

Das Fremde als Geschenk begreifen

Clauß Peter Sajak

Beim Nachdenken über den Religionsunterricht in einer multiethnischen Gesellschaft kann ein Blick ins Ausland helfen: Neue Methoden für Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht sind z.B. in Großbritannien entstanden. Sind sie auf die Situation in Deutschland übertragbar?

aus Südeuropa und der Türkei, die hohen Kontingente an Asylbewerbern und Bürgerkriegsflüchtlingen sowie die von der christlich-liberalen Bundesregierung kontinuierlich geförderte Zuwanderung von deutschstämmigen Aus- und Übersiedlern aus dem osteuropäischen bzw. asiatischen Raum hat spätestens in der zweiten Generation zu einer deutlichen demographischen Veränderung der Bevölkerungsstruktur geführt. In den Großstädten und den Industrieregionen ist der Wandel der Bundesrepublik zu einer multiethnischen, multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft unübersehbar, auch in ländlichen Regionen bahnt er sich zumindest an.

Viele Menschen in unserem Land haben deshalb nun den Eindruck, es gäbe zu viele Fremde, diese würden unsere Kultur nachhaltig verändern und uns selbst zu Fremden machen. In Begriffen wie „Leitkultur“ artikuliert sich die Sorge, der aus Christentum und aufgeklärter Moderne gewachsene Wertkonsens unserer Gesellschaft könnte durch Zuwanderer und ihre fremdartigen Wertvorstellungen in Frage gestellt werden.

Diese Ängste werden vor allem aus der Wahrnehmung des Islam gespeist – erst recht seit dem 11. September 2001. Auch in der politischen Diskussion weckt der Islam mit seiner unverhohlenen Orthopraxie und seinen patriar-

Conques.

Begegnung mit dem Fremden

Wie schwer wir uns heute in unserer Gesellschaft mit dem Fremden immer noch tun, hat unter anderem der Eklat im deutschen Bundesrat um die Verabschiedung des neuen Zuwanderungsgesetzes (März 2002) gezeigt. Hier wurde die gesellschaftliche Brisanz von Themen wie Migration und Multikulturalität, in denen der Umgang mit dem Fremden in unserer Kultur konkret wird, erneut deutlich. Dabei sind sich alle am gesellschaftlichen Diskurs beteiligten Parteien, Verbände und Gruppierungen in der Analyse des Status quo im Grunde einig: Die in den siebziger Jahren forcierte Zuwanderung von so genannten „Gastarbeitern“

Basilika Saint-Sernin, Toulouse.

chalisch-orientalischen Wertmustern Sorge und Skepsis bei allen Parteien, unabhängig von ihrem politischen Standort.

Die christlichen Kirchen haben sich in dieser Debatte immer an die Seite der Fremden, der Migranten, Exilanten, Flüchtlinge und Asylanten gestellt, auch wenn diese Bereitschaft zum Dialog und zur Begegnung mit dem Fremden sowohl aus politischer als auch aus theologischer Perspektive gerade nach den Ereignissen des letzten Jahres kritisiert und hinterfragt worden ist (Raddatz 2001). Die Kirchen tun aber gut daran, diese Offenheit gegenüber dem Fremden zu bewahren, gehört doch gerade die Erfahrung

des Fremdseins zu einem der theologischen Leitmotive der christlich-jüdischen Tradition. Gastfreundschaft und Verantwortung für den Fremden sind entsprechend auch ein wichtiger Bestandteil der jüdischen Sozialethik, am eindrücklichsten wohl formuliert im Buch Levitikus: „Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde gewesen“ (Lev 19,33–34).

Auch die ersten Christen in der Nachfolge Jesu erfahren sich in der hellenistisch-römischen Umwelt als Fremde, deren wirkliche „Heimat der Himmel“, also die eschatologische Gemeinschaft mit Gott ist (Phil 3,20). Das Christentum hat aus dieser Urfahrung eine entsprechende sozial-ethische Tradition entwickelt. Besonders eindrücklich ist uns jenes Bild aus Mt 25,31–46: Hier richtet der Menschensohn am Tag des jüngsten Gerichts alle Völker nach der Maßgabe der vorbehaltlosen Liebe, auch gegenüber dem Fremden.

Die Begegnung mit dem Fremden ist in unserem gesellschaftlichen Kontext vornehmlich die Begegnung mit fremden Religionen. Dies bedeutet für die Kirche eine besondere Herausforderung, ergibt sich hier doch eine Spannung aus ethischer Verpflichtung und weltanschaulicher Konkurrenz im Wahrheitsanspruch.

ein Drittel der Weltbevölkerung Christen (1,64 Mrd.). In 10 Jahren wird es höchstens noch ein Viertel, vielleicht nur noch ein Fünftel sein. Bei aller Vorsicht, die man Religionsstatistiken entgegenbringen muss, zeigt sich doch eine nicht zu leugnende Tendenz“ (Bernhardt 1998, 73).

Diese demographischen Veränderungen haben auch in der theologischen Diskussion zu einer neuen Verhältnisbestimmung der Weltreligionen geführt. Neben den traditionellen theologischen Mustern, in denen die nichtchristlichen Religionen exklusivistisch – allein der Weg Jesus Christus führt zu Gott, außerhalb der Kirche Christi dagegen gibt es kein Heil - oder inklusivistisch - auch die anderen Religionen lassen einen „Strahl der Wahrheit“ (Nostra aetate Nr. 2) erkennen, die Fülle der Wahrheit aber liegt allein in Jesus Christus, dem „Weg, der Wahrheit und dem Leben“ (Joh 14, 6) - kategorisiert wurde, ist in jüngster Zeit das Modell einer pluralistischen Religionstheologie getreten. Dieser Pluralismus distanziert sich von den herkömmlichen Modellen des Exklusivismus und Inklusivismus, indem er die großen Weltreligionen als gleichberechtigte Heilswege anerkennt. Diese Bewegung ist im angloamerikanischen Raum durch Theologen wie John Hick, Paul F. Knitter und Leonard Swidler forciert worden und erfreut sich auch in Deutschland wachsender Beliebtheit, obwohl gerade in unserer Gesellschaft die konfessionelle Verortung der theologischen Fakultäten auf wis-

Rocamadour.

Fremde Religionen kennen lernen: Die Notwendigkeit interreligiösen Lernens

Dieser Wandel der religiösen Landschaft und Kultur in der Bundesrepublik Deutschland korrespondiert mit dem rasanten Wachstum der Weltbevölkerung und den damit verbundenen Verschiebungen auf der 'religiösen Weltkarte'. Während zu Beginn dieses Jahrhunderts Vertreter des Christentums im Zuge des europäischen Kolonialismus von der vollständigen Weltchristianisierung innerhalb einer Generation ausgingen, sieht man die Situation heute nach dem „Zusammenbruch der eurozentrischen-christlichen Moderne“ (Kuschel 1993, 101) nüchterner: „Vor 10 Jahren war

Santiago, Kathedrale, südliches Längsschiff.

senschaftlicher Ebene den lehramtlichen Inklusivismus festgeschrieben hat. Gerade in religionspädagogischen Kreisen ist die pluralistische Religionstheologie durchaus Thema, zum einen, weil die Adressaten im Religionsunterricht qua ihrer eigenen 'natürlichen Theologie' gar keinen anderen Weg als den pluralistischen akzeptieren wollen, zum anderen, weil auch viele Lehrer/innen ihren Religionsunterricht in einem pluralistischen Religionsverständnis gestalten (Ziebertz 1994).

Die dialogische Annäherung und Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Religionen als Aufgabe der katholischen Religionspädagogik ergibt sich nicht nur aus der gesellschaftlichen Notwendigkeit in einer veränderten

Bundesrepublik Deutschland, sondern auch aus dem Auftrag des kirchlichen Lehramts. Wie wohl kein Papst vor ihm hat sich Johannes Paul II. in den Jahrzehnten seines Pontifikats für interreligiöse Begegnung und einen friedlichen und fruchtbaren Dialog der Weltreligionen eingesetzt. Bereits zu Beginn seiner Amtszeit hat er in der Enzyklika *Redemptor hominis* die kirchliche Tradition der Wertschätzung aller Weltreligionen betont: „Zu Recht sahen die Kirchenväter in den verschiedenen Religionen gleichsam auch Reflexe einer einzigen Wahrheit als Keime des Wortes (67), die bezeugen, dass das tiefste Streben des menschlichen Geistes, wenn auch auf verschiedenen Wegen, so doch in eine einzige Richtung ausgerichtet ist“ (Redemptor hominis Nr. 11). Johannes Paul II. verweist an dieser Stelle auch auf die enorme Bedeutung des II. Vatikanischen Konzils, das genau diese interreligiöse Offenheit der Väterzeit wiederentdeckt und in der Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra aetate* dokumentiert hat. Hier heißt es: „Die Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet“ (Nostra aetate Nr. 12). Entsprechend verlangte das Konzil in den verschiedenen Dekreten, welche die Ausbildung der Priester, Missionare und Laien umreißen, eine gründliche Auseinandersetzung mit den Traditionen und Praktiken der nichtchristlichen Religionen.

Den Dialog wagen – aber wie? Modelle interreligiösen Lernens

Die Aufgabe, mit Blick auf die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen in der Bundesrepublik Deutschland Konzepte für interreligiöses Lehren und Lernen zu entwickeln, ist auf evangelischer Seite bisher wesentlich intensiver und erfolgreicher verfolgt worden als im katholischen Bereich (Lähnemann 1998; Meyer 1999). Die grundsätzliche Problematik, vor der jeder religionsdidaktische Versuch steht, ist die Spannung von Konfessionalität und Interreligiosität: In der Bundesrepublik Deutschland wird der schulische Religionsunterricht nach Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes in gemeinsamer Verantwortung von Religionsgemeinschaften und Staat ausgerichtet, und zwar nach den Maßgaben der jeweiligen Konfession, also in der Regel der katholischen bzw. evangelischen Kirchen. Während auf wissenschaftlicher Ebene nun zunehmend die Forderung nach einem interkonfessionellen Konzept, zumindest aber nach einem gemeinsamen Religionsunterricht von evangelischer und katholischer Kirche laut wird, reagieren die Gremien der beiden großen deutschen Kirchen eher verhalten. Der Rat der evangelischen Kirchen in Deutschland und die Deutsche Bischofskonferenz haben sich in ihren Erklärungen zur Zukunft des Religionsunterrichts unabhängig voneinander entschieden für die Beibe-

haltung des konfessionellen Religionsunterrichts ausgesprochen (Bildende Kraft 1997). Dies schränkt natürlich auch die Möglichkeiten eines interreligiösen Religionsunterrichts ein: Weltreligionen wie Judentum, Islam oder Buddhismus können bisher nur als Lernplaneinheiten, Bausteine oder Module im Rahmen eines katholischen bzw. evangelischen Lehrplans unterrichtet werden.

In England dagegen ist ein multireligiöser, von Staat und Religionsgemeinschaften verantworteter Religionsunterricht bereits seit Jahrzehnten Usus. Der *Elementary Education Act* von 1870 begründete ein staatliches Schulsystem und übertrug die Sorge für den Religionsunterricht an den staatlichen Community Schools regionalen Schulausschüssen, den Local Education Authorities (Jackson 2001, 407). Entscheidend für den weiteren Verlauf der Diskussion um einen schulischen Religionsunterricht war das so genannte „Cowper Temple Amendment“, eine Formel, die in das Gesetz aufgenommen wurde, um Schülerinnen und Schülern aller Konfessionen, anglikanischer wie nonkonformistischer Denomination, gerecht zu werden: „No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in school.“ Entsprechend dieser Bestimmung ist Ausrichtung wie Selbstverständnis des englischen Religionsunterrichts von Anfang an christlich, aber überkonfessionell gewesen. Dies erklärt auch die aktuelle Öffnung für die grundsätzlich interreligiöse Anlage von Religious Education.

In den sechziger und siebziger Jahren des folgenden Jahrhunderts ergab sich aufgrund der Auflösung des Commonwealth vor allem in den städtischen Ballungsräumen und Industrieregionen Nord- und Mittelenglands eine völlig neue Situation. In vielen Schulen wuchs der Anteil von Migranten- und Minderheitenkindern aus den ehemaligen britischen Kolonien enorm, sodass die englische Religionspädagogik vor der Aufgabe stand, ein Modell für einen Religionsunterricht, der auch Muslimen, Sikhs, Hindus und Buddhisten gerecht werden musste, zu projektieren. Erster bedeutender Meilenstein auf dem Weg zu einem multireligiösen Religionsunterricht ist ohne Frage der *Birmingham Agreed Syllabus* von 1975 gewesen. Der führende englische Religionspädagoge John Hull hat diesen im Rückblick als „major breakthrough in statutory religious education“ (Hull 1978, 127) bezeichnet. In diesem verbindlichen Lehrplan für den Schulbezirk Birmingham, einer mittelenglischen Großstadt mit hohem Immigrantanteil, wurde erstmals der Schritt von einem christlichen, aber überkonfessionellen Religionsunterricht – in der englischen Terminologie immer noch *Religious Instruction* (religiöse Unterweisung) oder *Christian Nurture* (christliche Erziehung) genannt – hin zu einem multireligiösen Religionsunterricht – in der Regel als *Multi-Faith Religious Education* bezeichnet – vollzogen. Im Rahmen dieses Unterrichts wurden die Lehrkräfte auf strikte Neutralität gegenüber allen im Klassenzimmer anwesenden Konfessionen und Religionen verpflichtet. Ziel des Unterrichts sollte es nun sein,

in die wichtigsten Glaubensvorstellungen der in England gelebten Religionen einzuführen und die Bedeutung des Christlichen für die englische Gesellschaft lediglich zu betonen. Die weitere Entwicklung bis hin zum *Education Reform Act* von 1988 hat trotz intensiver gesellschaftlicher Diskussionen das Konzept des *Birmingham Syllabus* bestätigt.

Neue Wege: „A Gift to the Child“

„A Gift to the Child“ (in der deutschen Literatur inzwischen als „Die Gabe an das Kind“ zitiert) ist eine Methode für den multireligiösen Religionsunterricht in England, die John Hull zusammen mit seinem Kollegen Michael Grimmit an der School of Education der University of Birmingham entwickelt hat. Im Rahmen zweier Forschungsprojekte versuchten Grimmit und Hull gemeinsam mit einem Team von Lehrerinnen und Lehrern eine Konzeption für interreligiöses

Methode „eine vertiefte und ausführliche Begegnung mit einem Aspekt oder Gegensatz religiösen Glaubens, der wegen seiner Bedeutsamkeit und Heiligkeit ausgewählt wurde“ (Hull 2000, 155). Zum anderen berücksichtigt die Methode auch in spezifischer Form die Erfahrungsdimension von Schülerinnen und Schülern: „Der Ansatz der ‚Gabe‘ regt die Erfahrung des Schülers an, ohne etwas vorauszusetzen. Er geht den Weg von der Religion zur Erfahrung, nicht umgekehrt“ (ebd. 158). Damit leistet „Die Gabe an das Kind“ einen wichtigen Beitrag zu einer entwicklungspsychologisch reflektierten interreligiösen Didaktik, in der „die Begegnung mit religiösen Items eine Anregung und Bereicherung für die soziale, persönliche, moralische, spirituelle und geistige Entwicklung des Kindes darstellt“ (ebd. 152).

„A Gift to the Child“ ist von Grimmit und Hull im Rahmen ihrer Forschungsprojekte ausführlich erprobt, reflektiert und verändert worden. Inzwischen gibt es ein umfangrei-

Santiago, Kathedrale, Portico de la Gloria, Mittelsäule.

Lernen im Religionsunterricht zu finden, die sowohl dem thematischen Ansatz bzw. inhaltlichen Anspruch der Weltreligionen als auch der Erfahrungswelt gerade jüngerer Schülerinnen und Schüler im Vorschul- und Primarbereich gerecht wird. Hull macht in der Einleitung seines programmatischen Aufsatzes *A Gift to the Child – A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children* (Hull 1996/in Dt. 2000) darauf aufmerksam, dass in der Praxis des Religionsunterrichts eine phänomenologische Methode in ihren verschiedenen Variationen vor allem in hohen Jahrgangsstufen bei älteren Schülern eingesetzt werde – schließlich setzt das Erfassen, Reflektieren und Vergleichen verschiedener ‚Religionssysteme‘ Abstraktionsvermögen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel voraus.

Dagegen komme in den unteren Jahrgangsstufen vornehmlich ein erfahrungsorientierter Ansatz mit seinen verschiedenen Modellen zum Zuge. „A Gift to the Child“ will in gewisser Weise die beiden Ansätze, den deskriptiven wie existentiellen Zugang, verbinden. Zum einen leistet die neue

Bourges, Kathedrale Saint-Étienne, Westfassade.

ches Lehrerhandbuch, insgesamt vierzehn Bilderbücher für Kinder und eine Begleitkassette für den Unterricht (Grimmit et al. 1991).

Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist es, eine Religion mittels eines Items (Karlo Meyer, 1999, spricht von „Zeugnis“) den Schülerinnen und Schülern vorzustellen und so einen Lernprozess zu initiieren. Ein solches Item, in Anlehnung an Rudolf Otto auch „Numen“ genannt, kann ein Wort („Halleluja“), ein Klang (der Gebetsruf des Muezzin), eine Geschichte (Jona und der Wal), eine Statue (Ganesha, der Elefantengott), ein Aspekt spiritueller Realität (eine Engel) oder eine Person (eine buddhistischer Mönch) sein. Wichtig ist, dass das Item exemplarisch für Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft ist und dass es bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess des Kindes ist (Hull 2000, 144–145).

Wie läuft nun der Unterrichtsprozess gemäß der Methode ab? Hull nennt vier Phasen, in denen die Begegnung mit dem Item vollzogen wird:

In der *Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)* wird das Item so vorgestellt, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe geweckt werden. Die Wirkung des Items soll Schülerinnen und Schüler auch in ihrem Inneren beteiligen und nicht gleichgültig lassen. Hull nennt als Beispiel die Einführung des Elefantengottes Ganesha in einer Grundschulklasse: Die vielköpfige Statue des Gottes wurde schrittweise enthüllt, während die Kinder aufgefordert waren, ihre Beobachtungen zu nennen. Gefesselt und engagiert wetteiferten die Schülerinnen und Schüler darum, die verschiedenen Skulpturteile – Ratte, Schlange und schließlich der Elefantenkopf – zu benennen, bis sie sich schließlich von der Gesamtgestalt überrascht zeigten. „Die ‚innere Beteiligung‘ entstand ganz einfach während der Enthüllung der Statue“ (ebd. 146).

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

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

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

Der methodische Duktus von innerer Beteiligung, Exploration, Kontextualisierung und Reflexion gewährleistet, dass sich die Kinder im Rahmen des Unterrichtsprozesses unbefangen mit dem Item *identifizieren* können, dann aber auch wieder – nach näherem Hinschauen – eine gewisse

Distanz entwickeln. Die Identifikation findet folglich in der Regel während der Exploration statt, während die Distanzierung durch die Kontextualisierung, also die Einbettung des Items in die Praxis einer bestimmten Religionsgemeinschaft, geleistet wird. Identifizierung und Distanzierung sind von entscheidender Bedeutung weil

- a) nur dieser Zweischritt sicherstellt, dass das Recht des Kindes eingelöst wird, eine Religion kennen zu lernen wie auch sich von dieser zu distanzieren;
- b) so die Trennung von Information über eine Religion und die Instruktion in einer Religion gewahrt bleibt (ebd.).

Ausblick: Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religion

Mit Blick auf eine katholische Didaktik der Weltreligionen kann John Hulls Ansatz einen Ausweg aus dem diesbezüglichen Dilemma des traditionellen Religionsunterrichts weisen. „A Gift to the Child“ würde einer deskriptiven, oberflächlichen Behandlung der Weltreligionen, wie sie bisher im Rahmen der meisten Curricula vorgesehen ist, vorbeugen und auch jüngeren Schülerinnen und Schülern einen lebendigen Zugang zur Vorstellungswelt fremder Religionen ermöglichen. Auf der anderen Seite bleibt die konfessionelle Ausrichtung des Unterrichts gemäß den Vorstellungen der Würzburger Synode bewahrt, da Hulls Ansatz ja Annäherung wie Ablehnung, Empathie wie Distanzierung dem Adressaten überlässt. Vielmehr ließe sich mit einer solchen Methode die Zielvorstellung der Synode, der Religionsunterricht befähige „zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen“ (Der Religionsunterricht, 30), wirkungsvoller als bisher einholen. In jedem Fall bleibt nach einer Unterrichtseinheit mit einem Item fremder Religion die Erinnerung an eine fremde, andere Perspektive auf Gott und Welt, die nun als Anknüpfung für eine Vertiefung der eigenen, katholischen Vorstellungen aufgenommen werden kann. Schließlich bedeutet jedes interreligiöse Lernen immer auch einen intra-religiösen Prozess in der eigenen Konfession (Ziebertz 1991). Gemeinsamkeiten der großen Religionen wie ihre spezifischen Differenzen können nun wesentlich konkreter und intensiver erhellt und entfaltet werden. Folglich gilt es, in einer zukünftigen Didaktik der Religionen den Zeugnissen fremder Religionen im Unterricht mehr Gewicht zukommen zu lassen, um das Verständnis für das Fremde und damit auch für das Eigene weiter zu fördern (Sajak 2002).

Literatur

- Bernhardt, Reinhold [1998]: Pluralistische Theologie der Religionen: rhs 41 (1998), 71–82.
 Die deutschen Bischöfe [1996]: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Bonn 1996.
 Grimmit, Michael / Grove, Julie / Hull, John / Spencer,

- Louise [1991]: A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Hemel Hempstead 1991.
- Hull, John M. [1978]: From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience: Religious Education 73 (1978), 124–143.
- Hull, John M. [1996]: A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children: Religious Education 91 (1996), 172–188.
- Hull, John [2000]: Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften Bd. 1. Berg am Kirchel 2000.
- Jackson, Robert [2001]: Art. England und Wales: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1. Neukirchen-Vluyn 2001, 406–410.
- Kuschel, Karl-Josef [1993]: Das Parlament der Weltreligionen 1982/1993: Küng, Hans/Kuschel, Karl-Josef (Hg.): Erklärung zum Projekt Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen. München-Zürich 1993, 89–123.
- Lähmann, Johannes [1998]: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Meyer, Karlo [1999]: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen 1999.
- Raddatz, Hans-Peter [2001]: Von Gott zu Allah? Christentum und Islam in der liberalen Fortschrittsgesellschaft. München 2001.
- Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland [1974]. Bonn 1974.
- Sajak, Clauß Peter [2002]: Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht? Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religion: RpB 48/2002, 83-96.
- Ziebertz, Hans-Georg [1991]: Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs: KatBl 116 (1991), 316–327.
- Ziebertz, Hans-Georg [1994]: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Weinheim 1994.

Clauß Peter Sajak, Dr. theol., geb. 1967 in Leverkusen, 1989–1994 Studium der Kath. Theologie, Germanistik, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Bonn und Freiburg i.Br., 1995–1996 Promotions- und Unterrichtstätigkeit in Michigan/USA; 1996–1998 Vorbereitungsdienst für das Lehramt am Gymnasium (Referendariat) in Karlsruhe, von 1998 bis 2002 Studienrat am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium in Heilbronn, seit August 2002 Referent für Hochschulen und pädagogische Grundsatzfragen im Bischöflichen Ordinariat des Bistums Mainz.
Habilitation an der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.