

IX. Nürnberger Forum / 9th Nuremberg Forum
26.-29. September 2006

Visionen wahr machen ***Making Visions come true***

Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand
Evaluating Concepts of Interreligious Learning



ABSTRACTS

Erziehungswissenschaften und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts

Sekretariat: Frau Gertraud Heckel - 90478 Nürnberg - Regensburger Straße 160

Nürnberger Forum (Organisation): Prof. Dr. Johannes Lähnemann, Dr. Werner Haußmann, Dr. Susanna Straß

Tel.: 0911/5302-549 - Fax: 0911/5302-502

Mail: Nuernberger-Forum@ewf.uni-erlangen.de - www.nuernberger-forum.uni-erlangen.de

Stand : 24.09.06

Eröffnungsvortrag / Opening Address

Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand - Bilanz und Ausblick nach 45 Jahren - Karl Ernst Nipkow

Themenbereich I

Bilder von Heil und Gericht in den Religionen – Perspektiven für Gegenwart und Zukunft? /

Images of Salvation and Judgement in Religions – Perspectives for Today and Tomorrow

1.3 Endzeiterwartung und Erlösungsphantasien in apokalyptischer Trivialliteratur als Herausforderung an die christliche Hoffnung auf Gottes Reich (Christentum) - Dr. Geiko Müller-Fahrenholz, Bremen

1.4 Irdisches Leben als Bewährung: Leben im Zeichen der großen Hoffnung (Islam) - Prof. Dr. Fuad Kandil, Karlsruhe

Themenbereich II

Herausforderung durch die Eine Welt – Religionen im gesellschaftlich-politischen Feld /

The Challenge of One World – Religions in the Social and Political Context

2.2 Konfliktmediation durch interreligiöse Kooperation / Moderating actual conflicts in interreligious cooperation - Prof. Dr. Norbert Klaes, Würzburg

2.3 Globale Ungerechtigkeit als Anfrage an Politik und Religionen / Global injustice poses questions to politics and religions - Dr. Klaus LeFringshausen, Mettmann

2.4 Das "Parlament der Armen" – eine spiritueller-politische Alternative? / The "Poor People's Parliament" – a politico-spiritual alternative? - Prof. Sulak Sivaraksa, Bangkok

2.5 Barrieren des Dialogs - ihre Mechanismen und ihre Überwindung - Wolf D. Ahmed Aries, Hannover

Themenbereich III

Träume haben, Ideen realisieren – entgrenzende Potenziale interreligiöser Bildung / Dreaming Dreams, Realising Ideas – The Limitless Potential of Interreligious Education

3.1 Global Learning: Konzeption und Evaluation - Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Nürnberg

3.2 Populäre Medienkultur - gemeinsame Basis für religiöse Bildung in einer Welt des religiösen Pluralismus? / Popular Media Culture - Common Ground for Religious Education in a World of Religious Diversity? - Prof. Dr. Manfred Pirner, Ludwigsburg

3.3 Interreligiöse Bildung – ein Schwerpunkt zwischen Pisa und Bologna? / Interreligious Education – a core area in schools between Pisa and Bologna? - Präs. Dr. Albin Dannhäuser, BLLV

3.4 Interreligiöse Erziehung als Herausforderung für die islamische Religionspädagogik / Interreligious Education as challenge for Islamic Religious Education - Prof. Dr. Cemal Tosun, Ankara

3.5 Vision und Wirklichkeit - oder: Welche Visionen brauchen Jugendliche heute? / What visions do adolescents require? - Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Tübingen

3.6 Bilder des Heils für die bewohnte Erde - Religionen und die ökologische Frage - Prof. Dr. Gottfried Orth, Braunschweig

3.7 Schulbuchforschung interreligiös - Ergebnisse und Perspektiven - Prof. Dr. Klaus Hock, Rostock

3.8 Bildungsstandards und Kompetenzerwerb im Religionsunterricht - Folkert Doedens, Hamburg

Themenbereich IV: "Symposion (Markt der Möglichkeiten)"

Prinzipien, Projekte, Praxis - Interreligiöse Bildung Lokal, National, Europäisch, Global / Interreligious learning: Local, National, European, Global

4.1 Aus der Praxis - für die Praxis: Lernen in der Begegnung vor Ort

4.1.1 Wahrnehmungs- und wertorientierte Schulentwicklung - eine Konzeption zur kollegialen Fundierung von innerer Schulentwicklung und Friedenserziehung - Dr. Klaus Wild, Heilsbronn

4.1.2 Begegnungsstätten: Das Zentrum für die Begegnung von Christen und Muslimen "Brücke-Köprü" in Nürnberg - Hans-Martin Gloël

4.1.3 Begegnungsstätten: Die Begegnungsstube Medina e.V. - Ali N. Koc, Nürnberg

4.1.4 "Weltethos" - lässt sich das unterrichten? - Dr. Christel Hasselmann

4.1.5 Abrahamische Teams - Dr. Jürgen Micksch, Darmstadt;

4.1.6 Die Interreligiöse Arbeitsstelle (INTR'A) e.V.: Begegnung der Religionen in Praxis und Theorie - Dr. Reinhard Kirste, Iserlohn

4.1.7 Kooperativer Religionsunterricht in Kairo - Dr. Frank van der Velden, Kairo, Ägypten

4.1.8 Interreligiöses Lernen durch Identifikationspersonen - Dr. Karlo Meyer, Hannover

4.2 Konzepte und Projekte in Deutschland

4.2.1 Hamburg - Prof. Dr. Wolfram Weiße

4.2.2 Berlin - Ruthild Hockenjos

4.2.3 Osnabrück - Prof. Dr. Reinhold Mokrosch

4.2.4 Münster / Erlangen - Lamyia Kaddor / Prof. Dr. Harry Harun Behr

4.2.6 Köln - Rabeya Müller

4.2.7 Nürnberg - Dr. Werner Haußmann, PD Dr. Hansjörg Biener

4.3 A Soul for Europe? - Experiences and future perspectives

4.3.1 Bosnien - Prof. Dr. Mato Zovkic

4.3.2 Türkei / Deutschland - Prof. Dr. Beyza Bilgin / Prof. Dr. Johannes Lähnemann

4.3.3 England - Prof. Dr. Brian Gates

4.3.4 Nordirland - Norman Richardson

4.3.5 Frankreich - Laurent Klein

4.3.6 Griechenland - Prof. Dr. Emmanouil Perselis / Dr. Georg Tsakalidis

4.3.7 Niederlande - Dr. Wim Westermann

4.3.8 Italien - Armando u. Dr. Adalberta Bernardini

4.3.9 Russland - Dr. Fedor Kozyrev

4.3.10 Spanien - Prof. Dr. Gunther Dietz

4.3.11 Ungarn - Prof. Dr. Lajos Szabo

4.4 The Global Perspective

4.4.1 Naher Osten - Dr. Yehuda Stolov / Fuad Giacaman

4.4.4 Pakistan - Dr. Yahja Hasan Bajwa

4.4.5 Thailand - Hans van Willenswaard

4.4.6 Japan - Dr. Koichi Kawamoto

4.4.7 Lateinamerika / Norwegen - Peace Education as an ethical praxis - Prof. Dr. Alicia Cabecudo / Prof. Dr. Magnus Haavelsrud

Workshop Interreligiöse Hermeneutik

Prof. Dr. Siegfried Scharrer, Nürnberg / Oliver Stabenow

Dr. Satish Joshi, Zürich

Dr. Nicola Towfigh, Münster

Workshop Schulbuchforschung interreligiös

PD Dr. Wolfram Reiss, Limburg

Patrick Bartsch, Bamberg

Prof. Dr. Khairallah Assar, Annaba/Algerien

Jonathan Kriener, Braunschweig

Baker al-Hiyari, Jordanien

Workshop Schulentwicklung - interreligiös

Schulentwicklung auf der Basis des Weltethos am Beispiel der kommunalen Berufsschule 3 in Nürnberg - Manfred Müller / Gerhard Horn, Nürnberg

Schlussvorträge

Prof. Dr. Johannes Lähnemann: Die Nürnberger Foren - eine Vision und ihre Konsequenzen

Kurzfassung „Kopernikanische Wende der Religionen“.

(c) Frido Mann 2006

Ausgangs- und Ansatzpunkt sind mehrere Verlautbarungen des Parlaments der Weltreligionen während der Neunzigerjahre mit der „Goldenen Regel“ und den vier „unverrückbaren Weisungen“ für ein Weltethos. Es sind Grundwerte oder Grundhaltungen für ein friedliches Zusammenleben der Völker: Gewaltlosigkeit und Ehrfurcht vor dem Leben, Solidarität und Gerechtigkeit, Toleranz und Wahrhaftigkeit und die Gleichberechtigung und Partnerschaft von Mann und Frau. Sie leiten sich ab aus den ethischen Grundregeln aller Weltreligionen.

Davon ausgehend wird festgestellt, dass alle die genannten Weltreligionen zwischen dem ersten Jahrtausend vor Christus (Buddhismus, Judentum) und dem ersten Jahrtausend nach Christus (Islam) dem *damaligen ptolemäischen Weltbild* verhaftet sind: Im Mittelpunkt steht die Erde des Menschen bzw. der Mensch selbst. Religion spielt sich ab in der eindimensionalen Gott-Mensch-Beziehung ausschließlich mit dem Heil des Menschen und seiner Begnadigung durch Gott als Ziel. Die Schöpfung (Judentum, Christentum, Islam) hat weniger Selbstzweck in sich, sondern dient vor allem der Nutzung durch den Menschen.

Gegen die Wirklichkeit des äußerst brüchigen und seit dem 20. Jahrhundert sich selbst und seine Welt immer mehr zerstörenden Menschen, des äußerst fragwürdigen bisheerigen Endprodukts der Evolution, kann in der heutigen Wertediskussion eine *schöpfungs-, kosmos- und lebenszentrierte Spiritualität und Ethik* gefordert werden. Dies bedeutet den Vollzug einer sehr verspäteten *kopernikanischen Wende von einer anthropo- zur kosmozentrierten Spiritualität und Ethik* in den Religionen. Ein Lob der göttlichen Schöpfung in sich findet sich zwar an einigen Stellen in den Offenbarungsschriften der drei abrahamischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam): zB. in den Psalmen, beim Bund Gottes mit Noah nach der Sintflut und in Sure 55 des Koran etc.). Aber der Schwerpunkt liegt dort nicht auf dem (auch außermenschlichen) *Leben als Ganzem*. Bei jeder an einer (islamischen oder buddhistischen oder christlich-jüdischen) Lichtmetaphysik oder am (jüdisch-christlichen, islamischen und buddhistischen) Liebesgebot orientierten Spiritualität könnte die „**Ehrfurcht vor dem Leben**“ (Albert Schweitzer, Mahatma Gandhi) zum obersten spirituellen und ethischen Prinzip erhoben werden. Dementsprechend könnte die „Goldene Regel“ des vom Parlament des Weltreligionen verkündete Weltethos („Menschlichkeit, Gegenseitigkeit und Vertrauen“) um das Prinzip der „Ehrfurcht vor dem Leben“ allgemein erweitert werden.

Deshalb kann auch die gegenwärtige, unheilvolle Zerstrittenheit vor allem der drei Religionen Abrahams untereinander nicht nur als Folge „menschlichen Versagens“ und einer unzureichenden Umsetzung des religiösen Auftrags gesehen werden. Der tiefere Grund liegt im „vorkopernikanischen“ Gott-Mensch-zentrierten Ausschließlichkeitsanspruch mehr oder weniger aller Religionen. Aus diesem Grund kann ein Religionsfriede nicht die *alleinige* Voraussetzung für einen Weltfrieden sein. Der gemeinsame Nenner zwischen den Grundgeboten der Weltreligionen (Konfuzianische Ethik, Grundverpflichtungen des Buddhismus, Dekalog, islamischer Pflichtenkodex vor allem des Koran) ist vielmehr nur die *eine*, allerdings *zentrale* Säule im *religionsübergreifenden* Gottesbauwerk der „Ehrfurcht vor dem Leben“. Darum herum lassen sich peripher tragende „Säulen“ wie *Kunst, Kultur und Wissenschaft*, die *Konfrontation mit Grenzsituationen* des menschlichen Lebens (Krankheit, Tod), die *Begegnung mit dem Kind*, die *geschlechtliche Liebe* und der *Bezug zur schützenswerten Natur* gruppieren. Alle sechs miteinander kommunizierenden Säulen widerspiegeln sich untereinander so, dass jede die Abbildung aller anderen in sich trägt und dass dadurch alle Säulen als fortlaufend lebendige Quelle religionsübergreifender Spiritualität und Ethik sich gegenseitig in unendlich fortlaufendem Prozess „dialektisch“ bereichern.

Eröffnungsvortrag: Karl Ernst Nipkow - Abstract

Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand – Bilanz und Ausblick nach 45 Jahren

Der von der zur Verfügung stehenden Zeit gedrängte Überblick wird in Rückblick und versuchter Vorausschau folgende Aspekte berühren und knapp diskutieren:

Historische Entwicklung seit 1960 im Kontext des sich wandelnden theologischen und religionspädagogischen Problem- und Aufgabenbewusstseins
Innen- und weltpolitische Einflussfaktoren
Anteil der Nürnberger Forschungen an der Entwicklung
Stand der theologisch-religionsphilosophischen Grundlagenklärung
Pädagogische Erfordernisse aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen
Schulische Organisationsmodelle im europäischen Kontext
Interreligiöse Hermeneutik und Didaktik

Stand: 20.08.2006

THEMENBEREICH I / *Topic Area 1*

Bilder von Heil und Gericht in den Religionen – Perspektiven für Gegenwart und Zukunft?

Images of Salvation and Judgement in Religions – Perspectives for Today and Tomorrow

1.3 Geiko Müller-Fahrenholz

Endzeiterwartung und Erlösungsphantasien in apokalyptischer Trivalliteratur als Herausforderung für die christliche Hoffnung auf Gottes Reich

Wie alle Religionen fragt auch das Christentum nach dem, was im Angesicht des Todes bleibt und was das Leben trotz der vielfältigen Last der Vergeblichkeit lebenswert macht. Die Grundsymbole christlicher Hoffnung, also „Reich Gottes“ und „ewiges Leben“, haben weithin – vor allem in den europäischen Kirchen - ihre visionäre und sinnstiftende Mächtigkeit eingebüßt. In anderen Kontinenten, vor allem in den USA, hat sich eine apokalyptische Trivalliteratur herausgebildet, die diese Grundsymbole in eine endzeitliche Geschichtstheologie mit extrem gewalthaltigen politischen Konsequenzen verkehrt hat. Diesen christlichen (?) Gewaltphantasien stehen ähnlich gewalthaltige islamische Endzeitvorstellungen gegenüber, was ihre konfrontative Sprengkraft noch verschärft.

Dieser „doom-boom“ kommt nicht von ungefähr. Er verweist zum einen auf ungelöste Spannungen in der christlichen Überlieferung, in der Bilder von Heil und Bilder von Gericht, Vorstellungen von ewigem Heil und ewiger Verdammnis gegeneinander stehen. Insofern verweist der große Erfolg von trivialem „Endzeit-Kitsch“ auf ein Versagen der christlichen Eschatologie.

Zum anderen spielen die von Menschen verursachten „real-endzeitlichen“ Lebensbedingungen unserer Zeit eine nachhaltige, wenn auch weithin unverstandene Rolle. Die Gefahr der Selbstvernichtung durch Atomwaffen besteht nach wie vor; der Klimawandel wird zu

weitreichenden „Weltuntergängen“ führen, und die ideologischen Verhärtungen zwischen Gruppen von Völkern („Krieg gegen Terrorismus“) beziehen ihr zerstörerisches Potential u.a. auch aus den immer schärfer werdenden ökonomischen Gegensätzen zwischen Überflusgesellschaften und Verelendungsregionen. Die Verzweiflung über die Unlösbarkeit dieser Probleme kann mithilfe dualistischer Endgerichtsszenarien in „Glaubenstreue“ „umgepolt“ werden. Je unlösbarer die Verhältnisse werden, desto näher ist die Erlösung.

Damit steht die christliche Eschatologie in einer Zerreißprobe. Sie muss die Hoffnung auf das Reich Gottes angesichts der präzedenzlos gewachsenen menschlichen (Zerstörungs)Macht neu bestimmen, d.h. sie muss sich neu auf das Verhältnis von Eschatologie und Schöpfungstheologie verständigen. Führt die Hoffnung auf eine Geborgenheit in Gottes ewiger Welt zu einer Vergleichgültigung der irdischen Verhältnisse und zu - verschieden ausgeformten - ethischen Entlastungsstrategien? Eine Antwort auf diese Frage ist innerhalb der christlichen Kirchen von größter Dringlichkeit. Sie gehört aber auch auf die Tagesordnung des interreligiösen Dialogs.

Stand: 08.08.2006

1.4 Fuad Kandil, Karlsruhe

„Irdisches Leben als Bewährung : Leben im Zeichen der großen Hoffnung“ (Abstract)

Der Vortrag will versuchen, die muslimische Auffassung vom Leben und Weiterleben nach dem Tod in groben Zügen zu erläutern. Durch eine gottwohlgefällige Lebensführung im irdischen Leben im Zeichen voller Gottergebenheit (Bemühen um Einhaltung Seiner Gebote und um Praktizieren einer entsprechenden Sittlichkeit) kann der Mensch – *nicht zuletzt im Vertrauen auf Gottes Barmherzigkeit und Vergebung*, da man in der Regel einem solchen Ideal im praktischen Leben wohl nie voll und ganz entsprechen kann – auf ein ewiges Leben in göttlicher Nähe hoffen, die sich die Menschen alles in allem als Inbegriff höchster Glückseligkeit vorstellen („die große Hoffnung“).

„Irdisches Leben als Bewährung“ heißt aber auch, inmitten der gelebten Wirklichkeit und bei der Bewältigung seiner Daseinsweise in eben dieser Welt sich zu bewähren und seine Tugendhaftigkeit auf die Probe zu stellen. Dadurch erst wird der Mensch dem Auftrag des Herrn gerecht, Sein Sachwalter und Statthalter auf der Erde zu sein. Nicht Weltentsagen oder leben in völliger Hingabe an Gebet und Kontemplation ist das Ideal, sondern zu leben mit den anderen und für die anderen in weltlicher Gemeinschaft. Und dies im ständigen Bemühen, Gerechtigkeit zu üben und Gottes Weisungen als Richtschnur für das Handeln in allen konkreten Situationen einzuhalten und „mit Leben zu erfüllen“. „Jenseitsorientierung“ ist nicht gleichbedeutend mit „Weltabgewandtheit“:

Mit anderen Worten gibt es in dieser Welt- und Lebenssicht keinen Gegensatz zwischen einem aktiven Leben im Diesseits und einem frommen, an der Verantwortung des Menschen im Jenseits orientierten, „gottwohlgefälligen Leben“. Ethische Grundsätze sind vielmehr darauf ausgerichtet, ein gewisses Gleichgewicht zwischen beiden Orientierungen zu untermauern. Im Vortrag wird dies anhand von praktischen Beispielen aus der islamischen Tradition veranschaulicht.

Was erwartet den Menschen nun am Ende des Lebens nach Tod und Auferstehung?

An vielen Stellen im Koran werden Bilder und Szenen vom jüngsten Gericht, von Hölle und Paradies beschrieben. Vom Paradies, wo diejenigen gelangen

dürfen, die in ihrem irdischen Dasein sich redlich bemüht haben, ein gottwohlgefälliges Leben zu führen. Hier dürfen sie sich an göttlicher Nähe erfreuen, in völligem Seelenfrieden. Zudem werden auch irdische Freuden beschrieben, die sie teilhaftig werden können. Auf der anderen Seite findet man abschreckende Schilderungen von den Höllenqualen, die diejenigen erwarten, die in ihrem diesseitigen Leben Sündhaftigkeit und Ungerechtigkeiten aller Art auf sich geladen haben.

Derartige Schilderungen werden von manchen Gläubigen und Islamgelehrten (so z.B. der legendäre Al-Ghazali, gest. 1111) lediglich als Versuch gedeutet, in menschlich nachvollziehbaren Kategorien das Geschehen nach der Auferstehung zu schildern, so dass man sie nicht wortwörtlich nehmen muss, wie dies nicht wenige tun. Schließlich weiß niemand, wie es wirklich am jüngsten Tag sein wird. Zudem können alle, auch die größten Sünder, auf Gottes Gnade und Barmherzigkeit hoffen. Dies ist eine Schlüsselkategorie in der islamischen Gottesvorstellung.

Der „wahre Gläubige“, dessen Seele vom Glaubensideal beseelt ist, tut „das Gute“ und meidet „das Böse“ indes nicht weil er auf Belohnung setzt und Bestrafung fürchtet, sondern weil dies die seiner durch den Glauben geläuterten Seele einzig angemessene Handlungsweise ist. Sicherlich eine Stufe, die nicht jeder erreichen kann, doch kommt es auf das Bemühen an. Und schließlich bleibt die große Hoffnung, die umfassende wie grenzenlose Gnade Gottes teilhaftig zu werden.

1.7 Peter Antes:

Religiöse Visionen: Wege zur Rettung oder zur Vertröstung?

Die Sicht der Religionswissenschaft

Im ersten Teil wird kurz die mögliche Entstehung von Jenseits- und Reinkarnationsvorstellungen nachgezeichnet, um dann in einem zweiten Teil die Vorstellungen vom Schicksal in einem weiteren Leben als Disziplinierungsmittel für diesseitiges Verhalten und im dritten Teil die Idealvorstellungen eines vollkommenen Lebens im Jenseits vorzustellen.

Stand: 31.07.2006

THEMENBEREICH II / Topic Area 2

Herausforderung durch die Eine Welt – Religionen im gesellschaftlich-politischen Feld

The Challenge of One World – Religions in the Social and Political Context

2.2 Norbert Klaes

Konfliktmediation durch interreligiöse Kooperation.

Die 8. Weltversammlung der interreligiösen Friedensbewegung "Religionen für den Frieden - WCRP" in Kyoto (August 2006) hat sich zum Ziel gesetzt, den vielfältigen Formen der Gewalt mit Programmen und Maßnahmen entgegenzutreten und ein friedliches und sicheres Leben in Gemeinschaft zu fördern. Im Zusammenhang mit Fragen der Konfliktbewältigung wird die Mediation zwischen einzelnen Konfliktparteien als eine der Hauptaktivitäten der Tagung angesehen. Die neutrale und sichere Atmosphäre der Weltversammlung ermutigt die Religionsführer aus jeweiligen Krisenregionen zum Dialog und bietet die Gelegenheit, Vertrauen zu schaffen und eine Kooperation untereinander zu ermöglichen und zu vertiefen. Vor allem private Verhandlungssitzungen für die rivalisierenden Parteien im Rahmen des Welttreffens geleitet von erfahrenen und interkulturell kompetenten Persönlichkeiten bieten die seltene Chance, persönliche Gespräche zu führen, zu diskutieren, Streitigkeiten offen auszutragen und sich für Problemlösungen zu engagieren. - Verschiedene Weltkonferenzen haben in diesem Sinn durch eine solche Vermittlungsarbeit dazu beigetragen, in Bosnien, im Nahen Osten, im Irak und in andern Regionen Konflikte zu entschärfen.

Aufgrund der doppelten Struktur einer jeden Konfliktmediation ist dieses Friedensverfahren nicht selten mit Schwierigkeiten verbunden: Zunächst versucht "Religions for Peace" zu vermitteln, dass in Konfliktsituationen die involvierten großen Religionen, ihre Organisationen und religiösen Führer die interreligiöse Friedensarbeit selber leisten. Diese sollen dann als Mediatoren gemeinsam, interreligiös in den Auseinandersetzungen tätig werden. Jede dieser Religionen mit ihren Friedensvisionen ist wohl universal angelegt, bezieht sich jeweils auf alle Menschen dieser Erde und beansprucht, den Grund und den Sinn dieses Lebens für die gesamte Menschheit mit all ihren unterschiedlichen Kulturen zu vermitteln. Jedoch entsteht durch diese aufeinander treffenden jeweiligen Absolutheitsansprüche eine grundlegende Konkurrenzsituation, durch die Religionsfreiheit gegenüber den anderen nicht immer gewährleistet ist und partnerschaftliche Kooperation sehr erschwert wird. Darüber hinaus bleibt es meistens unklar, inwieweit Religionen selber aus ihrem Offenbarungsglauben heraus in die Konflikte dieser Welt involviert sind und damit religiös begründete Gewalt nicht nur durch politische und wirtschaftliche Instrumentalisierung von Religion zu erklären ist. Auf die religiöse Wahrheit bezogener interreligiöser Dialog wird von vielen Religionsrichtungen häufig abgelehnt, und die Bedenken, dass Religionen eher Kon-

flikte fördern als helfen, sie zu überwinden, sind nicht selten berechtigt. Dazu kommt es vielfach, dass aufgrund von persönlichen Gewalterfahrungen in Konfliktgebieten die religiösen Anhänger mit den möglichen Friedensbemühungen ihrer Religionsführer nicht einverstanden sind.

Dennoch ist die interreligiöse Mediation in lokalen und regionalen Konflikten oft erstaunlich erfolgreich. Möglicherweise liegt dies an der Methode der Vermittlungsarbeit von "Religionen für den Frieden". Bei Kooperation und Mediation geht es WCRP eigentlich nicht mehr um die Religionen selber sondern um den Frieden in der entsprechenden Region und insgesamt um die Zukunft der Welt. Angesichts der Überlebensfragen auf unserem Erdball müssen sich die Religionen relativieren und sich aus voller Verantwortung gemeinsam in den Dienst der großen Zukunftsprobleme stellen. Sie sind gefordert das tiefste ihrer jeweiligen Traditionen und ihrer Spiritualität einzusetzen für alle Belange, die den Frieden der Welt fördern; sie sollen ihre Glaubenslehren von Erlösung und universalem Heil in die Sprache des Handelns übersetzen, das für alle Verantwortung trägt und an die Bedürfnisse der Mitmenschen orientiert ist. Es wird also nicht unmittelbar angestrebt, im Dialog sich gegenseitig tiefer zu verstehen und direkte Gespräche über Glaubenswahrheiten und die letzte Wahrheit der jeweiligen Religion zu führen. - Praktisch gesehen haben solche interreligiösen Begegnungen, die nicht die Wahrheit der Religionen sondern die Bedürfnisse der Welt anzielen den Vorteil der Entkrampfung, befreien von der Angst, vereinnahmt zu werden, der anderen Religion unterlegen zu sein oder die eigene Überlegenheit beweisen zu müssen. In dem langen Prozess einer Mediation müssen diese Prinzipien konkret umgesetzt werden. "Religionen für den Frieden" versucht in einem Konflikt zunächst die wichtigsten Religionsführer der Konfliktparteien zu finden und sie einzeln anzusprechen. Über die Konfliktgrenzen hinaus anerkannte religiöse und weltliche Autoritäten aus der ganzen Welt unterstützen diese Bemühungen und ermutigen die einzelnen Religionsführer, sich an einer interreligiösen Konfliktmediation zu beteiligen. Dann bietet WCRP eine neutrale Plattform an, bemüht sich um finanzielle Ressourcen mit Hilfe von Stiftungen und Regierungen, stellt Organisationshilfen wie Büros oder Experteneinsatz bereit und übernimmt die Vermittlungsarbeit zwischen den möglichen Konfliktpartnern. (Im folgenden Teil des Vortrags werden konkret Beispiele von Konfliktmediation auf der 8. Weltversammlung von "Religionen für den Frieden" gegeben. Insbesondere wird die Mediation im Irakkonflikt vorgestellt.)

2.3 Klaus Lefringhausen

Globale Ungerechtigkeit als Anfrage an Politik und Religionen

Die gegenwärtige Weltlage ist vieles zugleich:

- ein verschleppter Welt-Sozialkonflikt,
- ein innerislamischer Richtungskampf,
- ein Jugendaufstand, der die Weltpolitik auf die Straße trägt,
- eine Reaktion auf verletzten Stolz und kollektive Demütigung,
- ein Kulturkampf gegen Überfremdung und Kolonisierung,
- eine Empörung gegen bad governance korrupter Regierungen,
- ein Übergang von der unipolaren zur multipolaren Weltpolitik,
- eine Reaktion auf vorenthaltene weltpolitische Partizipationschancen.

Diese Konflikte überlagern sich gegenseitig und können nicht einzeln und nicht nacheinander, sondern nur gemeinsam gelöst werden.

Das Medieninteresse ist zwar auf die vordergründigen Anlässe der aktuellen Konflikte fixiert, doch eine Friedensdiplomatie muss auf die eigentlichen und oft nicht mitgenannten Ursachen der Gewaltentladungen eingehen.

Das gilt insbesondere auch für die Religionen, die nicht direkt Politik machen, wohl aber das Problem hinter den Detailproblemen benennen und helfen müssen, Ursachen und Wirkungen zu unterscheiden, um die Welt friedensfähiger zu machen. Sie haben den Perspektivenwechsel einzuüben, der verstehen lernt, warum sich in manchen Krisengebieten Jugendliche lieber in die Luft sprengen, als eine Friedensordnung zu akzeptieren, die verwundeten Stolz und verletzte Würde nicht zu heilen vermag.

Doch die Probleme weltwirtschaftlicher Gerechtigkeit lassen sich nicht begrifflich einfangen, sich nicht aus der Ferne angemessen analysieren und kaum in der Sprache der Volkswirtschaft beschreiben, weil dieser Sprachenebene die Emotionalität fehlt. Wie also ist mit diesem Thema umzugehen?

Einen Ausweg aus dieser Schwierigkeit bietet das literarische Vorbild, das Dostojewski mit seiner Erzählung ‚Der Großinquisitor‘ gegeben hat. Ich habe mir erlaubt, dieses Beispiel der Weltliteratur abzuwandeln, um es auf die gegenwärtige Weltlage zu beziehen.

Stand: 05.08.2006

2.4 Sulak Sivaraksa

The “Poor People's Parliament” – a politico-spiritual alternative?

The Assembly of the Poor is a sustained, nonviolent, and popular grassroots movement that originated in the early 1980s. It is an amalgamation of seven distinct networks, representing almost every region in Siam and comprising more than half a million members. At the heart of the Assembly are urban and rural small-scale agriculturists and manual laborers. They form the absolute majority in the movement. In varying degrees, all of them have been hard hit by the mainstream developmental strategies and dominant conceptions of progress, beauty, and civilization. Worse, the government has shown callous disregard for their plight, cynically hoping that the will of these awakened souls would eventually smother.

Remarkably, despite the government's apathy, this community of displaced people has mobilized itself in two parallel ways: as a political protest movement and as a spiritual venture in self-reliance and sustainability. Both streams were committed to incorporating right livelihood and a goal of contentment rather than material wealth. As part of the movement for self-sustainability and community well-being, participants have launched several political and social initiatives that have improved the quality of life for many poor throughout Siam.

Stand: 19.08.2006

2.5 Wolf D. Ahmed Aries

Barrieren des Dialoges

War der Begriff des Dialoges bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts den akademischen Seminaren vorbehalten, so wurde er spätestens gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts zum medialen Leerbegriff, dessen Implikationen hinsichtlich des Verstehens und Nichtverstehens fast nicht reflektiert wurden. So kam es, dass zwar die Zahl der dialogischen Gespräche und Begegnungen zunahm, aber die von Martin Buber und Emanuel Lévinas thematisierten Dialoge selten blieben. Man kommunizierte. Es galt daher zu fragen, was be- oder verhindert das Gespräch im Bemühen zu dialogisieren? Gibt es erkennbare Barrieren und wo liegen sie? Lassen sie sich so beschreiben, dass sie bearbeitbar werden? Dies ist kein therapeutischer Ansatz, sondern der Versuch zur Reflexion des Dialoges an sich als einer rationalen Form verantworteter Kommunikation.

THEMENBEREICH III / *Topic Area 3*

Träume haben, Ideen realisieren – entgrenzende Potenziale interreligiöser Bildung

Dreaming Dreams, Realising Ideas – The Limitless Potential of Interreligious Education

3.1 Annette Scheunpflug

Global Learning: Konzeption und Evaluation

In diesem Vortrag wird zunächst das Konzept des Globalen Lernens dargestellt. Dieses aus der entwicklungspolitischen Bildung und dem ökumenischen Lernen stammende Lernkonzept wird als „eine pädagogische Reaktion auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft“ bezeichnet. Dabei geht es darum, Menschen zum einen dazu zu befähigen, sich in der Weltgesellschaft zu orientieren und zum anderen aber auch sie anzuregen, die sich globalisierende Welt sozial gerecht zu gestalten. In Europa hat sich das Konzept des Globalen Lernens vor allem im Bereich der pädagogischen Angebote von Nichtregierungsorganisationen, der kirchlichen Bildungsarbeit, aber auch im schulischen Lernen (z.B. in den Lehrplänen Hamburgs) und in der Fachdidaktik etabliert. Seit einigen Jahren ist in diesem Kontext eine intensive Qualitätsdebatte entbrannt. Der Vortrag wird die Stationen dieser Qualitätsdebatte nachzeichnen und ein paar Herausforderungen in der Evaluation eines solchen auf Werte und Haltungen abzielenden benennen.

Stand: 11.09.2006

3.2 Manfred L. Pirner

Popular Media Culture – Common Ground for Religious Education in a World of Religious Diversity?

Scholars and pop musicians have propagated that popular media culture will accomplish what politicians and religions have failed to achieve, namely intercultural understanding and peace worldwide. And in rare accordance with them, the late media critic Neil Postman in one of his last books pointed out that popular films can convey basic cultural myths without which we would head towards the “end of education”. Can popular media culture thus provide us with a basis on which education in general and religious education in special can build? Can it provide us with common values and a common (religious) language which both cannot be found in other areas of our highly pluralist Western societies?

As for religion, recent research from various disciplines points to striking parallels and similarities between traditional religions and the electronic media. The media have assumed and transformed religion-like functions, structures and contents so that it seems appropriate to speak of a kind of “media religion”. In addition, empirical studies support the impression that especially young people’s religious attitudes are to a significant extent shaped by media experiences. Thus, from this perspective also popular media culture appears to be highly relevant for religious education in a pluralist world. The paper will explore this relevance, its chances, risks and limits by linking interreligious education with the Media Culture Approach to Religious Education (Medienweltorientierte Religionspädagogik) which I have been developing over the past years.

3.2 Manfred L. Pirner

Populäre Medienkultur – gemeinsame Basis für religiöse Bildung in einer Welt des religiösen Pluralismus?

Wissenschaftler und Popmusiker haben in jüngster Zeit die Meinung vertreten, die populäre Medienkultur werde das schaffen, was Politiker und Religionen nicht erreicht haben, nämlich weltweite interkulturelle Verständigung und Frieden. Und in seltener Übereinstimmung mit ihnen hat der verstorbene amerikanische Medienkritiker Neil Postman in einem seiner letzten Bücher darauf hingewiesen, dass populäre Filme grundlegende kulturelle Mythen vermitteln können, ohne die schulische Bildung nicht mehr möglich wäre. Kann uns also die populäre Medienkultur eine Basis anbieten, auf die öffentliche Bildung im allgemeinen und religiöse Bildung im besonderen aufbauen kann? Kann diese Medienkultur gemeinsame Werte und eine gemeinsame (religiöse) Sprache vermitteln, die in anderen Bereichen unserer pluralistischen westlichen Gesellschaften kaum mehr zu finden ist?

Was Religion betrifft, hat die jüngere Forschung in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auffällige Parallelen zwischen traditionellen Religionen und den elektronischen Medien herausgearbeitet. Die Medien haben teilweise Funktionen, Strukturen und Inhalte der Religionen übernommen und zugleich transformiert, so dass man zu Recht von einer Art „Medienreligion“ sprechen kann. Darüber hinaus unterstützen auch empirische Studien den Eindruck, dass insbesondere die religiösen Einstellungen junger Menschen zu einem beträchtlichen Teil durch Medienerfahrungen geprägt werden. So erscheint auch unter dieser Perspektive die populäre Medienkultur höchst relevant für religiöse Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft zu sein. Der Vortrag wird diese Relevanz, ihre Chancen, Risiken und Grenzen untersuchen, indem interreligiöses Lernen mit dem Ansatz einer medienweltorientierten Religionspädagogik zusammen gebracht wird, den ich über die vergangenen Jahre entwickelt habe.

Stand: 31.07.2006

3.3 Dr. Albin Dannhäuser, Präsident des BLLV

Interreligiöse Bildung – ein Schwerpunkt zwischen PISA und Bologna?

Angesichts der Migrationsschübe gewinnt die interreligiöse Bildung an Bedeutung und Dringlichkeit. In unseren Schulen und Bildungseinrichtungen begegnen sich Kinder und Jugendliche unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkunft. Sie sind herausgefordert, sowohl ihre eigene religiöse Identität auszuformen als auch sich mit anderen Religionen auseinanderzusetzen. Interreligiöse Bildung ist von zentraler Bedeutung für präventive Erziehungsarbeit gegen religiösen Fanatismus, gegen Rassismus und Extremismus. Sie ist für den Integrationsprozess unverzichtbar. Insofern ist interreligiöse Bildung eine pädagogische, bildungs- und gesellschaftspolitische Frage allerersten Ranges.

Es stellen sich jedoch Zweifel ein, ob in Politik, Gesellschaft und Medien die Bedeutung und Dringlichkeit einer interreligiösen Bildung bereits in dem Maße erkannt wird, dass sie zu einem bildungspolitischen „Schwerpunkt zwischen PISA und Bologna“ avancieren kann. Zumindest vordergründig spricht die allgemeine Rezeption der PISA-Studien ebenso dagegen wie Anpassung der Hochschulpolitik an den „Bologna-Prozess“. Die PISA-Studien präsentieren vor allem empirische Daten über Kompetenzniveaus ausgewählter Bildungssegmente im internationalen Vergleich. Zur Leistungsverbesserung werden u.a. Qualitätsstandards definiert und Evaluationsmaßnahmen eingeleitet. Der „Bologna-Prozess“ zielt in der Lehrerbildung auf modularisierte Studiengänge in den Fach- und Bildungswissenschaften, in der Didaktik und in schulpraktischen Studien, die zum Bachelor und Magisterabschluss führen.

In dieses bildungspolitische Spektrum lässt sich ein Schwerpunkt interreligiöser Bildung wohl dann am ehesten implementieren, wenn z.B. Glaubenswissen und elementare Kenntnisse über Religionen durch Kompetenzkriterien der PISA-Studien erfasst werden können und interreligiöse Begegnungen selbstverständlicher Teil des Schullebens sind. In der Lehrerbildung müsste der christliche und islamische Religionsunterricht sowohl theologisch-fachlich als auch didaktisch fundiert sein und die interreligiöse Bildung über die engeren Fachgrenzen hinaus als „quer liegende Dimension“ verstanden werden. Die konkreten Zieldefinitionen bedürfen jedoch ebenso der Bündelung aller Kräfte wie ihre bildungspolitische Durchsetzung.

3.4 Cemal Tosun

Interreligiöse Erziehung als Herausforderung für die islamische Religionspädagogik

Es ist wahr, dass die interreligiöse Bildung für die islamische Bildung eine Herausforderung darstellt. Wahr ist auch, dass diese Herausforderung nicht nur für den Islam, sondern für alle Religionen gilt. Themen wie „Interreligiöse Bildung“, „Interreligiöses Lernen“ und „Interreligiöser Dialog“ haben in der islamisch-theologischen Sprache wie auch im Christentum oder in den anderen Religionen keine Tradition. Dies erklärt sich dadurch, dass mit der bloßen Anerkennung einer anderen Theologie oft die meist unbegründete Angst einhergeht, die eigene Religion aufzugeben. Trotzdem gibt es in den Grundquellen des Islam (Koran und Sunna) und seiner Geschichte theoretische und faktische Ausgangspunkte und Beispiele, die als Anknüpfungspunkte betrachtet werden können.

Ich werde in meinem Referat auf folgende drei Punkte eingehen:

Erstens: Die Bedeutung der interreligiösen Bildung für die religiöse Bildung im Allgemeinen und für die islamische Bildung im Speziellen. Die Geschichte der Menschheit ist in Bezug auf religiöse Begegnungen geprägt von positiven wie auch negativen Beispielen. Diese religiösen Begegnungen sind für den heutigen interreligiösen Dialog und die interreligiöse Bildung sehr nützlich. Jedoch unterscheiden sich diese historischen Begegnungen mit den Heutigen in vielen Punkten. So sind heute einerseits die Art und Weise und die örtlichen Begebenheiten und andererseits auch die Ziel- und Zwecksetzungen und Problemstellungen anders als damals und erfordern neue Wege der Problemlösung.

Zweitens: Interreligiöse Bildung braucht, neben den gesellschaftlich-politischen und erzieherischen Grundlagen, eine fundierte theologische Basis. Auf muslimischer Seite ist dieses theologische Fundament nicht zufriedenstellend. Es wurde viel darüber geschrieben, jedoch haben die Autoren immer für eine Seite Partei ergriffen und sich somit entweder pro oder contra entschieden, anstatt diese beiden Pole abzuwägen und damit einen neuen Weg der Problemlösung aufzuzeigen. Das Hauptproblem ist, dass das Thema nicht von muslimischen Theologen (Kalamwissenschaftler) und Rechtswissenschaftlern (Fuqaha) bearbeitet wird. So werden in der Türkei die Themen „Interreligiöser

Dialog“ und „Interreligiöse Bildung“ vor allem von Religionshistorikern untersucht und bearbeitet.

Eine umfassende und methodologisch angemessene Annäherung würde ermöglichen, dass die theologischen Grundlagen des interreligiösen Dialogs bzw. der interreligiösen Bildung aus islamischer Sicht mit seinen bzw. ihren Möglichkeiten und Grenzen dargelegt werden.

Aus muslimischer Sicht sind hier viele Hindernisse zu bewältigen. Die größte Hürde ist die Vorstellung, Dialog mit Missionierung gleichzusetzen. Die negativen Erfahrungen mit der Missionierung in der Vergangenheit und auch in der Gegenwart bewirkten eine schwer zu bewältigende Angst. Aussagen des Vatikans, dass der Dialog eine Methode der Missionierung sei, erschweren die Sache ungemein.

Drittens: Interreligiöser Dialog braucht eine sachgemäße interreligiöse Bildung. Nur in der Schule interreligiöse Bildung anzubieten, wird bestimmt nicht ausreichen. Wenn die Familie und die Gemeinde diese Erziehung nicht unterstützen, sind jegliche Bemühungen zum Scheitern verurteilt.

Gliederung

1. Interreligiöses Lernen ist ein deutliches Erfordernis in der heutigen Welt.
2. Interreligiöse Erziehung ist in der islamischen Religionspädagogik wie bei allen anderen Religionen auch eine Herausforderung.
 - 2.1. Für den Islam sind die Themen „Interreligiöser Dialog“ und „Interreligiöse Erziehung“ neu.
 - 2.1.1. Der Begriff „**Tabliğ**“ und seine Bedeutung für den interreligiösen Dialog
 - 2.1.2. Der Begriff „**Davet**“ und seine Bedeutung für den interreligiösen Dialog
 - 2.1.3. Der Begriff „**Tearuf**“ und seine Bedeutung für den interreligiösen Dialog
3. Die Möglichkeiten und Grenzen des interreligiösen Dialogs in Bezug auf die Hauptquellen des Islam.
 - 3.1. Die Möglichkeiten des interreligiösen Dialogs im Islam
 - 3.1.1. Die Möglichkeiten des Dialogs aus Koranischer Sicht
 - 3.1.2. Die Möglichkeiten des Dialogs hinsichtlich der Sunna des Propheten Muhammad
 - 3.2 Die Grenzen und/oder Hindernisse des interreligiösen Dialogs aus Sicht des Islam und der Muslime
4. Wie kann eine interreligiöse Islamerziehung aussehen?

3.5 Friedrich Schweitzer

Vision und Wirklichkeit - oder: Welche Visionen brauchen Jugendliche heute?

Wer wissen will, welche Visionen Jugendliche heute brauchen, muss zunächst fragen, welche Visionen oder Vorstellungen die Jugendlichen selber haben. Auch bei Themen wie dem globalen oder dem interreligiösen Lernen bliebe es sonst bei einer rein normativ-deduktiven Didaktik, deren Problematik längst durchschaut ist. Jugendliche müssen zu Subjekten interreligiösen Lernens werden. Interreligiöses Lernen muss subjektbezogenes Lernen sein.

Für die Rekonstruktion der Vorstellungen heutiger Jugendlicher bezieht sich der Beitrag sowohl auf entsprechende Befunde aus der Jugendforschung als auch auf eigene Tübinger Untersuchungen zur Wahrnehmung von Globalisierungsprozessen sowie von Konfessionen und Religionen durch Jugendliche.

Vorherrschend bei den Jugendlichen sind demnach weithin Sichtweisen, die einer religiösen Pluralisierung, Individualisierung und Subjektivierung entsprechen. Zumindest auf den ersten Blick enthalten sie wenig Potential in einem visionären Sinne, sondern belegen eher die Probleme und Herausforderungen einer (inter-)religiösen Erziehung angesichts diffuser religiöser Verhältnisse. Religiöse Individualisierung, so zeigt sich, führt zwar zu einer gewissen Liberalität in der Einstellung zu anderen religiösen Überzeugungen, aber sie stellt keine tragfähige Grundlage für echte Toleranz oder für eine dialogische Haltung dar. Darüber hinaus fällt auf, dass viele Jugendliche kognitiv überfordert zu sein scheinen, wenn sie systemische Zusammenhänge insbesondere im globalen Maßstab erkennen, durchschauen und beurteilen oder wenn sie gar eigene Alternativen dazu entwickeln sollen.

Pädagogisch führt jedoch kein Weg an den Einstellungen und Möglichkeiten der Jugendlichen vorbei. Deshalb soll und muss nach solchen Anknüpfungsmöglichkeiten im Bewusstsein Jugendlicher gefragt werden, die sich auch dann für interreligiöses Lernen nutzen lassen, wenn sie zunächst in eine andere Richtung zu weisen oder eher die Grenzen interreligiösen Lernens zu belegen scheinen.

Visionen besitzen die Kraft, die Wirklichkeit herauszufordern. Pädagogisch treten umgekehrt die Voraussetzungen hervor, aus denen Visionen in Wirklichkeit erst entstehen oder eben nicht entstehen. Beide Seiten sollten nicht gegen einander ausgespielt, sondern produktiv auf einander bezogen werden.

Stand: 23.08.2006

3.6 Gottfried Orth

Bilder des Heils für die bewohnte Erde – Religionen und die ökologische Frage

Die Vielfalt der Religionen findet in ihren jeweiligen heiligen Schriften hinsichtlich der politischen Maxime der **Nachhaltigkeit** zusammen in vergleichbaren ethischen Aussagen und Forderungen.

2002: Orientierungsgespräch in Deutschland Vertreter Religionen zur Umweltpolitik unter besonderer Berücksichtigung der Klimafrage mit Vertretern und Vertreterinnen der Muslime, der Bahai, der Buddhisten sowie der katholischen und evangelischen Kirchen.

2003: Interreligiöse Fachtagung zum Thema „Ökologische Lebensstile und ihre Folgen für die Ökonomie“ mit dem gleichen Personenkreis.

2005: die geplante Tagung zum Arbeitsthema „Teilen“ wiederum mit dem gleichen Personenkreis wurde abgesagt.

Einigkeit der Religionen bestand darin, die **Integrität der Natur achten** zu wollen. Während christliche Theologie und muslimische Rechtsschulen ausgehend von einem schöpferischen Gott verantwortliche Haushalterschaft der Menschen der Schöpfung gegenüber betonen, argumentieren Buddhisten und Baha'i ausgehend von der Verbundenheit aller Lebewesen für ein ökologisches und sozial gerechtes Handeln. Weltanschaulicher oder religiöser Konsens lässt sich nicht erzielen, aber **Dissens lässt einander achten und partielle Übereinstimmungen schätzen**; so können begrenzte gemeinsame Ziele in den Blick genommen sowie Handlungsformen für diese entdeckt und entwickelt werden.

In den Gesprächen in Göttingen und Loccum waren jeweils **vier Ebenen** von besonderer Bedeutung: die gesamtgesellschaftliche-politische Ebene, die theologische Ebene, die religiös-spirituelle Ebene, die praktisch-pastorale Ebene. Ich beschränke mich im folgenden auf die religiös spirituelle und die gesellschaftlich-politische Ebene.

Alle Religionsvertreter und -vertreterinnen sahen in der Umweltkrise eine Herausforderung des Glaubens und zu aller erst eine spirituelle Aufgabe: „Wer das Leben der Natur mit spirituellen Augen sieht, erkennt in ihm eine über jeden unmittelbaren Nutzen hinausgehende sinnvolle und schützenswerte

Qualität; er nimmt eine Haltung des Staunens über ihr Dasein und ihre Schönheit ein.“

Eine solche **Spiritualität** ist von einem doppelten bestimmt. Sie ist eine Tätigkeit: Spiritualität ist aktives Leben zur Erhaltung und Bewahrung der Schöpfung bzw. der Natur. Und sie lebt von dem „ohne Warum“, das der mittelalterlichen Mystik wichtig war und das Dorothee Sölle immer bedeutsamer wurde: Spiritualität ist ziel- und zwecklos: Es ist schön, zu loben, zu beten und zu singen.

Als zentrale Ursache der Zerstörung der Natur und der Grundlagen des Lebens auf der Erde haben die zusammengekommenen Vertreter der Religionen die Verschwendung von Gütern und Ressourcen benannt: „In unterschiedlicher Weise wird in allen Religionen Verschwendung als verantwortungslos gegenüber Menschen und Natur gewertet: Verschwendung widerspricht einer einfühlsamen Haltung gegenüber der Natur.“ Gegenüber der Verschwendung als zentralem Faktor der Naturzerstörung wurden neben dem Stichwort der „Selbstbegrenzung“ immer wieder betont Begriffe wie „rechtes Maß“, „Loslassen“, „Sein-Lassen“, „Sein“ statt „Haben“ und vor allem Begriff und Praxis der „Unterbrechung“.

Dass nicht nur religiöse Menschen so denken, sondern dass Denken und Praxis der Religionen **anschlussfähig sind an zivilgesellschaftliche Bewegungen**, ist von entscheidender Bedeutung, wenn die Möglichkeit einer anderen Welt Wirklichkeit werden soll und dazu das vorherrschende nördliche Entwicklungsmuster in den eigenen Ländern wie weltweit in Frage zu stellen ist. Abschließend werden vier Aufgaben für die **Religionswissenschaft** und zwei Aufgaben für die **Religionspädagogik** und den schulischen Religionsunterricht benannt.

3.7 Klaus Hock

Schulbuchforschung interreligiös - Ergebnisse und Perspektiven

Der Beitrag gibt

1. einen kurzen Rückblick auf die wichtigsten Ergebnisse des Nürnberg-Rostocker Projekts zur Untersuchung der Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder und
2. skizziert Perspektiven künftiger Forschung und Möglichkeiten internationaler, interkultureller und interreligiöser Kooperation in diesem Bereich.

(1) Im ersten Teil werden vornehmlich positive Beispiele der Schulbuch- und Curriculumsentwicklung herausgestellt; auf diese Weise soll das Bemühen vieler Schulbuchautorinnen/-autoren und Verantwortlicher in Schule und Gesellschaft, Behörden und Ministerien gewürdigt werden, die sich – oft vor dem Hintergrund politischer Konflikte und Spannungen in den jeweiligen Ländern – dafür eingesetzt haben, die Darstellung des Christentums in den Schulbüchern zu verbessern, um ein gedeihliches Zusammenleben zwischen Christen und Muslimen zu fördern. Dieses Bemühen ist umso höher einzuschätzen, als sich diese engagierten Frauen und Männer oftmals gegen gesellschaftliche Trends und unter schwierigen politischen Rahmenbedingungen für die genannten Ziele einsetzen. Die Motive und Intentionen ihres Engagements auch dann zu verstehen, wenn sie auf den ersten Blick mit „unseren“ – westlichen, säkular geprägten – Vorstellungen zu kollidieren scheinen, stellt eine besondere Herausforderung für Schulbuchforschung in interkultureller und interreligiöser Perspektive dar. Dies leitet zum zweiten Teil über:

(2) Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen im Nürnberg-Rostocker Schulbuchprojekt zeichnet sich ab, dass gerade der Austausch und das – durchaus auch kontrovers geführte – Gespräch über Fragen der Darstellung des Christentums und der christlich-islamischen Beziehungen in Schulbüchern und Lehrplänen der jeweiligen Länder ganz weitreichende Impulse für die Schulbuchentwicklung und weit darüber hinaus zu geben vermag. Das kann nicht nur dazu führen, dass die Texte selbst in erweiterter Perspektive überarbeitet werden – so etwa unter Berücksichtigung des christlichen Selbstverständnisses –, sondern dass sich auch fruchtbaren Debatten über Fragen des interreligiösen Zusammenlebens entspinnen. Interreligiöse und interkulturelle Schulbuchforschung avanciert damit zum integralen Bestandteil eines komplexen dialogischen Prozesses, der sich als Ellipse darstellen lässt: Repräsentation und Perzeption bilden die beiden Brennpunkte, auf die sich das Einüben des gegenseitigen Verstehens konzentrieren muss. Schulbücher – und auf der Reflexionsebene: Schulbuchforschung in interreligiöser Perspektive – erweisen sich in diesem Zusammenhang als wichtiger Bewährungsort der Begegnung zwischen Muslimen und Christen.

3.8 Folkert Doedens

Bildungsstandards und Kompetenzerwerb im Religionsunterricht

In der Religionspädagogik wird kontrovers darüber diskutiert, welche Gefahren und Chancen die Orientierung des Religionsunterrichts an einheitlichen Bildungsstandards und an verbindlichen fachbezogenen Kompetenzen impliziert. Manche lehnen diese als problematische Aufgabe eines umfassenden Bildungsverständnisses und als unverantwortliche Reduktion des Fachs auf kognitive, messbare Wissensvermittlung ab; sie betonen dagegen die Unplanbarkeit und die Subjektorientierung von Bildungsprozessen. Aber – so die Gegenposition – auch das Wissen darum, dass religiöse Bildung mehr als Kompetenzbesitz meint, kann nicht von der Aufgabe entbinden zu klären, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten die SchülerInnen am Ende eines mehrjährigen Religionsunterrichts verfügen sollen; Kompetenzorientierung wird als notwendige Voraussetzung der Qualitätsentwicklung und der Sicherung des Religionsunterrichts im Fächerkanon der öffentlichen Schule betrachtet.

Dem Vortrag liegt die These zugrunde, dass der schulische Religionsunterricht angesichts von Religionsvielfalt als Kennzeichen moderner Gesellschaften und in Wahrnehmung der neuen Bedeutung von Religion im öffentlichen Leben das Ziel haben muss, die Schülerinnen und Schüler zum aufgeklärten Umgang mit Religion zu befähigen und die Entwicklung von „gebildeter Religion“ zu fördern.

Eine solche Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts macht die Orientierung des Fachs an Kompetenzen sinnvoll. Im Vortrag soll ein Beitrag zur Klärung folgender Fragen versucht werden:

- Welches Verständnis von Kompetenz kann den Religionsunterricht leitend sein; wie verhalten sich Bildungsstandards zu Kompetenzen?
- Welchen Stellenwert (welche Notwendigkeiten und Grenzen) soll der Kompetenzerwerb im Religionsunterricht erhalten?
- Welche grundlegenden Kompetenzen (inter-)religiöser Bildung sind zu vermitteln, welche Bedeutung haben sie im Gefüge allgemeiner Bildung?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts für die Lehrplanentwicklung und die Praxis des Unterrichts; braucht der Religionsunterricht ein verbindliches Kerncurriculum und national einheitliche Bildungsstandards?

Kompetenzerwerb im Religionsunterricht muss so realisiert werden, dass darüber nicht die spezifischen inhaltlichen Belange des Fachs (Religion als Kultur der Haltung und des Verhaltens gegenüber Gott und zum Unverfügbaren) vernachlässigt und die Offenheit für seinen bildenden „Mehrwert“ verstellt werden sowie die Schülerorientierung als grundlegendes didaktisches Prinzip dieses Fachs nicht an Geltung einbüßt.

Stand: 05.08.2006

THEMENBEREICH IV / *Topic Area 4*

Prinzipien, Projekte, Praxis - Interreligiöse Bildung Lokal, National, Europäisch, Global

Principles, Projects, Practice - Interreligious learning: Local, National, European, Global

4.1 Aus der Praxis - für die Praxis: Lernen in der Begegnung vor Ort

4.1.1 Klaus Wild

Wahrnehmungs- und wertorientierte Schulentwicklung – eine Konzeption zur kollegialen Fundierung von innerer Schulentwicklung und Friedenserziehung

Wahrnehmungs- und wertorientierte Schulentwicklung ist ein in seinen positiven Auswirkungen quantitativ und qualitativ evaluiertes Entwicklungskonzept, das bislang an über 100 Schulen umgesetzt wurde. Es ermöglicht sowohl die bedarfsorientierte Erarbeitung als auch eine interne Sicherung von Schulqualität. Über die Konzeption kann innere Schulentwicklung und Friedenserziehung fundiert werden.

Zunächst werden die tatsächlichen Bedürfnisse der Lehrkräfte der einzelnen Schule ermittelt. Dies geschieht über die Wahrnehmung einer idealen Schule und der Situation an der eigenen Schule. Hierbei wird ein kurzer, empirisch abgesicherter Fragebogen, der zentrale Gütekriterien der Schulqualitätsforschung enthält, anonym eingesetzt. Die aufbereiteten Wahrnehmungsergebnisse enthalten grundlegende Hinweise auf die tatsächliche Bedarfslage an der Einzelschule auch im Hinblick auf Friedenserziehung. Über eine moderierte interne Diskussion und Analyse der Resultate können Kollegien passgenaue Ziele innerer Schulentwicklung und Friedenserziehung eigenständig festlegen und in konkreten Vorhaben kooperativ umsetzen. Über das erneute anonyme Erfassen der Wahrnehmungen der Lehrkräfte können sowohl die Schulentwicklungsarbeit als auch die Fortschritte im Rahmen von Friedenserziehung intern evaluiert und neu ausgerichtet werden.

Im Workshop wird zunächst die Konzeption vorgestellt. Daran anschließend können die Teilnehmenden das Instrument zur Initiierung von innerer Schulentwicklung und von Friedenserziehung selbst erproben. Abschließend werden Beispiele der Schulentwicklungs- und Friedenserziehungsarbeit an einzelnen Schulen sowie Kooperationsmöglichkeiten vorgestellt.

4.1.2 Hans-Martin Gloël

Das Zentrum für die Begegnung von Christen und Muslimen - „Brücke-Köprü“ in Nürnberg

Einander begegnen – die eigene Identität stärken - die Perspektive des andern einnehmen – gemeinsam handeln

Die Brücke steht in unserem Fall für die Begegnung von Christen und Muslimen. Ein Pfeiler steht für christliche, der andere für islamische Identität. Begegnung findet statt, wo Menschen sich vom eigenen Ufer weg auf die Brücke wagen.

1. Brücke als Ort der Begegnung

Verschiedene Projekte ermöglichen kognitive, affektive und pragmatische Begegnungen:

Vorträge und Seminare zu religiösen und kulturellen Themen,

Gemeinsames Kochen und Feiern zu christlichen und islamischen Festen („*Speisereise*“),

Offene Treffs (*5-Uhr-Tee, Oase*)

2. Brücke als Ort der Selbstreflexion

Die Pfeiler einer Brücke markieren die verschiedenen Ufer. Eine Brücke hält Verschiedenes auch auseinander.

Die Festigkeit des jeweils eigenen Pfeilers ist eine Voraussetzung für die Tragfähigkeit des ganzen Bauwerks und dafür, dass auf der Brücke nicht über Unterschiede hinweggetäuscht wird.

Die Begegnung mit „dem Anderen“ fordert zur Selbstreflexion über die eigene Herkunft und Glaubensidentität heraus. Im Gesprächskreis „*Bibel und Koran*“ ist durch die konstruktive Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Seite Sprachfähigkeit und Sprachwilligkeit über den eigenen Glauben gefragt. Das Erzählen vom eigenen Glauben lässt den anderen an meiner Glaubensgeschichte Anteil haben.

3. Brücke als Weg zum Perspektivwechsel

Eine Brücke dient dazu, auf die andere Seite hinüberzugehen.

Wahrnehmung der persönlichen, familiären, gesellschaftlichen und spirituellen Situation auf der anderen Seite.

Nicht alles muss verstanden werden. Manch Fremdes kann und soll auch als solches stehen bleiben.

Kirchenführungen für Muslime und *Moscheeführungen* für Christen, sowie *Einladungen zu Festen* geben Einblick in die Lebens- und Glaubensräume der jeweils anderen.

Im Arbeitskreis „*Kant und Kismet*“ wird anhand aktueller gesellschaftspolitischer Themen erfahrbar, wie die Situation aus der Perspektive der jeweils anderen ausnimmt.

4. Brücke als Ermutigung zum gemeinsamen Handeln

Die durch „Brückenmenschen“ erworbenen Kompetenzen sollen zum jeweils eigenen Pfeiler zurückfließen, in Familien, Moscheevereine, Kirchengemeinden, in die Kommunalpolitik etc.

Die Kenntnis der jeweils anderen Perspektive und die Möglichkeit, gemeinsam betreffende Themen miteinander zu verhandeln erleichtern Strategien für gemeinsames Handeln (z.B. bei gemeinsamen Anliegen in Nachbarschaft, Stadtteil, Kommune).

5. Die Funktion der Brücke

Die Brücke ist kein Selbstzweck. Sie ist nicht als Drittes gegenüber den Ufern gedacht. Sie ist primär zum Gehen und weniger zum Verweilen da. Sie will nicht primär Ruhepunkt zwischen den Ufern sein, sondern die Menschen gemeinsam und aufeinander zu in Bewegung bringen.

So eröffnet sie Wege zueinander und ermutigt zu gemeinsamem Handeln. Sie markiert aber auch deutlich Unterschiede.

Schlussbemerkung:

Das Bild der Brücke mag als Bild taugen, wo es um das Verhältnis verschiedenen Glaubender geht. Für viele gesellschaftspolitische Fragen mag dieses Bild ungeeignet sein, wenn die Pfeiler Religionen oder Kulturen symbolisieren sollen, da die Trennlinie oft nicht zwischen den Ufern verschiedener Religionen und Kulturen verläuft, sondern etwa entsprechend der Kategorien Bildung und Soziales.

www.bruecke-nuernberg.de

4.1.3 Ali N. Koc

Die Begegnungstube Medina e.V.

Der Islam rückt immer mehr ins Zentrum des öffentlichen Interesses. Gerade in Deutschland wird in Zeiten eines „Kopftuchurteils“ viel darüber diskutiert und spekuliert, ob Muslime in die Gesellschaft „passen“ und welche Räume und Rollen sie innerhalb dieser Gesellschaft einnehmen können oder sollen bzw. welche sie weder einnehmen können noch sollen. Jedoch wird in solchen Diskussionen die Frage zu wenig berücksichtigt, wie sich Muslime in Deutschland selbst empfinden und wo sie sich selbst religiös, gesellschaftlich und national positionieren. Die Begegnungstube Medina e.V. ist ein Verein, der dezidiert Stellung nimmt zu der Rolle bzw. der Selbstverortung seiner Angehörigen als Muslime und als Mitglieder der deutschen Gesellschaft.



Die Verständigung zwischen den Religionen in Deutschland ist im Hinblick auf das friedliche Zusammenleben im Kontext einer demokratisch verfassten Zivilgesellschaft oberstes Vereinsziel.

Im Logo der Begegnungstube sind drei Erzählungen miteinander verbunden: Die Friedenstaube hält ein Palmblatt und ein Blatt vom Dattelpalm im Schnabel. Das Palmblatt erinnert an den Einzug Jesu in Jerusalem. Die Menschen jubelten Jesus zu und schwenkten Palmblätter, um ihn willkommen zu heißen. Eine ähnliche Erzählung gibt es auch vom Propheten Mohammed. Als dieser nach der Auswanderung aus seiner Heimatstadt Mekka nach Medina einzog, jubelten ihm seine Anhänger mit Dattelpalmzweigen zu. Die Noahgeschichte, in der die Taube eine wichtige Rolle spielt und den Vorboten für einen Neuanfang verkörpert, kommt sowohl im Koran als auch in der Bibel vor. Durch das Symbol der Taube soll die Verbundenheit von Juden, Christen und Muslimen ausgedrückt werden und ihre Aufgabe, voller Hoffnung am Frieden mitzuarbeiten. Der braune Bildausschnitt weist dar-

auf hin, dass der Friede nicht nur auf unserem Planeten wichtig ist, sondern im Zeitalter der Satelliten bis ins Weltall reicht.

Die Begegnungsstube Medina e.V. wurde im Jahr 1995 gegründet und trägt seit 1999 den Status der Gemeinnützigkeit. Zielsetzung des Vereins ist es, „...den Geist des Dialogs und des gegenseitigen Verständnisses zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen und Überzeugungen zu fördern, um eventuelle Vorurteile abzubauen und somit die multikulturelle Gesellschaft zu fördern.“

Die Begegnungsstube Medina zählt derzeit ca. 100 eingetragene Mitglieder. Die Vereinsangehörigen sind in der Mehrzahl türkischstämmige Muslime, die in der zweiten und dritten Generation in Deutschland leben. Der Verein hebt allerdings ausdrücklich auf das Miteinander von Christen und Muslimen ab. Man bemüht sich verstärkt – nicht zuletzt durch den Ausbau der neuen Vereinsräume, die auch ein orientalisches Museum beheimatet – noch mehr nicht-muslimische Mitbürger anzusprechen und sie als Mitglieder zu gewinnen, die selbstverständlich auch in der Vorstandschaft willkommen sind. Dies deshalb, um dem selbst gesteckten Ziel des authentischen und gleichberechtigten Austauschs zwischen den Religionen näher zu kommen. Diese Bemühungen zeigen schon erste Erfolge. Sowohl im Vorstand als auch unter den Mitgliedern sind christliche Mitbürger in der Begegnungsstube Medina e.V. aktiv.

Von großer Bedeutung ist für den Verein sein Status der Neutralität; die Begegnungsstube Medina e.V. gehört keinem islamischen Verband an. Die Neutralität ist deshalb so wichtig, weil sie es ermöglicht, in Deutschland einen „traditionsneutralen“ Islam zu repräsentieren und gleichzeitig für Muslime aus allen Moscheevereinen wie auch für Nicht-Muslime offen zu stehen.

Die Begegnungsstube Medina hat es sich zur Aufgabe gemacht, Begegnungsmöglichkeiten für Muslime und Andersgläubige zu schaffen, um einander kennen zu lernen, Vorurteile abzubauen und somit zum friedlichen Miteinander beizutragen.

Stand: 05.08.2006

4.1.4 Christel Hasselmann

„Weltethos“ – lässt sich das unterrichten?

- *„Kein Friede unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen!“*
- *„Kein Friede unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen!“*
- *„Kein Dialog zwischen den Religionen ohne globale ethische Standards!“*
- *„Kein Überleben unseres Globus in Frieden und Gerechtigkeit ohne ein neues Paradigma internationaler Beziehungen auf der Grundlage globaler ethischer Standards!“*

Diese eindringlichen Thesen von Hans Küng gewinnen immer mehr an gesellschaftspolitischer und weltpolitischer Aktualität. Seit der Präsentation der *Weltethos-Erklärung* auf dem Parlament der Weltreligionen 1993 in Chicago hat dieser Themenbereich weite internationale und nationale Kreise gezogen. So referierte Küng über das Weltethos in der Vollversammlung der Vereinten Nationen und längst hat dieses Thema Einzug in die Lehrpläne der Ethikfächer mancher Bundesländer gehalten.

In diesem Workshop wird die Relevanz und das Wissen um die Existenz des Weltethos aufgegriffen. An Beispielen aus der Unterrichtspraxis wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Sollte man beim Thema Weltethos eher von einer Unterrichtseinheit oder eher von einem fortlaufenden Prozess sprechen?
- Lässt sich die Weltethos-Thematik überhaupt für den Unterricht für die Jahrgänge 1-13 didaktisch angemessen reduzieren?
- Welche Sachkompetenz ist Voraussetzung für die Lehrenden/Schülerinnen und Schüler?
- Welche Standards lassen sich in den jeweiligen Jahrgangsstufen erreichen?
- Welche didaktischen und methodischen Modelle würden sich anbieten?
- Welche Erfahrungswerte gibt es bereits?

Stand: 31.07.2006

4.1.5 Jürgen Micksch Abrahamische Teams

Im Februar 2001 wurde im Martin-Buber-Haus in Heppenheim das Abrahamische Forum in Deutschland gegründet. Es ist eine Einrichtung des Interkulturellen Rates in Deutschland, die von der Groeben-Stiftung gefördert wird. In dem Netzwerk arbeiten Persönlichkeiten des Zentralrates der Juden in Deutschland, der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland, des Zentralrates der Muslime in Deutschland, der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB) mit Ministerien, Stiftungen, Wissenschaftlern und Praktikern mit dem Ziel zusammen, das Miteinander der Religionen zu fördern.

Als Ziele des Abrahamischen Forums wurden formuliert:

- Vertrauensvolles Zusammenleben, Respekt und Freundschaften von Menschen unterschiedlicher Religion, insbesondere auch von jungen Menschen
- Positive gemeinsame Erfahrungen und Anerkennung der Unterschiede
- Öffentlich aktive Bewegung und europäischer Austausch
- Beitrag zur Überwindung von Vorurteilen und Ängsten gegenüber Religionen (insbesondere Judentum, Christentum, Islam) und von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.

Als Arbeitsformen setzt man sich ein für

- Abrahamische *Bildungsprojekte* in Kindergärten, Schulen und Hochschulen
- Abrahamische *Feste und Feiern*
- Praxisbegleitende *Tagungen und Dialoge* über gemeinsame Werte und Unterschiede
- Zusätzliche Arbeitsformen wie z.B. Aktionen im Rahmen eines Jugendaustausches

Eines der ersten Anliegen war die Einrichtung regionaler Abrahamischer Foren, um das Miteinander der Religionen vor Ort zu verbessern. Es hat sich jedoch gezeigt, dass es regional sehr viele Vorbehalte gibt. Bemühungen um den Aufbau regionaler Abrahamischer Foren sind daher abgesehen von wenigen Ausnahmen gescheitert.

Wesentlich erfolgreicher war die Idee der „Abrahamischen Teams“, bei denen qualifizierte jüdische, christliche und muslimische Menschen gemeinsam auf Veranstaltungen gehen, über ihre Religion sprechen und für Diskussionen zur Verfügung stehen. Die ersten Veranstaltungen solcher abrahamischer Teams fanden nach dem 11. September 2001 statt. Inzwischen wurde vor allem an Schulen, Universitäten, religiösen und kommunalen Gemeinden, Volkshochschulen, Akademien über 140 Veranstaltungen durchgeführt. Es gibt mehr als 70 jüdische, christliche und muslimische Persönlichkeiten, die sich bereit erklärt haben, bei solchen Veranstaltungen mitzuwirken.

Im Mittelpunkt der Gespräche stehen Fragen der Integration, Diskriminierung, Partizipation, Konflikte beim Bau von Moscheen oder der Einführung islamischen Religionsunterrichts, Auseinandersetzungen beim Streit um das Kopftuch, Beispiele von antisemitischen oder antiislamischen Einstellungen und missionarische Aktivitäten.

Theologische Themen wie das Verständnis von Gott, Jesus, Mohammed, Abraham, Moses, Thora – Gesetz – Scharia, die Rolle von Frauen in den Heiligen Schriften stehen gele-

gentlich im Zentrum der Veranstaltungen. Meistens werden sie jedoch bei akademischen Zusammenkünften erörtert. Dabei ist die Beobachtung interessant, dass Juden und Muslime häufig erst in solchen Dialogen entdecken, dass ihre theologischen Positionen besonders nahe beieinander liegen.

Persönliche Freundschaften der Teammitglieder sind ein besonders wichtiges Ergebnis dieser Veranstaltungen. Ein arabisches Sprichwort sagt: Der Mensch ist ein Feind dessen, was er nicht kennt. In diesem Sinne ist die Unkenntnis zwischen den Religionen zu überwinden. Religiöse Erziehung ist dafür unverzichtbar. Gemeinsame Besuche in Synagogen, Kirchen oder Moscheen und die authentische Information durch kundige Persönlichkeiten anderer Religionen und der Dialog mit ihnen sind entscheidend für eine gegenseitige Verständigung.

Wir haben Evaluationen der Veranstaltungen durchgeführt und festgestellt, dass sie bei Schülerinnen und Schülern auf ein großes Interesse stoßen. Wichtig ist allerdings, dass sich die Schulklassen intensiv darauf vorbereiten und Fragen erörtert werden, die sie stellen möchten. Genauso wichtig ist eine Nacharbeit. Sinnvoller als kurze Veranstaltungen sind Projekttagge, in denen mehr Zeit für die Arbeit an Texten, für Fragen und Diskussionen zur Verfügung steht.

Die Arbeit des Abrahamischen Forums in Deutschland und seiner Teams weitet sich inzwischen aus. Im Dezember 2001 wurde erstmals eine Abrahamische Feier im Frankfurter Flughafen angeregt, die seitdem jährlich in der dortigen Synagoge, Kapelle und Moschee stattfindet. Es gab abrahamische Symposien und Akademietagungen. Gemeinsam mit der Evangelischen Akademie Arnoldshain wurde im Juni 2004 die erste Tagung eines Jungen Abrahamischen Forums durchgeführt, bei dem es zu spannenden Begegnungen zwischen jüdischen, christlichen, muslimischen und bahá'í Jugendlichen kam. In einer zweiten Tagung im Juni 2005 wurde die Bildung von abrahamischen Jugendteams beschlossen, die gemeinsam in Schulen gehen wollen, um mit Jugendlichen zu diskutieren. Angesichts der gegenseitigen Vorbehalte zwischen jüdischen und muslimischen Jugendlichen sind die Vorbereitungen ausgesprochen schwierig – inzwischen gibt es dafür einen Kern von Jugendlichen.

Im Januar 2005 wurde in Rüsselsheim erstmals ein islamisches Opferfest gemeinsam mit einem abrahamischen Team durchgeführt, an dem 200 Menschen unterschiedlicher Herkunft und Vertretungen der Stadt, der Kirchen, gesellschaftlicher, kultureller und politischer Einrichtungen teilnahmen. Nach der Begrüßung durch die Veranstalter folgte ein Grußwort des Oberbürgermeisters. Danach stellte ein Abrahamisches Team die Bedeutung von Abraham und des Opferfestes aus jüdischer, christlicher und muslimischer Sicht dar. Dem folgten musikalische Beiträge sowie ein gemeinsames Festessen. Inzwischen gibt es das Faltblatt „Gemeinsame Feiern zum Opferfest“, das von verantwortlichen Persönlichkeiten des Zentralrates der Juden, der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen und muslimischer Einrichtungen in Deutschland unterschrieben worden ist. Im Jahr 2006 gab es bereits vier ähnliche Veranstaltungen, die ein beachtliches öffentliches Interesse fanden.

4.1.6 Reinhard Kirste Die Interreligiöse Arbeitsstelle (INTR^oA) e.V.: Begegnung der Religionen in Praxis und Theorie

In den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts erweiterten sich im südwestfälischen Raum die interreligiösen Kontakte, zuerst kam zum dem christlich-jüdischen Dialog der Islam hinzu, dann wurde deutlich, dass der Dialog der drei monotheistischen Religionen („Triolog“) eigentlich nur ein Sonderfall des interreligiösen Dialogs ist. Darum taten sich verstärkt Interessierte aus Theologie, Religionswissenschaft, Pädagogik und Ökonomie zusammen, um intensiver zu reflektieren, warum, weshalb und wie Menschen unterschiedlichen Glaubens eine gemeinsame Ebene finden können und welche die kulturellen, philosophischen und theologischen Grundlagen und Bedingungen sind. Als Rahmen dieser Initiativen wurde im Februar 1989 die Interreligiöse Arbeitsstelle (INTR^oA) gegründet, die sich bald darauf als e.V. konstituierte.

Als Intentionen wurden herausgestellt, dass insgesamt der Gedanke von *Toleranz* und *Versöhnung* umfassend gefördert werden soll. Angesichts der Tatsache, dass unsere Welt durch mannigfaltige tödliche Bedrohungen herausgefordert ist, ist die Begegnung von Menschen verschiedener religiöser Traditionen ein „Muss“, gerade um Zukunft verantwortlich ein Stück weit mit zu gestalten. Als Motto gilt dabei das Wort eines der Mitbegründer von INTR^oA, Prof. em. Dr. Paul Schwarzenau:

„Alle Religionen bedürfen einander, nicht nur in ihren Gemeinsamkeiten, sondern gerade auch in ihren Unterschieden, durch die sie einander ergänzen. Wir sollen in der eigenen Religion daheim und in der anderen Gäste sein, Gäste, nicht Fremde“.

Bei INTR^oA wird also Komplementaritätsgedanke wichtig, der sich sowohl in der wissenschaftlichen Arbeit wie in den praktischen Begegnungen und der Unterstützung interreligiöser Projekte ausdrückt: Gegenseitiges Verständnis und harmonisches Zusammenleben können nur auf einer Basis realisiert werden, in der der „Andere“ als sinnvoll und notwendig für die eigene Identität und Authentizität angesehen wird.

INTR^oA hat für das interreligiöse Gesamtkonzept mehrfach überarbeitete Leitlinien entwickelt, die für die Arbeit wesentlich sind. Sie zeigen große Nähe zu einer religionspluralistischen Theologie.

1. Dialog kann nur sinnvoll zwischen gleichen Partnern und Partnerinnen geschehen.
2. Absolutheitsansprüche einzelner Religionen (wie auch des Christentums) dürfen sich nur auf die Verbindlichkeit des eigenen Glaubens beziehen. Das erlaubt kein noch so verdecktes inklusives Denken, das die anderen religiösen Traditionen in irgendeiner Form als minder-wertig einstuft. Es erlaubt auch kein inklusives Vereinnahmen (z.B: „anonyme“ Christen, Buddhisten, Muslime usw.).

3. Das Missionsverständnis (besonders im christlichen Glauben) ist im Sinne eines persönlichen Zeugnisses und Engagements zu interpretieren, ohne dabei die anderen zur eigenen Glaubensweise bekehren zu wollen.
4. Die verschiedenen Religionen drücken nicht endgültige Wahrheit aus. Sie sind sprachliche, rituelle und spirituelle Annäherungen an das Transzendente. Ihre Aussagen sind vorläufig. Sie bedürfen ständiger Überprüfung und aufgrund veränderter Situationen kompetenter Revision.
5. Religionen sind eingebunden in vielfältige Kulturen und differierende Denkweisen. Sie sind darum als unterschiedliche Wege zum Heil zu verstehen.

Die Mitglieder von INTR^oA stammen aus Europa, den USA und aus Asien. Die meisten kommen aus Deutschland, den Niederlanden und Großbritannien. Sie treffen sich zu thematisch orientierter Arbeit (auf Konferenzen und Tagungen) und zu praktischen Begegnungen mit anderen Religionen, wobei eine Reihe von Kontakten mit islamischen, hinduistischen und buddhistischen Gruppierungen und Einzelpersonen, sowie Vertretern der Baha'i-Religion bestehen. Darüber hinaus wird der Kontakt zu Einrichtungen besonders gepflegt, die den Gedanken der Multikulturalität und Interreligiosität modellhaft umsetzen.

Der Arbeitsstelle ist ein *wissenschaftlicher Beirat* zugeordnet, dem Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus verschiedenen religiösen Traditionen angehören. Auch Abdoldjavad Falaturi (Köln/Hamburg) und Annemarie Schimmel (Bonn) gehörten bis zu ihrem Tode dem INTR^oA-Beirat an.

Forschungsmöglichkeiten, Projekte interreligiösen Lernens und vertiefte Informationen sollen nicht nur durch praktische Begegnungen, Konferenzen, Meditationen und durch die Aufarbeitung einschlägiger Literatur ausgeweitet und weiter vermittelt werden, sondern auch durch ein Kontinuum, das diese Arbeit reflektiert. Das geschieht durch die Reihe *Religionen im Gespräch (RIG)*, umfangreiche Bände, die alle zwei Jahre erscheinen und Schwerpunktthemen des interreligiösen Dialogs aufnehmen. Alle RIG-Bände sind durch einen etwa gleichen Aufbau in ihrer Struktur durchschaubar und sollen damit das systematische Arbeiten erleichtern. So stehen neben Bearbeitung eines *Themenschwerpunktes*, Grundsatzbeiträge, Berichte und Dokumente, die durch Rezensionen und Bibliografien ergänzt werden und auf der Homepage von INTR^oA dokumentiert sind, inzwischen ist Band 9 gerade erschienen: RIG 9/2006: Europa im Orient – der Orient in Europa

INTR^oA hat durch Räumlichkeiten in Nachrodt/Westfalen (30 km südlich von Dortmund) die Möglichkeit, kleinere Sitzungen und Seminare unabhängig durchzuführen und entsprechende Arbeitsplätze für die Studien, sowie die Präsentation der Bibliothek bereitzuhalten. Die öffentlich ausgeschriebenen Tagungen finden jedoch immer mit einem „stärkeren“ Kooperationspartner statt.

Die INTR^oA-Bibliothek (mit Ausleihmöglichkeiten) umfasst über 30.000 Titel, von denen jedoch erst 2/3 digital erfasst sind. Daneben existiert noch ein Archiv mit älte-

ren Zeitschriften und Materialien. Besonders intensiv nachgefragt wird die Bibliothek inzwischen verstärkt über das Internet und durch die Möglichkeit der Recherche über die Universitätsbibliothek Dortmund (allerdings nur unter bestimmten Bedingungen) und die Stadtbücherei Altena.

INTR^oA unterhält mit einigen in- und ausländischen, ebenfalls interkulturell bzw. interreligiös arbeitenden Einrichtungen besondere Beziehungen. Dazu gehört auch ein Zeitschriften- und Bücheraustausch (vgl. Links auf der INTR^oA-Homepage)

Als besonderen Höhepunkt der INTR^oA-Arbeit muss jedoch die jährliche Verleihung des **INTR^oA-Projektpreises für Komplementarität der Religionen** gelten. Die Arbeitsstelle vergibt diesen Preis in Höhe von 5000 € (durch freundliche Zuwendung der Stiftung „Apfelbaum“ aus Köln), um so zukunftsweisende Projekte interreligiöser Begegnung zu fördern, die bereits den Erweis einer nachhaltigen Wirkung erbracht haben, d.h. er geht an Einrichtungen, Gruppen und auch Einzelpersonen, die ein Projekt interreligiösen Charakters entwickelt und durchgeführt haben. Wie der öffentlichen Ausschreibung entnommen werden kann, soll das Projekt im wissenschaftlichen, erzieherischen, schulischen, ökonomischen, juristischen, also im umfassend gesellschaftlichen Kontext angesiedelt sein. Es sollte den Nachweis der Dauerhaftigkeit erbringen. Die Verleihung findet im Rahmen einer Tagung meist in einer deutschen Stadt statt.

INTR^oA finanziert sich allein aus Spenden. Die gesamte Arbeit geschieht ehrenamtlich. Mit dem Jahre 2003 eröffnete sich insofern eine weitere Möglichkeit, als die private unabhängige **Stiftung „Omnis Religio“** zur Unterstützung der INTR^oA-Aktivitäten hinzukam. Vorstand und Kuratorium der Stiftung werden von INTR^oA-Mitgliedern gebildet.

Zum *INTR^oA-Vorstand* gehören im Jahre 2006: Prof. Dr. Udo Tworuschka, Theologische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, (Vorsitzender), Dozentin Dr. Esther Seidel, London (stellvertretende Vorsitzende), Pfarrer Dr. Reinhard Kirste, (Koordination), Schulreferent Bart ten Broek, Den Haag, Niederlande, Prof. Dr. Herbert Schultze, Hamburg, Europäische Arbeitsgemeinschaft für Weltreligionen in der Erziehung (EAWRE).

Adresse:

Interreligiöse Arbeitsstelle (INTR^oA) e.V,
Postfach 1201, D-58766 Nachrodt

Stand: 01.08.2006

4.1.7 Frank van der Velden

Zur Konzeption: „Kooperativer Religionsunterricht Christentum-Islam“ in der Oberstufe der DEO

Der Religionsunterricht verläuft in den Klassen 1 bis 10 getrennt: Für ägyptische Muslime und ägyptische Christen im arabischen Programm, für nicht-ägyptische Schülerinnen und Schüler im deutschen Programm. In der Oberstufe (Klassen 11 und 12) findet Religionsunterricht als „Kooperativer Religionsunterricht Christentum-Islam“ im deutschen Programm statt. Unterrichtet wird in jeweils 3 Parallelklassen des 11. und 12. Jahrgangs seit dem Schuljahr 2001/2002 in deutscher Sprache und im Umfang von 2-3 Wochenstunden Regelunterricht (Klausurfach). Das Fach ist abiturrelevant und es besteht die Möglichkeit zur mündlichen Abiturprüfung. Das Lehrerteam besteht aus christlichen (evangelisch, katholisch, koptisch-orthodox) und aus muslimischen Religionslehrern ägyptischer islamischer Ausbildungsfakultäten (Dar el-Ulum Kairo, al-Azhar-Universität Kairo).

Zu den Rahmenbedingungen: Wie legitimiert sich ein „Kooperativer Religionsunterricht“ in Kairo?

Der Unterricht an einer deutschen Schule in Ägypten hat mit zwei gesellschaftlichen Systemen umzugehen, die auf dem sensiblen Bereich der Religion unterschiedliche pädagogische Zielsetzungen für legitim erachten. Einerseits ist das deutsche gymnasiale Schulsystem die einzige verbindliche formale Voraussetzung des Unterrichts an einer deutschen Auslandsschule, und in dessen Folge kann die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und mit der Religion des anderen als ein wichtiges Ziel benannt werden. Daraus soll ein gemeinsames Frieden stiftendes Handeln von Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit erwachsen, die unsere säkulare Gesellschaft als Rahmen des Zusammenlebens verschiedener Kulturen und Religionen ausdrücklich bejahen.

Andererseits gründet sich religiöse Toleranz in Ägypten, dessen koptisch-christlicher Bevölkerungsanteil immerhin 10% beträgt, auf die respektvolle Trennung und akribische Bestandswahrung der Religionen. Das Religionsgespräch besteht allgemein aus der Betonung der theologischen Gemeinsamkeiten und der übereinstimmenden friedvollen Absichten. Differenzen werden kaum thematisiert. Die einigenden Parameter lassen sich so beschreiben, dass gottgläubige (im Sinne des Monotheismus) Ägypter islamischer und christlicher Prägung gemeinsam den religiösen common-sense der Gesellschaft befördern und dabei jeglichem Fundamentalismus wehren. In diesem Sinne besitzt der interreligiöse Dialog eine vitale Bedeutung für koptische Christen und gemäßigte Muslime im System Mubarak und bedient fast vornehmlich Vorstellungen der nationalen Einigung. Die Religionsbegegnung findet dabei zwischen Würdenträgern beider Seiten, kaum aber an der Basis statt. Gemeinsamer Religionsunterricht *ad experimentum* eines kritischen Diskurses in der Schule lässt manchen Ägypter fragen, ob dabei die „ägyptische“ islamische oder koptisch-christliche Identität und

der gesellschaftliche status quo insgesamt genügend gewahrt bleiben. Die Suche nach solchen Grundsätzen des Unterrichts, die den Erwartungen des deutschen Schulsystems gerecht werden und die Besorgnisse beider Seiten ernst nehmen, ist daher eine der besonderen Konstanten des Unterrichts in Kairo.

Gemeinsamer Religionsunterricht als Vorgang der Gewährung

Auf der Grundlage gegenseitigen Respekts gehören der Verzicht auf gegenseitige Belehrung und das echte Interesse an authentischer Information zu den wichtigen Punkten, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Das Mitteilen der eigenen religiösen Überzeugung und ihre Diskussion sind grundsätzlich ein Vorgang der Gewährung: Sie setzen neben einem bestehenden Vertrauensverhältnis die Souveränität im Eigenen und eine kritische Diskursfähigkeit voraus. Am leichtesten tut man sich miteinander, wenn man voll Freude die vielen Gemeinsamkeiten entdeckt - und dabei die unterschiedlichen und häufig antithetischen Grundlagen der gleich klingenden Formulierungen „übersieht“. Doch wo nur die Gemeinsamkeiten gefeiert werden, ergibt sich kein kritisches Diskussionsniveau, das einem Oberstufenunterricht angemessen wäre. Neben der Aufklärung vieler „Missverständnisse“ ist somit auch das Thematisieren der bestehenden Differenzen zwischen den Religionen möglich und notwendig, solange dies reziprok und im gegenseitigen Respekt geschieht. Manche negative Einschätzungen einer „Einschränkung von Freiheit durch Religion“ oder einer „moralischen Verworfenheit Europas“ bleiben auch nach langen Jahren des gemeinsamen Lebens bestehen. Viele differenzierende Erkenntnisse und die gute Praxis miteinander nehmen diesen Erfahrungen aber ihren „Feindbild-Charakter“ und ermöglichen so einen Umgang mit den *Differenzen* im gegenseitigen Respekt.

Was ist team-teaching: Parallelunterricht oder gemeinsames Unterrichten?

Die geschilderten Bereiche unterrichtlicher Auseinandersetzung lassen eine besondere Schwierigkeit gemeinsamen Unterrichts erkennen: Wie ist damit umzugehen, dass grundsätzliche hermeneutische Fragen – wie der exegetische Umgang mit „Heiligen Texten“, die Kritisierbarkeit der eigenen religiösen Tradition und religiöser Autoritäten - bei christlichen und muslimischen Pädagogen des Teams durchaus unterschiedlich geprägt sind, und dass in anderen Gegenständen – z.B. die unterschiedliche Füllung von Begriffen - eine gemeinsame Hermeneutik erst erarbeitet werden muss? Ähnliches gilt bei der Bewertbarkeit von Leistungen unter den formalen Bedingungen eines deutschen Oberstufenunterrichts. Die traditionelle islamische Religionspädagogik legt viel mehr Gewicht auf reproduktive und reorganisierende Unterrichtselemente als der in der westlich-christlichen Religionspädagogik verbreitete Methodenschritt von „Sehen - Urteilen - Handeln“. Wo im westlichen Ansatz der Schüler als kritisches Subjekt zwischen Information und Handeln geschaltet ist und seine Transferleistung häufig in einer „kritischen Diskussion der Religion“ äußert, leisten ägyptische Schüler ihren Transfer überwiegend in einer nachgeschalteten Diskussion der Schönheit religiöser Werte, ohne die Religion als solche in Frage zu stellen.

In diesen Punkten sind durch Fortbildungen und Qualifizierungen schulinterne Standards festgelegt worden, aber häufig gleicht die Unterrichtssituation noch einer Baustelle. Dort, wo es notwendig ist, wird in sukzessivem Unterricht die Sicht der Dinge des Islam durch den muslimischen Kollegen, und die christliche Sicht der Dinge durch den christlichen Kollegen dargestellt. Dort wo, wie besonders in ethischen Themenbereichen, gemeinsames Unterrichten möglich ist, wird dieses bevorzugt und eingeübt.

Von der respektvollen Bestimmung der Differenz zu einer tieferen Gemeinsamkeit

Entgegen mancher Befürchtung zu Beginn dieses Unterrichts erfahren die Schüler keine Infragestellung ihrer islamischen oder christlichen Identitäten, sondern erhalten eine hervorragende Möglichkeit zur authentischen Information, zum religiösen Systemvergleich und zum respektvollen Umgang mit den Unterschieden ihrer Religionen. In diesem Sinne verkünden Christen und Muslime das Friedenspotential ihres eigenen Glaubens, und sie tun es gemeinsam. Daneben müssen die bestehenden Differenzen immer wieder in eine dialogische Unterrichtssituation eingebracht werden. Bleibt es nur bei der Behauptung des Unvereinbaren, so ergibt sich eine abgrenzende, häufig „sektiererische“ Praxis. *In nuce* ist so im Unterricht eine Problematik gegeben, wie sie z.B. auch im Zusammenleben mit der islamischen Minderheit in Deutschland immer wieder angefragt wird. Ein fruchtbarer Dialog wird in beiden Fällen sowohl die Differenz als auch den kritischen Diskurs wahren.

Dabei ist es erfahrungsgemäß viel einfacher, eine grundlegende Andersartigkeit zwischen Christentum und Islam im Rahmen einer „Respekt-Konzeption von Toleranz“ (R. Forst) zu akzeptieren, als eine problematische Gemeinsamkeit, z.B. im Sinne einer gemeinsamen Schuldgeschichte einzugestehen. Wer als Religions- oder Geschichtslehrer in einer deutsch-arabischen Klasse Themen wie Minderheitenschutz oder Antijudaismus mit Methoden der „shared history“ aufarbeiten möchte, kennt dieses Problem. Gerade hier liegt aber auch die Chance zu einer tieferen Gemeinsamkeit, z.B. wenn es gelingt, das theologische Problem von Schulbekenntnissen (z.B. das Stuttgarter Bekenntnis der EKD von 1945 oder die Vergebungsbite Johannes Paul II in Sarajevo 1997) gemeinsam zu erörtern. Eine methodische Reihe zum Thema „Beichte und tawba“ ist dabei hilfreich.

Zur kulturpolitischen Bedeutung des Unterrichts

Die besondere Schulsituation in Ägypten bedingt eine individuelle Unterrichtsform, ohne Anspruch darauf, ein Exempel zur Nachahmung in Deutschland sein zu wollen. Trotzdem besitzt der Unterricht eine wichtige kulturpolitische Perspektive: Hier sammeln muslimische Lehrer - im Team mit christlichen Religionspädagogen - Erfahrungen mit einem islamischen Religionsunterricht im deutschen gymnasialen System. Auf Oberstufenniveau ist dies für den deutschen Bereich bisher einmalig und ergibt wertvolle Informationen für Unterrichtsgestaltung, Material- und Lehrplanerstellung und für das Arbeiten unter Abiturprüfungsbedingungen im Rahmen des Islamischen

Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG, wie er in mehreren Bundesländern eingeführt werden soll. Nicht zuletzt werden auch von unseren Absolventen Studienmöglichkeiten für islamische Religionspädagogik in Deutschland nachgefragt, wie sie an den Universitäten Erlangen-Nürnberg, Münster und Osnabrück aufgebaut werden (gleiches gilt für den Master-Studiengang „Interreligiöser Dialog“ an der Uni Bamberg). Gegenseitige Informationen und gemeinsame Fortbildungen binden diese Erfahrungen an die pädagogischen Fakultäten in Deutschland zurück, die Studiengänge zur Ausbildung von deutschen islamischen Religionslehrern aufbauen. Auch in diesem Sinne leistet die DEO in Kairo durch den „Kooperativen Religionsunterricht Christentum / Islam“ einen wichtigen Beitrag im kulturpolitischen Interesse der Bundesrepublik Deutschland.

Stand: 25.08.2006

4.1.8 Karlo Meyer

Interreligiöses Lernen durch Identifikationspersonen

Wer einen eingehenderen Blick auf die aktuellen Schulbücher zum Thema „Islam“ und „Judentum“ und dort zu den Stichworten „Moschee“ und „Synagoge“ wirft, bekommt vielfach den Eindruck, dass die Handlungen anderer Religionen sich weit entfernt von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in Deutschland abspielen.

Gerade das Bildmaterial vermittelt oft folgende Eindrücke: Islam und Judentum sind etwas aus grauer Vorzeit oder sie finden in weit entfernten Ländern statt oder ihre Bauten sind menschenleere Besonderheiten der Architektur. Falls Menschen vorkommen, sind die oft alt, stammen offensichtlich aus einem anderen Land, wirken unterprivilegiert oder folkloristisch ausgestattet.

Wünschenswert wäre es demgegenüber deutlich zu machen, dass diese Religionen, die Moscheen oder Bethäuser und Synagogen auch etwas aktuelles sind, was hier und heute in der Nachbarschaft der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auch von Menschen ihres Alters in ganz normaler Kleidung in Gebrauch genommen wird. In dem Workshop wird mit unterrichtspraktischen Beispielen vorgestellt, wie durch zwei Identifikationsfiguren muslimisches Gebet und die Ausstattung einer Moschee Kindern der Klasse 2-6 nahe gebracht werden können. Kazim und Lea, die auch im wirklichen Leben so heißen, stellen dargestellt auf Photographien ihre Religion vor. Kazim erlaubt muslimischen Schülerinnen und Schülern die Identifikation. Durch Lea als Identifikationsperson werden die christlichen Kinder gleichsam mit in die Bilder

hineingenommen. Die vorgestellten Szenen bekommen so neben dem informativen zugleich einen dialogischen Aspekt, der in den Klassenraum ausstrahlen kann. Gleichzeitig sind diese Bilder eingebettet in ein pädagogisches Konzept. Gleichmaßen werden religionskundliche Elemente, das genaue Wahrnehmen mit allen Sinnen, die Möglichkeit zum Dialog über existentielle Fragen, und die Wahrung von Fremdheit und unterschieden berücksichtigt. Folgende pädagogische Grundüberlegungen bestimmen dabei das Vorgehen:

Konzentration auf begrenzte, religiös zentrale Punkte der Religionen. Ein kleines Fenster zum Islam wird mit geöffnet, ein Ausschnitt um mit Lea und Kazim in die Tiefe zu gehen. Nur ein pauschaler Überblick verstellt eher den genauen, respektvollen Blick. Lea und Kazim zeigen ganz spezifisches: Elemente ihrer Religion.

Deutlich wird: Religion lebt in den Menschen, die Religion praktizieren. Daher stellen *Kazim* und *Lea* auch ihre Gebetspraxis vor. Sie können darüber hinaus z.B. auch als Passbild auf Arbeitsblättern erscheinen – nicht als Illustration, sondern als „Kontextualisierung“, um deutlich zu machen: Dieses Zeugnis einer Religion hängt mit einem ganz bestimmten Menschen zusammen, der so seine Religion ausübt.

Das Fremde ist anders und darf anders bleiben. Dazu werden bewusst Grenzen gesetzt. Auch wenn wir ein muslimisches Gebet oder eine muslimische Geschichte spontan „schön“ finden, gehört beides zunächst zur muslimischen Tradition und hat da seinen Ort. Kazim und Lea stehen nicht nur für Dialog, sondern auch für bleibende Unterschiede. Grenzen werden auch durch diese Personen angezeigt z.B. auf den besagten Arbeitsblättern, oder z.B. im Unterricht durch grüne und violette Wandtafeln, auf denen die Ergebnisse aus der Arbeit mit islamischen und aus der Arbeit an christlichen Traditionen je für sich vorgestellt werden.

Religion schafft Tiefe durch das persönlichen Verhältnis zu ihr, durch eigenes Berührtsein. Fremde und eigene Tradition sollen in Bewegung setzen, um mit Körper, Seele und Geist in Beziehung zu treten zu den großen Fragen der Menschen oder zu Ritualen, Gedanken oder Geschichten. Auch hier helfen die fotografierten Kinder als Anstoß.

Die genannten Punkte machen das Interesse deutlich, fremde und eigene Religion nicht nur auf der Sachebene zu behandeln, sondern mit den Bildern der beiden Kinder und weiteren Materialien sinnhaft-persönliche Erfahrungen zu verbinden; nicht die Grenzen zu anderen zu verletzen und doch Raum zu geben zur Auseinandersetzung. Dazu helfen die Protagonisten: Kazim und Lea.

Stand: 31.07.2006

THEMENBEREICH IV / Topic Area 4

Prinzipien, Projekte, Praxis - Interreligiöse Bildung Lokal, National, Europäisch, Global

Principles, Projects, Practice - Interreligious learning: Local, National, European, Global

4.2 Konzepte und Projekte in Deutschland

4.2.1 Wolfram Weiße

Projekt: Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCo)

Relevanz des Themas und Bezug zum Arbeitsprogramm:

In den meisten europäischen Ländern schien es lange Zeit so, als ob die Säkularisierung zu einem immer stärkeren Rückgang von Religion im öffentlichen Bereich führen würde. Das hat sich innerhalb der letzten Dekade geändert. Religion ist als Thema in den öffentlichen Diskurs zurückgekehrt. Ungeachtet der unterschiedlichen Rahmenbedingungen europäischer Staaten erscheint es als zunehmend wichtig, sich mit dem erstarkenden Faktor „Religion/Religiosität“ und mit seinen ambivalenten Potenzialen sowohl für den Dialog, als auch für Konflikt und gesellschaftliche Spannungen auseinanderzusetzen. Als wichtiges Feld, in dem diese Thematik bearbeitet werden muss, ist der Bildungsbereich anzusehen: In Schule und Hochschule ist der Frage nachzugehen, inwieweit Religion als Faktor für Abgrenzung und Verurteilung in Anspruch genommen worden ist (und zukünftig werden kann), inwieweit aber auch die Auseinandersetzung mit Religion im Bildungsbereich Potenziale für ein friedliches Zusammenleben von Menschen im europäischen Kontext fördern kann. Dies ist vor allem wichtig im Blick auf Menschen/Gruppen mit unterschiedlichem religiösem und kulturellem Hintergrund, für die es im Bildungsbereich Möglichkeiten zu eruieren gilt, wie man möglichst voneinander lernen kann, statt sich gegeneinander abzugrenzen. Auf diesem Gebiet liegt ein großes Forschungsdefizit vor: Es gibt Vorarbeiten, die besonders auf einzelne Länder bezogen sind, aber keine umfassendere Vergleichsanalyse für eine Reihe verschiedener europäischer Länder. Diese Fragestellungen bilden einen Sektor für die Bearbeitung der in STREP 7.2.1. angegebenen Kernfragen, wie Religionen und Werte zur Dialog oder Spannungen in Europa beitragen.

Ziel des Projektes und europäischer Mehrwert:

Das Hauptziel des geplanten Projektes besteht darin, die Möglichkeiten und Grenzen von Religion im Bildungsbereich europäischer Länder zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Historische und gegenwartsbezogene Analysen sollen dazu beitragen, Ansätze und Konstellationen herauszuarbeiten, in denen Religion im Bildungsbereich zu einem dialogfördernden Faktor der Entwicklung Europas werden kann. Durch theoretisch-konzeptionelle und empirische Analysen soll die Grundlage dafür

gelegt werden, um besseren Aufschluss zum Beitrag von Religion im Bildungsbereich für die Transformationsprozesse in europäischen Ländern zu erlangen. Gerade der Vergleich zwischen diesen Analysen wird historische Tiefenschärfe und analytischen Aufschluss für gegenwärtige Problemstellungen und Perspektiven für die Kernfragen von Dialog und/oder Konflikt im Rahmen europäischer Identitäten liefern.

Lösung gesellschaftlicher Probleme:

Die Ergebnisse dieses Projektes werden dazu beitragen, in weit besserem Masse als bisher erkennen zu können, wie für Kinder, Jugendliche und Studierende grundlegende Fragen von Religion und Religiosität so im Bildungsbereich verankert werden können, dass die Gemeinsamkeiten von Religionen und Werten sowie der Respekt vor Differenz gestärkt werden kann. Das Projekt wird die Aufmerksamkeit darauf richten, wie die Identifikation mit der „eigenen“ Religion und den „eigenen“ religiös-kulturellen Werten so möglich ist, dass damit eine Orientierung erworben werden kann, die die eigene Identitätsentwicklung fördert, aber offen ist für die Entwicklung einer kollektiven „europäischen Identität“ (wobei diese nicht als monolithisch, sondern als in sich plural und dialogorientiert gedacht ist).

Auswahl der Länder:

Diese Pluralität bildet sich auch in den gewählten Ländern ab, auf die sich unsere Analysen beziehen. Die religiöse und gesellschaftliche Vielfalt dieser Länder und die Herausforderungen im Zeichen von Transition kann man abgekürzt folgendermaßen kennzeichnen: Deutschland mit zwei Volkskirchen (Katholische und protestantische Kirchen) und Norwegen mit einer Volkskirche (Lutheraner) bewegen sich hin zu einer religiösen und kulturellen Pluralisierung. Die Niederlande und England besitzen starke Kirchen (Reformierte in den NL, Anglikaner in GB), weisen aber schon seit längerer Zeit eine religiös-kulturelle Pluralisierung auf, die aber nicht ungefährdet ist. Das traditionell katholisch dominante Frankreich besitzt ein laizistisches System, das sich aber immer stärker von der wachsenden Relevanz von Religionen im öffentlichen Bereich herausgefordert sieht. Im traditionell katholischen Spanien gibt es eine neue Entwicklung hin auf eine religiöse und interreligiöse Öffnung mit einer Diskussion über neue Formen von katholischem RU und der Einführung von islamischem RU. In Estland und Russland liegen starke religiöse Traditionen vor (Lutheraner in Estland, Russisch-Orthodoxe in Russland), die durch den Kommunismus an den Rand gedrängt worden sind; seit einigen Jahren gibt es in diesen Ländern eine postkommunistische Öffnung auf Religionen hin.

4.2.2 Ruthild Hockenjos: Werkstatt Religionen und Weltanschauungen, Berlin

Wir sind

ein offener Arbeitskreis von Menschen vorwiegend aus dem schulischen Umfeld, die aus privatem oder beruflichem Interesse den interreligiösen Dialog suchen.

Eine freie Initiative im religiös/ weltanschaulichen Bereich

Im Zentrum stehen die Aktiven des Gesprächskreises, der sich einmal im Monat zum Dialog trifft. Zur Zeit sind Angehörige folgender Religionen und Weltanschauungen beteiligt: Afrikanische Religionen, Baha'i, Buddhismus, Evangelisches und Katholisches Christentum, Hinduismus, Sunnitischer Islam, Judentum und Weltlicher Humanismus.

Die Grundlage unserer Arbeit

ist der gleichberechtigte Dialog. Bewahrung, Vertiefung und Förderung der eigenen religiösen/weltanschaulichen Identität bilden den Ausgangspunkt unserer Gesprächsrunden. Menschen aus unterschiedlichen Sinnzusammenhängen setzen sich dabei mit den Gemeinsamkeiten und Differenzen auseinander. Gegenseitiger Respekt ist die Basis für Kooperation und offene Diskussion, für Begegnung und Verständigung.

Unser Dialog

stellt die Erfahrung und das ‚Lernen von den Religionen/Weltanschauungen‘ in den Mittelpunkt. Wir wollen nicht über die ‚anderen‘ Religionen/ Weltanschauungen sprechen, sondern miteinander. Deshalb organisieren wir einen Prozess aus Erkundung, Wahrnehmung und Verstehen. Wir sprechen über gelebte Tradition vor Ort, authentische liturgische Vollzüge, Rituale, Texte, Lieder, persönliche Erfahrungen, Gewissheiten, Weisungen, Brüche und Orientierungen.

Wir arbeiten

an religionspädagogisch, entwicklungspsychologisch und demokratisch relevanten Fragestellungen, um das Wissen über religiöse und weltanschauliche Sinnzusammenhänge zu erweitern und es durch die Veröffentlichung unserer Arbeitsergebnisse zu verbreiten. Wir bieten Lehrenden Hintergrundinformationen über Sachverhalte an, mit denen sie täglich in der Schule konfrontiert sind, und erarbeiten Materialien für den dialogischen Unterricht.

Wir organisieren

jedes Jahr Werkstattgespräche und eine Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer

Die Werkstatt ist eine Plattform für Gedankenaustausch und Projekte

Unsere Projekte

- 2000 Advent und Ramadan – Stille Zeiten und Fastenzeiten in den Religionen,
- 2002 Leben, Sterben und Bestatten im Spiegel unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen;
- 2003 Erwachsenwerden: Leitbilder, Vorbilder, Rituale;
- 23.11.04 Tagung: Lehrende im Dialog mit Jugendlichen und Eltern aus unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen.

Wir entwickeln

Arbeitsmaterial für Unterricht und Bildung - aus dem Dialog für den Dialog. Die Arbeitshilfe für den politischen Unterricht, Dialog der Religionen und Weltanschauungen – Herausforderung für die Demokratie‘ dokumentiert die Arbeit des Jahres 2002 zum Thema Leben, Sterben und Bestatten. Sie wurde unterstützt und herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung.

In Planung für 2004: Erwachsenwerden: Leitbilder | Vorbilder | Rituale



4.2.3 Reinhold Mokrosch Osnabrück

Islamische Religionslehrkraft-Ausbildung in Osnabrück - eine schwierige Aufgabe

An der Universität Osnabrück werden seit 2002 islamische Religionslehrkräfte für einen Islamischen Religionsunterricht ausgebildet. Warum? Ist es sinnvoll, im Fächerkanon jüdischen, islamischen, evangelischen, katholischen usw. Religionsunterricht zu erteilen? Wäre ein "Religionsunterricht für alle" nicht sinnvoller? Nein! Muslime müssen ihre Glaubens- und Lebenspraxis in einem eigenen Islamischen Religionsunterricht kennen lernen. Nur so können sie dem Fundamentalismus und islamistischen Rattenfängern entgehen.

Eigentlich ist islamische Erziehung Aufgabe muslimischer Familien, Vereine und Koranschulen, also eine private Aufgabe. Denn für öffentliche Institutionen gibt es im Islam keine religionspädagogische Ausbildung. Genauso wie es im Islam keine klassische "Theologie" gibt, fehlt es auch an einer klassischen "Religionspädagogik". Da aber Familien, Vereine und oft auch Koranschulen in religionspädagogischer Hinsicht versagen, müssen hier in Deutschland islamische Religionslehrkräfte ausgebildet werden, damit das Feld muslimischer Erziehung nicht ahnungslosen Islamisten überlassen bleibt. Die Universität Osnabrück ist sich dieser Verantwortung bewusst und bildet jährlich 15 bis 20 islamische Religionslehrkräfte in einem dreijährigen Aufbaustudiengang aus.

Die Arbeit ist erfolgreich, aber mühsam, da die meisten Muslime "Religiöse Erziehung" gänzlich anders sehen als Christen. Inwiefern? Um drei Beispiele zu nennen: Unter Korrelation zwischen Glaube und Leben verstehen beide etwas Unterschiedliches. Ferner: Gottes "bilder" werden im muslimischen Glauben abgelehnt, im christlichen aufgearbeitet. Und: Einführung in die Glaubenspraxis ist vielen muslimischen Lehramtsstudierenden wichtiger als eine Auseinandersetzung mit derselben.

Über diese und weitere Schwierigkeiten will der Workshop Auskunft geben. Sie sind herzlich eingeladen.

Stand: 31.07.2006

4.2.4 Interdisziplinäres Zentrum für Islamische Religionslehre an der Uni Erlangen-Nürnberg (IZIR)

Die Universität Erlangen-Nürnberg bietet als eine der ersten Universitäten in Deutschland eine Ausbildung für Islamische Religionslehrerinnen und -lehrer an. Sie ist als Ergänzungsstudium für das Studium eines Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen konzipiert.

Der Studiengang ist analog zu den Unterrichtsfächern Evangelische und Katholische Religionslehre für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen aufgebaut und sieht bereits eine Modularisierung vor.

Es ist sowohl interdisziplinär ausgerichtet (mit Beteiligung von Islamwissenschaft, Erziehungswissenschaften und anderen Humanwissenschaften) als auch dialogisch-kooperativ (im Blick auf nicht-islamische Religionen und eine plurale Gesellschaft) angelegt und integriert gezielt die Verknüpfung von Theorie und Praxis:

Bereich I Erziehungswissenschaften: Allgemeine Pädagogik; Schulpädagogik, Erziehungssoziologie; Erziehungspsychologie; Allgemeine Didaktik (Methoden, Medien usw.)-...

Bereich II Religionswissenschaft: Religionsgeschichte; Grundkenntnisse nichtislamischer Religionen (besonders: Grundlagen, Geschichte, gegenwärtige Ausprägungen des Christentums)

Bereich III Islamische Theologie/Religionslehre

"Arabisch für Islamlehrer"; Koranwissenschaften; Sira (Leben des Propheten Mohammed); Hadithwissenschaften; Hauptlehren und -pflichten im Islam; Theologie, Frömmigkeit/Mystik, Ethik; Geschichte und gegenwärtige Ausprägungen des Islam; Islamisches Recht; Religionspädagogik/Fachdidaktik; Praktikum mit Praktikumsbegleitung

Erziehungswissenschaften: Der Bereich der Erziehungswissenschaften wird von den entsprechenden Lehrstühlen in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (und der Pädagogik in der Philosophischen Fakultät I) abgedeckt. *Religionswissenschaft:* Der Bereich der Religionswissenschaft ist interdisziplinär von der islamischen Professur in Zusammenarbeit mit der Theologischen Fakultät (besonders dem dortigen Lehrstuhl für Religionswissenschaft) zu erbringen. *Islamischen Theologie/ Religionspädagogik:* Der Bereich der Islamischen Theologie/Religionspädagogik wird von der Professur für Islamische Religionslehre wahrgenommen, bedarf aber (nicht zuletzt wegen des Umfangs der Inhaltsgebiete) kooperativer Unterstützung aus der Islamwissenschaft (Philosophische Fakultät II) und der juristischen Fakultät (Islam. Recht). Im Bereich islamischer Religionspädagogik gibt es eine Kooperation mit der islamischen Religionspädagogik in der Türkei, aber auch mit der evangelischen und katholischen Religionspädagogik in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät.

4.2.4 Lamya Kaddor

Das Centrum für Religiöse Studien Münster

Das CRS der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster wurde im Jahre 2002 gegründet und am 08. Dezember 2003 feierlich eröffnet. Es dient seitdem der religionswissenschaftlichen Forschung und Lehre an der WWU, insbesondere durch die Vertiefung und Ausarbeitung von interreligiösen sowie interkulturellen Fragestellungen und Forschungsperspektiven.

Das CRS ist eine in dieser Hinsicht einmalige Einrichtung in der Bundesrepublik Deutschland, da es erstmals die drei großen Weltreligionen Christentum, Judentum und Islam in einer universitären Einrichtung bündelt. Unter seinem Dach sind u. a. Deutschlands erster Lehrstuhl für Religion des Islam und der Lehrstuhl für Orthodoxe Theologie angesiedelt. Die Hauptaufgabe dieser beiden Professuren besteht in der wissenschaftlichen Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern für den konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen; insbesondere werden hier die zwei Lehramtsstudiengänge für die Erteilung von "Orthodoxer Religionslehre" und "Islamunterricht" entwickelt und betreut.

Darüber hinaus koordiniert das CRS die Durchführung des inter fakultären und überkonfessionellen Magisterstudiengangs Religionswissenschaft, der am Seminar für Allgemeine Religionswissenschaft der Katholisch-Theologischen Fakultät angesiedelt ist und derzeit in einen BA/MA-Studiengang umstrukturiert wird.

Die Arbeit des CRS erfolgt auch in enger Kooperation mit dem Fachbereich Philologie (FB 9) und den beiden Theologischen Fakultäten (FB 1 und 2). Die von den wissenschaftlichen Einrichtungen der WWU erbrachten Lehr- und Forschungsleistungen in den Bereichen Islamwissenschaft, Judaistik, Religionswissenschaft, Religionsphilosophie, Religionspädagogik, Biblische und Systematische Theologie sowie anderer Philologien werden in die Arbeit des CRS mit einbezogen.

Außerdem steht dem Centrum für Religiöse Studien ein Beirat aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und anderen Persönlichkeiten zur Seite, die in der interreligiösen und interkulturellen Forschung und Praxis tätig sind, der mit außeruniversitärem Sachverstand die Erfüllung der Forschungsziele mit verantworten soll. Die Aufgabe des Beirats besteht weiterhin darin, zusammen mit dem Centrum Veranstaltungen durchzuführen, die den Austausch von und mit Vertreterinnen und Vertretern orthodoxer, islamischer, jüdischer und christlicher Gemeinschaften fördern. Auf diese Weise ist ein dringend benötigtes Forum für interreligiösen Austausch entstanden, das in die Gesellschaft hinein wirken soll. Ein weiteres Ziel für die Zukunft ist, noch andere Religionen, insbesondere den (Diaspora-)Hinduismus und den Buddhismus, mit einzubeziehen.

Das CRS veranstaltet darüber hinaus interdisziplinäre Lehrveranstaltungen und Tagungen, in denen die Perspektiven interreligiöser und interkultureller Forschung überkonfessionell vorangetrieben werden. So fand am 25. November 2002 in Münster ein Kolloquium zum Islamunterricht in Deutschland statt, an dem mit Vertreterinnen und Vertretern aus den islamischen Verbänden, aus Wissenschaft und Politik über Zukunft und Perspektiven eines Islamunterrichts diskutiert wurde; dabei wurden auch Unterrichtsmodelle aus Süddeutschland und aus benachbarten Ländern vorgestellt. Eine weitere Tagung befaßte sich mit der Stellung der Muslime im Rechtsstaat, und das nächste für den November dieses Jahres geplante Treffen befaßt sich wieder mit der islamischen Erziehungs- und Bildungslehre. Die Dokumentation dieser Tagungen wird regelmäßig wissenschaftlich publiziert.

Die Bedeutung des interreligiösen Dialogs und von Fragen, die das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen betreffen, wächst ständig. Im Rahmen dessen wirkt das CRS demnach daran mit, neue theoretische Ansätze und Modelle in interdisziplinärer Forschung zu entwickeln.

4.2.6 Konzepte und Projekte in Deutschland – Köln

Das IPD - Institut für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik

Das IPD wurde mit der Zielsetzung gegründet, Beiträge zu inhaltlichen und strukturellen Fragen zum Thema Bildung und Erziehung zu leisten.

Wir verstehen uns einmal als Forschungsinstitut, an dem wissenschaftliche Arbeit zur Lösung von Fragen im Bereich der Erziehung erbracht wird und zum anderen die erbrachten Ergebnisse in die Praxis umgesetzt werden.

Das IPD hat einen eigenen pädagogischen Ansatz erarbeitet, der auf globalen Denkstrukturen beruht. Wissen und Information wird nicht separatisiert verabreicht, sondern in einen Gesamtzusammenhang gestellt. Der Unterricht und die Materialien sind handlungsorientiert konzeptioniert.

Aspekte des Bildungskonzepts des IPD

Lernen wird heute oft noch vordringlich als Belehrung in Frontalunterricht vermittelt und zu wenig als Erfahrungs- und Lebensraum, zu dem der Lehrende zwar einen Zugang verschafft und Begleitung anbietet, der Lernende jedoch seine Ziele selbständig und kreativ erarbeitet.

Gefordert ist also Raum zu schaffen für Lebenserfahrungen und Lernwelten zu eröffnen. Ergebnisse werden bejaht, weil sie hinterfragt werden und verinnerlicht werden konnten. Informationen und Wissen mit Offenbarungstexten verbinden zu können, ist notwendig, da ersteres aus dem zweiten hervorgeht. Dies liegt den erarbeiteten IPD-Konzepten zugrunde.

Auf bloße Reproduktion wird in Curricula und Unterricht weitestgehend verzichtet.

Die *qur' anischen* Lern- und Lehrmethoden sind die Basis.

Schule und Bildungsorte müssen gute Schullandschaften für Kinder werden, in denen notwendige Regulative und tradierte Muster neu durchdacht werden dürfen. Bildung kann nicht durch Anhäufung von Faktenwissen entstehen, denn Bildung ist ein subjektiver und reflexiver Begriff. Das Lernen sollte für Kinder ein entdeckendes Lernen und Verinnerlichung des selbst Erprobten werden. Die jungen Menschen sollen ihren Platz in der Gemeinschaft finden können und dialogfähige PartnerInnen werden.

Der Unterricht gestaltet sich dual: Zeitgleich mit der Wissensvermittlung wird das soziale Interagieren des Einzelnen in der Gruppe eingeübt, wie es aus den Quellen des Islams ersichtlich wird. Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung, Fähigkeit zur Teamarbeit ohne Konkurrenzdruck, das Bejahen eines gemeinschaftlichen Projekts in das sich alle gemäß ihren Talenten und Fähigkeiten auf unterschiedliche Weise einbringen können, fördern positives Lernverhalten und schaffen eine angenehme Lernatmosphäre.

Bausteine und Tätigkeitsfelder

Entwicklung und Erstellung von:

- Konzepten, Curricula, Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern
- LehrerInnen- und Personalfortbildung
- Begleitstudien für Lehramts- und PädagogikstudentInnen
- Wochenendseminare – Blockunterricht - Sommerakademien

<http://www.ipd-koeln.de>

4.2.7 NÜRNBERG ❖ Prinzipien, Projekte, Praxis interreligiöser Bildung

Hansjörg Biener / Werner Haußmann

<p>Erziehung zur Religions- und Kulturbegegnung DFG-Schulbuchprojekt (Lähnemann/Hock) <u>Handbuch Friedenserziehung</u> (Haußmann, Biener u.a.) ...</p>	<p>praxisorientierte Forschung und Theoriebildung</p>	<p>Schule und Dialog (Haußmann) Bibliodrama interreligiös (Aldebert) Ev. Religionspädagogik in interrelig. Perspektive (JL) <u>multiperspektivische Didaktik</u> (Biener) <u>multiperspektivische Schulbucharbeit</u> (Biener) Interreligiöse Primärerziehung (Straß) ...</p>
<p><u>IZIR: Interdisziplinäres Zentrum Islam. Religionslehre</u> <u>Lehrplan für islam. Unterweisung in dt. Sprache</u> (WH) <u>(Lehrplan) Schulversuch Islam. Religionslehre</u> (JL) ...</p>	<p>Evaluation & Beratung Konzeptentwicklung</p>	<p>Handreichung: christlich-muslimische Ehen (WH) <u>Handreichung: Dialog</u> (WH) <u>Kirchengemeinden und Islam</u> (WH) Unterrichtswerk für muslimische Schüler – Sek I (WH) ...</p>
<p><u>Dein Glaube – meine Glaube</u> (JL & WH) Weltreligionen im Unterricht, Teil 1: Fernöstliche Religionen; Teil 2: Islam (JL) ...</p>	<p>theoriefundierter Wissens- transfer Praxisbeiträge</p>	<p>Islam in der Grundschule: Wegzeichen 3 (WH) Islam in der Sek I: DA SEIN 5 und DA SEIN 7 (WH) Unterrichtsprojekte Weltethos I und II (JL & WH) Religionen verstehen über Artefakte (WH mit <u>RPZ</u>) ...</p>
<p>EAWRE = European Association for World Religions in Education ...</p>	<p>pädagogische Kontexte</p>	<p>Lehrerfortbildung in Kooperation z.B. mit dem PI Nürnberg, dem RPZ Heilsbronn ...</p>
<p>Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, <u>EB-Verlag</u> <u>Hamburg</u> (Lähnemann) ...</p>	<p>Dokumentation</p>	<p><u>„Jüdische Gemeinden in Bayern – interaktiv“</u> (Athmann) <u>Interkulturelle Kalender</u> (Biener) ...</p>
<p>Runder Tisch der Religionen (Lähnemann) <u>Religions for Peace/WCRP Deutschland/Nürnberg</u> Interkultureller Rat Deutschland (Lähnemann)</p>	<p>interreligiöser Dialog</p>	<p>Offene Türen, Religionsgemeinschaften in Nürnberg und Umgebung (JL & WH) ...</p>
<p><u>Nürnberger Foren</u> <u>Peace Education Standing Commission</u> (JL, Biener) Kooperationspartner</p>	<p>nationaler und internationa- ler Rahmen</p>	<p>Dialogkommission der ELKB (Haußmann) ...</p>

THEMENBEREICH IV / Topic Area 4

Prinzipien, Projekte, Praxis - Interreligiöse Bildung Lokal, National, Europäisch, Global

Principles, Projects, Practice - Interreligious learning: Local, National, European, Global

4.3 A Soul for Europe? - Experiences and future perspectives

4.3.1 Mato Zovkic

Efforts of Faith Communities in Bosnia-Herzegovina in Educating their Congregations for Peace

Leaders and ministers of faith communities in BH reject criticism of left minded politicians and sociologists for having sided with ethnic interests and needs of their respective communities during 1991-1995 war for ethnic territories after disintegration of Yugoslavia. At the same time they are aware that November 1995 Dayton Accords have produced only a cease-fire, not a stable and just peace, and that they should contribute towards peace education.

Here is a brief account of their endeavors:

- School manuals for confessional religious instruction in public schools have been revised so that “other” students and believers can “recognize” themselves in such presentations;
- Inter-religious Council of Muslim, Orthodox, Catholic and Jewish leaders who have their seats in Sarajevo has been established in June 1997;
- Orthodox and Catholic bishops meet from time to time and issue statements encouraging the Christians of BH to responsible citizenship and tolerance;
- Dr. Mustafa Cerić as leader of BH Muslim Community in his Declaration of European Muslims supports constructive living of different ones in a united Europe; similarly Muslim community of BH in its Platform for Dialogue in BH is ready to educate Muslims for peace in BH;
- Although Bosnjaks-Muslims, Serbs-Orthodox and Croats-Catholics still differ in what kind of state BH should be, weekly worship services are used to educate one’s own congregations in their faith and

responsible living, not to caricature “the others” or declare them a permanent danger for “ours”;

- Leaders and ministers of Faith communities accept European experience of secular state, but they oppose an aggressive secularism and would like to offer spiritual values to their pluralistic civil society.

Great religions ordinarily exceed the boundaries of countries and ethnic communities, but in BH for centuries ethnic and religious identities coincide and this is what causes difficulties for leaders and ministers of Faith communities who are expected to primarily take care of needs and interests of their ethnic community while performing their ministry. In educating their congregations for peace they sometimes need prophetic insight and courage to resist populism and pressure of daily politics. This presenter fully agrees with Stephen R. Goodwin, *Fractured Land, Healing Nations. A Contextual Analysis of the Role of Religious Faith Sodalities Towards Peace-Building in Bosnia-Herzegovina* (Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2006). Forecasting a prosperous future for BH within European integration he concludes: “Ultimately the success of the state rests in the hands and goodwill of its citizens. The religious faith sodalities have already demonstrated results of individual and communal movement from fragmentation towards wholeness, and continue to make significant contributions to sustainable peace and social restoration. Empowering them assists in the creation of a stable nation committed to the sacredness and dignity of all human life, and promotes much-needed healing in this fractured land” (p. 269).

Stand: 01.09.2006

4.3.2 Beyza Bilgin

Europa eine Seele geben

Aus verschiedenen Kulturen und Religionen her

Heute ist in Europa die Situation da, dass Kulturen, Religionen und Sprachen miteinander und ineinander leben. Nicht nur in Europa, sondern überall auf der Welt sieht man dieselbe Situation; die Kulturen und Religionen sind sich einander geöffnet, und die Menschen scheinen trotz der Grenzen zu einer Menschheit verschmolzen. Diese konkrete Wirklichkeit sollte nicht schlecht sein, falls sie aber keine komplizierten Streitfragen mit sich bringt. Jetzt darf keine Frage mehr im Rahmen nur einer Nationalität oder nach der Ansicht einer religiösen oder geistlichen Gemeinde gelöst werden. Um die neuen Schwierigkeiten zu überwinden brauchen wir neue Kenntnisse.

In vielen Stadtteilen von den heutigen Ländern besuchen Schüler aus verschiedenen Kulturen und Religionen die selbe Schule, werden Freunde und haben dieselbe Sorge umeinander, auch aus ihrem religiösen Wissen heraus. Es gibt zum Beispiel nicht wenige Kinder, die ihren Müttern nach der Schule zu Hause folgendes erzählen: "Mein Freund ist ein Christ, wird er deswegen in die Hölle kommen? Er ist doch ein Guter Mensch, ich will nicht, dass er in die Hölle kommt". Oder auch so: "Mein Freund ein Muslim, wird er deswegen in die Hölle kommen? Aber er ist ein guter Mensch, ich will nicht, dass er in die Hölle kommt!" Dann fangen sie zu weinen.

Der Kampf um Versöhnung ist eine noch größere Sache als Kampf gegen Feinde und braucht noch mehr Zeit und Geld. Gerade heute, wenn die Schmerzen der Kriegszeit noch zu empfinden sind, kann die Hoffnung auf Versöhnung schwerfallen. Aber wir müssen entschlossen sein, die Versöhnung zu verwirklichen und dürfen nicht darauf verzichten, wir müssen zur Erreichung dieses Ziels auf ewig arbeiten. Denn die Versöhnung ist es wert, dass wir uns mühen, wie im Alten Testament steht, bis "scharfe Schwerter zu Pflugscharen und die Lanze zu Weinbergmesser werde und der Krieg nicht mehr als eine Kunst gelte"

Als Prophet Mohammad von der Eroberung der Stadt Mekka zurückkam, sagte er seinen führenden Mitarbeitern: "Wir haben im kleinen Kampf gesiegt, jetzt geht es darum, dass wir den großen Kampf zu gewinnen." Sie fragten, was denn dieser große Krieg sei." Er erklärte: "Der Kampf gegen uns selbst, gegen unsere Begierde." In diesem Auftrag werden einige Beiträge um dieses Ziel zu erreichen versuchen.

Stand: 05.08.2006

4.3.2 Johannes Lähnemann

Religionspädagogische Zusammenarbeit zwischen Deutschland und der Türkei seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts

- 1982 Religions- und Sittenkunde wird obligatorisches Fach in allen Schulen der Türkei (vom 4. Schuljahr an)
- 1983 Dialogreise der Arbeitsgruppe „Zusammenleben mit Muslimen“ der Ev. Kirche in Deutschland zu Islamisch-Theologischen Fakultäten in der Türkei
- 1984 Prof. Dr. Kerim Yavuz und Prof. Dr. Beyza Bilgin beraten die Richtlinienarbeit „Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens“ in Nordrhein-Westfalen
- 1985 Beim 2. Nürnberger Forum referiert Prof. Dr. Rotraud Wielandt über „Zeitgenössische islamische Religionspädagogik in der Türkei, u.a. über den „problemorientierten“ Ansatz von Beyza Bilgin (bei den Fragen der Kinder ansetzen!)
- 1986 Erste Veröffentlichungen des Kölner Schulbuchprojekts „Islam in deutschen Schulbüchern“ (Leitung: Prof. Dr. Abdoldjavad Falaturi/Prof. Dr. Udo Tworuschka)
- 1987 J. Lähnemann: Türkische Kinder in deutschen Schulen - Begegnung mit ihrer Religion und Kultur. In: Begegnung und Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. Regelmäßige Verlegerbeilage der "Bayerischen Schule". Ausgabe 72.
- 1988 Konferenz in Ankara: Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri / 8-10 Nisan 1988. Dabei das Referat Almanya'daki Müslüman Çocukları İçin Din Eğitiminin Öğrenim Amaçları ve Metotları (Lernziele und Methoden religiöser Unterweisung muslimischer Kinder in Deutschland) von Johannes Lähnemann.
- Beim 3. Nürnberger Forum referiert Beyza Bilgin über „Das Prinzip der Liebe in der islamischen Erziehung und in den Unterrichtswerken der Türkei“
- Muslimische Türken in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Gutachten der Arbeitsgruppe "Zusammenleben mit Muslimen" der EKD für die Theol. Fakultät Ankara. CIBEDO-Dokumentation 1988/5
- 1989 J. Lähnemann: Die Türkei als Partner? Zu Geschichte, Religion, Kultur und Politik eines Landes in zwei Kontinenten. Erlangen-Nürnberg. = Erlanger Universitätsreden Nr. 28/3.

- 1990 J. Lähnemann: Radikal in Gottes Namen? Rigorismus und Toleranz im Islam. Katechetische Blätter 10/1990, S. 694-703
- 1991 Beim 4. Nürnberger Forum referiert Beyza Bilgin über „Das Verständnis religiöser Erziehung in einem laizistischen Land am Beispiel der Türkei“
- 1994 Beim 5. Nürnberger Forum referiert Beyza Bilgin über „Religiöse Erzählungen als Grundlage ethischer Bildung in der Schule“
- 1997 Uluslarasi Din Egitimi Sempozyumu 20-21 Kasim 1997. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi
- Beim 6. Nürnberger Forum referiert Beyza Bilgin über “Islamische und christliche Religionspädagogik – Was können wir voneinander lernen”
- 1999 Beginn des DFG-Forschungsprojekts „Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder“ (zunächst: Türkei, Iran, Ägypten, Palästina)
- 2000 Beim 7. Nürnberger Forum referiert Nevzat Asikoglu über „Gleichnisse als Inspiration für ethische Bewusstseinsbildung“ und Beyza Bilgin über „Prophetengeschichten als Inspiration für ethische Bewusstseinsbildung“
- 2001 Bei der Konferenz „Din Öğretiminde Yeni Yöntem Araslari” in Istanbul (New methodological Approaches in Religious Education) referiert Johannes Lähnemann über ”Grundsätze interreligiöser Erziehung im Kontext konfessionsbezogenen Religionsunterrichts“
- Im November Runder Tisch mit Vertretern der Theologischen Fakultät Ankara und der türkischen Kirchen in Istanbul zum Schulbuchprojekt „Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder“
- 2002 Beginn der Ausbildung islamischer Religionslehrerinnen und -lehrer an der Universität Erlangen-Nürnberg in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Halit Ünal und Prof. Dr. Cemal Tosun als Gastprofessoren
- 2003 Beim 8. Nürnberger Forum referiert Beyza Bilgin über „Die Bedeutung des Weltethos für die islamische Religionspädagogik“ und Cemal Tosun über „Katechismusunterricht in einer globalisierten Welt“
- 2004 Vertrag zum Austausch von Dozierenden und Studierenden zwischen der Universität Erlangen-Nürnberg und der İlahiyat Fakültesi der Universität Ankara (im Rahmen des ERASMUS/SOKRATES -Programms)
- 2005/2006 Beginn des Studenten- und Dozenten-Austausches

4.3.3 Brian Gates

A Soul for Europe. Experience and Future Perspectives – experience from England

England still has an established Church. This relationship is noticeable in words on coins, bishops in the parliamentary House of Lords, and in the main timings of public holidays.

However, this provides no justification for any claim that England is fairly described as a Christian nation. Its media, popular culture and working routines are evidently secularised. At the same time, its religious diversity, though proportionally small in terms of total population, is increasing in size and widely acknowledged as an intrinsic part of national identity.

The development of the RE tradition reflects this general context. Diversity of beliefs were acknowledged from the beginning of publicly funded education in 1870 and were expressly addressed in locally agreed syllabuses which became a legal requirement in 1944. The differences being bridged in this provision were principally between the different Christian denominations, but in the 1988 Education Reform Act they were acknowledged as extending also to other principal religious traditions of the UK, namely Buddhists, Hindus, Jews, Muslims and Sikhs. Thereafter, it became illegal any syllabus agreed for local authority schools to ignore this plurality in the curriculum, which it commended for primary or secondary pupils.

More recently, in 2004 a non-statutory National Framework for RE was developed with the agreement across the full range professional RE associations, the churches, the other faith communities and the British Humanist Association. It provides an vision judged as appropriate for those responsible for RE in publicly funded schools in England to work towards, including those which are denominationally linked – as Anglican, Roman Catholic, Jewish, Muslim or Sikh. It is more ‘process’ than content driven, and it includes a succession of indicative levels of understanding from 3-16 years. It accepts the principle that every student has an educational entitlement to become not just literate and numerate, but also ‘religiate’.

Such a vision is yet far from reality. Though excellent resources abound, along with the increasing popularity of the subject, there is still patchiness on the ground in the specialist competence and confidence of teachers. There is no doubt that inattention to genuine understanding of religions and of Islam in particular in some schools has contributed to the present distress. For this reason the RE Council of England and Wales, with government support, is preparing a National Strategy for RE, which will strengthen teacher education and training and the work of the Standing Advisory Councils for RE (SA-CREs) which exist in every one of the 150 Local Authorities.

There is now in evidence that the established church tradition is capable of being extended as a collective umbrella to include the diversity of faiths as found within a country which is best described as Christian and Secular and Multi-faith. The monarchy is apparently well disposed to the notion that *Fidei Defensor* should not be interpreted exclusively as referring only to one particular denominational faith.

A Soul for Europe will be theologically lacking and impoverished in its humanity if it does not engage with both local and global diversity.

Stand: 22.09.2006

4.3.4 Norman Richardson

Abstract for the Nuremberg Forum 2006

Northern Ireland:

The Challenge of the New – education, religion and citizenship in a traditional and conflicted society

Despite the experience of secularisation and the decline in religious observance that has been common throughout much of Europe, Northern Ireland remains a traditional and overtly religious society, retaining significant allegiance to Protestant or Catholic Christian culture. It will be argued that the persistent level of community separation, most clearly observed in separate schooling systems, is a major contributor to sectarian and exclusivist attitudes. While at least some of the sectarian conflicts of the past four decades have begun to subside, racism has now emerged as a growing and serious concern.

This presentation will examine the role of religion in this situation, noting its potential for preserving destructive patterns of relationship in attitudes to religious, ethnic or cultural difference, but also religion's potential as an agent of reconciliation and creative change. Particular note will be taken of the role of Religious Education and Education for Citizenship in developing constructive inter-cultural learning, and a case will be made for shared and inclusive approaches to religious learning. Lessons will be drawn with potential for other situations in Europe and globally.

Stand: 19.09.2006

4.3.5 Laurent Klein

Teaching religion in the country of “*laïcité*”.

In France, the public education system forbids any religious teaching. Pupils and students may learn facts about the history of the Hebrews, the rise of Islam or the power of the Church in the Middle Ages, but they will never be taught anything about religions: their practice, their celebrations and their philosophies about life and mankind. Only private schools may deliver such a teaching, but the lack of knowledge is widely spread, in public as well in private schools, especially concerning non-Christian religions.

L’Atelier publishing house decided to print schoolbooks for secondary school students in order to give them a good knowledge of the main religions practiced in France: Christianity, Islam, Judaism, Buddhism and Hinduism. The publishers asked members or specialists of these religions to work together, each one giving his contribution in a common frame.

The people who took part in this work did so because they consider that the teaching of religion should be part of the curriculum in public schools for different reasons:

- to give the keys of knowledge of this fundamental part of civilisation
- to give opportunities for pupils to learn about other religions
- to keep religion teaching under the control of public administration
- to give adequate knowledge to teachers of religion matters in private schools

As well as the other contributors hope that these schoolbooks will prove to the many teachers who remain reluctant to any intrusion of religion in the French public education system that it is important to fill the wide gap of ignorance in which fanatics recruit new adepts so easily.

“*Laïcité*” in France was long considered as a necessary fight against the influence of the Catholic Church in order to promote freedom of thought and speech. Some people consider that today, this fight is needed to counterparts the influence of the fundamentalists. We do think that today “*laïcité*” is well established in France and should become an open space where every one – believers and atheists - can meet and learn from one another.

Stand: 03.09.2006

4.3.6 Emmanuel P. Perselis

«Religious pluralism and Religious Education in Europe and Greece. Comparative tendencies and perspectives»

Religious pluralism is undoubtedly a social phenomenon which predominates modern European societies and which nevertheless needs to be examined in the light of the current educational innovations and changes undergone in many European countries. Given this, what should be examined, and this is one of the first priorities of this paper, is to set up and discuss the criteria on which RE as a school subject has been legitimised within the educational system of some selected European countries. In discussing the criteria the paper is intended to go a little further as to examine to what extent the European educational process has seriously taken into consideration the recent phenomenon of religious pluralism in formulating and constructing the very notion of modern educational theory and praxis.

On the other hand, RE should accept and introduce educationally sound philosophy and pedagogical methods of instruction. This is especially necessary for the RE of those European countries in which RE has been for a long time under authoritative and strict ecclesiastical or/and denominational Christian control. This has already been occurred in some central and northern European countries where RE has moved away from what in the past had caused serious tensions and anomalies between what is regarded as a sound educational process in today’s democratic societies and what has been rejected as promoting indoctrination and autocratic attitudes.

Nevertheless in some countries which belong to the periphery of Europe and are more or less economically deprived, RE has not yet successfully reconsidered and renewed its educational philosophy according to the demands of an open-ended educational process which does fair justice to religious pluralism. Greece is one of those countries in which RE has not yet achieved to overcome difficulties which derive from the long existing tradition of unprecedented cultural and religious ties. This closed connection between culture and a particular religious tradition in Greece, that is Christian Orthodoxy, has a far reaching impact on the way national discussions and innovations of the Greek educational system are addressed. Nevertheless it is interesting to be noticed that in many respects Greek RE had followed the main educational and pedagogical tendencies of the advanced European countries and thus it built up its specific theory and praxis. However, although this is true at least for the past, today’s RE administrative and official educationists in Greece seem to be reluctant to accept that in order to set up criteria for a modern RE theory and practice should abandon any ideological prejudice which might prevent them from considering the rich potential embedded in all great world religions and not only in the predominant religious tradition of Greece.

4.3.7 Wim Westerman

Soul for Europe? – Experiences and future perspectives

Already in the early eighteenth century of the last century the Dutch school laws paid attention to the preparation of children to a multicultural and multireligious society.

What was introduced in those days seemed to be forgotten by the present political leaders. That memorial could be traced back to the 9-11 and the rise of some political right winged parties. Those groups often blame religions, and especially the Islam, as causes of problems in society. They get an overkill of attentions from journalist, as could be seen by the murder of Theo van Gogh and the former lady politician Ayaan Hirsi Ali.

Those people refer to the Enlightenment as the medium to solve all problems in plural societies. They blame all religions of fundamentalism, but the way they use the thoughts of the Enlightenment is also fundamentalistic. So nowadays we can unfortunately use the contradiction in terms: fundamentalistic Enlightenment.

Fortunately they are losing attention more and more and a growing number of examples of good preparation of children for living in the cultural and religiously public domain can be given. This focuses the research on religious education more and more towards the role of the school as the mediator between the private domain (the family) where the child comes from to the public domain (the plural society) for which the child has to be prepared.

Stand: 18.09.2006

4.3.8 Adalberto Bernardini, Armando Bernardini

Italy :which direction shall religious education take?

This paper shall attempt to envision different future scenarios for the teaching of religion in Italy.

Prior to do so it will present a brief historical overview of religious education in the country (since this is essential to understand the challenges faced by Italy in the present multicultural world): from the demise of the Pontifical State, back in the XVIII Century, to the Lateran Treaties in 1929 and again in 1985.

Thanks to the latter, the provision on compulsory Catholic education in public schools once set forth by the former from an early age, can be opted out for an “alternative”. Such “alternative” being a non religious class usually focusing on classical mythology, or human rights.

Several proposals to provide for the teaching of other religions, or history of religions, in public school settings have been recently debated and presented by prominent authorities from different religious traditions: the Waldensian Church, the Rabbinate, the Islamic Community as well as by members of the Catholic Church. These shall be briefly addressed.

The teaching of Theology at the University level - since the suppression in 1873 of the faculties of Theology in state universities - is confined to the religious authorities of each religious tradition.

Stand: 05.09.2006

4.3.9 Fedor Kozyrev

Change of Paradigms in Religious Education

(abstract)

Innovative processes that have taken place in the pedagogy of religious education in the II half of the XX century can be described as a change of paradigms. According to an optimistic account of the latest history of Christian world, the new developments in RE can be acknowledged not only as adaptations to the conditions of postmodern but as a progress. Two innovations implied in the non-confessional way of teaching and learning religion are of particular progressive kind. The first is the educational grounding of RE, that led to a new level of openness, self-criticism and reflection as well as to the relocation of accent from the issues of proper representation of teaching material to the issues of its relevance to the children receptive abilities. The second is a new impulse for interdisciplinary cooperation that opened new methodological resources for the development.

The direction of the developments in pedagogy of RE is collinear to the general vector of European cultural development that can be resolved into two, both having a cognitive dimension. Within the epistemological frame of reference new movements in RE can be seen as oriented toward formation of humanitarian paradigm of RE.

Stand: 23.08.2006

4.3.10 Gunther Dietz

Religiöse Vielfalt und Interreligiöse Konflikte im heutigen Spanien

Spanien ist in den letzten Jahren zu einem Einwanderungsland geworden; unter den Einwanderern findet sich ein bedeutender Anteil von Marokkanern, die von der Aufnahmegesellschaft stereotyp als *moros*, als „Mauren“, wahrgenommen werden. Parallel dazu hat es seit dem Ende der Franco-Diktatur 1975 und im Zuge des Demokratisierungsprozesses in südspanischen Städten wie Granada und Córdoba eine Tendenz zum Übertritt zum islamischen Glauben gegeben, die zwar quantitativ wenig bedeutsam war, deren mediale Präsenz jedoch die religiöse Konversion zu einem Merkmal regionaler, andalusischer „Identitätspolitik“ werden ließ. Beide Phänomene, sowohl die marokkanische Einwanderung als auch der Übertritt spanischer Bürger zum Islam, sind schon lange vor dem 11. September 2001 als „Rückkehr des Islam“ auf die Iberische Halbinsel und damit als potentielle Umkehr des 1492 durch die *reconquista* angeblich abgeschlossenen Prozesses der religiösen, sprachlichen und territorialen Homogenisierung Spaniens interpretiert worden. Im Vortrag soll für den Fall Spaniens der noch sehr im Entstehen begriffene Prozess der muslimischen Gemeinschaftsbildung im Kontext des Wiedererstarkens anti-islamischer bzw. anti-arabischer Einstellungen, aber auch vor dem Hintergrund „islamophiler“ regionalistischer Identitätspolitik dargestellt werden. Zunächst wird dieser Kontext der zeitgenössischen spanischen Identitätspolitik seit Ende der Franco-Diktatur analysiert, bevor dann die aus der Einwanderung gerade hervorgehende multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft Spaniens charakterisiert wird. Daran anschließend wird der Prozess der zaghaften Pluralisierung des spanischen Bildungssystems nachgezeichnet, das stark polarisiert ist zwischen laizistischen einerseits und katholisch-amtskirchlichen Interessengruppen andererseits. Abschließend werden inter-religiöse sowie interkulturelle Konfliktlinien zwischen muslimischen und nicht-muslimischen sowie zwischen säkular-laizistischen und religiösen Akteuren vorgestellt sowie Perspektiven für das zukünftige Umgehen mit diesen Konflikten ausgelotet.

4.3.11 Lajos Szabó

A Soul of Europe – Experiences and future perspectives – Hungary

Im Vergleich zu den Jahren unmittelbar nach der Wende kann die ungarische Gesellschaft heute in erster Linie durch einen langsameren, im Grunde jedoch äußerst wichtigen Umwandlungsprozess charakterisiert werden.

Die Rolle der Religion hat in den letzten Jahren nicht zugenommen, es ist eher ein gewisser stagnierender Zustand zu beobachten. Die christlichen Kirchen haben durch die Wiedereröffnung ihrer Schulen und anderer Institutionen auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung eine bedeutende Aufgabe auf sich genommen. Da fast alle Konfessionen in wirtschaftlicher Hinsicht stark von der staatlichen Unterstützung, bzw. von dem normativen (vom Schüler- bzw. Studentenzahl bestimmten) staatlichen Zuschuss abhängen, ist die Rolle der jeweiligen Verantwortlichen der politischen Leitung immer noch entscheidend, was das Funktionieren der Kirchen betrifft.

Die Ansiedlung von Angehörigen anderer Weltreligionen ist in Ungarn zurzeit noch nicht so bedeutend wie das in anderen benachbarten westlichen Ländern der Fall ist, es ist jedoch eine langsame Zunahme auch auf diesem Gebiet zu merken.

Hier einige Grundthesen zur heutigen Situation in Ungarn:

1. Die Bekanntmachung mit der Lehre der einzelnen Religionen, die Vermittlung ihrer inhaltlichen und praktischen Lebensauffassungen und Äußerungen erfolgt hauptsächlich im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts in Schulräumen, oder in Gemeindezentren.
2. Die neue Generation der Lehrbücher für den Religionsunterricht wurde bereits unter Berücksichtigung der langjährigen Erfahrungen der benachbarten europäischen Länder zusammengestellt. Nach dem Beispiel der in der EU gebrauchten modernen Lehrwerke erscheinen immer mehr moderne Religionsbücher in Ungarn. Eine besonders auffallende Wandlung ist dabei auf dem Gebiet der Methodenlehre zu beobachten.

3. In Ungarn gibt es zurzeit keinen konfessionell unabhängigen Religionsunterricht, der als neutral bezeichnet werden könnte. Im Schulsystem erscheinen ab und zu verschiedene Schulfächer, die ethische oder gesellschaftliche Inhalte dieser Art vermitteln möchten, die man aber nur als Versuche ansehen kann.
4. In der gesellschaftlichen Kommunikation im weiteren Sinne kommt die Religion als Thema zwar vor, sie wird aber vor allem im Bereich der Medien zur Erweiterung der Kenntnisse gebraucht oder manchmal als Diskussionsgegenstand behandelt. Das Thema der Diskussionen bieten in erster Linie aktuelle Religionsfragen der europäischen Länder.
5. Allgemein kann man feststellen, dass sich ein bedeutender Teil der Gesellschaft je nach Standpunkt und Lebensform in zwei Meinungsgruppen einordnen lässt. Auf der einen Seite findet man eine vorsichtige Distanzierung, auf der anderen eine ausgesprochen verpflichtete Religiosität. Das bedeutet, dass die heutige ungarische Gesellschaft durch eine eher offene (liberale) und eine eher geschlossene (konservative) Religiosität gleichzeitig gekennzeichnet wird.

Stand: 05.08.2006

THEMENBEREICH IV / Topic Area 4

Prinzipien, Projekte, Praxis - Interreligiöse Bildung Lokal, National, Europäisch, Global

Principles, Projects, Practice - Interreligious learning: Local, National, European, Global

4.4 The Global Perspective

4.4.1 Fuad Giacaman Palästina

This paper makes a plea for concentrating on religion in peace education even though it is rather unusual to concentrate on religion, since it is often thought to exacerbate and complicate conflicts rather than to contribute to their solution.

"Living in the Holy Land: Respecting Differences" is an inter-religious peace education project that started in 1999 and was jointly carried out by the Center for Educational Technology (CET) in Tel Aviv and AEI in Bethlehem for upper and high school students. The project has been designed to promote understanding between Israelis and Palestinians by exposing pupils to each other's religions, viz. Judaism, Christianity or Islam. The educational materials of the project curriculum consist of three sections: 1) Characteristics of Judaism, Christianity and Islam, 2) A society of justice and compassion in the three religions, and 3) Religious meanings of the land.

The materials were prepared with the cooperation of a group of Jewish, Christian and Moslem scholars and teachers. The curricular and extra-curricular activities include: teacher/ student training sessions, educational fieldtrips, joint celebrations of religious feasts and holidays, a Bethlehem Summer School of Communication, and curriculum development.

Since the beginning of the second Intifada, the project has been carried out along separate Palestinian and Israeli tracks.

4.4.1 Yehuda Stolov The Interfaith Encounter Approach

The Interfaith Encounter Approach was developed, by the Interfaith Encounter Association (IEA – www.interfaith-encounter.org), as a transformative self-educational working tool for the building true and sustainable peace and coexistence in the Holy Land, while focusing on the grassroots human level and including many and a wide variety of people from all parts of the political and religious spectra (i.e. going beyond the regular, 'peace oriented' people who usually take part in this process). In the process individuals and communities interact, many times for the first time, in a deep and positive way. This interaction encourages its participants to profoundly acknowledge the humanity of the other and replace prejudices and fears by mutual understanding, respect and trust.

The interfaith encounter approach has four key characteristics: (1) emphasis on personal dialogue; (2) discussing religious issues or religious aspects of issues; (3) meeting each other as individuals; and (4) permission to express any opinion but in a non-offensive way.

The most efficient way to achieve the desired transformation is not through preaching or theoretical study but through experience and direct dialogue. Therefore, the main focus of IEA activities is not on joint listening to learned lectures, but on direct conversations between participants in small groups of 10-12 people, which will give maximized opportunity for participants to speak sincerely and freely with each other.

The Interfaith Encounter Approach is a very powerful tool in order to achieve this transformation. Truly open, and interactive, interfaith dialogue has three important qualities that contribute to its success:

- (1) It invites participants, whether religious or not, to come to the encounter with "the other" from a faith-related existential perspective, a deeper place in themselves;
- (2) It helps reveal many similarities between the religions – in faith tenets, customs and spiritual considerations; and perhaps most importantly;
- (3) Within the safety of its framework many differences are found and accepted without being perceived as threatening.

Through the process, participants are exposed to the religious model of "*Both are the living saying of God*", that encourages plurality, by actually practicing it. In this process the participants are self-educated to accept and respect the other as 'an other' – with the similarities and with the differences. As a result, spontaneous relationships develop that would be impossible outside this process, and the participants carry them back into their lives, homes, families, communities, and workplaces.

The IEA works in 4 geographical focuses:

- (1) Within Israel: it encourages and supports the formation and maintenance of on-going community-groups that bring together neighboring communities. These groups develop inter-communal relations of friendship on the one hand and respect for the unique identity of each community on the other hand. They are both examples for the larger communities that such relations are possible and growing islands of such relations, with the vision to eventually include the whole communities. To date we formed 17 such groups – from the Upper-Galilee to Eilat;
- (2) Between Israelis and Palestinians: it works in cooperation with 7 Palestinian organizations, from across the West Bank and the Gaza Strip, using the same approach. So far we realized 14 weekend retreats (starting as early as 2002) and a special prayer vigil in Nebi Samuel;
- (3) In the Middle East: it works in cooperation with additional organizations in Egypt, Iran, Jordan, Lebanon, Tunisia and Turkey. Until now we held 4 annual conferences, mostly in Amman, Jordan;
- (4) The world: it encourages the formation of "Friends of IEA" groups, which both help financially to support IEA's work in the Holy Land and maintain parallel dialogue as part of the dialogical response to the conflict we promote.

4.4.2 Enang Ajang Aloysius

Political Inculturation Through Intercultural Appreciation: An Imperative For Global Peace And Development

A major characteristic of the human being as compared to other animals is that, unlike the latter, he possesses a culture and has the ability to adapt and develop it according to changing times and realities. It is said, and truly so, that culture constitutes the very soul of a given human community. It encompasses, among other things, the social organisation of the community concerned. Social organisation, which is another expression for Governance, is closely related to the political system of a given human group. In the same light, culture by definition is intricately linked to religion. It develops from the set of values supporting the self-image of the group as well as its relations with the natural universe.

Any politico-administrative system emanating from a given culture should therefore reflect some, if not most, of these values if the group concerned is to identify with it. When this happens, one can talk of “Democracy” or “the Government of the People” which is, indeed, a Social Contract. In order to come up with a democratic system of Governance acceptable to a given group of people therefore, it becomes necessary to understand their customary beliefs and value references.

Today, many developing nations in general, and Sub-Saharan African nations in particular, are identified with political instability and poor Governance characterised by embezzlement, corruption and nepotism with the attendant consequences of economic stagnation or even regression and the abject poverty of their citizens. The root cause of this situation, we believe, may be found in the reality that most of these nations are governed according to politico-administrative models imposed on them by their former Colonial Masters. The said models, which were developed from the cultural value references proper to the colonial

powers, do not reflect the self-image of the people concerned. Consequently, the latter do not identify with the former, considered as alien Institutions designed for their exploitation and which should be exploited in turn with the slightest opportunity. Unfortunately, subsequent post-independence regimes simply inherited the said Institutions without any attempt at adaptation. In the eyes of the masses, therefore, nothing has changed.

In order to redress this situation, we believe it imperative to adapt the said politico-administrative Institutions to the traditional Institutions which existed prior to colonisation, and which are still in force in the various ethnic administrative set-ups. Measures towards this end had been taken in the former West Cameroon with the creation of the House of Chiefs. The experience, which is quite interesting, could be emulated and improved upon. Concurrently, it shall be necessary to carry out research aimed at identifying the positive aspects of the ancestral cultures on the one hand, and the common values inherent to all human cultures on the other hand, with a view to adapting the ones to the others. Such research, currently initiated by the African School of Ethics (a Cameroonian-based Pan-African Institution), inevitably calls for an objective undertaking of intercultural learning.

Expected results shall include the discovery and valorisation of hitherto concealed human values proper to some cultures on the one hand, and the setting up of politico-administrative systems with which the various nations shall identify on the other hand. This shall lead, not only to the revalorisation of the entire cultural heritage of Mankind which is complementary in its diversity, but also to the consolidation of accepted Democratic principles world wide, thereby ensuring harmonious and balanced development all over the world to the advantage of all and sundry, considering the current situation of interdependence generated by the New Technologies of Information and Communication within the context of Globalisation.

4.4.4 Yahya Hassan Bajwa

“Making Visions come true” – LivingEducation

In many so called Islamic countries political violence, violations of human rights, and abuse of public office is the order of the day. How is it possible to make a breakthrough? The only hope lies in **education**. Again this is the sector where most of these countries invest the least. What is needed is “**grass-root**” **Democracy** and is a thought process which has to be started in the primary school. Especially the Islamic countries – such as Pakistan - have to bring up their youth with a new mind for human rights and political awareness. They have to understand that knowledge is the key for success and also Democracy. Unfortunately in the Third World countries the money is used mostly for army expenses instead of education.

Grass root education is needed especially in the poor Islamic countries. An example how it can be achieved is given by LivingEducation (www.LivingEducation.org) – an organization which is helping the poorest and orphan children free of cost to attend school. During our work with the poorest children of Pakistan we understood that very often for a vast majority of the parents and relatives it is impossible to send their children to school. In fact, the parents’ greatest concern is to feed the many hungry mouths in order to let them stay alive. Appropriate education is therefore a luxury for many families whereas it would be an eminent key for the future of their children. Persistent poverty often leads to the vicious circle we all hear about through the media. Religious fundamentalists are oftentimes the only source for the children to be fed and taught. They establish religious schools, nourishing the ones in need not only with food. The consequences are well known: The fact of being ideologically influenced in a biased and intolerant way since the very beginning of one’s childhood could result in a man who does not hesitate to use his weaponry to declare his point of view.

Our projects have the aim to offer an alternative way, to provide fresh food, shelter and education at least for the poorest among the children, free from ideological manipulation in order to grant them the opportunity to take their futures in their own hands.

According to the preamble in the statutes of September 1st 2001 Living Education is aware that

- The most serious political, economical, ecological, social and ideological problems of our time are in fact global problems
- In our time all nations, ethnic groups and communities are dependent on each other, as to solve these problems jointly
- Common solutions have to be found through communication and mutual understanding if there should be any alternative against violence
- An essential element of communication is education
- Education is to be learnt and experienced
- The possibility of education is to be given to the unprivileged and poor people
- All the people, regardless of sex, ethnic group, religion or political conception have a right to get education.

These aspects – wherein the common solution of problems, the mutual understanding and the right of every human being to get education are emphasized – represent the long-term valid elements for the existence of LivingEducation.

Both, staff and functionaries in our team in Europe – many of them Muslim, Christian or without any religion - work on voluntary base, every one of us equipped with devotion and knowledge to finally put an end to the desolation and poverty of many children and their families in Pakistan. We have no copy right and wish that as many people as possible would do the same, and we are willing to assist anyone who is interested with our know-how.

www.LivingEducation.org
info@livingeducation.info

Stand: 20.08.2006

4.4.5 Hans van Willenswaard How religions learn to manage their physical resources?

Within the perspective of inter-religious Peace Education, and more specifically the Peace Education Standing Commission (PESC) of 'Religions for Peace', the scope of activity undertaken from Thailand was defined by 'Environment and Development'. This was the, at that time groundbreaking, theme of the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), Rio de Janeiro, 1992.

Ten years later, in 2002, the Johannesburg Earth Summit generated a new momentum for reinforced commitments towards sustainable development.

Parallel to the UN intergovernmental mechanisms the business sector has been organizing itself to promote sustainable development. The *World Business Council on Sustainable Development* (WBCSD) emerged and earlier pioneering business leaders united in smaller, but influential, groups like the *Social Venture Network* (SVN).

In 2000 UN Secretary-General Kofi Annan initiated a coalition between intergovernmental efforts and the business sector: the *Global Compact* was launched and since then grew into a major public-private network promoting economic transformation. More recently the UN and the private sector together initiated the *Principles for Responsible Investment* (PRI initiative).

Although these are encouraging signs the balance sheet of the business sector still shows ongoing environmental and social damage.

Coalition building of the public and private sectors with the world religions, and the world religions among themselves, is far less developed. The influence of faith groups on environmental care and economic development is perceived to be of moral and awareness building nature in the first place, disregarding their important role in managing their physical assets. The *World Faiths Development Dialogue* (WFDD) initiated by the World Bank with religious groups under the leadership of the Archbishop of Canterbury did not attract as much public interest as deserved and as needed.

Time is ripe to bring the world religions to the test and ask ourselves how our religious bodies perform our stewardship over financial resources, real estate and land property and how this impacts the social, cultural and natural environment. From the spiritual perspective of desired religious unity as well as given the realities of economy-driven globalization the impulse for *faith-based socially and economically responsible stewardship* should be approached as an important challenge to the ongoing growth of the diversity of organizations aiming at inter-religious dialogue and cooperation.

A remarkable new initiative matching this challenge is the *International Interfaith Investment Group* (3iG) www.3ignet.org in which, among others, the World Council of Churches, the Maryknoll Fathers and Brothers, the Church of Sweden, the Muslim

Civic Education Trust, the Rabbinic Conference of Liberal Judaism and the Foundation for the Preservation of the Mahayana (Buddhism) Tradition work together.

The new 3iG organization was launched in Asia during a workshop at the *Triple Bottom Line Investment (TBLI)* conference, 25 – 26 May 2006 in Bangkok. One of the resource persons in the workshop was Prof. Alberto Rossetti of the *Pontifical Gregorian University, Vatican*, while Zaffar Ahmad Khan, Chairman of the *Stock Exchange of Pakistan* offered his views as a participant.

A leading initiating group of 3iG is the *Interfaith Center on Corporate Responsibility* (USA).

In Thailand our small-scale publishing house affiliated with the *Sathirakoses Nagapradipa Foundation* ~ established in 1968 by Sulak Sivaraksa ~ started publishing a few years ago for Social Venture Network (SVN) Asia the *Journal on Corporate Social Responsibility Business & Society* (2/3 in Thai language and 1/3 in English). Although this is not an inter-religious medium per se *Business & Society* regularly reports on interaction between the business sector and religious streams, for example: features on the visit of Shirin Ebadi, Human Rights lawyer and Nobel Peace laureate, Iran; the impact of economic globalization on the violence in the South of Thailand; *SVN College* exchanges of inter-religious visions on economic transformation including Buddhist and Muslim scholars and activists; and the launching of 3iG.

One of the promising elements of the new 3iG initiative is that great importance is adhered to Faith Consistent Investment (FCI) *education and outreach*.

FCI education includes, apart from professional training for faith-based investment executives, not in the last place: grassroots training related to micro-credit and savings networks, social entrepreneurship, landscape management, sustainable farming, socio-economic rehabilitation in conflict area's and 'green consumers' groups.

Our 'social enterprise' Suan Nguen Mee Ma plays an active role in shaping the '*Thai Green Consumers platform*'. Consumers have a decisive role in inducing global transformation of the business sector. Asian initiatives like *Sufficiency Economy* promoted by H.M. King Bhumipol in Thailand, and *Gross National Happiness* as initiated by H.M. King Jigme Singye Wangchuk of Bhutan are important sources of inspiration for the Green Consumers' movement. Moreover the *Assembly of the Poor* as supported in Thailand by social activist Sulak Sivaraksa reminds middle class urban consumers to support poor rural producers.

Whether these challenging elements of Peace Education will be taken up by major inter-religious organizations like *Religions for Peace* is to be seen. It certainly addresses the realities of lives of the enormous numbers of people for whom religion, faith in what is good, is the primary basis for survival.

4.4.6 Koichi Kawamoto

Education program based on Buddhism for the married women by Rissho Kosei-kai, in Japan

There are several types of youth crimes in nowadays Japan and teenage children killing their parents by setting fire on their home is just one of those we hear almost every day about. On the other hand, sexual abuse, maltreatment and domestic violence against young children have also rapidly increased over the last decades.

About 60 years have already passed after the end of the World War II and Japan ran through a time of highest economic growth during this period. However, if we attentively look at our surroundings, we shall notice many examples of surprisingly bad social and family environment. It could be even said that all traditional family values seem to have been deeply disturbed.

The Buddha took a journey in search of the way to find relief for all human suffering. As a result of his ascetic practice, he achieved the absolute Dharma, Law and Truth. The Buddha preached however the Law and Truth in the way intelligible for us and applicable to our everyday life.

As a member the Lay Buddhist Movement Rissho Kosei-kai, I share the common belief of our organization that we, people, can build a warm, cozy home and a peaceful society by applying the Buddha's teaching to our everyday life. To achieve it, however, we need to emphasize on certain basic educational issues, connected with the Buddhist religious cultivation.

This time I would like to focus particularly on the role of the woman as housewife and on the way women can apply the Buddhist teaching in their daily life for improving it and strengthening the family bonds.

In Japanese family woman takes simultaneously many roles: she is all-in-one a housewife, a spouse, a mother, a daughter and a daughter-in-law and just a female person. As a married woman, she has strong impact not only on her immediate and distant family members, including her husband, children, parents and in-laws, but also on the local community. As a mother, she exercises immeasurable influence on her growing children and this role of hers in the family is unchallengeable.

We developed a program especially designed for housewives. This program is intended to help them acquire some basic knowledge of Buddhism and Buddhist faith, which is applicable in people's everyday life. We hope, through our program ordinary housewives can compare their daily concerns with the teaching of the Buddha and it will help them to find their own life-path, to change their heart and mind by changing their attitude to each one's past and future. Our program aims therefore at emphasizing the importance of the Buddhist teaching application to people's everyday life.

This program is also outlined with an intention to make everyone reflect on the negative aspects of our daily routine and look at them from a different point of view. Life

hardships can be seen not just as a misfortune and source of despair, but also as a trial period assigned to people by the Buddha but eventually leading to the ultimate human self-perfection and ability of feeling genuine gratitude. Time of life-hardship is therefore beneficial for people by cultivating in them feeling of gratitude which ennobles human heart and mind and enables them to find the Buddha's path. We strongly believe that those housewives who follow the teaching of the Buddha can move forward in their life in harmony, thus contributing to the peace and concordance in their family, local community and society.

Stand: 25.07.2006

4.4.7 Alicia Cabezudo and Magnus Haavelsrud

Peace Education as an ethical praxis

A Joint presentation

Abstract: This presentation will discuss the links between content, form and contextual conditions in approaching Peace Education as an ethical praxis that should guide learning processes in formal, non-formal and informal education. We are concerned that questions of pedagogical form and content are related to contextual conditions within which Peace Education occurs. We shall discuss how the dialectic between form and content is basic to an education that approaches content in which ethical perspectives on violence and peace are posed - providing also a form that is not oppressive to participants in the discussion. An ethical praxis is seen as a combination of reflection and action that not only is non-oppressive in its process but also goal oriented in terms of changing oppressive contextual conditions within which the praxis takes place. Peace Education as an ethical praxis produces changes at individual and collective levels evidenced in the modification and also creation of contextual conditions.

Stand: 18.08.2006

Workshop Interreligiöse Hermeneutik

Workshop Interreligious Hermeutics

5.1.1 Siegfried Scharrer / Oliver Stabenow

„Das Eigene im Licht der Anderen entdecken. Kreative Begegnung“ – erkenntnistheoretische, ethische und dialogische Überlegungen aus christlicher Sicht

Die traditionelle europäische Hermeneutik ist einerseits eine wichtige Hilfe zum Verstehen von Texten und anderen Menschen, indem sie die zentrale Frage für gelingende Kommunikation stellt: Unter welchen Bedingungen kann A B verstehen? Die philosophischen und theologischen Antworten auf diese Frage setzten andererseits oft die Gültigkeit problematischer Theorien voraus: So wird ein A und B übergreifendes Drittes gesucht, das beiden gemeinsam ist. Doch schon der hermeneutische Grundsatz, Gleiches könne nur durch Gleiches verstanden werden, meint doch: Ich als Erkenntnissubjekt entdecke mich wieder im anderen als Objekt meiner Erkenntnis. Ich nehme den anderen als mir ähnlich wahr und darum kann ich mich in ihm oder durch ihn wieder- oder besser erkennen. R. Bultmann drückt diesen Sachverhalt aus, wenn er schreibt: „Denn etwas verstehen, heißt, es in seinem Bezug auf sich, den Verstehenden, verstehen, sich mit oder in ihm verstehen“. Hier muss kritisch gefragt werden: Komme ich so wirklich zum anderen? Erfasse ich so das kulturell und religiös grundsätzlich Distinkte an ihm? Oder konstruiere ich eine problematische Subjekt-Objekt-Spaltung in ein wahrnehmendes Subjekt und ein wahrgenommenes Objekt. Sie wird dann scheinbar überwunden, indem ich das Objekt mir assimiliere. Eine erkennende und anerkennende Begegnung zweier Subjekte findet nicht statt. Ich bleibe in meiner Subjektivität eingeschlossen, ein „homo in se incurvatus“.

Auf diese Weise besteht die Gefahr, Theorien, Systeme, religiöse Anschauungen Menschen überzustülpen, sie in ihrer je persönlichen Eigenart gerade nicht wahrzunehmen und zu verstehen.

Zu Recht kritisiert Theo Sundermeier diese Hermeneutik als „Vereinnahmungshermeneutik“, in der ich den anderen als Spiegel benutze, mich selbst besser zu verstehen oder ihn als Mittel verwende, mich zu ergänzen. Daher fordert er eine „Differenzhermeneutik“, die das Distinkte aushält.

Angesichts der Gefahr der Vereinnahmung des anderen muss an jedes hermeneutische Modell

1. die logische Frage gestellt werden, ob das ‚übergreifende Dritte‘ nicht in Wahrheit eine Teilmenge der Subjektivität des Verstehenden ist,
2. die erkenntnistheoretischen Frage, ob so der andere erreicht wird und
3. die ethische Frage, ob hier nicht der andere als Mittel statt als Zweck angesehen wird.

Diese Fragen stellen sich verstärkt, wenn der andere Mensch als Fremder entgegentritt, d.h. als jemand, der geographisch, kulturell, religiös different ist, einem aber, als Migrant z.B., dauerhaft begegnet, ein Ausweichen also nicht möglich ist. Hier scheitern die Vereinnahmungstendenzen - die Versuche den andern sich anzueignen - an dessen Widerständigkeit, genauer: Eigenständigkeit. Die Folge ist wohl Ablehnung.

Auch wo ein anderer nicht Mittel zur Selbsterkenntnis ist, muss als

4. Frage formuliert werden: Wenn A (Erkenntnissubjekt) B (Erkenntnisobjekt) verstehen will, unterdrückt A dann B durch sein System der Deutung?

Angesichts solchen möglichen ‚Deutungskolonialismus‘ ist deshalb eine Kritik von Theorien und religiösen Positionen unaufgebbar: Theorien sollen sterben, nicht Menschen (Popper). Die klassische und moderne Hermeneutik trägt dazu bei, Individuen durch Systeme der Deutung zu knechten. Doch bereits das ‚Antlitz des anderen‘ sagt mir – vor aller Sprache -: Töte mich nicht (Levinas).

Dies setzt Selbstkritik und Offenheit für gegenseitige interreligiöse Verletzlichkeit voraus.

Auf diese Weise wird die Wahrheit der eigenen Religion nicht verleugnet, sondern der gemeinsamen Suche nach Wahrheit die Ehre gegeben: Kein Besitz der Wahrheit, aber die permanente Suche nach ihr.

Diese Begegnungen mit anderen können christlichen Glauben zu neuen ungeahnten Möglichkeiten geradezu befreien, zur je eigenen Basis: Dies soll am Beispiel der Rede von Jesus Christus und der christlichen Rede von der ‚Trinität‘ verdeutlicht werden.

Dies wäre zugleich eine Einladung, die Wahrheit Gottes nicht als Besitz, sondern als befreienden und verpflichtenden Weg zu verstehen, der einlädt: Jesus lebte Gott. Diese gelebte Wahrheit kann zur befreienden Verpflichtung führen, im jeweiligen anderen das Bild Gottes zu erkennen und den Entrechteten gemeinsam zum Recht zu verhelfen: „Was heißt ihr mich Herr, Herr, und tut nicht, was ich euch sage?“

So könnten Menschen in der Begegnung mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen die je spezifische ‚Fremdheit‘ der anderen aushalten, ohne sie zu vereinnahmen. Dies wäre zugleich die Chance, dass Menschen verschiedener Religionen einander ermutigen, advokatorische Interpretation von Schriften der anderen Religionen zu fördern, die die gemeinsame Suche nach den friedensstiftenden und menschen-schützenden Tendenzen in der jeweiligen Religion aufdecken: Interreligiöse Hermeneutik als Menschenschutzprofession.

5.1.4 Satish Joshi

Hinduismus im Rahmen der Interreligiösen Hermeneutik

Der Hinduismus ist eine der ältesten Weltreligionen. Er entwickelte sich in **Südasiens** im Gegensatz zu den drei monotheistischen Religionen, die ihren Ursprung in **Nahen Osten** haben. Mit diesem Ausgangspunkt wird die geopolitische Entwicklung in Indien und deren Einfluss auf den Hinduismus dargelegt. Wie haben die Reformbewegungen im Hinduismus den Druck aus anderen staatlich unterstützten Religionen absorbiert? Die These „**Hinduism is a sustainable Religion**“ wird mittels der Praxis des Hinduismus heute in Indien und in Diaspora diskutiert.

Stand: 04.09.2006

5.1.5 Nicola Towfigh

Gedanken aus der Sicht einer Baha'i

1. Wo ist meine eigene religiöse Tradition durch die Begegnung profilierter zu Tage getreten?

Mein Verständnis wurde durch Begegnungen mit Juden, Christen, Muslimen und Buddhisten immer wieder vertieft. So wurde mir z. B. in Gesprächen mit Christen über den Glauben an Gott, die Gnade Gottes, die Werkgerechtigkeit und die Erlangung des Heils erst deutlich, dass das Baha'itum in dieser Frage einen Standpunkt einnimmt, der sowohl auf die Erkenntnis Gottes als auch auf gute Taten setzt, ohne dem einen oder anderen den Vorrang zu geben.

Die Erfahrung zeigt, dass man aus einem intensiven Diskurs großen Nutzen ziehen kann, weil nicht nur das Wissen über die Glaubenslehren anderer Religionen erweitert wird, sondern man durch die Gegenüberstellung und durch auftretende Fragestellungen auch mehr über den eigenen Glauben reflektiert und lernt.

2. Wie haben sich Elemente meiner eigenen Tradition als hilfreich für Verständigung und Dialog erwiesen?

Der Auftrag Baha'u'llahs, mit den Anhängern aller Religionen „*im Geiste des Wohlwollens und der Brüderlichkeit*“ zu verkehren, kann als Aufforderung zum interreligiösen Dialog verstanden werden. Da Baha'u'llah darüber hinaus den göttlichen Ursprung aller großen Religionen bestätigt, sind die Baha'i aufgerufen, diesen Religionen nicht allein im Geiste der Toleranz zu begegnen, sondern in tiefem Respekt und voller Anerkennung der religiösen Wahrheit, die in ihrer jeweiligen Heiligen Schrift dargelegt ist, denn:

„Ohne Zweifel verdanken die Völker der Welt, welcher Rasse oder Religion sie auch angehören, ihre Erleuchtung derselben himmlischen Quelle. Sie sind einem einzigen Gott untertan. Unterschiede der Regeln und Riten, denen sie folgen, müssen den wechselnden Erfordernissen und Bedürfnissen der Zeitalter zugeschrieben werden, in denen sie offenbart wurden.“ (Baha'u'llah, Ährenlese 111)

Diese Sichtweise bzw. dieses neue Paradigma von der Einheit der Religionen hat mir oft geholfen, zwischen Religionsgemeinschaften zu vermitteln. Aufgrund meiner Überzeugung, dass alle Offenbarungsreligionen von Gott stammen und sich nur aufgrund ihres historischen Auftretens und der jeweiligen Erfordernisse ihrer Zeit unterscheiden, suche ich nach Deutungsmöglichkeiten, die einander widersprechende Aussagen in einem anderen Licht erscheinen lassen. Dies hilft gelegentlich, starre Sichtweisen und einseitige Standpunkte aufzubrechen.

3. Wünsche an und Aufgaben für eine kreative Begegnung:

Begegnung sollte Frieden unter den Menschen stiften, Einheit fördern und zur Versöhnung der Religionen beitragen:

“Wer aufrichtig und getreu ist, sollte sich in strahlender Freude mit den Völkern und Geschlechtern der Erde verbinden, da der Verkehr mit anderen Menschen Einheit und Eintracht schafft... Selig ist, wer sich fest an das Seil der Freundlichkeit und des zarten Erbarmens hält, frei von Hass und Feindseligkeit.“ (Baha'u'llah, Botschaften aus Akka 4:11)

„Dass den verschiedenen Gemeinschaften der Erde und den mannigfaltigen religiösen Glaubenssystemen niemals erlaubt sein sollte, feindselige Gefühle unter den Menschen zu nähren, gehört an diesem Tage zum Wesen des Glaubens Gottes und seiner Religion.“
(Bahá'u'lláh, Ährenlese 132:1)

Dialog muss m. E. beides sein:

- dem Partner mit Respekt und in einer Lernhaltung begegnen, und
- ihm den eigenen Standpunkt zumuten.

So gesehen geht es einerseits um Vermittlung, andererseits um Differenzierung. Durch beide Aspekte vertieft sich unser Verständnis und klärt sich unsere Sicht. Ohne Dialogpartner gibt es keine Apologetik/keine Antwortende Theologie, keine Fragen, keine Antworten. Um den Austausch jedoch fruchtbar zu gestalten, gilt es, zwischen Antwortender Theologie und dem Versuch der Bekehrung zu unterscheiden. Während Antwortende Theologie Teil des Dialogs ist, sollte jede Art von Missionierungseifer vermieden werden.

Jedes menschliche Wesen hat das Recht und die Pflicht, unabhängig nach der Wahrheit zu forschen. Menschen sind mit einem hohen Potenzial und einer großen persönlichen Verantwortung ausgestattet. Sie sind mit Gottes größtem Geschenk gesegnet: dem Intellekt. Daher muss jeder Einzelne — jede Frau und jeder Mann — den Intellekt einsetzen, um selbstständig zu forschen und in vollkommener persönlicher Freiheit den eigenen Glauben zu wählen. Dies ist der höchste Ausdruck der Freiheit, und kein Mensch hat das Recht hier einzugreifen.

Haltung im Dialog:

Die Dialogpartner sollten sich bemühen, in aller Offenheit, Unvoreingenommenheit und Ehrlichkeit in einen Erkenntnisprozess einzutreten, in dem sie sich der Begrenztheit des eigenen Verständnisses bewusst sind. Selbstverständlich sind sie von der Wahrheit ihrer jeweiligen Glaubenslehre überzeugt, in der sie das Wort Gottes sehen.

Sie können jedoch nicht davon ausgehen, dass im Hinblick auf die Beschränkungen der menschlichen Erkenntnisfähigkeit und des menschlichen Intellekts ihr eigenes Verständnis der göttlichen Offenbarung ein vollständiges und endgültiges sei.

Deshalb ist eine demütige Haltung angebracht:

„Nie darf er (der wahre Sucher) sich über einen anderen erheben wollen, jede Spur von Stolz und Dünkel soll er von der Tafel seines Herzens waschen. Er soll in Geduld und Ergebung harren, Schweigen üben und sich eitler Rede enthalten. Denn die Zunge ist ein schwelend Feuer, und zuviel der Rede ein tödlich Gift.“ (Baha' u'llah, Buch der Gewissheit, S. 162)

5.2.1 Wolfram Reiss

Ansätze zur Verbesserung der Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern

Im Dialog mit christlichen und muslimischen Repräsentanten aus Ägypten über die Ergebnisse des Schulbuchprojekts wurden zahlreiche Barrieren deutlich, die die Verständigung und internationale Kooperation über eine Verbesserung der Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern erschweren. Es gab grundlegende Einwände gegen das Forschungsprojekt von Prof. Lähnemann und Prof. Hock methodologischer, politischer, pädagogischer, hermeneutisch-theologischer Art. Diese wurden im jüngst herausgegebenen Band „Schulbuchforschung im Dialog“ beschrieben und analysiert. Trotz dieser Einwände gibt es Entwicklungen zeichnen sich jedoch Ansätze zur Verbesserung der Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern ab. Im Zentrum steht ein Kapitel über die Koptisch-Orthodoxe Kirche, das vor einigen Jahren in einem Sozialkunde- und Geschichtsbuch eingefügt wurde. Dieses Kapitel soll etwas detaillierter vorgestellt werden, da es als gutes Beispiel dienen könnte, wie auch in anderen Ländern über die Geschichte des einheimischen Christentum informiert werden könnte. Darüber hinaus werden in dem Vortrag noch Überlegungen vorgebracht werden, wie dieses Kapitel möglicherweise noch erweitert werden könnte. Schließlich werden noch Vorschläge unterbreitet, wie man in der Frage der Darstellung der Lehren des Christentums und der Darstellung des westlichen Christentums weiterkommen könnte.

Stand: 18.09.2006

5.2.2 Patrick Bartsch

The Image of Christianity in Turkish and Iranian Textbooks

In my report I present the results of our analysis concerning the image of Christianity in textbooks of Turkey and Iran. The presentation of both areas of research is structured in the same way. First I give a description of the school system and the subjects whose textbooks were analysed. I describe the main results for each subject, summarize the main results in general and put forward some proposals for an improvement in the representation of Christianity in the prevailing textbooks. I conclude my report with perspectives for possible improvements in this kind of field for each country.

Stand: 03.09.2006

5.2.3 Khairallah Assar

Representation of christianity in the prescribed school textbooks for christian students in Syria

The ultimate aim of this paper is to define, interpret, and evaluate the twelve prescribed textbooks for the total twelve schooling years (six for the primary, three for the middle, and three for the secondary phases). Those are prepared by commissions of teachers of christianity and inspectors of the ministry of education in consultation with and co-operation of all christian churches that are active in the country. The lessons-contents are totally taken or derived from the old and new testaments in addition to christian sources dealing with christianity, its saints and martyrs. Differences among christian sects and churches are excluded. The educational approach to lessons is characterized by moving from the simple and concrete of the christian teaching and dogma to the more abstract and complex gradually, within larger frameworks of re-enforcement and relevant exercises to deepen understanding and faith.

Christian constitutes about ten per cent of the total population of Syria; the rest are muslims. The country is secular-oriented, and the ruling Ba`th party has the arab nationalism as the basic ideology. Hence an attempt is being made to perpetuate social-educational forces to create unifying grounds. I.e. civic education and nationalist-oriented courses are given to all students at all levels. Freedom of belief is guaranteed and religious tolerance is encouraged. Recently a union novel practice is performed: christians are invited to say their prayers in mosques, and muslims are invited to pray in churches. The implication is what Martin Luther King once said: " Either we live together as brothers or we shall die as fools."

Stand: 07.08.2006

524 Jonathan Kriener

What do the Lebanese learn about Lebanon at school? Some Observations on Lebanese textbooks for Humanities instruction

The new National and Civics Education curriculum and textbooks follow a holistic and child centred approach. The textbooks describe and stress values and attitudes that should facilitate the fruitful coexistence in society like equality, democracy, cooperation, tolerance, justice, acceptance of differences, mutual respect as well as the basic liberties - the freedom of opinion and expression including the media, the freedom of belief, the freedom to choose one's profession and place of living and the freedom to found political parties, and the Human Rights. The religious sources of the monotheistic creeds, above all the Bible, the Koran, the Hadith, the Exhortation Apostolique issued by Pope John Paul II. on the occasion of his visit to Lebanon in 1998, and different personalities of Islamic history and thought are quoted in support of these values and attitudes. The National Pacts between the Lebanese peoples, the first constitution after independence and the Ta'if Agreement, are described in general terms as a compromise between Lebanon's Christian and Muslim populations and its cultural heritages, which stem from Western as well as Oriental parts of the world. Concerning the violence that went on in Lebanon between 1975 and 1990, its negative impact on Lebanese society is stressed regarding different dimensions, like economic, cultural and so on. While the fighting parties are not named or described, it is, however, mentioned that Lebanese citizens as well as leaders of the confessional groups protested the violence.

However, as stated in studies on the Lebanese National and Civic Education Curriculum (UNESCO-LAES 2003) the amount of text in the National and Civics Education textbooks seems very large, particularly in relation to the time of one hour per week that is dedicated to the subject. While lengthy passages stress the stated values over and over, the students do neither learn the names, any of the particular features of the confessional groups in the country, the political parties and their programs, nor about the opinions that exist in Lebanon on how the aim of abolishing the confessional system, which was agreed in the National Pacts of 1943 and 1989, should be implemented. As centralised National and Civic Education does not address these questions, how do textbooks issued by private publishing companies that mostly affiliate to one of the confessional groups fill this gap of knowledge?

5.2.5 Baker al-Hiyari

Workshop on: Interreligious Textbook Research

Education plays an important role in building the national character and persona individuals, societies and nations. In the Arab world, the educational system, as in any other part of the world, was and is still greatly influenced by political and social challenges and realities.

While the Arab world is predominantly Muslim, the central part of it, the areas now represented by Lebanon, Syria, Jordan, Palestine, Egypt and Sudan, is uniquely different because of the presence of indigenous Christianity that has played and still plays an important and significant role in shaping its history, culture and traditions. While they have this in common, according to the study on “Christianity in text books of countries with an Islamic Tradition” there is no unified image of Christianity and other groups in the educational systems of these countries, through there are shared tendencies towards biases and discriminations in varying degrees. This is of course the natural outcome of many reasons, including the fact that the methodology and approach of the study does not fully take the following factors into consideration:

1. The differences in the developmental processes of the educational systems in these countries
2. International, regional and local political realities and circumstances
3. Social and economic structures of these communities
4. The standing and contribution of Christians in the respective societies

While there are many similarities that permit us to look into these countries as a homogenous group and study therefore study the issue from a unified perspective, the fact is that this issues needs to be addressed at a sub cultural level within these societies. Although they all face similar challenges and circumstances, the reality is that these countries are a

group in geographical terms only when it comes to this particular issue, making it very difficult to make general comparisons under these circumstances.

In Jordan, the Christian community is an important, active and integral part of the society and the contribution and influence of Christians in Jordan has surpassed their numerical presence. This is also reflected in the different studies related to the image and standing of Christians in Jordan. While this does not mean there are no problems and biases at all, it can be surmised that in comparison to other countries, the situation in Jordan is more favourable.

While the study of images of different communities in educational systems, be it Christians in Islamic countries for this study, or Muslims in the west for other studies, is very important for the long-term health of relationships within societies, and in the on-going process of dialogue and interaction of cultures and civilizations, what is a more important issue is the quality and methodology of the education system in general.

Taken from that perspective, it is not surprising that there is under or misrepresentation of Christianity in the textbooks of Arab countries, since there is a general lack of emphasis in these educational systems on diversity of thought and expression of individualised opinion. According to the Summary Report of the Council of 100 Leaders on West-Islamic World Dialogue and in particular on the issue of Education and the Other, children need to be understand how to think critically, creatively and challengingly and to be open to new ideas. The report also points to the fact that there needs to be a balance brought forth by the arts and drama to nurture habits of mind and thinking along with self-awareness and self-criticism. These changes, coupled with an emphasis on values as a core element and on embracing differences and plurality and the appreciation of diversity, will bring about a deeper and more transformative change in the attitudes and thought processes of societies.

Workshop Schulentwicklung - interreligiös Workshop Developing schools - interreligious

Manfred Müller und Gerhard Horn

Schulentwicklung auf der Basis des Weltethos am Beispiel der kommunalen Berufsschule 3 in Nürnberg

Das Bildungsverständnis der Berufsschule beinhaltet entgegen einer früheren Sichtweise nicht nur die Förderung von fachlicher Kompetenz in einem Ausbildungsberuf. Der heutige Bildungsauftrag zielt auch auf die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, um die Auszubildenden - zusammen mit den Betrieben - zu selbst- und sozialverantwortlichem Handeln in berufsbezogenen sowie gesellschaftlichen und privaten Situationen zu befähigen. Methodisch stehen folglich schüleraktivierende, handlungsorientierte Lehr-Lernarrangements im Mittelpunkt des Berufsschulunterrichts, der sich heutzutage sowohl an Auszubildende als auch an Jugendliche ohne Ausbildungsplatz wendet. Die Schüler arbeiten daher vermehrt in Partner- und Gruppenarbeit und präsentieren ihre Ergebnisse vor ihrer Klasse. Die Lehrkräfte erarbeiten schulnahe Curricula im Lehrerteam, legen gemeinsame Qualitätsziele fest und evaluieren den Zielerreichungsgrad. All dies hat auf Schüler- und Lehrerebene zu einer massiven Ausweitung von Situationen geführt, die professionelles Urteilen und Handeln auf der Sach- *und* Beziehungsebene erfordern. Auf welcher Wertebasis kann insbesondere die Beziehungsarbeit gelingen, wenn Menschen mit unterschiedlicher sozialer, kultureller und religiöser Herkunft zusammentreffen?

Im Workshop wird mit Beispielen aus dem Schulalltag versucht, Chancen und Grenzen zu verdeutlichen, Menschen unterschiedlicher Prägung zu einer humanen und leistungsfähigen Schulgemeinschaft zusammenzuführen. Die Praxisbeispiele sollen die innere Schulentwicklung abbilden, die sich an einem gemeinsam entwickelten Leitbild und Schulprogramm orientiert, das u. a. die Förderung des selbst- und sozialverantwortlichen Handelns auf der Basis des Weltethos anstrebt.

Johannes Lähnemann

Die Nürnberger Foren – eine Vision und ihre Konsequenzen

Beim 9. Nürnberger Forum geht es darum, nach einer 25jährigen Forumsgeschichte Bilanz zu ziehen und Perspektiven aufzuzeigen. Die den Foren zu Grund liegende Idee ist, Vertreterinnen und Vertreter der Religionen, die im Dialog erfahren sind, zusammenzubringen mit Pädagogen und Experten aus anderen Humanwissenschaften, aber auch Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern, die in der Praxis stehen. Sie kommen besonders aus Brennpunkten im Zusammenleben der Kulturen sowie aus pädagogisch und religionspädagogisch beispielhaften Projekten. Es ist regelmäßig auch die politische, die wirtschaftliche und die ökologische Perspektive vertreten.

Schon vor Samuel Huntingtons wirkungsvoller These vom „Clash of Civilisations“ als dem eigentlichen Herd der Konflikte im 21. Jahrhundert wurde in Nürnberg gefragt, wo und wie sich religiös mitbedingte Probleme entwickeln, wie die jeweiligen Kontexte aussehen und wie damit konstruktiv umgegangen werden kann.

Die Titel der Foren zeichnen den Weg der sich entwickelnden und immer stärker ausweitenden Perspektiven auf:

1. Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken - Deutsche, Muslime - Christen/1982.
2. Erziehung zur Kulturbegegnung. Modelle für das Zusammenleben von Menschen verschiedenen Glaubens. Schwerpunkt: Christentum - Islam/1985.
3. Weltreligionen und Friedenserziehung. Wege zur Toleranz. Schwerpunkt: Christentum - Islam/1988.
4. Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus/1991.

5. "Das Projekt Weltethos" in der Erziehung/1994.

6. Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung/1997.

7. Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen/2000.

8. Bewahrung - Entwicklung - Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung/2003.

Der Schwerpunkt Christentum und Islam bei den ersten 3 Foren bezieht sich auf das in der damaligen Bundesrepublik, aber auch darüber hinaus vornehmlich präsenste Spannungsfeld. Dieses geriet bei den folgenden Foren nicht aus dem Blick, wurde aber in den größeren Kontext interreligiöser und internationaler Entwicklungen gestellt.

Die Themenbereiche, die bei den Foren im wesentlichen gleich geblieben sind, vergegenwärtigen miteinander verbundene, aber doch deutlich unterscheidbare Ebenen: 1) die Ebene der Selbstinterpretation von Anhängern der verschiedenen großen Religionsgemeinschaften; 2) die Ebene politischer, ökonomischer und ökologischer Kontexte; 3) die Ebene grundlegender pädagogischer Fragen; 4) die Ebene schulischer Arbeit; 5) die Ebene außerschulischer pädagogischer Aufgabenfelder.

Dabei hat sich der Grundlagendialog - in Hermeneutik-Workshops etwa zur Frage „Wie gehen wir mit unseren wechselseitigen Erfahrungen in der Geschichte um?“ - als ebenso fruchtbar erwiesen wie die Demonstration und der Austausch über Strukturereferenzen in kontinuierlicher Begegnungs-Projektarbeit.

Im Referat am Ende des 9. Nürnberger Forums werden die Lernfelder, die sich ergeben haben, zusammenfassend beschrieben. Herausforderungen und Zukunftsaufgaben, aber auch Handlungsperspektiven auf globaler, kontinentaler, nationaler und lokaler Ebene werden umrissen.