

Thorsten Knauth

Interreligiöse Religionspädagogik im Elementar- und Primarbereich

1. Einleitung: Religiöse Bildung und interreligiöses Lernen

Wer sich im Bereich von Pädagogik und Bildung mit dem so genannten Elementar- und Primarbereich beschäftigt, bekommt es mit der Frage zu tun, wie man Kinder zur Welt kommen lässt. Denn eine elementare Aufgabe von Bildung und Erziehung besteht darin, dass Welt „als der Inbegriff von allem, womit man Erfahrungen machen kann, wenn man in ihr ist“ (Elschenbroich 2001, S. 10) den Neuankömmlingen gezeigt wird, dass sie erschlossen werden, vertraut gemacht und bewohnt werden kann. Nähert man sich mit diesem Verständnis dem Stellenwert von Religion, spielt sie eine zweifache Rolle:

Es gibt keine Grundschule oder pädagogische Einrichtung im Elementarbereich, die nicht in irgendeiner Weise von Pluralität im Hinblick auf Lebensstile, Weltanschauungen, kulturelle, religiöse und soziale Hintergründe bestimmt ist. Vielfalt und Verschiedenheit sind eine alltägliche Selbstverständlichkeit (vgl. Hugoth 2012, S.41ff).

Religion wird außerdem zum Thema, wenn Kinder nach dem Leben und seinen Grenzen fragen und nach Erklärungen suchen; wenn es um Gründe für Zuversicht und Lebensmut geht, nach Maßstäben für richtig und falsch und für gutes Handeln, um Quellen des Trostes, der Stärke und der Hoffnung. Religion kann auch zum Thema werden, wenn Erwachsene Kindern eine Ahnung davon vermitteln können, wie schön es ist, in der Welt zu sein.

Wenn Bildung als Selbstwerdung und Welterschließung verstanden wird, ist Religion also eine notwendige Dimension. Religion ist Teil von Welt, und sie ist ein Angebot, sich in der Welt zu orientieren. Dieser Prozess der Auseinandersetzung und Orientierung, der Selbstwerdung und Welterschließung, den wir Bildung nennen, findet von Anfang an statt. Er beginnt nicht erst in der Schule. Somit liegt es nahe, bereits für den Bereich vorschulischer Pädagogik auf die Bedeutung von religiösen Bildungsprozessen hinzuweisen. Dass dabei Religion in der Vielfalt ihrer Phänomene und Gestalten gemeint ist, ergibt sich aus dem Anspruch, Kindern in Kindertagesstätten und Grundschulen Welt zu zeigen. Schon an diesen Orten sollte sich zeigen, wie das gesellschaftliche Miteinander gestaltet und wie mit religiösen und kulturellen Unterschieden offen, akzeptierend und respektvoll umgegangen werden kann (vgl. Harz 2014, S.13). Religiöse Bildung erhält damit eine interreligiöse Dimension.

2. (Inter) Religiöse Bildung im Primarbereich

Das Bildungsverständnis, von dem hier ausgegangen wird, setzt voraus: Lernen ist mehr als Wissensaneignung. Es umfasst praktische, geistige, seelische, leibliche und soziale Fähigkeiten, die Kinder benötigen, um zu unverwechselbaren Persönlichkeiten heranwachsen und gegenwärtige wie zukünftige Lebensaufgaben bewältigen zu können.

Integraler Bestandteil dieses Verständnisses ist, Kinder als Subjekte von Lernprozessen in ihrer Eigenaktivität bei der Aneignung und Erkundung von religiösen Phänomenen und der Auseinandersetzung mit religiösen Themen und Fragen zu unterstützen (vgl. dazu auch Schweitzer 2010) und den akzeptierenden Umgang mit Verschiedenheit durch alltägliche Praxis zu lernen. In diese Lernprozesse sind verschiedene Ebenen eingeschlossen: Es gilt, erste Kenntnisse zu erwerben, Erfahrungen und Erlebnisse zu sammeln, auch mit religiöser Sprache und Symbolen in Berührung zu kommen und sich mit ihnen ausdrücken zu lernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Religiositäten und Religionen zu erfahren und benennen zu können (vgl. auch Schweitzer 2010, S.112). Auf diese Weise entstehen „innere Landkarten“ (Dubielski u.a. 2010, S.189) der Welterschließung und des handelnden Umgangs mit Wirklichkeit. Gerade im Umgang mit Verschiedenem bildet sich Eigenes heraus und

kann als das entdeckt werden, was mit dem persönlichen Selbst besonders verbunden, nah und vertraut ist.

Der doppelten Aufgabe von Bildung entsprechend ist bei den Lernprozessen Religion in beiden Grundkategorien von Selbstwerdung und Welterschließung zu berücksichtigen und einzubringen:

- Die Kinder erhalten Raum und Gelegenheit zur Entwicklung ihrer eigenen Religiosität bzw. zur eigenen Positionierung in der Welt der religiösen Fragen, Themen und Bedeutungen. Sie setzen sich mit wichtigen individuellen und sozialen Fragen an das Leben auseinander, finden durch Gespräch und Nachdenken eigene Antworten und prüfen die Antworten anderer. Sie werden im Bereich von Religion und religiösen Fragen sprach- und auskunftsfähig.
- Die Kinder lernen zu bestimmten Anlässen und an ausgesuchten Beispielen religiöse Welten und die Welt der Religionen kennen. Sie lernen, Gemeinsamkeiten zwischen religiösen Traditionen kennen und Unterschieden gerecht zu werden¹. Sie lernen, in einer Gruppe von Verschiedenen zu leben und mit Differenzen achtsam und achtend umzugehen. Sie erhalten Gelegenheit, in Form von Geschichten, Gestalten, Bildern, Liedern, Ritualen und in der Begegnung mit Menschen unterschiedlicher religiöser Traditionen sich darüber zu vergewissern, was Menschenwürde gebietet und tragende Orientierungen ermöglichen kann.

Interreligiöse Bildung ermutigt demnach im Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt zur Entwicklung eigener Religiosität. Sie hilft, Wissen über Religionen zu erwerben und religiös sprachfähig zu sein und kultiviert einen offenen, interessierten und anerkennenden Umgang mit der Religiosität und den Religionen anderer.

3. Entwicklungen im interreligiösen Lernen

Dass die Bedeutung interreligiöser Bildung für den Vorschul- und Primarbereich anerkannt wird, ist keine Selbstverständlichkeit, sondern Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, der in der Religionspädagogik von einer Beschäftigung mit großen fremden Religionen im Religionsunterricht der Oberstufe bis zum gegenwärtigen Ansatz einer dialogisch orientierten interreligiösen Erschließung von Religionen schon im Kindergarten reicht. Diese Entwicklung hin zu einer interreligiösen Religionspädagogik sei kurz skizziert:

Eine erste nennenswerte Beschäftigung mit anderen als christlichen Religionen fand in der Religionspädagogik Anfang der 1970er Jahre statt. Sogenannten nicht-christlichen Religionen wurde im Rahmen von Konzeptionen problemorientierten RUs eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt. Die neue Beachtung von Weltreligionen stellte zweifellos einen Fortschritt gegenüber einer Wahrnehmung dar, wie sie noch in missionstheologischen Ansätzen leitend war, als nicht-christliche Religionen im Grunde als Varianten des Heidentums, auf jeden Fall aber als gegenüber dem Christentum defizitär und unzulänglich dargestellt wurden (vgl. Weiße 1999, S.185f.). Allerdings blieb die Darstellung der Religionen an ihren Lehrgebäuden orientiert, war von gelebten Praxen und konkreten Kontexten abgelöst und nahm wenig Rücksicht auf regionale Differenzierungen bzw. auf die religiöse und kulturelle Vielfalt innerhalb der Religionen.

¹ Gemeinsamkeiten wahrnehmen, Unterschieden gerecht werden – so die „klassische Formel“ konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, die zuletzt auch von der neuen Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht (2014) für das interreligiöse Lernen zum hermeneutisch-didaktischen Leitprinzip erklärt wurde.

Die an den Lehrgebäuden orientierte Darstellung von Religionen war bis in die 1980er Jahre leitend. Sie bildete auch die Vorlage für Lehrpläne, in denen die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen im Rahmen von besonderen Unterrichtseinheiten stattfand (vgl. zum Überblick Lähnemann 1994). Erst im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskussionen über Multikulturalität und damit verbundener religiöser Pluralisierung fand auch in der Religionspädagogik ein Perspektivenwechsel statt. Profitiert hat die Religionspädagogik hier von Diskussionen in der interkulturellen Pädagogik, dem ökumenischen Lernen (vgl. Orth 1991), Entwicklungen in der englischen Religionspädagogik (vgl. Grimmitt 1991), aber auch Ansätzen in der Religionswissenschaft (vgl. Tworuschka 1988).

Erst bei diesen Zugängen ist es sachlich angemessen, von interreligiösem Lernen zu sprechen, weil es in ihnen um eine dialogische Beziehung zwischen den eigenen und anderen religiösen Orientierungen geht: Die Religionen werden aspektreicher repräsentiert, bei der Darstellung stehen – orientiert am Prinzip authentischer Selbstdarstellung – Personen und erkennbare soziale und kulturelle Kontexte im Vordergrund. Didaktisch setzt sich stärker durch, statt kompakter Information eher verschiedene religiöse Perspektiven auf Themen und Einzelaspekte von Religionen zum Tragen kommen zu lassen. Erfahrungsorientierte Zugänge, auch Erkundungen religiöser Lebenswelten werden üblich. Besonders in der Grundschule werden häufig narrative Zugänge mit Geschichten aus den Religionen gewählt (vgl. zum Überblick Schreiner et al. 2005).

Es wird damit stärker dem Umstand Rechnung getragen, dass Religionen in den Lebensorientierungen und im Alltag von Menschen einen fassbaren Ausdruck erhalten. Religionen sind von Menschen geprägt, sie unterliegen regionalen Einflüssen und situativen Bedingungen. Mit anderen Worten: sie sind kontextuell bestimmt.

Um Weltreligionen zu entdecken und kennenzulernen, muss man auch nicht mehr in ferne, fremde Länder reisen, sondern kann sie im eigenen Lebensumfeld, in der Nachbarschaft und der Region aufsuchen. Weil Religionen zu Nachbarn geworden sind, kann das religiöse Lernen auch in den Modus von Begegnung und Dialog wechseln: Statt einer Didaktik großer fremder Religionen gibt nun interreligiöses Lernen zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Herkunft religionspädagogisch den Ton an, bei dem man Menschen begegnet, die von ihrem Glauben erzählen, sich Geschichten erzählen lässt, religiöse Gegenstände und Gebräuche kennen lernt, wichtige Orte aufsucht und sich Religionen über ihre Feste erschließt. Dass interreligiöses Lernen in Form eines lebensweltlichen, an den Phänomenen orientierten dialogischen Lernens in der Grundschule gelingen kann, ist unwidersprochen. Und auch in Kindertagesstätten ist Interreligiöses Lernen Teil der Bildungspläne geworden und findet konzeptionell und praktisch zunehmend mehr Beachtung (vgl. Edelbrock u.a. 2012; Hugoth 2012; Harz 2014). Auch erste Forschungsergebnisse liegen vor (vgl. Hoffmann 2009; Schweitzer u.a. 2009; Edelbrock u.a. 2010).

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass im Blick auf den religionspädagogischen Umgang mit anderen Religionen eine Öffnungsbewegung stattgefunden hat, die über kognitive Aspekte des Lernens hinaus auch soziale, emotionale und handlungsbezogene Aspekte berücksichtigt, den Adressatenbezug weitet, Kontexte von Religion und Lernumgebungen berücksichtigt und insgesamt das Gegenstandsfeld um Begegnungsmöglichkeiten und authentische Informationen weitet. Der Umgang mit Religionen hat sich aus einer Nischenpädagogik zu einer zentralen Bildungsdimension entwickelt.

4. Ansätze und Zugänge

Lieber gemeinsam lernen als getrennt – dies ist ein didaktischer Grundsatz dialogisch-interreligiösen Lernens (vgl. Knauth 2015). Es geht darum, gemeinsam die gleiche Sache aus

verschiedenen Blickwinkeln wahrzunehmen und darin eine je eigene Perspektive einzunehmen (vgl. Sieg 1997). Der Lernprozess verläuft in einer Pendelbewegung zwischen Eigenem und Anderem. Wenn die gleiche Sache aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, werden Bindungen und Zugehörigkeiten sichtbar, genauso ist es möglich, Distanz und Fremdheit, oder Offenheit und Neugierde wahrzunehmen.

Systematisch, aber ohne Anspruch auf Vollständigkeit, können folgende Dimensionen interreligiöser Bildung² unterschieden werden, denen sich auch verschiedene, in der Religionspädagogik entwickelte Ansätze zuordnen lassen:

Biographie: hier wird in Ansätzen biographischen Lernens Religion im eigenen und im Leben der Nächsten für Fragen nach der eigenen Identität thematisiert. Die Kinder können fragen und entdecken, inwiefern Religion bislang in ihr Leben eine Rolle gespielt hat, sie zeigen, was ihnen wichtig ist, überlegen und erfahren, was sie einzigartig macht, und wo sie sich mit anderen verbunden fühlen können. Ein vorbildliches Unterrichtsmodell für die ersten Jahre der Grundschule haben Susanne von Braunmühl und Britta Kuß (2014) vorgelegt. Der Lernweg der Kinder verläuft in Form einer Seereise, also als gemeinsamer Prozess, in der die Kinder Inseln der großen Fragen anlaufen, die sie gemeinsam bearbeiten, bevor sie schließlich auch in Buchten gelangen, wo die Religionen ihre Schätze bereit halten und nachvollzogen werden kann, wie sie das Selbstverständnis von Menschen bestimmen können.

Tradition und religiöse Sprache: Hier spielen in Ansätzen einer narrativen Religionspädagogik wichtige Erzählungen der Traditionen eine Rolle (vgl. Westhoff 1999; Steinwede 1999; Mohaghegi/ Steinwede 2010; Gütersloher Erzählbibel 2004). Und in Zugängen zur Förderung von religiöser Sprachfähigkeit wird mit Symbolen und bildhaltiger, geprägter religiöser Sprache gearbeitet. Auch Geschichten werden gemeinsam erschlossen. Die Kinder erfahren, dass es viele Erzählungen gibt, die Juden, Christen, Muslime gemeinsam haben, es aber auch Geschichten gibt, die zum je eigenen Schatz einer religiösen Tradition gehören.

Dass auch das Erzählen von Alltagsgeschichten viele Anlässe bieten kann, die Welt der Religionen zu erschließen und überdies auch nah dran an den Lebenswelten von Kindern sein kann, zeigt Mirjam Zimmermann (2015), die anhand verschiedener Beispielgeschichten mit ausformulierten Unterrichtsmodellen in zentrale Feste verschiedener Religionen einführt.

Zeit: Dass Religion gestaltete und rhythmisierte Zeit ist, kann vor allem in Feiern, Andachten und großen Festen des Jahreslaufes erfahren werden. In dieser Dimension kommen Ansätze zu einer Didaktik religiöser Feste zum Tragen (Sieg 2003). Hier wird besonders deutlich, dass Interreligiöses Lernen keine in sich abgeschlossene Insel in Kindergarten oder Schule sein muss. Es können Impulse für die gesamte KiTa oder Schule ausgehen, die zu einer guten Gemeinschaft beitragen. Durch übergreifende Projekte, gesamtschulische Veranstaltungen und Feiern kann eine gelebte *Kultur der Achtung von Verschiedenheit* entwickelt werden. Zum Beispiel kann Verantwortung dafür übernommen werden, dass die religiösen Feste und Feiern der Kinder wahrgenommen (z.B. durch einen multireligiösen Festkalender) und gefeiert werden können. Der Beitrag einer interreligiösen Religionspädagogik kann auch darin bestehen, dass in Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften des Stadtteils (Einschulungs-) Anfangs- oder Abschlussgottesdienste stattfinden.

² Auch Frieder Harz (2014, S.139ff.) unterscheidet Dimensionen interreligiöser Bildung, kommt aber zu einer etwas anderen Systematik, in der Spiel und Stille/Gebet eigene Dimensionen darstellen, aber Ethos als Dimension nicht berücksichtigt wird.

Raum: Jede Religion hat ihre eigenen Heiligen Orte und Räume. In dieser Dimension werden Ansätze zur Erkundung dieser Orte im Rahmen entdeckenden Lernens eingesetzt (vgl. Brüll u.a. 2005). Hier bieten sich Möglichkeiten zum *außerschulischen Lernen an*, zur *Kooperation mit Kirchengemeinde*, *Moscheegemeinden*, *Synagoge* und *Kulturvereinen des Stadtteils*, so dass das Reservoir an außerschulischen Experten im Bereich von Religion, kultureller Vielfalt, seelsorgerlichem und diakonischem Engagement genutzt werden kann. In Erkundungen können die Kinder Orte gelebter Religion aufsuchen, in gemeinsamen Veranstaltungen und Feiern Gemeinschaft erfahren und Erfahrungen mit Festen und Höhepunkten des Lebens sammeln. Es kann dafür Verantwortung übernommen werden, dass in den Gebäuden der Einrichtung Religionen ihre Nischen und Ecken haben und getrennte wie auch gemeinsame Gelegenheiten zu Andacht und Besinnung geschaffen werden.

Gespräch: Das Gespräch ist die Grundform interreligiösen Lernens. In kindertheologischen Ansätzen wird Wert darauf gelegt, Kinder Raum für die Entwicklung und den Austausch eigener Gedanken zu großen Fragen an Gott und die Welt zu geben (vgl. z.B. Büttner/ Rupp 2002; Kammeyer/Zonne/Pithan 2014). Statt Antworten einfach zu übernehmen, soll Raum und Zeit für Nachdenklichkeit sein. In Formen dialogischen Lernens wird Wert auf die Formulierung und den Austausch von Gedanken und Fragen gelegt. Gestalterischen Arbeitsformen (Bodenbilder, Erzähllandschaften) ermöglichen in besonderer Weise, Vorstellungen zu entwickeln und auszudrücken und an den eigenen Bildern, den inneren Landkarten zu arbeiten.

Ethos: Nicht zuletzt thematisieren Religionen immer auch Fragen nach dem guten Handeln, die im Innersten von Religion begründet liegen. Der Beitrag der Religionen zu Gerechtigkeit; Frieden und Bewahrung der Schöpfung ist gefragt. Interreligiöses-ethisches Lernen (vgl. Knauth 2000, 2015) sollte auch im Elementar- und Primarbereich in Form von Begegnungen und Projekten eine wichtige Rolle spielen. Sie lernen an Beispielen Lebensverhältnisse von Kindern in aller Welt kennen, sie laden Gäste in den Unterricht ein, die als ExpertInnen Auskunft zu ihren Themen geben. Die Kinder können Menschen begegnen, die sich ihrer Religion verbunden fühlen und sich aus diesem Grund Not leidenden Menschen helfen, sich für Gerechtigkeit einsetzen oder sich für die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlage engagieren. Sie können in Patenschaftsprojekten, aber auch in Aktionen innerhalb des Nahbereichs die Wirksamkeit eigener Hilfe erfahren. So ermöglicht interreligiöse Bildung Kindern Einblicke in die lebenspraktische Bedeutsamkeit und die ethische Orientierungskraft von Religion.

Neue Arbeits- und Lernformen

Neue Arbeits- und Lernformen sind nötig, in denen individualisierende und integrierende Phasen einander ablösen bzw. miteinander verschränkt sind. An besten kann dies geschehen in einer Struktur mit regelmäßig wiederkehrenden Formen (Morgenkreis, Wochenanfang, Wochenschluss, Stilleübungen, Freiarbeit), die zu einem neuen Rhythmus des Lernens führen. Dazu gehört auch die so genannte Werkstattarbeit: In einer Lernwerkstatt „Religiöse Vielfalt und Lernen für die Eine Welt“ erhalten die Kinder beispielsweise Gelegenheit, in freier Arbeit, aber auch in gebundenen Formen des Gespräches und des Austausches sich Themen, Symbole, Geschichten aus den religiösen Traditionen zu erschließen und sie als Möglichkeiten zur Deutung des eigenen Lebens kennen zu lernen.³

Religionen im Dialog zu erschließen ist wichtig, damit Kinder zur Welt kommen können und einen guten Anfang für ihr weiteres Leben haben können. Mit dem Begriff der *Natalität* hat

³ Erste Anregungen für die Grundschule finden sich zum Beispiel bei Jebautzke/ Klein 2011; Wuckelt/Seifert 2013; von Braunmühl/Edel 2016).

die Sozialphilosophin Hannah Arendt den Gedanken ausgedrückt, dass mit jedem Menschen ein neuer Anfang gesetzt ist, Neues in die Welt kommen und das Leben in einer Kontinuität des Anfangs bleiben kann. So gesehen ist Interreligiöses Lernen im Elementar- und Primarbereich eine Dimension von Natalität – der menschlichen Fähigkeit, anzufangen, damit etwas Neues beginnen kann.

Literatur

Brüll, Christina/ Ittmann, Norbert/ Maschwitz, Rüdiger (2005): Synagoge – Kirche – Moschee. Kulträume erfahren und Religionen entdecken, München: Kösel.

von Braunmühl, Susanne / Kuß, Britta (2014): Wer bin ich? Wer bist Du? Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, Reihe: Interreligiös- dialogisches Lernen, Bd. 1, München: Kösel.

von Braunmühl, Susanne/ Edel, Sarah (2016): Sterben und Tod – Was wird einmal sein? Unterrichtsmaterialien für die Grundschule, Reihe: Interreligiös-dialogisches Lernen, Bd. 2, München: Kösel.

Büttner, Gerhard/ Rupp, Harmut (Hg.) (2002): Theologisieren mit Kindern, Stuttgart: Calwer Verlag.

Dubielski, Katja/ Essich, Ibtissame/ Schweitzer, Friedrich/ Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren, in: Anke Edelbrock, Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster: Waxmann 2010, S. 121-194.

Edelbrock, Anke/ Biesinger, Albert/ Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis, Berlin: Cornelsen 2012.

Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München: Kunstmann 2001.

Harz, Frieder: Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014.

Hugoth, Matthias: Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten. Freiburg i.B.: Herder Verlag 2012.

Jebautzke, Kirstin/ Klein, Ute: Lernwerkstatt Weltreligionen. Judentum – Christentum – Islam – Buddhismus – Hinduismus, 5. Aufl. 2015, Hamburg: Persen Verlag.

Grimmitt, Michael (1992): Religionspädagogik im pluralistischen und multikulturellen Kontext Englands. In: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd.8. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S.37-54.

Kammeyer, Katharina/Zonne, Erna/ Pithan, Annebelle (Hg.) (2014): Inklusion und Kindertheologie, Reihe: Inklusion – Religion – Bildung, Münster: Comenius Institut.

Knauth, Th. (2015) Position und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg, in: E.-M. Kenngott, R. Englert & Th. Knauth (Hrsg.) *Konfessionell – religionskundlich – interreligiös? Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (Stuttgart, Kohlhammer), 69–86.

Knauth, Th. (2000): Gerechtigkeit aus Kinderperspektive. Wie geht ein interreligiöser dialogischer Religionsunterricht mit einem Schlüsselproblem um? , in: *Pädagogik*, 52. Jg./H.4, S. 12-15.

Lähnemann, Johannes (1998): *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Leimgruber, Stephan (2007): *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.

Mohagheghi, Hamideh/ Steinwede, Dietrich: *Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache*, München: Patmos 2010.

Orth, Gottfried (Hg.) (1991): *Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens*. Münster: Comenius Institut.

Rickers, Folkert; Gottwald, Eckart (Hg.) (1998): *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

Schreiner, P.; Sieg, Ursula; Elsenbast, Volker (Hg.) (2005): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung – bildungstheoretische Perspektiven*, in: Anke Edelbrock, Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger (Hg.): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster: Waxmann 2010, S. 105-117.

Sieg, Ursula; Sieg, U. (1997): *Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg*, in: Doedens, F./ Weiße, W. (Hrsg.): *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster, München, New York, Berlin, S. 124-129.

Steinwede, Dietrich (Hg.) (1999): *Weltreligionen erzählen und verstehen*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Tworuschka, Udo (1988): *Perspektiven einer innovativen Religionswissenschaft*. In: M. Kwiran; H. Schultze (Hg.): *Bildungsinhalt Weltreligionen*. Münster: Comenius Institut, S. 31-41.

Tworuschka, Udo (1994): *Weltreligionen im Unterricht oder Interreligiöses Lernen?* In: Johannes A. van der Ven; Hans Georg Ziebertz (Hg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen, Weinheim, S.171-196.

Westhoff, Jochem (1999): *Erzähl mir was. Tipps für fantasievolles und lebendiges Erzählen*, Lahr: Ernst Kaufmann.

Weiß, Wolfram (1999): Ökumenische Theologie und interreligiöse Dialogerfahrungen. Anstöße für die Religionspädagogik. In: Weiß, Wolfram (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, 2. erw. Auflage. Münster: Waxmann, S.181-202.

Wuckelt, Agnes/ Seifert, Viola M. (2013): Ich bin Naomi und wer bist Du? Interreligiöses Lernen in der Grundschule, München: Don Bosco Verlag.

Zimmermann, Mirjam: Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.

Thorsten Knauth, geboren 1964, ist Professor für Evangelische Theologie/ Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Er leitet dort die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen (AiL). Dissertation: *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Analysen und didaktische Perspektive eines Religionsunterrichts im Horizont kultureller und religiöser Pluralisierung* (1995). Habilitation: *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion* (2001). Mitentwickler des Hamburger Weges eines dialogischen interreligiösen Religionsunterrichts. Veröffentlichungen u.a. zu dialogischem Religionsunterricht, problemorientiertem interreligiösen Lernen, Gender und religiöser Bildung, Inklusion und Religionspädagogik, Religionspädagogik der Vielfalt. Verschiedene Forschungsprojekte zu empirischen und konzeptionellen Analysen von Dialog und (inter)religiöser Bildung.