderborn 2015, 15-30.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de