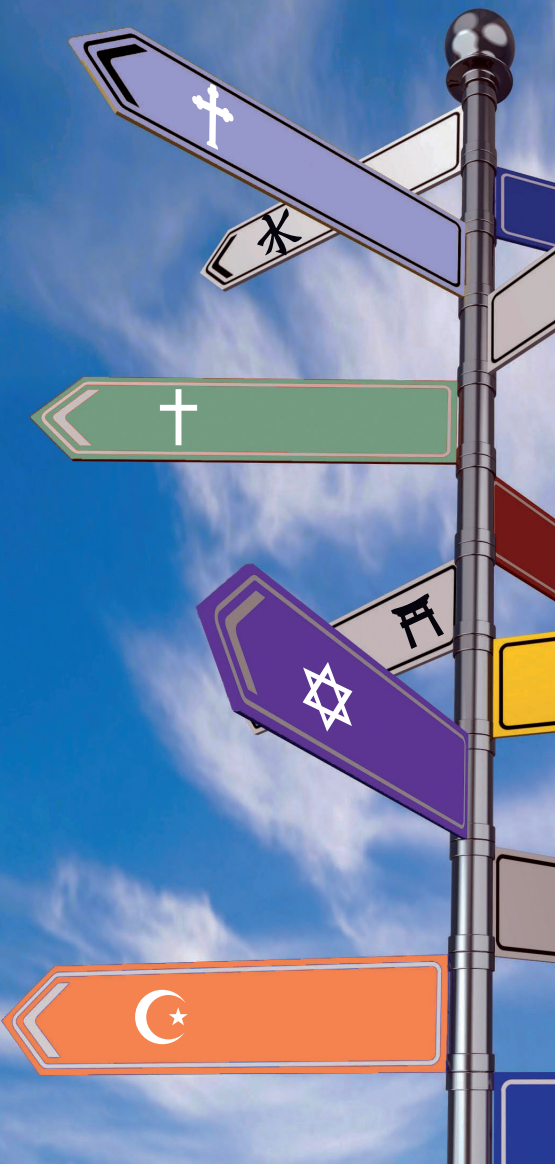


Wegweiser – Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**Wegweiser – Policy und Praxis
des Unterrichts über
Religionen und nicht religiöse
Weltanschauungen im Rahmen
interkultureller Bildung**

Robert Jackson

*Die Verantwortung für die inhaltlichen
Aussagen in diesem Band
liegen bei dem Autor und stellen
nicht unbedingt die offizielle Meinung
des Europarates dar.*

Alle Rechte vorbehalten. Kein
Teil dieser Veröffentlichung darf
übersetzt oder in jeglicher Form
oder auf irgendeine Weise, elektro-
nisch (CD-Rom, Internet, etc.) oder
mechanisch, einschließlich Kopi-
en, über Speicher oder durch ein
Datenabfragesystem vervielfältigt
oder weitergeleitet werden ohne
vorherige schriftliche Genehmi-
gung der Kommunikationsabtei-
lung (F-67075 Strasbourg Cedex
oder publishing@coe.int).

Übersetzung: Volker Bach
in Kooperation mit Peter Schreiner
Titel: SPDP, Europarat
Photo: © Shutterstock
Layout: Jouve

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8200-5
© Europarat, 2016
Printed at the Council of Europe

Inhalt

VORWORT	5
EINLEITUNG	7
DANKSAGUNG	11
1. Die Empfehlung: Hintergründe, Fragen und Herausforderungen	13
2. Einführung in den <i>Wegweiser</i> und seine thematischen Schwerpunkte	21
3. Terminologie zu Religion und Glaube im Unterricht	29
4. Kompetenz und Didaktik zum Verständnis von Religionen	35
5. Der Unterrichtsraum als geschützter Raum	51
6. Die Repräsentation von Religionen in den Medien	65
7. Nichtreligiöse Überzeugungen und Weltanschauungen	73
8. Menschenrechtsfragen	83
9. Einbindung von Schulen in ihr Umfeld und ihre Beziehung zu außerschulischen Organisationen	95
10. Vorschlag zur weiteren Diskussion und für Aktionen	109
LITERATUR	113
ANHÄNGE	
Anhang 1	123
Anhang 2	131
Anhang 3	135

Vorwort

Die Empfehlung CM/Rec(2008)12 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten zur Dimension von religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung markiert eine historische Leistung in der Bildungsarbeit des Europarates. Vor 2002 war Religion als Dimension von interkultureller Bildung ausgeklammert. Sie galt als reine Privatsache. Erst allmählich wurde klar, dass Religion zunehmend Gegenstand verbreiteter Sorge und damit Teil des öffentlichen Diskurses wurde. Die Ereignisse des 11. September 2001 in den Vereinigten Staaten und die internationalen Reaktionen darauf konkretisierten diese Perspektive. Die Ansicht, alle jungen Menschen sollten als Teil ihrer Schulbildung ein Verständnis von Religionen und Glaube erhalten, verbreitete sich. Hierauf reagierte der Europarat mit seinem ersten Projekt zur Frage der religiösen Dimension interkultureller Bildung, das 2002 unter der Schirmherrschaft des Lenkungsausschusses für Erziehung und Bildung begann. 2007 erschien ein Handbuch für Pädagogen in Europa zu diesem Thema. Weitere Debatten im Jahr 2008 trugen zur Erstellung des „Weißbuchs zum interkulturellen Dialog – Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“ bei. Im gleichen Jahr versammelte der Europarat führende Vertreter europäischer religiöser Gruppen und humanistischer Organisationen sowie Vertreter institutioneller Partner im Europarat und anderer internationaler Nichtregierungsorganisationen. Dieses Treffen war der erste „Austausch“ des Europarates mit Vertretern religiöser Gruppen und der europäischen Zivilgesellschaft zu Bildungsfragen vor dem Hintergrund des Wandels im öffentlichen Stellenwert der Religion. Seitdem haben solche Austauschtreffen jährlich stattgefunden, und ihre kollaborative und konsultative Natur hat den vorliegenden Text mitgeprägt. Auch die Empfehlung des Ministerkomitees zur Dimension religiöser und nichtreligiöser Überzeugungen in der interkulturellen Bildung wurde 2008 verabschiedet.

Wir haben nun die Freude, ein Dokument zu veröffentlichen, das als Handreichung für Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfte – und alle anderen Beteiligten im Bildungsbereich – zur Umsetzung der Empfehlung in ihrem eigenen nationalen, regionalen und lokalen Kontext gedacht ist. Der Titel dieses Dokumentes – *Wegweiser* – ist besonders angebracht, da sein Zweck ist, Diskussion und Handlung unter seinen Nutzern in den Mitgliedstaaten zu fördern, die in ihrem eigenen Umfeld verschiedene Fragen angehen müssen. Unser großer Dank gilt den Mitgliedern der vom Europarat und dem Europäischen Wergeland Zentrum ausgerichteten Gemeinsamen Implementierungs-Expertengruppe, die sich seit ihrem ersten Zusammentreffen im Jahr 2010 mit den Ideen und Textentwürfen für den *Wegweiser* auseinandergesetzt haben. Besonderer Dank gilt Gabriele Mazza, der dieses Projekt als Bildungsdirektor des Europarates auf den Weg brachte und es als Vorsitzender der Implementierungs-Expertengruppe betreute. Ebenso danken wir Professor Robert Jackson, dem zweiten Vorsitzenden und Berichterstatter der Expertengruppe, der diesen Text für seine Kolleginnen und Kollegen verfasst hat und seit 2011 potentielle Nutzer in verschiedenen Teilen Europas mit Entwürfen des Dokuments berät. Professor Jackson ist seit 2002 an allen Projekten des Europarates zu Fragen der religiösen Vielfalt und Bildung beteiligt und nimmt auch in seiner Arbeit am Europäischen Wergeland Zentrum und als Lehrender an der Universität Warwick am öffentlichen Diskurs teil.

Der nächste Schritt für Entscheidungsträger, Schulen, Lehrerausbilder, zukünftige Lehrkräfte und Berufsverbände in Einzelstaaten und auf europäischer Ebene ist die Verwendung des *Wegweisers* in ihren Beratungen und ihrer Praxis. Sowohl das gesamte Dokument als auch einzelne Teile sind geeignet, Anlass zu Diskussionen und Beschäftigung mit dem Thema zu geben.

Es ist meine Hoffnung, dass der *Wegweiser* zusammen mit der Empfehlung des Europarates weite Verbreitung in Europa findet.

In diesem Sinne empfehle ich Ihnen den *Wegweiser*

Snežana Samardžić-Marković
Generaldirektorin für Demokratie

Einleitung

Zweck dieses *Wegweisers* ist die Begleitung der Umsetzung von Empfehlung CM/Rec(2008)12 zur Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung der Mitgliedsländer. Wie könnte es sein, dass eine auf so weitreichender Zusammenarbeit der beteiligten Regierungen aufbauende Empfehlung nicht auf umfassende Weise umgesetzt würde und auf nationaler Ebene Wirkung zeitigte? Eine häufige und einfache Antwort auf diese Frage ist, dass der Europarat über keine Armee verfügt, die seine Werte verteidigen und Respekt vor seinen Normen und Entscheidungen durchsetzen könnte, zumal wenn es sich um eine unverbindliche „Empfehlung“ handelt. Die Wirksamkeit einer Initiative oder Publikation des Europarates, wozu auch seine Empfehlungen gehören, sicherzustellen und zu bewerten, ist ein schwieriges Unterfangen, dessen Erfolg von einer komplexen Konstellation von Bedingungen und Umständen abhängt. Hierunter zählen fraglos die Relevanz und Dringlichkeit, die einer bestimmten Maßnahme zugeschrieben werden, ihre diversen sozio-politischen Hintergründe, und die Bereitschaft und Fähigkeit der nationalen Regierungen und Verwaltungen, sich mit den kollektiven Erfahrungen anderer Länder zu konfrontieren und aus ihnen zu lernen.

Seit mehreren Jahren hat der teilweise unzureichende politische Wille auf nationaler Ebene, internationale Äußerungen zur Kenntnis zu nehmen und umzusetzen, auf internationaler Ebene zu dem verbreiteten Wunsch nach einem Brückenschlag zwischen Theorie und Umsetzung, Politik und Praxis geführt, der heute lebhaft diskutiert wird. Dass dies noch immer so ist, verweist auf die Schwierigkeiten dieses Unterfangens und erklärt die Frustration, die viele Verfechter politischer Zusammenarbeit in einer Vielzahl von Feldern, nicht zuletzt im Bereich der Bildung, heute fühlen. Ihre Frustration wird durch das Bewusstsein verstärkt, dass eine gemeinsame internationale Anstrengung, getragen von gemeinsamem politischem Willen und genügender Öffentlichkeitswirkung und Unterstützung, durchaus erfolgreich sein kann.

Das Europäische Wergeland Zentrum (EWC) für Bildung für demokratische Bürgerschaft, Menschenrechte und interkulturelles Bewusstsein wurde vom Europarat und den norwegischen Behörden gegründet, um diesen Brückenschlag zwischen Politik und Praxis zu verwirklichen, und die dortigen Bemühungen um die Verbesserung der Umsetzbarkeit der Empfehlung CM/Rec(2008)12, die die Grundlage dieses *Wegweisers* sind, verdienen Aufmerksamkeit und Dank.

Die Zusammenarbeit zwischen Regierungen, die zu der Empfehlung CM/Rec(2008)12, ihrer weiteren Ausarbeitung und schließlich zur Veröffentlichung dieses *Wegweisers* geführt hat, zeigt die andauernde Bereitschaft, Forschungen zu religiösen Überzeugungen in das Bildungswesen zu integrieren. Dies hat zumindest fünf Gründe. Zum Ersten ist die gemeinsame Rolle der Parlamentarischen Versammlung, des Menschenrechtskommissars, der Organe zur Regierungszusammenarbeit und des Sekretariats des Europarates zu nennen, die die „Problematik“ der religiösen Dimension im interkulturellen Austausch koordiniert und konsequent in den Vordergrund gestellt haben. Zweitens, die Geschwindigkeit und Effektivität der Regierungszusammenarbeit, die es ermöglichte, die Empfehlung CM/Rec(2008)12 zeitnah durch das Ministerkomitee zu verabschieden. Drittens, die darauf folgende Bereitschaft der Ständigen Vertreter im Ministerkomitee, sich über ein Jahrzehnt hinweg durch die Ausrichtung entsprechender Veranstaltungen – dem „Austausch“ – in verschiedenen Mitgliedstaaten direkt in dieser komplexen Frage zu engagieren. Viertens, die aktive Rolle des Sekretariats des Europarates in Zusammenarbeit mit dem EWC in der Ausrichtung dieses Prozesses und seiner dauerhaften Unterstützung durch die gemeinsame Entwicklung einer Publikation, des *Wegweisers*, die die Erträge der bereits in der Erstellung der Empfehlung geleisteten Arbeit maximieren und ihre gezielte und durchdachte Umsetzung in den einzelnen Mitgliedsstaaten wahrscheinlicher machen soll. Schließlich gilt es, sich in Erinnerung zu rufen, dass dieser *Wegweiser* ohne die bereits genannte Zusammenarbeit zwischen dem Europarat und dem Europäischen Wergeland Zentrum in Oslo niemals entstanden wäre. Das EWC selbst ist das Ergebnis einer inspirierenden, außerordentlich engen Zusammenarbeit zwischen den norwegischen Behörden und dem Europarat in einer Initiative mit dem Ziel, die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts in den Bereichen Bildung für demokratische Bürgerschaft, Menschenrechte und interkulturelle Bildung in Europa zu meistern. Der große Erfolg dieser Einrichtung gibt allen an seiner Gründung Beteiligten in Oslo und Straßburg, und nicht zuletzt dem Sekretariat des Europarates, Grund zur Freude. Der *Wegweiser* verdankt seine Existenz einer großen Stärke des Europarates: seiner Fähigkeit, sich einer Fragestellung über einen längeren Zeitraum hinweg konsequent zu widmen, schnellelebige Initiativen zu vermeiden, und ein Instrumentarium an sowohl bewährten als auch innovativen Methoden zum Tragen zu bringen. Durch die Arbeit an zwei aufeinander folgenden Projekten, der zukunftsorientierten Empfehlung und nun der Publikation des *Wegweisers*, erweist sich der Europarat erneut als Wegbereiter in einem für die Zukunft Europas in Politik, Gesellschaft und Bildung zentral wichtigen Feld.

Die nächste Herausforderung ist, wie wir dargelegt haben, die verstärkte Implementierung der Empfehlungen in den Mitgliedstaaten. Hierfür kann es kein einziges, vorgefertigtes Rezept geben, sondern die Empfehlung und der *Wegweiser* müssen genutzt werden, um breit angelegte Prozesse der Verbreitung, Debatte, Kontextualisierung, des Experimentierens und der gezielten Aktionsforschung anzustoßen. Schon in der ersten Phase der Nachbearbeitung zur Empfehlung hat die zuständige Expertenkommission viel erreicht, so etwa ein erster gemeinsamer pädagogischer Rahmen für die Unterrichtspraxis, die Klärung bestehender linguistischer und semantischer Unklarheiten und eine erste Erforschung der Schnittstelle von interkultureller Bildung auf der einen Seite und von Glaubensüberzeugungen und nichtreligiösen Überzeugungen und Wertesystemen, gemeinsam betrachtet,

auf der anderen. Dennoch bleibt viel zu tun, besonders im Hinblick auf außerschulische Bildung und Erwachsenenbildung, die für ein lebenslanges Lernen und in der Perspektive auf die soziokulturelle Entwicklung notwendig stärker betont werden muss, und die Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und anderen im Bildungsbereich Tätigen.

Die Expertenkommission, der ich vorsitzen durfte, ist sich der Tatsache bewusst, dass der *Wegweiser* Teil einer noch zu lösenden Aufgabe ist, deren Herausforderung sein Autor, Professor Jackson, als Berichterstatter durch seine Fähigkeit, ihren Gedanken kohärenten Ausdruck zu verleihen, in bemerkenswerter Weise gemeistert hat. Dennoch steht diese Arbeit erst am Anfang. Es bedarf eines größeren Engagements mit weiteren Akteuren und Gruppen, darunter Familien, den Medien, religiösen und säkularen Institutionen, Verbänden und Experten sowie aktiven und zukünftigen Lehrkräften. Dennoch teilen alle Mitglieder unserer vielfältigen Gruppe mit den unterschiedlichsten Hintergründen und Sensibilisierungen, sowohl Gläubige als auch Nichtgläubige (und vielleicht einige zwischen diesen Polen) denselben Glauben an den Wert interkultureller Bildung für die Herstellung eines verstärkten empathischen Bewusstseins für Gemeinsamkeiten und Unterschiede, dieselbe Überzeugung der Notwendigkeit, die Bandbreite der Zugänge zur Dimension religiöser und nichtreligiöser Weltanschauungen zu vervielfachen und dasselbe Vertrauen in die Fähigkeit des Europarates, in dieser Frage führend tätig zu sein.

Der *Wegweiser* zeigt in die Zukunft und stellt einen bedeutenden Beitrag zu den Prioritäten des Europarates dar. Er dient als Grundstein eines noch auszuarbeitenden konzeptuellen und operationalen Rahmens (ähnlich dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen), in dem demokratische und politische Kompetenzen (einschließlich interkultureller Fähigkeiten) identifiziert und zur Förderung einer demokratischen Kultur nutzbar gemacht werden können. Der Europarat stützt sein Vorgehen auf die Solidität seiner Grundwerte, die Qualität seiner Argumente und die Relevanz seiner Erfahrungen und sucht Menschen guten Willens in ihrem fortdauernden Bemühen um Sinnstiftung und eine bessere Form menschlicher Koexistenz zu inspirieren. Die Förderung des Schrittes von einem Fortschritt der Menschheit zu einem Fortschreiten der Menschlichkeit ist eine Aufgabe der Bildung, und insbesondere der interkulturellen Bildung. Zwar mag der Europarat keine Armee zu seiner Verfügung haben, doch zieht er Kraft aus seiner langjährigen Kompetenz im Dienste der demokratischen Kultur und der Menschenrechte, der individuellen Entwicklung und der Menschlichkeit. Möge dieser *Wegweiser* als bedeutungsvoller Beitrag zu dieser großen Aufgabe beitragen.

Gabriele Mazza
Vorsitzender der Gemeinsamen Expertenkommission des Europarates
und des Europäischen Wergeland Zentrums

Danksagung

Der Dank des Vorsitzenden, des Verfassers und der Mitglieder der Gemeinsamen Implementierungs-Expertengruppe gilt Ana Perona-Fjeldstad, der Direktorin des Europäischen Wergeland Zentrums, für ihre Teilnahme und ihre Unterstützung der Gruppe, und allen Mitgliedern des EWC, insbesondere Gunnar Mandt, für seine Unterstützung und Ornella Barros für ihre Hilfe bei der Vorbereitung des Manuskripts für die Veröffentlichung. Ebenso danken wir Dr. Mandy Robbins von der Glyndwr University für die Auswertung der Umfrage, Isabelle Lacour für ihre unschätzbare Unterstützung in technischen Fragen, und Sjur Bergan, Direktor der Bildungsabteilung des Europarates (DG II). Besonderer Dank gilt zudem Ólöf Olafsdottir, die 2013 als Direktorin für Demokratische Bürgerschaft und Partizipation des Europarates in den Ruhestand ging, für ihre enthusiastische Unterstützung des Projektes, Villano Qiriazzi, Leiter der bildungspolitischen Abteilung, für seine unermüdliche Unterstützung dieses und früherer Projekte und Dr. Claudia Lenz, Leiterin des Forschungsbereiches des Europäischen Wergeland Zentrums, für ihre Beiträge und organisatorische Unterstützung.

Ebenso danken wir den Gastreferentinnen und -referenten auf verschiedenen Sitzungen der Gemeinsamen Implementierungs-Expertengruppe (siehe Anhang 2); den Mitgliedern des Komitees für Erziehung und Bildung des Europarates für ihre Schirmherrschaft und Unterstützung der Umfrage und besonders den Mitgliedern, die sich an der Online-Umfrage beteiligten, bei Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, Lehrkräften und Studierenden, die Informationen zu erhellenden Beispielen bestimmter Aktivitäten beisteuerten, bei Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Teilen Europas, die Informationen über ihre Arbeit zur Verfügung stellten und bei Lehrkräften und ihren Ausbilder/innen, Entscheidungsträger/innen, Berater/innen und Wissenschaftler/innen, die uns in Konferenzen und Treffen (zwischen 2011 und 2013 in Belgien, England, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Irland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Schweden), auf denen Professor Jackson die Entwicklung des Textes vorstellte, Rückmeldungen gaben.

Kapitel 1

Die Empfehlung: Hintergründe, Fragen und Herausforderungen

Die Empfehlung

Im Dezember 2008 legte der Ministerrat des Europarates den Mitgliedstaaten eine wichtige Empfehlung zur Dimension von religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen im Rahmen interkultureller Bildung vor (Europarat 2008a). Die Empfehlung beruhte auf der seit 2002 geleisteten Arbeit des Europarates in diesem Bereich, die sich ihrerseits auf längere Vorarbeiten auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung stützen konnte. Sie eröffnet hoch interessante Diskussionszugänge und Anregungen für die Praxis der Auseinandersetzung mit Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen in der interkulturellen Bildung.

Die hier vorliegende Publikation – *Wegweiser* – ist entstanden, um Diskussion, Reflektion und Handeln zu erleichtern. Sie wendet sich primär an Entscheidungsträger auf allen Ebenen, an Schulen (sowohl an Lehrkräfte als auch an Schulleitungen) und an die Lehrerbildung. Ihnen soll sie zur Anregung und Unterstützung in der Diskussion und der erfolgreichen und praktischen Umsetzung der Empfehlung des Europarates von 2008 dienen.

Religion und Schule in Europa

Der Stellenwert von Religion in den Lehrplänen staatlicher Schulen ist in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich, geprägt nicht zuletzt durch eine unterschiedliche Geschichte in der Entwicklung des Verhältnisses von Kirche und Staat, aber auch durch unterschiedliche Haltungen der beteiligten Entscheidungsträger, Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder. Alle europäischen Staaten unterliegen zumindest potentiell dem Einfluss übergeordneter Faktoren wie einer fortschreitenden Säkularisierung und supranationalen globalen Phänomenen wie Migration, und viele haben in den vergangenen Jahrzehnten erhebliche Wandlungsprozesse erlebt. In manchen europäischen Ländern wie etwa Spanien und Italien, in denen eine vorherrschende religiöse Tradition eng mit dem Staat verbunden ist, wird traditionell nur oder hauptsächlich Unterricht oder Unterweisung in den Werten und Glaubenssätzen der Mehrheitsreligion erteilt.

In Ländern mit anderen Traditionen im Verhältnis von Staat und Kirche werden im Unterricht unterschiedliche Religionen behandelt. In England und Wales etwa werden verschiedene Religionen im Unterricht der staatlichen Schulen thematisiert. In wiederum anderen Ländern kommt Religion im staatlichen Schulunterricht kaum oder gar nicht vor. Hier gilt die Familie oder eine religiöse Privatschule als geeigneter Ort für religiöse Bildung. Beispiele hierfür sind etwa Albanien und Frankreich. In manchen Staaten oder Nationen wie etwa Norwegen und Schottland wird der schulische Religionsunterricht mit Unterricht über nichtreligiöse Philosophie und Ethik kombiniert. In einigen Fällen, etwa in Deutschland, ist die Umsetzung nationaler Bestimmungen zum Religionsunterricht auf die Ebene der Bundesländer delegiert, wo unterschiedliche Lösungen in der Organisation und Praxis des Religionsunterrichtes (und verwandter Fächer) bestehen. Manche Länder schließlich entziehen sich einer einfachen Kategorisierung vollständig. (Davis/Miroshnikova 2012; Jackson et al. 2007; Kuyk et al. 2007). Die Beiträge für die Bände des Projektes Religious Education at Schools in Europe (REL-EDU) der Wiener Universität zeigen, dass der Stellenwert von Religion in der Schulbildung in allen bisher behandelten europäischen Ländern umstritten ist, dass aber alle Länder auf je eigene Weise versuchen, auf „supranationale“ Faktoren wie steigende religiöse Vielfalt, Globalisierung und Säkularisierung zu reagieren (Jäggle/Rothgangel/Schlag 2013; Jäggle/Schlag/Rothgangel 2014; Rothgangel/Jackson/Jäggle 2014; Rothgangel/Skeie/Jäggle 2014).¹

Vor 2002 gab es keine zwischenstaatlichen Projekte des Europarates, die sich mit der Frage von Religion im öffentlichen Bildungswesen auseinandersetzten. Wie kam es zu dieser Änderung? Ein Teil der Antwort findet sich in verschiedenen Aspekten der Globalisierung, etwa der stark gestiegenen internationalen Migration und der massiven Beschleunigung der Kommunikation durch das Internet. Einzelne Länder werden heute von unterschiedlichsten weltweiten Einflüssen bestimmt und Religion ist auf globaler Ebene, im Guten wie im Schlechten, ein drängendes Thema geworden. Die Äußerungen religiöser Oberhäupter wie etwa des Papstes oder des Dalai Lama finden ein breites Medienecho und auch die Konsequenzen von Ereignissen wie etwa der Anschläge des 11. September 2001 sind weiterhin weltweit spürbar und werden in den Medien kommentiert. Kulturelle und religiöse Vielfalt findet sich weltweit: Es gibt keine kulturell homogenen Staaten. In manchen Ländern existieren etablierte ethnische und religiöse Minderheiten bereits länger, als es ihre Staaten überhaupt gibt. In anderen Ländern sind Minderheiten

1. Die sechs Buchveröffentlichungen der REL-EDU-Serie sind: Band 1 – Zentraleuropa, Österreich, Kroatien, Tschechische Republik, Deutschland, Ungarn, Polen, Fürstentum Liechtenstein, Slowakei, Slowenien, Schweiz. Band 2 – Nordeuropa, Dänemark, Estland, Lettland, Litauen, Finnland, Island (Färöer), Norwegen, Schweden. Band 3 – Westeuropa, Belgien, England, Frankreich, Irland, Luxemburg, Niederlande, Nordirland, Schottland, Wales. Band 4 – Südeuropa, Andorra, Zypern, Griechenland, Italien, Malta, Monaco, Portugal, San Marino, Spanien. Band 5 – Südosteuropa, Albanien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Türkei. Band 6 – Osteuropa, Armenien, Aserbajdschan, Georgien, Moldawien, Russland, Ukraine, Weißrussland. Bände 1-3 sind 2014 in Englisch erschienen. Band 1 wurde 2013 auf Deutsch veröffentlicht. Bände 4-6 sind in Vorbereitung. Siehe auch Bräten 2013, 2014a und b zu einer Methodologie des Vergleichs von „Religionsunterricht“ in verschiedenen Ländern.

durch Einwanderung entstanden, meist im Verlauf des 20. und 21. Jahrhunderts. Diese Vielfalt innerhalb moderner Staaten ist ein komplexes und vielschichtiges Phänomen mit einer Vielzahl von Berührungspunkten zu globalen, regionalen und lokalen Fragen. All dies steht wiederum in enger Verknüpfung mit der zunehmenden Überzeugung, dass Religion und Glaube nicht als reine Privatsache angesehen werden können, sondern Gegenstand öffentlicher Diskussion und des Dialogs sein müssen. Entsprechend haben sich in vielen Ländern Debatten um die Rolle von Religion in der Bildung entzündet.

Der Europarat ist zu dem Schluss gekommen, dass eine breit aufgestellte religiöse Bildung für Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer eigenen religiösen oder nichtreligiösen Überzeugungen wünschenswert ist, um Vorurteile und Intoleranz zu bekämpfen und gegenseitiges Verständnis und demokratische Werte zu fördern. Der Wandel wurde konkret durch die Ereignisse des 11. September 2001 ausgelöst. Im folgenden Jahr begann das erste größere Projekt des Europarates zu Religion und Bildung. Zu diesem Zeitpunkt lag die Betonung noch völlig auf der damals neuen Vorstellung, Religion als einen Aspekt interkultureller Bildung zu verstehen. Der Begriff der „nichtreligiösen Überzeugung“ wurde später hinzugefügt, um das Konzept universell inklusiv zu machen. Auf die spezifische Bedeutung „nichtreligiöser Überzeugungen“ und verwandter Begriffe in diesem Kontext wird in Kapitel 7 näher eingegangen.

Eine Perspektive des Europarates zu Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Unterricht

Die Ideen des Europarats zu Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Unterricht sind eng verknüpft mit seiner Arbeit im Bereich interkultureller Bildung, Menschenrechtserziehung und demokratischer Bürgerschaftsbildung. Ein Verständnis von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen muss als ein unverzichtbares Element eines interkulturellen Verständnisses betrachtet werden. Ein Verständnis kultureller Vielfalt wiederum ist eine Dimension von demokratischer Bürgerschaftsbildung und Menschenrechtserziehung, zwei eng verschränkte und sich gegenseitig stützende Felder. Ein Verständnis von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen, wie es insbesondere im 2008 erschienenen *Weißbuch zum Interkulturellen Dialog – Gleichberechtigt in Würde zusammenleben* dargelegt wird, trägt insbesondere zu interkulturellem Dialog bei, der dort definiert wird als „ein offener Meinungs austausch, der auf der Grundlage von Achtung und gegenseitigem Verständnis zwischen Einzelnen und Gruppen mit unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichem ethnischen, kulturellem, religiösem und sprachlichem Erbe geführt wird“ (Europarat 2008b: 10).

Die Verbindung zur demokratischen Bürgerschaftsbildung und zur Menschenrechtserziehung wird auch in der Charta des Europarates Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education ebenso betont wie die Bedeutung interkulturellen Verständnisses durch die Verbreitung von Wissen und dialogischer Praxis, aber auch durch die Wertschätzung der Unterschiede zwischen Glaubensgemeinschaften (Europarat 2010).

Ethos der Empfehlung

Die Arbeit des Europarates zu Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Rahmen von Bildung ist eine wichtige Dimension interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung und die Förderung interkulturellen Dialogs sind wesentliche Elemente einer eng verknüpften Menschenrechtserziehung und demokratischen Bürgerschaftsbildung. Die Empfehlung betont die Werte von Toleranz und Solidarität, die durch das Verständnis des Anderen entstehen, Werte, die für die Bildungsarbeit des Europarats generell grundlegend sind. Das Ethos der Empfehlung ist inklusiv und demokratisch. Es unterstützt eine Bildung zu Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen, die sich deutlich von der Einführung junger Menschen in eine bestimmte Glaubenstradition unterscheidet. Dennoch kann die von ihr empfohlene Form interkultureller religiöser Bildung ergänzend zu anderen Formen glaubensbasierter Erziehung und angepasst an nach außen gerichtete Glaubenskonzepte umgesetzt werden.

Die Empfehlung erkennt Vielfalt und Komplexität auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene an und unterstützt die Verknüpfung des „Lokalen“ mit dem „Globalen“. Sie ruft dazu auf, Fragen von Religion und Identität zu betrachten und positive Beziehungen zu Eltern und religiösen Gemeinschaften sowie zu Organisationen, die nichtreligiöse Weltanschauungen vertreten, herzustellen und zu pflegen. Die Absicht ist, junge Menschen durch Lehrpläne und schulische Praxis in einer Atmosphäre gegenseitiger Toleranz an eine Vielzahl von Positionen und Debatten heranzuführen.

Bandbreite und Relevanz

Die Empfehlung ist sowohl für die Praxis auf Schulebene als auch für die Gestaltung des Unterrichts relevant. Das hier vertretene Ideal der Lernatmosphäre ist das eines geschützten Raumes, in dem junge Menschen unter der Leitung fachlich und didaktisch geschulter Lehrkräfte in Dialog treten und Diskussionen führen können. Sie enthält Beispiele von „offenen“, „inkluisiven“ und „unparteiischen“ Lehrmethoden, die die unterschiedlichen Hintergründe der Teilnehmer anerkennen und wertschätzen und die Menschenrechte achten.

Es wird nicht erwartet, dass jede religiöse oder nichtreligiöse Position in den Unterricht integriert wird. Inhalte müssen immer selektiv gewählt werden und für den Kontext relevant sein. Das richtige Gleichgewicht zwischen Fähigkeiten, Einstellungen und Wissen zu finden bleibt eine Kernaufgabe. Die Empfehlung legt ihren Schwerpunkt auf eine Kompetenzentwicklung, die sorgsam ausgewählte Wissensbestände mit Fähigkeiten und Einstellungen kombiniert, die einer interkulturellen und interreligiösen Verständigung förderlich sind. Ihr Ziel ist Wissensvermittlung in Verknüpfung mit der Kultivierung von Sensibilität, Reziprozität und Empathie und der Bekämpfung von Vorurteilen, Intoleranz und Rassismus. Die Empfehlung erkennt die Notwendigkeit an, eine solche Bildung durch eine hochwertige Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die Bereitstellung von reihaltigen und vielfältigen Unterrichtsressourcen und eine andauernde Forschung und Evaluation zu unterstützen.

Interkulturelle Bildung und die Herausforderung von religiöser Vielfalt und Dialog in Europa

Wie schon erwähnt stellt die Beschäftigung mit Religion für den Europarat kein völlig neues Gebiet dar, sondern ist eng verknüpft mit zentralen Gebieten der Bildungspolitik wie interkultureller und demokratischer Bürgerschaftsbildung und Menschenrechtserziehung, auf denen das Engagement eine lange Tradition hat. Die Annahme war, dass religiöse Bildung, ob in einem eigenen Fach oder als Teil eines breiter angelegten Curriculums vermittelt, ein wichtiger Beitrag zu interkultureller Bildung sei. Entsprechend wurde das Projekt *Interkulturelle Bildung und die Herausforderung von religiöser Vielfalt und Dialog in Europa* genannt. Der Grund, aus dem religiöse Vielfalt als ein Thema der interkulturellen Bildung betrachtet wurde, liegt in der besonderen Sichtweise des Europarates, auf die Beziehung zwischen Religion und Kultur, die aus seiner früheren Beschäftigung mit interkultureller Bildung herrührt. Hierzu wird weiter unten noch mehr zu sagen sein. Für den Augenblick ist es wichtig festzustellen, dass es nicht beabsichtigt war, Religion als ein bloß untergeordnetes Element von Kultur zu betrachten und dass die intendierte breit angelegte religiöse Bildung als eine Ergänzung zu anderen Formen von Religionsunterricht funktionieren kann.

Zu den Ergebnissen des Projektes zählen eine vom Europarat und der norwegischen Regierung organisierte Konferenz und die Veröffentlichung der Vorträge (Europarat 2004) sowie ein Nachschlagewerk für den Schulgebrauch, das weite Verbreitung fand (Keast 2007). Die Arbeit am Projekt führte zudem zu einer wichtigen Empfehlung des Ministerrates (in dem die Außenminister aller Mitgliedstaaten als Vertreter ihrer Regierungen fungieren), die 2008 an alle 47 Mitgliedsländer weitergegeben wurde. Der Inhalt der Empfehlung wurde von allen 47 Außenministern befürwortet. Ihr Ethos entspricht dem Ziel des Europarates, ein Bewusstsein für Europas kulturelle Identität und Diversität zu schaffen und sie weiter zu entwickeln. Mit anderen Worten ist die Empfehlung als ein Mittel konzipiert, um Beteiligte in allen Mitgliedstaaten dabei zu unterstützen, Fragen von Religion im Bildungswesen in einer Weise zu bearbeiten, die mit ihrer Geschichte und Tradition im Einklang steht. Sie ist nicht als ein vorgeschriebenes Curriculum gedacht, sondern soll als ein Werkzeug zum flexiblen Einsatz in unterschiedlichen Situationen Entscheidungsträgern und Erziehungswissenschaftlern in den einzelnen Ländern zur Verfügung stehen.

Obwohl das Projekt 2002 die Zielsetzung hatte, sich mit religiöser Vielfalt und Dialog zu beschäftigen, entschied der Ministerrat 2008, dass die Empfehlung ihre Perspektive auch auf nichtreligiöse Überzeugungen erweitern sollte. So wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass es neben vielen Europäern, die religiösen Traditionen angehören und aus ihnen Inspiration und Werte schöpfen, eine Vielzahl anderer Menschen in europäischen Gesellschaften gibt, deren Werte nicht in einer Religion begründet sind. Die Erweiterung reflektierte auch eine international geführte Debatte und den bereits stattfindenden Wandel in verschiedenen europäischen Bildungssystemen (siehe Kapitel 7).

Austausch zur religiösen Dimension von interkulturellem Dialog

Zur Diskussion von Fragen der religiösen Dimension von interkulturellem Dialog und interkultureller Bildung sowie dem Verständnis von Religionen und nichtreligiösen

Überzeugungen richtete der Europarat seit 2008 eine Reihe jährlicher Veranstaltungen aus. Bei der Austauschveranstaltung 2008 nahmen beispielsweise Vertreter der großen in Europa bestehenden Religionen und humanistischer Organisationen sowie Repräsentanten der institutionellen Partner innerhalb des Europarates (des Parlamentarischen Rates, des Europäischen Menschenrechtsgerichtshofes und des Menschenrechtskommissars) und einer Reihe von Nichtregierungsorganisationen, von denen einige mit religiösen Gemeinschaften assoziiert, andere in Bereichen wie Bildung, Frauen- und Kinderfragen aktiv sind. Dies war die erste Austauschveranstaltung des Europarates, zu der Vertreter religiöser Gemeinschaften und der europäischen Zivilgesellschaft eingeladen wurden, um Fragen der Bildung im Lichte des sich wandelnden Stellenwertes von Religion in der Öffentlichkeit zu diskutieren. Der Austausch von 2009, der ebenfalls in Straßburg stattfand, setzte die Diskussion über den schulischen Umgang mit Religion und nichtreligiösen Überzeugungen als Beitrag zu interkultureller Bildung fort. Die 2010 in Ohrid in der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien abgehaltene Veranstaltung widmete sich dem Thema *Die Rolle der Medien in der Förderung von interkulturellem Dialog, Toleranz und gegenseitigem Verständnis: Pressefreiheit und Respekt für kulturelle und religiöse Vielfalt*. Diese wichtige Debatte wurde 2011 auf dem Treffen in Luxemburg fortgesetzt. Die Veranstaltung von 2012 fand in Durrës in Albanien statt und trug den Titel *Verantwortung für das Europa von Morgen übernehmen: Die Rolle junger Menschen in der religiösen Dimension von interkulturellem Dialog*, während das Treffen von 2013 in Eriwan in Armenien zum Thema *Religionsfreiheit in der Welt von heute: Herausforderungen und Garantien* stattfand.

All diese Veranstaltungen brachten Vertreter unterschiedlicher Religionen und Konfessionen im Geiste des Weißbuches von 2008 mit Vertretern der Zivilgesellschaft, darunter auch von nichtreligiösen weltanschaulichen Organisationen, zusammen. Alle Anwesenden hatten Gelegenheit, die Arbeit des Europarates in diesem Bereich zu diskutieren und die dadurch aufgeworfenen Fragen zu behandeln. Ihre Beiträge sind in die weitere Arbeit des Europarates zur Rolle von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung eingeflossen. Auch das vorliegende Dokument ist verfasst im Geiste des interkulturellen Dialogs, in dem das Weißbuch des Europarates von 2008 entstanden ist.

Die Empfehlung des Europarates

Die Empfehlung des Europarates zur Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung (Europarat 2008a) wurde im Dezember 2008 veröffentlicht, nur wenige Monate nach der ersten Diskussionsveranstaltung in Straßburg nach der Veröffentlichung des *Weißbuches zum Interkulturellen Dialog – Gleichberechtigt in Würde zusammenleben* (Europarat 2008b).

Sie lehnt sich an verschiedene Empfehlungen des Parlamentarischen Rates und an das Weißbuch zum Interkulturellen Dialog an, in dem die Auffassung begründet wird, dass ein Bewusstsein für kulturelle Vielfalt auch Wissen und Verständnis der wichtigsten Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen der Welt und ihre Rolle in der Gesellschaft einschließen muss.

Die Empfehlung zeigt Sensibilität im Umgang mit den bestehenden Bildungssystemen und Praktiken der Mitgliedstaaten und weist ausdrücklich auf „bestehende Best Practices der jeweiligen Mitgliedstaaten“ hin. Sie ist ein flexibler Referenzrahmen, der keine einzelne Lösungsformel vorgibt. Auch die Notwendigkeit, unterschiedliche Ansätze für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersstufen zu finden wird in der Formulierung „unter Beachtung des Alters und der Reife“ aufgenommen.

Wegweiser

Im Jahr 2011 berief der Europarat in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Wergeland Zentrum ein Fachgremium (Gemeinsame Implementierungs-Expertengruppe) zur Beratung bei der Anwendung der Empfehlung in den Mitgliedstaaten. Das Ergebnis dieser Beratung ist der *Wegweiser*, in dem die Überlegungen dieses Komitees niedergelegt sind. Während sich die Empfehlung auf Unterricht im formalen schulischen Kontext konzentriert, hoffen wir, dass dieses Dokument auch im informellen Bildungssektor und im Rahmen außerschulischer Bildung Denkanstöße geben kann.²

Wir hoffen, dass der *Wegweiser* in unterschiedlichen Bildungskontexten konstruktiv nutzbar gemacht werden kann, auch dort, wo Religion oder eine Verbindung von Religion, Ethik und/oder nichtreligiösen Lebensdeutungen als getrennte Fächer fungieren oder wo religiöse Bildung nicht Teil des Lehrplans ist. Wir hoffen, dass der *Wegweiser* Ihnen nützlich sein kann und hilft, in Ihrem eigenen Land Diskussionen und ein Überdenken von Richtlinien und Bildungspraxis anzustoßen. Sowohl das Dokument insgesamt als auch einzelne Kapitel können in Diskussionen zur Richtlinienentwicklung und als Mittel zur Unterrichtsgestaltung sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften genutzt werden und als eine Anregung für weitere Praxisforschung an Schulen dienen.

-
2. Ein Beispiel für extracurriculare Bildung mit dem Ziel „Stereotypen und Vorurteile im Bezug auf ethnische, religiöse und kulturelle Herkunft“ zu bekämpfen ist das Nansen-Modell für Integrierte Bildung (Nansen Model for Integrated Education NMIE), das in Grundschulen in Petrovec nahe Skopje in der Ehemaligen Jugoslawischen Republik Mazedonien eingesetzt wird. Das Projekt bezieht Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte aus der mazedonischen und albanischen Gemeinschaft ein (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjan-ci-petrovec-municipality>, letzter Zugriff 23. Juni 2014.)

Kapitel 2

Einführung in den *Wegweiser* und seine thematischen Schwerpunkte

Der *Wegweiser* ist als Hilfsmittel konzipiert für eigenständige Überlegungen zu Fragen von Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen im Unterricht in verschiedenen nationalen Kontexten, die durch die Empfehlung des Europarates aufgeworfen wurden. Der Name *Wegweiser* wurde gewählt, um diese Flexibilität zum Ausdruck zu bringen. Es handelt sich um ein Instrument, das Lehrkräften und andere Beteiligten in den Mitgliedstaaten an die Hand gegeben wird, um in ihren jeweiligen Kontexten eigene an den Prinzipien, Werten und Ideen der Empfehlung orientierte Richtlinien und Ansätze zur schulischen Behandlung von Religion und Glaube zu entwickeln.

Religion, Kultur und interkulturelle Bildung

Bei der Diskussion der Empfehlung im Rahmen verschiedener Treffen und Konferenzen wurde die Frage aufgeworfen, ob hier nicht Religion in ihrer Komplexität auf einen Aspekt menschlicher Kultur reduziert würde. Dies war mit der Empfehlung nicht beabsichtigt. Indem der Europarat Religion als ein kulturelles Phänomen einordnete, verknüpfte er das „Verstehen von Religion und Glaube“ mit seinem bestehenden Engagement für das Verstehen eigener und anderer Kulturen. In Diskussionen mit den Verfassern der Empfehlung im Europarat wurde rasch klar, dass dies nicht bedeutet, Religion ausschließlich als einen Ausdruck menschlicher Kultur zu verstehen (für Gläubige ist sie weit mehr als das), sondern dass es darum geht, einen Zugang zu finden, der es Schülerinnen und Schülern jeglichen Hintergrunds ermöglicht, soweit als möglich die Sprache, Glaubensvorstellungen und Äußerungen anderer zu verstehen, die sich an religiösen oder nichtreligiösen Lebenshaltungen orientieren. Mit anderen Worten, es geht darum, im Hinblick auf Religion Methoden zu verwenden, die es Lernenden ermöglichen, eine religiöse Sprache von der Innenperspektive her zu verstehen. Dies erfordert Vorstellungskraft und Empathie, aber es ist ein logisch klar von der Einführung oder Erziehung in einer bestimmten religiösen Perspektive unterscheidbarer Vorgang.

Im Hinblick auf Religionen ist es nicht damit getan, im Unterricht ihre Geschichte oder äußerliche Phänomene zu behandeln. Religion beschränkt sich nicht auf Praktiken, Artefakte oder Gebäude. Ein umfassenderes Verstehen erfordert, die Bedeutung der religiösen Sprache zu erfassen, in der Gläubige ihre Glaubensüberzeugungen, Werte und Empfindungen zum Ausdruck bringen. Ein solches Verstehen erfordert Wissen, aber auch bestimmte Einstellungen und Fähigkeiten, die zu einer erhöhten Selbstwahrnehmung und zur Wahrnehmung und zum Verständnis der Überzeugungen und Werte anderer führen sowie einen Wertekanon, der auf der Menschenwürde beruht.

Die Arbeit des Europarates zu interkultureller Kompetenz ist für die Entwicklung solcher Einstellungen und Fähigkeiten höchst relevant. Es gibt jedoch auch im Feld der religiösen Bildung und des interreligiösen Dialogs Ressourcen, die ergänzend zu einer Entwicklung von Kompetenzen zum Verständnis der Glaubensüberzeugungen und Werte anderer herangezogen werden können. Die Identifikation von Ressourcen, die eine Kompetenz zum Verstehen der religiösen Perspektive anderer entwickeln helfen können und die Überlegung, wie sie systematisch gelehrt werden kann, sind hier vorrangige Aufgaben. Zunächst jedoch müssen wir eine systematische Unterscheidung verschiedener Formen von Verstehen im Hinblick auf Religion unternehmen.

Religionen verstehen und religiöses Verständnis

Mehrere Autoren unterscheiden terminologisch zwischen einem „Verstehen von Religion(en)“ (understanding religion) und einem „religiösen Verständnis“ (religious understanding) (so etwa Cox 1983). Manche Gläubige vertreten in diesem Zusammenhang sogar die Auffassung, dass ein wirkliches Verständnis nur durch eine Einführung in die religiöse Lebensführung möglich ist. Aus dieser Perspektive wäre ein „Verständnis“ nur dadurch möglich, dass man in einer religiösen Tradition erzogen wird und in ihr lernt und lebt. Diese Form der religiösen Bildung (man kann sie als die Grundlage des religiösen Verstehens, einer spezifisch religiösen Art des Zuganges, bezeichnen) ist für junge Menschen aus gläubigen Familien einer bestimmten religiösen Tradition durchaus angebracht. Als Element eines schulischen Religionsunterrichtes, der sich an Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Hintergründen und mit unterschiedlichen religiösen und nichtreligiösen Perspektiven wendet, ist sie jedoch ungeeignet.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Religion wird die Auffassung vertreten, dass ein Grad an Verständnis (ein Verständnis von Religion) jedem Menschen unabhängig von der religiösen Zugehörigkeit offensteht. Disziplinen wie Geschichte, Kunstgeschichte, Theaterwissenschaft, Literaturwissenschaft, Ethnografie, Psychologie und (Inter)Kulturelle Studien können das geistige Rüstzeug zur Verfügung stellen, mit dem sich Lernende ein Verständnis von Religionen und ihrer religiösen Innenperspektiven aneignen können. Die dazu erforderlichen Ansätze gehen über eine bloße Wissensaneignung hinaus und schließen den Erwerb von Fähigkeiten und die Kultivierung von hilfreichen Einstellungen ein. Sie dienen nicht nur dem Verständnis der Sprache und Erfahrungen anderer, sondern auch der Entwicklung der Selbstwahrnehmung im Hinblick auf eigene Annahmen und Werte.

Methodisch ist es wichtig, keine zu scharfe Trennung zwischen den Ansätzen vorzunehmen, die praktizierende Gläubige zur Entwicklung ihres religiösen

Verständnisses nutzen, und denen, die von „Außenstehenden“ zur Entwicklung eines Verständnisses von Religion verwendet werden. Sowohl die Theologie als auch die Religionswissenschaft bedienen sich ähnlicher Techniken und Haltungen, so etwa in den Einstellungen, Kompetenzen und Wissensbeständen, die mit dem Dialogprozess verbunden sind. Zudem erfordert auch die Entwicklung eines Verständnisses von religiöser Perspektive die Begegnung und den Austausch mit Gläubigen und/oder religiösen Texten, Erzählungen, Praktiken und Doktrinen. Auch werden Lerngruppen im Religionsunterricht an staatlichen Schulen aller Wahrscheinlichkeit nach aus jungen Menschen mit verschiedenen religiösen und nichtreligiösen Hintergründen bestehen. Für einige von ihnen wird der Versuch, eine andere religiöse Position zu verstehen, auch religiöse oder theologische Fragen aufwerfen. Somit werden diese Beteiligten bei dem Versuch, Religionen zu verstehen, zu einem gewissen Grade auch ihr religiöses Verständnis entwickeln.

Nichtreligiöse Überzeugungen

Die Empfehlung schließt sowohl das Verstehen von religiösen als auch von nichtreligiösen Überzeugungen ein. Sie unternimmt jedoch keine genauere Bestimmung des Begriffes von nichtreligiösen Überzeugungen oder der Beziehung, in der diese zu Religionen stehen. In Kapitel 7 wird näher auf die Probleme eingegangen, die die Integration nichtreligiöser Überzeugungen in die Auseinandersetzung mit Religionen mit sich bringt und eine nähere Definition verwandter Begriffe wie etwa „Lebenshaltung“ oder „Weltanschauung“ vorgenommen.

Verbreitung der Empfehlung

Die Empfehlung wurde im Dezember 2008 veröffentlicht und an die Mitgliedstaaten verschickt. Um die Auseinandersetzung mit der Empfehlung und ihre aktive Umsetzung zu fördern, wurde 2011 die Gemeinsame Implementierungs-Expertengruppe damit beauftragt, ein Dokument zu erstellen, das es Nutzern ermöglichen sollte, sich in ihren spezifischen nationalen und regionalen Kontexten mit der Empfehlung zu beschäftigen. Der *Wegweiser* ist das Ergebnis ihrer Arbeit.

Zur Unterstützung bei dieser Aufgabe veranlasste die Implementierungsgruppe:

- ▶ die Durchführung einer Umfrage unter Mitgliedern des Bildungs- und Erziehungskomitees des Europarates;
- ▶ die Einbindung potentieller Akteure über Konferenzen und Treffen in unterschiedlichen Teilen Europas;
- ▶ die Einbeziehung von Forschungsergebnissen zum Umgang mit religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen im Schulunterricht auf europäischer und internationaler Ebene.

Die Umfrage

Eine der ersten Aufgaben der Gemeinsamen Implementierungs-Expertengruppe war die Entwicklung eines Fragebogens, der Ende 2011 unter den Vertretern aller

Mitgliedsländer im Bildungs- und Erziehungskomitee des Europarates verteilt wurde. Dabei war es ein wichtiges Ziel, Fragen zu identifizieren, die die Umsetzung der Empfehlung in bestimmten nationalen Kontexten aufwarf. Der Rücklauf war sehr gut und der Wunsch nach mehr Diskussion der Empfehlung überwältigend.³ Einige der Antworten wiesen auf die Schwierigkeit hin, eine Stellungnahme auf nationaler Ebene für Länder zu formulieren, in denen Bildungspolitik regional verantwortet wird. Nichtsdestoweniger enthielten die Antworten insgesamt eine Reihe wichtiger Inhalte, die von der Expertengruppe aufgenommen wurde.

Ein Problem, das aus den Antworten klar hervorging, war die Verwirrung, die ein unterschiedliches Verständnis von Begriffen wie „religiöse Bildung“, „Religionsunterricht“ oder „nichtreligiöse Überzeugungen“ in unterschiedlichen Ländern (oder sogar innerhalb eines Landes) auslösen kann. Ein Aspekt dieses Problems ist das Verständnis von „Religionsunterricht“ bzw. „religiöser Bildung“ (religious education) einerseits als ein Weg zur Vertiefung des Verständnisses junger Menschen jeglicher religiöser Herkunft von Religion, und andererseits als ihre Einführung in eine bestimmte religiöse Lebensform.

Die Qualität von Unterricht war ein weiterer häufig genannter Punkt, dessen Implikationen sich auf Pädagogik, Didaktik und Lehrkräfteausbildung erstrecken. Auch wurde vielfach problematisiert, wie nichtreligiöse Überzeugungen zu definieren und neben Religionen zu thematisieren seien bzw. ob dies überhaupt angebracht sei. Eine weitere oft angesprochene Sorge war die Darstellung von Religionen in den Medien (etwa im Fernsehen, durch das Internet oder in Schulbüchern) und die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung damit im Unterricht. Einige der Antworten thematisierten auch allgemeinere Menschenrechtsfragen wie etwa die freie Meinungsäußerung und die Rechte von Minderheiten (etwa in Bezug auf das Tragen religiöser Symbole).

Ein weiterer Punkt, der hier angesprochen wurde, ist, dass die Empfehlung nicht nur in ihrer Relevanz für den Unterricht gesehen werden muss, sondern allgemein Implikationen für die Bildungspolitik auf lokaler Ebene enthält, etwa im Hinblick auf die kulturelle und religiöse Vielfalt (als Beitrag zur interkulturellen Bildung), Beziehungen mit örtlichen und globalen religiösen Gemeinschaften, demokratische Bürgerschaftsbildung und auf die Kooperation zwischen Schulen. Die Relevanz der Empfehlung wurde für das Schulethos allgemein angesehen, nicht nur für einzelne Fächer und Lehrpläne.

Weitere Stellungnahmen von Akteuren

Weitere Stellungnahmen wurden zwischen 2011 und 2013 von Beteiligten auf allen Ebenen über Vorträge auf Konferenzen und Treffen in verschiedenen europäischen Ländern eingeholt. In vielen Fällen reflektieren diese die Reaktionen auf die Umfrage und unterstützen den Inhalt der Empfehlung. So wurde häufig angemerkt, dass die Empfehlung in unterschiedlichen Kontexten flexibel eingesetzt werden muss, etwa

3. Die Analyse nahm Dr. Mandy Robbins vor (Robbins 2012).

in Ländern mit einer unterschiedlichen Geschichte der Beziehung von Kirche und Staat. Auch die Frage nach der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Entwicklung von universell anwendbaren Auswahlkriterien und die Balance zwischen der Vermittlung von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten wurden in unterschiedlichen nationalen und religiösen Kontexten thematisiert.

Bei vielen Treffen in verschiedenen europäischen Ländern wurden die komplementären Interessen von interkultureller Bildung und verschiedenen Formen katechetischer Bildung als ein wesentlicher Punkt angesprochen. Viele Lehrkräfte, die in katechetisch ausgerichteten Kontexten arbeiten, haben ein Interesse daran gezeigt, Fragen religiöser (und nichtreligiöser) Vielfalt auf eine Weise zu bearbeiten, die mit den Empfehlungen des Europarates in Einklang steht, um gegenseitiges Verständnis, eine Kultur des Dialogs und friedliche Koexistenz zu fördern.

Forschungsergebnisse

Der *Wegweiser* ist als ein praktisches, handlungsleitendes Dokument konzipiert, das sich spezifisch an Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfte wendet. Gerade deshalb bezieht es sich im Folgenden wiederholt auf die Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte innerhalb und außerhalb Europas, die besonders relevant für Bildungspolitik, Schulpraxis und Lehrkräfteausbildung sind. Sie werden knapp und im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit zusammengefasst.

Beispiele aus Praxis, Politik und Forschung

Bereits jetzt gibt es in den Bildungssystemen einzelner Mitglied- und Beobachterstaaten auf politischer und individueller Ebene Ansätze und Konzepte, die mit Aspekten der Empfehlung in Einklang stehen. Zur Illustration werden wir im Weiteren kurze Erläuterungen und ausgewählte Praxisbeispiele anführen. Diese sind nicht als Muster zur direkten Nachahmung in anderen Ländern gedacht, sondern sollen darstellen, wie Entscheidungsträger/innen, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und ihre Ausbilder/innen sowie Wissenschaftler/innen in ihren spezifischen nationalen und regionalen Kontexten versuchen, Herausforderungen zu meistern, denen sich in ähnlicher Weise alle Anwender/innen der Empfehlung gegenüber sehen.

Struktur und Inhalt des *Wegweisers*

Nach den Ergebnissen der Umfrage und Beratungen wurde eine Reihe von zentralen Fragestellungen zur weiteren Ausarbeitung identifiziert. Diese Fragestellungen, zusammen mit dem Wortlaut der Empfehlung, gaben die Themen vor, die in den Kapiteln 3 bis 9 des *Wegweisers* behandelt werden. Jede der (unten genannten) Fragen steht zur Debatte und alle Beteiligten können, besonders im Hinblick auf ihre unterschiedlichen nationalen Kontexte, zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen gelangen. Auch besteht in einigen Bereichen noch erheblicher Forschungsbedarf. Das Ziel ist hier nicht, fertige Lösungen zu präsentieren, sondern Entscheidungsträgern,

Schulen (sowohl Lehrkräften als auch Schulleitungen) und Lehrkräfteausbildern eine Hilfe an die Hand zu geben, die Empfehlung des Europarates eigenständig und in ihrem eigenen Kontext zu interpretieren und implementieren. Die zentralen Punkte, die in den folgenden Kapiteln spezifisch angesprochen werden sollen, sind:

- ▶ **Terminologie** (Kapitel 3): Hier werden unterschiedliche Begriffe und ihre Bedeutung in bestimmten Kontexten vorgestellt, um das Potenzial für Missverständnisse zu verringern und eine klare, allgemein anerkannte Terminologie für die Diskussion von religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen in der Bildung zu schaffen.
- ▶ **Kompetenz und Didaktik** (Kapitel 4): Hier liegt das Hauptaugenmerk auf der Entwicklung von Kompetenzen (Sachwissen, Fähigkeiten und Einstellungen) zum Verständnis verschiedener Religionen und nichtreligiöser Überzeugungen. Beispiele von didaktischen Ansätzen, die Lehrkräfte und ihre Ausbilder zur Kompetenzentwicklung in diesem Feld nutzen können, werden zur Erläuterung angeführt.
- ▶ **Das Klassenzimmer als „geschützter Raum“ für den Dialog unter Schülerinnen und Schülern** (Kapitel 5): Hier werden verschiedene Aspekte angesprochen, darunter die Grundregeln gelingenden Dialogs und die Rolle der Lehrkräfte, die Dialog ermöglichen und anleiten. Relevante aktuelle Forschungsergebnisse zur Rolle des Klassenzimmers als „geschützter Raum“ werden Entscheidungsträgern, Schulen und Lehrkräfteausbildern an die Hand gegeben.
- ▶ **Analyse der Darstellung von Religionen in Medien, Internet und Schulbüchern** (Kapitel 6): Hier liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der „internen Vielfalt“ von Religionen, um Lehrkräften dabei zu helfen, ihre Sensibilität für den Umgang mit jungen Menschen unterschiedlicher Hintergründe in ihrem Unterricht zu schulen. Im Hinblick auf aktuelle Forschungsergebnisse wird Methoden, mit denen Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler die Darstellung von Religionen in den Medien analysieren können, besondere Aufmerksamkeit gewidmet.
- ▶ **Fragen der Einordnung, Beschreibung und Integration von „nichtreligiösen Überzeugungen“** (Kapitel 7): Hier werden diese Fragen im Licht aktueller Beispiele aus der öffentlichen Debatte, Politik und Forschung thematisiert und analysiert.
- ▶ **Menschenrechtsfragen und -diskussionen** (Kapitel 8): Hier werden Menschenrechtsfragen im Hinblick auf religiöse und nichtreligiöse Überzeugungen im Unterricht dargestellt.
- ▶ **Handreichungen zur Entwicklung von Politik und Praxis zur Einbettung von Schulen in lokale Netzwerke von Gemeinschaften und Organisationen** und zur Pflege von nationalen und internationalen Kontakten mit anderen Schulen (Kapitel 9): Hier werden Beispiele von Best Practice und aktuelle Forschungsergebnisse präsentiert.
- ▶ **Förderung weiterer Diskussion und Entwicklung** (Kapitel 10): Zum Abschluss werden Anstöße für die weitere Diskussion auf nationaler und regionaler Ebene gegeben und die Kommunikationskanäle für Rückmeldungen an den Europarat und das Europäische Wergeland Zentrum vorgestellt.

Schluss

Wir hoffen, dass der *Wegweiser* als Anregung und Beitrag zu einer konstruktiven Diskussion der Empfehlung des Europarates im Hinblick auf Bildungspolitik, Unterrichtspraxis, Einbindung verschiedener Gemeinschaften und Lehrkräfteausbildung in ganz Europa und vielleicht jenseits seiner Grenzen sein kann. Hierzu können sowohl das Dokument als Ganzes als auch einzelne Kapitel zu spezifischen Themen herangezogen werden.

Die Empfehlung baut auf Vorarbeiten des Europarates auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung auf und nimmt Bezug auf Aktivitäten in der Menschenrechtserziehung und der demokratischen Bürgerschaftsbildung. Die Einordnung des Feldes in den Bereich der interkulturellen Bildung geschieht in der Hoffnung, Verständnis für die Sprache und Lebenspraxis von Gläubigen zu fördern. Auch „nichtreligiöse Überzeugungen“ sind hier inbegriffen, und die Frage ihrer Integration mit Religionen wird behandelt. Eine begriffliche Trennung zwischen dem „Verständnis von Religionen“ und einem „religiösen Verständnis“ wurde vorgenommen. Wir stehen auf dem Standpunkt, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Aspekten von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Kontext von interkultureller Bildung prinzipiell beiden Seiten förderlich sein kann.

In diesem Bereich ist die Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung. Hierzu gehören Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen sowie geeignete didaktische Methoden zu ihrer Entwicklung. Es ist nicht nötig, alle Aspekte des Fachwissens abzudecken. Nutzer der Empfehlung müssen selbst die richtige Balance von Unterrichtsinhalten und -materialien für ihre eigenen Kontexte und Lerngruppen finden.

Form und Inhalt des *Wegweisers* wurden durch konsultative Prozesse geschärft: Mit Vertreter/innen verschiedener Mitgliedsländer im Bildungs- und Erziehungskomitee des Europarates durch eine Umfrage, mit anderen Beteiligten und Expert/innen im Rahmen von Konferenzen und Treffen in verschiedenen europäischen Ländern und mit Erziehungswissenschaftler/innen, die in ganz Europa zum Thema Religion und Bildung forschen.

Kapitel 3

Terminologie zu Religion und Glaube im Unterricht

Die Unschärfe der feldspezifischen Terminologie wurde sowohl in der Umfrage als auch im Rahmen von Konferenzen und bei der Sichtung von aktuellen und relevanten Forschungsergebnissen als eine potenzielle Quelle von Missverständnissen und Konflikten identifiziert. Klarheit bei der Verwendung von Begriffen ist von größter Bedeutung.

Terminologie in der Fach- und Forschungsliteratur

Erziehungswissenschaftliche Fachterminologie bietet sehr spezifische Übersetzungsprobleme. So wird etwa der Begriff der „Pädagogik“ (*pedagogikk*) in den nordischen Sprachen, analog zum englischen Begriff *education*, als Oberbegriff für ein großes Forschungsfeld verwendet, das neben Schul- und Erziehungsfragen auch Sozialisations- und Lerntheorien umfasst. „Didaktik“ (*didaktikk*) bezeichnet den Teil dieses Feldes, der sich spezifisch mit der unterrichtlichen Tätigkeit beschäftigt. Im italienischen Sprachgebrauch hingegen bezeichnet *educazione* die Praxis des Unterrichtens und seine Ergebnisse im engeren Sinne, während sich *pedagogia* auf die Theorie von Bildung und Erziehung bezieht. Im Englischen kann *education* sowohl Erziehung als auch Bildung in Theorie und Praxis bedeuten, während mit *pedagogy* häufig spezifisch Lehr- und Unterrichtsmethoden gemeint sind. Dies ist eine erhebliche Quelle von Missverständnissen, da z.B. das in Großbritannien als *pedagogy* bezeichnete Feld (etwa bei Grimmit 2000) in anderen europäischen Sprachen mit kognaten Begriffen des Wortes „Didaktik“ angesprochen wird. Die deutsche Sprache verwendet den in anderen Sprachen nicht geläufigen Begriff der „Bildung“, der nicht nur Wissensbestände und Verständnis umfasst, sondern auch Implikationen von Lernen im Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung umfasst.

Auch Religion und Glaube erweisen sich als ein terminologisches Minenfeld. Zentrale Begriffe wie etwa „Religion“, „Religionen“, „religiös“, „religiöse Vielfalt“, „Dimensionen von Religionen“, „religiöse Dimension“, „Glaube“, „nichtreligiös“, „theistisch“, „atheistisch“, „agnostisch“, „säkular“, „Säkularität“, „Säkularismus“, „Überzeugung“, „Glaubensüberzeugung“, „Spiritualität“, „Weltanschauung“, „Lebenshaltung“, „multikulturelle Bildung“, „interkulturelle Bildung“, „interkultureller Dialog“, „religious literacy“ etc. werden in verschiedenen Sprachen und Kontexten nicht nur unterschiedlich verstanden, sondern haben auch verschiedene Konnotationen. Diese ergeben sich teilweise aus

spezifischen historischen Gegebenheiten eines Landes, während sie sich in anderen Fällen aus Perspektiven herleiten, die national oder international verbreitet sind. So würden manche Menschen etwa gegen eine begriffliche Trennung zwischen „religiös“ und „spirituell“ protestieren. Traditionen wie den Taoismus, den Konfuzianismus und bestimmte Formen des Buddhismus würden einige Betrachter als „nichtreligiös“ einordnen, während andere sie als Religionen oder spirituelle Bewegungen betrachten.

Auch der Begriff der „religiösen Vielfalt“ ist missverständlich und kann auf verschiedene Weise verwendet werden. Er kann die interne Diversität einer bestimmten Religion bezeichnen, die Bandbreite der Beziehungen, die Individuen innerhalb ihrer ererbten religiösen Tradition eingehen können, aber auch die Praxis verschiedener Religionen (wahrscheinlich auch in unterschiedlicher Art und Weise) innerhalb eines bestimmten geographischen Raumes (Akkari 2012).

In manchen Sprachen, so auch im Englischen, kann der Begriff „Glaube“ (*faith*) austauschbar mit „Religion“ (*religion*) verwendet werden. Dennoch ist die Überschneidung des Bedeutungsspektrums nicht exakt, und manche Autoren ziehen es vor, statt von „Glauben“ oder „Religion“ von einer „Glaubenstradition“ (*faith tradition*) oder einer „religiösen Tradition“ (*religious tradition*) zu sprechen, um anzudeuten, dass sie diese Phänomene als weniger begrenzt und reifiziert betrachten (Akkari 2012). Die deutsche Sprache hingegen trennt klar zwischen „Glaube“ als individueller und „Religion“ als institutionalisierter Perspektive.

Der Begriff „säkular“ kann in vielen Sprachen in Opposition zu „religiös“ verwendet werden, so dass es möglich wird, von *religious and secular diversity* zu sprechen. In der öffentlichen Debatte in Russland wird „säkular“ häufig mit Atheismus und der Ablehnung von Religion assoziiert. In anderen Kontexten wird das Wort hingegen ohne theologische Konnotationen verwendet, um eine Form des staatlichen Umgangs mit religiösen Institutionen zu bezeichnen, die keine atheistische Position impliziert. Hier ist eine klarere Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten „säkular“ (*secular*) und „säkularistisch“ (*secularist*) wichtig. Ein säkulares Bildungssystem kann Formen religiöser Bildung stützen, die sich der Glaubens- und Meinungsfreiheit verpflichtet sehen. Dies unterscheidet sich von einem säkularistischen Programm, das religiöses Lernen zu unterdrücken sucht und die Auseinandersetzung mit Religion reduktionistisch betrachtet. Zudem ist es wichtig, in der Verwendung zwischen Begriffen, die rein deskriptiv sind (wie etwa „Säkularität“, „Vielfalt“, „Moderne“, „Postmoderne“) und solchen zu unterscheiden, die normative Werte transportieren (wie etwa „Säkularismus“, „Pluralismus“, „Modernismus“, „Postmodernismus“) (Skeie 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) weist auf die Probleme in der Übersetzung des französischen Schlüsselbegriffs *laïcité* hin. Er kann auf verschiedene Weise ins Arabische übertragen werden, etwa als *madani* (etwa: bürgerlich, städtisch, zivilisiert) oder *aalmania*, ein Wort, das aus dem Begriff für „Welt“ abgeleitet wird. Diese Übersetzungen sind generell negativ konnotiert und werden mit Atheismus und Religionsfeindlichkeit in Verbindung gebracht. Im Bemühen um größere Neutralität und Klarheit versuchte Régis Debray den Begriff *fait religieux* (religiöses Faktum/religiöse Tatsache) einzuführen (Debray 2002). Seine Übersetzung in andere Sprachen wie etwa ins Englische führt jedoch auch hier zu Zweideutigkeit. Soll man darunter einfach „Information über Religionen“ verstehen, oder deutet der Begriff auf eine Entwicklung im Verständnis religiöser Sprache hin?

Der Begriff *belief*, dessen Bedeutung im Deutschen zwischen „Glaube“ und „Überzeugung“ angesiedelt ist, wird in Menschenrechtskonventionen verwendet, um ihrer Natur nach nichtreligiöse Überzeugungen oder Weltanschauungen wie etwa den Humanismus zu bezeichnen (so in der Wendung *freedom of religion or belief*, die im Deutschen meist als „Religions- oder Glaubensfreiheit“ bzw. „Gedanken- und Religionsfreiheit“ bezeichnet wird. In anderen Zusammenhängen wird *belief* jedoch durchaus auch verwendet, um religiöse Überzeugungen zu bezeichnen. Eine derartige Mehrdeutigkeit kann zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führen, wovon auch regierungsamtliche Verlautbarungen und wissenschaftliche Veröffentlichungen nicht ausgenommen sind. Zur Frage, wie und mit welchen Begriffen die Befassung mit nichtreligiösen Überzeugungen überhaupt in die Auseinandersetzung mit Religion oder Religionen eingefügt werden kann, wird in Kapitel 7 mehr gesagt werden. Hier sei nur auf die terminologische Debatte um den Begriff des „Nichtreligiösen“ (*non-religion*) hingewiesen. Dieser wurde als ein neuer Oberbegriff vorgeschlagen, unter dem spezifischer definierte Termini wie „Atheismus“, „Säkularismus“ etc. zusammengefasst werden sollen (Lee 2012).

Auch die Terminologie der schulischen Auseinandersetzung mit Religion und Religionen krankt an ähnlichen Schwierigkeiten. Schon die Bezeichnung des Schulfaches ist international oft Ursache von Verwirrung. Was etwa im Sprachgebrauch der Vereinigten Staaten oder der Republik Irland, um nur zwei Beispiele zu nennen, als *religious education* bezeichnet wird, würde in England unter Begriffe wie *religious nurture* oder *religious instruction* fallen. Dort versteht man unter *religious education* eine unparteiische Auseinandersetzung mit Religionen im Unterricht öffentlicher Schulen, etwas, das in den USA und Südafrika als *religion education* bezeichnet wird. In Frankreich, wo die Stellung der Religion im öffentlichen Bildungswesen noch wesentlich weniger klar ist, wird der Begriff *le fait religieux* verwendet, um die Beschäftigung mit religiösen Inhalten im Rahmen verschiedener anderer Schulfächer zu bezeichnen. Ein Fach, das sich eigens mit Religion(en) beschäftigt, gibt es dort nicht. *Le fait religieux* wird häufig als „Unterricht über religiöse Fakten“ übersetzt (in Englisch als *education about religious facts*), doch gibt eine Veröffentlichung des Europarates den Begriff ausdrücklich mit *religion and beliefs*, *religions and beliefs* (beides im Plural) und *religions and belief systems* wieder (Council of Europe 2009). Hier bezieht er sich also ausdrücklich auf religiöse und nichtreligiöse Überzeugungen.

Was sind Religionen?

Die oben beschriebene Diskussion wirft die Frage auf, was unter einer Religion bzw. Religionen eigentlich zu verstehen ist. Dies wird in der Religionswissenschaft durchaus kontrovers diskutiert. An einem Ende des Spektrums steht die Auffassung, eine Religion sei ein klar definiertes und abgegrenztes Phänomen mit eigenen Wahrheitsauffassungen (z.B. Wright 2008). Am anderen Ende werden Religion und Religionen „dekonstruiert“ und als Elemente menschlicher Kultur betrachtet, die sich in nichts von anderen unterscheiden (z.B. Fitzgerald 2000). Eine zwischen diesen Extremen angesiedelte Position schließlich betrachtet Religionen als klar unterscheidbare Phänomene, die jedoch intern durchaus vielfältig und nicht immer klar abgrenzbar sind, und anderen Religionen nach Art einer „Familienähnlichkeit“ (*family*

resemblance) verwandt sind (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). Aus dieser Perspektive kann man Religionen als Ausdruck menschlicher Kultur betrachten, ohne sie darauf zu reduzieren. Sie haben einen transzendenten (oft, aber nicht immer göttlichen) Bezug, befassen sich mit existentiellen Fragen und unterliegen den aktuell starken Strömungen von Globalisierung und Lokalisierung, wozu einerseits eine starke Tendenz zum Individualismus, andererseits auch eine Bewegung hin zu autoritären Positionen (etwa im Fundamentalismus) gehören.

Spiritualität und das Spirituelle

Die Verwendung von Begriffen wie „spirituelle Bildung“ oder „Bildung zur Spiritualität“ führt zu weiteren Komplikationen. Der Begriff „spirituell“ kann sich auf konventionelle Auslegungen von Religion beziehen, wie etwa in der Verwendung der Begriffe „christliche Spiritualität“ oder „buddhistische Spiritualität“. Manche Autoren betrachten Spiritualität als notwendige Komponente von Religion, Religion jedoch nicht als notwendige Voraussetzung für Spiritualität (z.B. Fry et al. 2005). Für andere bezieht sich Spiritualität grundsätzlich auf die individuelle Transzendenzenerfahrung, während Religiosität mit religiösen Institutionen, Dogmen und Ritualen identifiziert wird (Zinnbauer et al. 1997). Der Begriff der Spiritualität wird oft in einem postmodernen Sinn zur Bezeichnung von unkonventionellen Auffassungen von Religion (etwa die Verbindung einer säkular humanistischen Philosophie mit christlicher Ethik), Synthesen aus Werten und Konzepten verschiedener religiöser Traditionen, oder „nichtreligiösen“ Formen der spirituellen Praxis ohne Bezug auf etablierte Religionen verwendet.

Lebensdeutung: *livsåskådning*

Besonders viele nordeuropäische Autoren versuchen einen Brückenschlag zwischen religiösen und nichtreligiösen Themen über die Verwendung des Präfix „Lebens-“: Lebensfragen, Lebensorientierung, Lebensphilosophie und Lebenshaltung. Sie stehen in einer eigenen skandinavischen, auf Anders Jeffner und den von ihm geprägten Begriff *livsåskådning* (Jeffner 1981) zurückgehenden Forschungstradition, die seit den 1970er Jahren durch verschiedene theoretische und empirische Arbeiten weite Verbreitung in den nordischen Ländern gefunden hat (siehe auch Kapitel 7).

Religious literacy

Der Begriff der *religious literacy* wird in der Forschung verwendet, um drei durchaus unterschiedliche Dinge zu bezeichnen:

- ▶ eine offene und unparteiische Bildung über Religionen, die ein Verständnis religiösen Sprachgebrauchs beinhaltet (Moore 2007);
- ▶ die Auseinandersetzung mit und Bewertung von Religionen aus einer bestimmten Perspektive auf Wissen und Wahrheit (Wright 1998);
- ▶ ein Lernen in religiöser Weise (Felderhof 2012).

Die zuerst genannte Verwendung ist für uns am relevantesten und kommt der Vorstellung einer Auseinandersetzung mit Religionen und Überzeugungen im

öffentlichen, allgemein zugänglichen Bildungswesen, die in der Empfehlung des Europarates zum Ausdruck gebracht wird, am nächsten.

Der Begriff „Verstehen“

Im vorherigen Kapitel wurde bereits die sinnvolle begriffliche Trennung zwischen dem „Verstehen von Religion(en)“ (understanding religion(s)) und dem „religiösen Verständnis“ (*religious understanding*) eingeführt (Cox 1983). Das „Verstehen von Religionen“ ist hier eine Fähigkeit, die alle Mitbürger zumindest potentiell zu einem gewissen Grad teilen, während ein „religiöses Verständnis“ von praktizierenden Gläubigen entwickelt werden kann. Dennoch sind beide Fähigkeiten miteinander verknüpft. Das Verstehen einer anderen Religion kann etwa zum eigenen religiösen Verständnis beitragen. In ähnlicher Weise kann das religiöse Verständnis, das in einer bestimmten Tradition entwickelt wird, zum Verstehen einer anderen religiösen Position beitragen. Diese Auffassung ist grundlegend für dialogische und interreligiöse Ansätze zum Verständnis von Religion. Ein praktizierter religiöser Glaube ist jedoch nicht Voraussetzung für ein Verständnis von Religion(en).

Multikulturelle und interkulturelle Bildung

Die Begriffe „multikulturelle Bildung“ und „interkulturelle Bildung“ wurden in der Vergangenheit verschiedentlich und teilweise austauschbar verwendet. Während der Begriff „multikulturell“ von verschiedenen Autoren – besonders in der Kulturanthropologie – flexibel und nicht essentialisierend verwendet wurde (z.B. Goodenough 1976), haben frühe Konzepte von multikultureller Bildung Religionen und Kulturen als klar umrissene Entitäten betrachtet (vgl. die Darstellung in Jackson 1997, 2004, 2011a). Dieses Verständnis von multikultureller Bildung betrachtete Kultur häufig als ein geschlossenes System und vertrat eine starre, unverrückbare Vorstellung von Ethnizität. Die Auseinandersetzung mit Machtgefällen innerhalb von verschiedenen kulturellen Gruppen und mit der wissenschaftlichen Debatte zur Frage der Definition von Kulturen wurde hier vermieden. Um ihre Ablehnung einer derart geschlossenen Vorstellung von Kultur zum Ausdruck zu bringen, haben einige Autoren den Begriff des „kritischen“ (May 1999: 33) oder „reflexiven Multikulturalismus“ (Rattansi 1999: 77) geprägt. Er bezeichnet Ansätze, die einer essentialistischen Sicht von Kultur kritisch gegenüberstehen und sich der Rolle interner Vielfalt und Ungleichheit in kulturellen Prozessen bewusst sind. Ein solches Verständnis wird auch durch empirische Forschungsergebnisse gestützt, die zeigen, dass Multikulturalismus aus der kollektiven Aushandlung und nicht zuletzt den Machtkämpfen um kulturelle und ethnische (*racial*) Unterschiede hervorgeht (z.B. Baumann 1996, 1999). Trotz solcher kritischen und nuancierten Reflektionen wird der Begriff „multikulturell“ – besonders in politischen Zusammenhängen – zunehmend negativ und mit der Implikation von nebeneinander existierenden, getrennten Kulturen innerhalb einer Gesellschaft verwendet. In der politischen Debatte wird „Multikulturalismus“ oft mit Maßnahmen gleichgesetzt, die diese Vorstellung perpetuieren (Vertovec/Wessendorf 2010). Nicht zuletzt als Reaktion auf diese Kontroverse um den Begriff hat sich der Terminus „interkulturell“ zunehmend durchgesetzt und wird nun in den

Diskussionen und Veröffentlichungen des Europarates verwendet (Barrett 2013). Ein zentraler Punkt hierbei ist, dass die Ansätze zur Auseinandersetzung mit Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen, die der Europarat vertritt, im Einklang mit Ideen der interkulturellen Bildung stehen, eine vielschichtige Analyse von Kultur und Religion und der Komplexität ihrer Realisierung im Leben von Individuen, darunter auch Schülerinnen und Schüler, vorzunehmen. In ähnlich nuancierter Weise ist auch der Begriff der „Vielfalt“ bzw. „Diversität“ zu interpretieren.

Schluss

Die Diskussion legt nahe, dass es einen großen Bedarf für eine klare Terminologie gibt, in der Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfteausbilder ihre Ziele und Absichten formulieren können. Abdeljalil Akkari schreibt hierzu:

„Nicht nur ist die Übertragung aus einer Sprache in eine andere bei vielen Begriffen schwierig, auch die historischen und politischen Konnotationen dieser Begriffe können abhängig vom nationalen Kontext sehr unterschiedlich sein. Diese begriffliche Unklarheit erschwert die Einführung einer unterrichtlichen Behandlung von religiöser Vielfalt in Schulen und Lehrplänen. Besondere Anstrengungen sind nötig, um die Bedeutung häufig verwendeter Begriffe zu etablieren und zu analysieren, wie sie von Beteiligten im Kontext der Schule verstanden werden.“ (Akkari 2012)

Daher lautet unser Rat an Entscheidungsträger, Schulen, Lehrkräfteausbilder und andere Beteiligte:

- ▶ Schlüsselbegriffe in zentralen Dokumenten wie etwa Richtlinien oder Lehrplänen sollten immer erläutert werden. In manchen Dokumenten ist ein Glossar, in dem solche Definitionen gebündelt werden, angebracht.
- ▶ Eine klare Trennung zwischen der deskriptiven und normativen Verwendung von Begriffen muss gewahrt bleiben. Viele Autoren verwenden etwa Begriffe wie Säkularität, Moderne oder Postmoderne rein deskriptiv, während ähnliche Termini wie Säkularismus, Modernismus und Postmodernismus mit einer normativen Bedeutung versehen sind.
- ▶ Eine klare, mit angemessenen allgemeinen Erwartungen und spezifischen Zielen untermauerte Begründung für eine Auseinandersetzung mit Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen muss gegeben werden.
- ▶ Beteiligte im Entwicklungsprozess von Richtlinien und Lehrplänen sollten sich gemeinsam vorab über die Verwendung bestimmter Begriffe einigen.
- ▶ Schülerinnen und Schüler sollten zu einer kritischen Analyse von Fachbegriffen angeregt werden.

Kapitel 4

Kompetenz und Didaktik zum Verständnis von Religionen

Einführung

Die Umfrage ergab, dass die Entwicklung von Kompetenzen zum Verständnis von Religionen bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und die Verbesserung der Unterrichtsqualität von vielen Beteiligten als dringende Aufgaben empfunden werden. Dieses Kapitel ist der Frage gewidmet, wie interkulturelle Kompetenzen bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften entwickelt werden können. Es stützt sich auf die Fachdiskussionen zum Thema, die im Europarat in der Zeit der Entstehung dieses Textes geführt wurden. Das Kapitel bezieht sich auch auf didaktische Ansätze zur Förderung des Verstehens von Religion. Hier werden zur Illustration zwei solche Ansätze zur Auseinandersetzung mit Religionen im Schulunterricht vorgestellt, die in der Empfehlung angesprochen wurden und mit dem weiter unten ausgeführten Konzept interkultureller Kompetenz in Einklang stehen. Beide Ansätze können in verschiedenen Situationen und Anforderungen flexibel angepasst und mit anderen Vorgehensweisen kombiniert werden. Weitere didaktische Ansätze in diesem Feld werden in Grimmitt (2000) und Keast (2007) vorgestellt. Auch der in Norwegen entwickelte kontextuelle Ansatz, der sich weitgehend mit dem Konzept von interkultureller Bildung des Europarates deckt, ist hier von Interesse (Leganger-Krogstad 2011). Die Frage, wie die Auseinandersetzung mit nichtreligiösen Überzeugungen in die Beschäftigung mit Religionen im Unterricht integriert werden kann, wird in Kapitel 7 angesprochen. Dort finden sich auch Hinweise darauf, wie die hier illustrierten didaktischen Ansätze entsprechend angepasst werden können. Fragen der Lehrkräfteausbildung zur Behandlung von religiösen und nichtreligiösen Weltanschauungen werden ebenfalls in Kapitel 7 behandelt.

Das grundlegende Ziel der religiösen Dimension von interkultureller Bildung ist die Entwicklung eines Verständnisses von Religionen. Dies wird durch die Bildung von Kompetenzen aufgebaut, zu denen neben Wissen auch die Aneignung und Anwendung notwendiger Fähigkeiten und die Kultivierung von Haltungen vor einem Hintergrund menschlicher Werte, Toleranz, Respekt für die Glaubens- und Überzeugungsfreiheit des Anderen, Menschenwürde und Bürgersinn gehören. Wir gehen hier davon aus, dass ein Verständnis von Religionen und den Perspektiven von praktizierenden Gläubigen prinzipiell allen Menschen offensteht. Hierin stützen wir uns auf die Diskussionen des Europarates zur interkulturellen Kompetenz. Wie bereits ausgeführt, kann die Kompetenz zum Verständnis von Religionen für Gläubige auch die Kompetenz zum religiösen Verständnis ergänzen oder entwickeln.

Zur interkulturellen Kompetenz junger Menschen und zum Verstehen von Religionen

Die Empfehlung des Europarates macht klare Aussagen dazu, welche Aspekte von Kompetenz zur Auseinandersetzung mit religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen bei Schülerinnen und Schülern allgemein entwickelt werden sollen. Die Kompetenzentwicklung soll stattfinden durch:

- ▶ die Entwicklung einer Haltung von Toleranz und Respekt für die Freiheit, bestimmte Überzeugungen zu vertreten, die auf der Anerkennung der Würde und Freiheit jedes einzelnen Menschen beruht;
- ▶ die Sensibilisierung für die Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Überzeugungen als ein bereichernder Bestandteil europäischer Kultur;
- ▶ die Sorge, dass Unterricht zur Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Einklang mit den Zielen der demokratischen Bürgerschaftsbildung der Menschenrechtserziehung und dem Respekt für die Gleichheit und Würde jedes Menschen steht;
- ▶ die Förderung von Kommunikation und Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und nichtreligiösen Hintergründen;
- ▶ die Förderung von Bürgersinn und Maß im öffentlichen Ausdruck der eigenen Identität;
- ▶ die Gelegenheit zur Schaffung geschützter Räume des interkulturellen Dialogs zur Verhinderung religiöser und kultureller Spaltungen;
- ▶ die Verbreitung von Wissen über unterschiedliche Aspekte von Religionen (Symbole, Praktiken etc.);
- ▶ die Auseinandersetzung mit schwierigen oder kontroversen Themen, die sich aus der Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen ergeben können;
- ▶ die Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Bewertung und Reflektion im Hinblick auf das Verständnis der Perspektiven und Lebensweisen unterschiedlicher Religionen und nichtreligiöser Überzeugungen;
- ▶ die Bekämpfung von Vorurteilen und Stereotypen im Zusammenhang mit Differenzen, die dem interkulturellen Dialog entgegenstehen und ein Lernen im Geiste des Respekts für die Gleichheit und Würde aller Menschen;

- ▶ die Förderung der Fähigkeit zur unabhängigen Interpretation und Analyse der Vielzahl von Informationen, die die Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen bietet, unbeschadet des gebotenen Respekts vor den religiösen oder nichtreligiösen Überzeugungen und unbeschadet der religiösen Erziehung außerhalb des öffentlichen Bildungswesens (Europarat 2008a).

In der Veröffentlichung des Europarates *Developing intercultural competence through education* [Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Bildung] (Barrett et al. 2013) wird interkulturelle Kompetenz als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Haltungen verstanden, die es Lernenden ermöglicht:

- ▶ Menschen, deren kulturelle Zugehörigkeit als anders wahrgenommen wird, zu verstehen und zu respektieren;
- ▶ mit solchen Menschen adäquat, respektvoll und effektiv zu interagieren und zu kommunizieren;
- ▶ positive und konstruktive Beziehungen zu solchen Menschen auszubauen;
- ▶ sich selbst und die eigenen vielfältigen kulturellen Zugehörigkeiten durch die Begegnung mit kultureller „Differenz“ zu verstehen.

In der Veröffentlichung werden in verschiedenen Bildungskontexten für interkulturelle Kompetenz relevante Fähigkeiten und Haltungen definiert und Ideen zu ihrer Entwicklung vorgestellt. Einige dieser Schlüsselideen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz haben wir hier mit Beispielen von Didaktik zum „Verständnis von Religionen“ kombiniert. Die „Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Bildung“ konzentriert sich auf das Verständnis anderer in ihren spezifischen, oft komplexen kulturellen Kontexten. Ein solches Verständnis entsteht teilweise dadurch, dass man lernt, in Beziehung zu anderen zu treten. Die Reflektion dieses Verständnisses kann, so die Veröffentlichung, Lernenden auch helfen, sich selbst und die unterschiedlichen Einflüsse, die auf sie einwirken, besser zu verstehen.

Implizit hierin ist eine Wertdimension, die ein Autor als „ein ethischer Bürgersinn im Hinblick auf Wissen, der zusätzlich zu Wissen, Fähigkeiten und Haltungen auch *Verantwortung in Denken und Handeln* verlangt“ beschreibt (Poulter 2013). Diese Wertedimension hat Folgen für die Art und Weise, in der sich junge Menschen in Diskussionen verhalten. Sie ist Teil der anhaltenden Diskussion des Europarates zum Thema interkulturelle Kompetenz (siehe Kapitel 5 zu geschützten Räumen im Unterricht und Kapitel 8 zu Menschenrechtsfragen).

Beispiele didaktischer Ansätze

Zwei didaktische Ansätze zur Einbeziehung der religiösen Dimension in der interkulturellen Bildung, die in der Empfehlung angesprochen wurden, werden im Weiteren als Beispiele angeführt. Zunächst soll in beiden Fällen erläutert werden, wie der jeweilige Ansatz verwendet werden kann, um Wissen, Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln, die interkulturelle Kompetenz ausmachen. Beide Ansätze werden kurz umrissen, um ihre Anpassung in unterschiedliche Kontexte zu vereinfachen. Vorgestellt werden der interpretative Ansatz (Jackson 1997, 2004: Kap. 6, 2011b) und der dialogische Ansatz (z.B. Ipgrave 2001, 2003, 2013). In beiden Ansätzen ist

eine aktive Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess bis hin zur Gestaltung und Evaluation von Unterricht und Lernmethoden erwünscht.

Der interpretative Ansatz „fördert ein flexibles Verständnis von Religionen und nicht-religiösen Überzeugungen und vermeidet es, sie in starre, vorgeformte Grenzen zu zwingen“ (Europarat 2008a). Er ist ebenso für religiös und nichtreligiös vielfältige Lerngruppen geeignet wie für eher homogene Gruppen. Der dialogische Ansatz, der es Lernenden ermöglicht, „in Dialog mit Menschen zu treten, die andere Werte und Ideen besitzen“ (Europarat 2008a), ist besonders für religiös vielfältige Lerngruppen geeignet, kann jedoch auch an andere Umstände angepasst werden. Beide Ansätze versuchen, für das Lernen einen „geschützten Raum“ zu schaffen (siehe Kapitel 5). Selbstverständlich sind jedoch auch andere didaktische und methodische Ansätze geeignet, der Konzeption von Kompetenz gerecht zu werden, die in der Veröffentlichung des Europarates dargelegt ist. Nutzer sind ausdrücklich aufgerufen, Methoden anzupassen oder zu entwickeln, die ihrem Kontext und ihren Bedürfnissen entsprechen.

Der interpretative Ansatz

Im Zentrum des interpretativen Ansatzes steht die dynamische Beziehung zwischen Religionen, unterschiedlichen Gruppen innerhalb dieser Religionen, und den Individuen, die sich mit diesen Gruppen identifizieren. Ziel ist es, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass individuelle Interpretationen und Repräsentationen von Religion sich von generalisierenden Darstellungen etwa in Schulbüchern unterscheiden, um stereotype Zuweisungen zu vermeiden. Der Ansatz nimmt aktuelle Forschungsergebnisse auf, die zeigen, dass manche junge Menschen sich in den Darstellungen von Religion in Unterrichtsmaterialien nicht korrekt oder fair dargestellt fühlen (z.B. Jackson et al. 2010; Moulin 2011).

Der interpretative Ansatz betrachtet Individuen im Kontext der unterschiedlichen, meist religiösen Gruppen, denen sie angehören. Das Verständnis dieser Gruppen ist wiederum auf ein weitergehendes Verständnis der Religionen bezogen, denen sich die Individuen zugehörig fühlen. Der Lernprozess kann unterschiedlich verlaufen. Er kann von einem bestimmten Individuum ausgehen, aber auch von einer religiösen Gruppe (etwa einer Konfession oder Sekte), oder von der Begegnung mit einer Religion im Allgemeinen, etwa dem Christentum, dem Islam oder dem Hinduismus. In jedem Fall bleibt der Kernpunkt, dass das Verständnis durch die Betrachtung der Beziehung zwischen Individuen, Gruppen und Religionen vertieft wird. Ein weiteres Augenmerk liegt auf der Interpretation religiöser Sprache und religiöser Symbole. Hierfür kann das aktuelle Verständnis der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt dafür dienen, sich imaginativ in die religiöse Bedeutungswelt anderer einzufühlen. Ebenso wie die Veröffentlichung des Europarates *Developing intercultural competence through education* betrachtet der interpretative Ansatz die Reflexion des Lernprozesses durch die Lernenden als Mittel der Selbsterkenntnis. Reflexivität spielt eine wichtige Rolle.

Drei Kernprinzipien des Lernens über Religionen stehen im Mittelpunkt des interpretativen Ansatzes:

- ▶ Wie Religionen für Lernende dargestellt werden (Repräsentation);

- ▶ Wie Lernende religiöse Sprache und Symbolik verstehen (Interpretation);
- ▶ Wie Lernende auf ihren Lernprozess reagieren (Reflexivität).

Lehrkräfte und ihre Ausbilder/innen können diese Kernprinzipien kreativ auf die Bedürfnisse ihrer jeweiligen Lerngruppe anwenden. Beispiele für einige solche Strategien, die von Lehrkräften (oft in enger Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern) und Lehrkräfteausbilder/innen angewendet wurden, finden sich in Ippgrave/Jackson/O'Grady (2009) und in Miller/O'Grady/McKenna (2013).

Repräsentation

Der interpretative Ansatz studiert die Repräsentation von Religionen auf drei miteinander verknüpften Ebenen.

Individuen

Jeder Mensch ist einzigartig. Auf der individuellen Ebene ist es am besten möglich, das menschliche Antlitz der Religion zu fassen und persönliche Erzählungen zu hören, die der Stereotypisierung entgegenwirken. Diese Erzählungen können von hochrangigen internationalen Repräsentanten von Religionen stammen, aus Interviews mit Gläubigen im eigenen Umfeld, oder aus der Lebenserfahrung der Lernenden selbst. Wie bereits gesagt, fühlen sich viele junge Menschen durch die Darstellung ihrer Religion in Unterrichtsmaterialien und Lernressourcen nicht korrekt repräsentiert, da diese sich nicht mit ihren eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen als Mitglieder bestimmter Gruppen und Traditionen decken (z.B. Jackson et al. 2010; Moulin 2011). Der interpretative Ansatz will jungen Menschen in dieser Frage eine eigene Stimme geben.

Gruppen

Die zweite Ebene ist die der Gruppe. Es kann sich hier um eine religiöse Untergruppe handeln oder um eine Kombination mit anderen Aspekten wie etwa der Ethnizität. Die Arbeit etwa mit einer Familie mit islamischem Hintergrund oder einer örtlichen Kirchengemeinde wäre für diese Ebene informativ, aber auch für die Erweiterung und Vertiefung unseres Verständnisses von Religion insgesamt förderlich.

Religionen

Die am weitesten gefasste Ebene ist die der Religion oder der religiösen Tradition. So umfasst hier etwa „Christentum“ die Gesamtheit der unterschiedlichen kulturellen und konfessionellen Ausprägungen. Es ist natürlich klar, dass kein Einzelner ein umfassendes Verständnis hiervon haben kann. Innen- und Außenstehende sind sich oft nicht einmal über die Grenzen einer religiösen Tradition einig. Für den interpretativen Ansatz ist dies jedoch kein Problem. Jeder von uns (Lernende und Lehrende) kann sich eine eigene Idee von Religionen und den Beziehungen zwischen ihnen erarbeiten. Jedes neu erworbene Wissen stellt unser voriges Verständnis in Frage und kann zu einer Änderung führen. Auf dieser Ebene ist eine Diskussion von Schlüsselbegriffen ein geeigneter Ansatz. Ihr Vorverständnis stellt den Rahmen der Diskussion dar und kann in ihrem Verlauf durch Lernfortschritte erweitert werden.

Die Anwendung dieses Konzeptes von Ebenen impliziert keine Fragmentierung des Religionsbegriffes. Die Beziehungen zwischen Individuen, Gruppen und Religionen als Ganzes genommen können uns Einblicke darin geben, wie Religion von Menschen, auch von Schülerinnen und Schülern, gelebt und praktiziert wird. Die Ebenen können auch als unterschiedliche Ausgangspunkte zur Erforschung von Religionen fungieren: die religiöse Perspektive von Individuen wie etwa von Martin Luther King oder des Dalai Lama; die Perspektive einer bestimmten Gruppe oder Konfession innerhalb einer Religion (siehe Kapitel 9 für Beispiele von Unterrichtsthemen, die in Verbindung mit religiösen Gemeinschaften außerhalb der Schule entwickelt wurden); oder das Studium eines Kerntextes der gesamten religiösen Tradition.

Interpretation

Die Kernidee der Interpretation ist der Versuch, die Bedeutung der religiösen Sprache eines anderen soweit wie möglich zu verstehen. Dies bedeutet nicht, sein eigenes Vorverständnis in dem Versuch zu ersticken, sich anderen gegenüber empathisch zu verhalten. Vielmehr muss es als Ausgangspunkt für einen imaginativen Versuch dienen, zu verstehen, was andere zu erklären versuchen, auch wenn die Weltanschauung der Lernenden stark von der des untersuchten Individuums, der Gruppe oder Tradition abweicht. So würden sich etwa unterschiedliche persönliche Interpretationen des Begriffes „Leiden“, die die Lernenden zur Diskussion stellen, als Ausgangspunkt für einen Zugang zur vielschichtigen buddhistischen Idee des *dukha* eignen, die oft auch als Leid, Sorge, Stress oder Ungenügen übersetzt wird. Diese Herangehensweise berücksichtigt, dass verschiedene Gläubige religiöse Sprache auf unterschiedliche Weise verwenden. Manche benutzen religiöse Begriffe nur im wörtlichen Sinne, während sich andere in einigen Zusammenhängen einer bildlichen Sprache bedienen, deren Bedeutung sich in mancher Hinsicht von der wörtlichen unterscheidet. Ein anderer Zugang ist das Interview, das die Möglichkeit bietet, Menschen direkt zu ihrer Verwendung bestimmter religiöser Begriffe zu befragen (siehe Kapitel 9).

Reflexivität

Kern des interpretativen Ansatzes ist das Verständnis der Bedeutung von religiöser Sprache, Symbolik und Lebensweise, er muss sich aber auch auf eine Diskussion über Wahrheitsfragen und die Beziehung zwischen Bedeutung und Wahrheit einstellen (z.B. Was genau ist mit der Aussage gemeint, etwas sei wahr?). Reflexivität gibt Lernenden die Möglichkeit, ihre eigenen Werte und ihr Vorverständnis im Lichte ihrer Lernfortschritte zu reflektieren. Sie sind nicht verpflichtet, die gelernten Sichtweisen zu übernehmen, sondern nutzen ihr neues Verständnis dazu, ihre Selbstwahrnehmung zu entwickeln und sich kritisch mit ihren Annahmen auseinanderzusetzen. Der deutsche Begriff der „Bildung“, der eine reflexive Dimension über den bloßen Wissenserwerb hinaus aufweist, ist hier angebracht.

Teil der Reflexivität ist auch die Gelegenheit zu einer distanzierten, konstruktiven Kritik des studierten Materials. Diese beiden Aspekte der Reflexivität – die große

Nähe zum Material im Geiste einer maximalen Empathie und die Distanz zur kritischen Analyse – können in der Praxis die Form verschiedener Aktivitäten annehmen. Hierzu gehören:

- ▶ **Selbstwahrnehmung:** Ein zunehmendes Bewusstsein der eigenen Sichtweisen und Vorurteile und die Fähigkeit, sie zu untersuchen und zu hinterfragen (auch durch die Frage, welche Einflüsse sie geformt haben).
- ▶ **Werte, die mit anderen Religionen assoziiert sind:** Die Erarbeitung und Diskussion von Werten der untersuchten Individuen/Gruppen/Religionen, die in ihrer religiösen Tradition wurzeln und ihr Vergleich mit eigenen Werten. Hierzu gehört auch, gleichartige Werte zu identifizieren, die in anderen Vorstellungen verankert sind, oder Ähnlichkeiten mit eigenen Werten aufzuzeigen, die nicht ganz deckungsgleich sind (siehe Kapitel 8 zu Menschenrechtsfragen).
- ▶ **Von Werten anderer Menschen lernen:** Die Überlegung, wie die persönlichen Werte der untersuchten Individuen/Gruppen/Religionen für gesellschaftliche Werte relevant sind bzw. zu ihnen beitragen können. Diese Überlegung wirft Fragen auf zur Toleranz für die Weltanschauung anderer Menschen, zum Respekt für ihre Weltsicht und Lebensweise (Verdient dieser Standpunkt meinen Respekt?) und zur Anerkennung, wie die Werte und Handlungsweisen bestimmter Menschen eine breite gesellschaftliche Anerkennung erfahren als positiver Beitrag zur gesellschaftlichen Harmonie.
- ▶ **Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu eigenen Überzeugungen und Werten:** Die Reflexion darüber, wie die Glaubensüberzeugungen anderer Menschen im Kontext ihrer Gruppen und Tradition sich von den eigenen unterscheiden, ihnen ähnlich oder sogar gleich sind.
- ▶ **Verbesserung der Lernmethoden:** Reflexion der bisher verwendeten Lernmethoden und Überlegungen zur Verbesserung im Interesse eines besseren und tieferen Verständnisses.

Anpassung reflexiver Aktivitäten in verschiedenen nationalen Kontexten

In einigen nationalen Kontexten sind alle hier dargestellten reflexiven Methoden möglich, wenn sie von Lehrkräften in geschützten Räumen und unter Beachtung von Grundregeln des korrekten Umgangs kompetent und durchdacht umgesetzt werden. In anderen Kontexten gilt die Diskussion von persönlichen Sichtweisen als unangebracht. Hier kann sich das reflexive Element auf die Implikationen von Überzeugungen und Werten aus einem bestimmten Umfeld für gesellschaftliche (nicht individuelle) Werte beschränken. Dies wären etwa Fragen von gesellschaftlicher Zugehörigkeit, Vorurteilen, interkulturellem und interreligiösem Verständnis. Bruce Grelle hat hierüber aus US-amerikanischer Perspektive publiziert (Grelle 2006).

Interkulturelle Kompetenz und der interpretative Ansatz

Wie kann der interpretative Ansatz zur Entwicklung interkultureller Kompetenz dienen? Seine Kernprinzipien können formuliert werden als die Formen von Wissen,

Fähigkeiten und Haltungen, die in der Veröffentlichung des Europarates *Developing intercultural competence through education* als hilfreich zur Entwicklung interkultureller Kompetenz identifiziert wurden.

So erfordert etwa **Repräsentation**:

Wissen und Verständnis von:

- ▶ Kernkonzepten, die mit einer bestimmten Religion oder religiösen Tradition assoziiert sind;
- ▶ Perspektiven, Glaubensüberzeugungen und Praktiken von Gruppen innerhalb einer bestimmten Religion;
- ▶ Beispiele von Kerntexten und relevanter Geschichte etc.;
- ▶ Wissen um Beispiele, die die Vielfalt von Glaubensüberzeugungen und Praktiken innerhalb von Religionen aufzeigen.

Fähigkeiten wie:

- ▶ Menschen anderer Religion zuzuhören;
- ▶ mit Menschen anderer Religion zu interagieren;
- ▶ verlässliche Informationen über andere Religionen zu sammeln;
- ▶ Austausch über Religionen zugestalten.

Haltungen wie:

- ▶ Respekt für das Recht anderer Menschen, einen bestimmten religiösen oder nichtreligiösen Standpunkt zu vertreten;
- ▶ Offenheit für Menschen aus anderen Religionen und Kulturen;
- ▶ Bereitschaft, über andere Religionen zu lernen;
- ▶ Bereitschaft, das eigene Urteil zurückzustellen;
- ▶ Bereitschaft, Mehrdeutigkeit zu ertragen;
- ▶ Wertschätzung von religiöser und kultureller Vielfalt.

Interpretation erfordert:

Wissen und Verständnis von:

- ▶ Kernkonzepten, die mit einer bestimmten Religion oder religiösen Tradition assoziiert sind;
- ▶ Perspektiven, Glaubensüberzeugungen und Praktiken von Gruppen innerhalb einer bestimmten Religion;

Fähigkeiten wie:

- ▶ Empathie;
- ▶ Multiperspektivität;
- ▶ mit Menschen anderer Religion zu interagieren, und ihnen zuzuhören;
- ▶ Diskussionsfähigkeit.

Haltungen wie:

- ▶ Offenheit gegenüber Menschen aus religiösen Hintergründen/anderen Religionen/anderen Gruppen innerhalb der eigenen Religion;
- ▶ Bereitschaft, das eigene Urteil zurückzustellen und Mehrdeutigkeit zu ertragen;
- ▶ Wertschätzung von religiöser und kultureller Vielfalt;
- ▶ Flexibilität im kulturellen und kommunikativen Verhalten.

Reflexivität erfordert:

Wissen und Verständnis von:

- ▶ Kernkonzepten, die mit einer bestimmten Religion oder religiösen Tradition assoziiert sind;
- ▶ Perspektiven, Glaubensüberzeugungen und Praktiken von Gruppen innerhalb einer bestimmten Religion;
- ▶ Bewusstsein der eigenen Sichtweisen und Annahmen.

Fähigkeiten wie:

- ▶ Menschen anderer Religion zuzuhören;
- ▶ Mit Menschen anderer Religion zu interagieren;
- ▶ Empathie;
- ▶ Multiperspektivität;
- ▶ Evaluation unterschiedlicher religiöser und nichtreligiöser Perspektiven, einschließlich der eigenen;
- ▶ Bewusstsein der eigenen Urteile und Vorurteile;
- ▶ Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im kulturellen und kommunikativen Verhalten.

Haltungen wie:

- ▶ Offenheit für die Reflexion eigener Glaubensüberzeugungen und Behauptungen;
- ▶ Bereitschaft, von anderen zu lernen;
- ▶ Bereitschaft zu einer distanzierten und ausgewogenen kritischen Reflexion verschiedener religiöser und nichtreligiöser Positionen.

Das folgende Beispiel zeigt, wie Kernbegriffe des interpretativen Ansatzes von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern kreativ eingesetzt werden können. Der Sekundarstufenlehrer Kevin O'Grady arbeitete hier mit (anfangs) unmotivierten Schülerinnen und Schülern im Alter von 12-13 Jahren in einer hauptsächlich „weißen“ öffentlichen Gesamtschule im Norden Englands. In der Lerngruppe waren keine Kinder aus muslimischen Familien.

Beispiel: Aktionsforschung und der interpretative Ansatz

■ „Ich habe ein mit der Klasse über 12 Wochen hinweg durchgeführtes Aktionsforschungsprojekt entworfen, in dem Beobachtung, Gruppeninterviews und die Analyse von Tagebüchern der Schülerinnen und Schüler eingesetzt wurden. Die Schülerinnen und Schüler haben selbst zur Forschungsarbeit beigetragen, indem sie ihre Interessen und Präferenzen benannten. Dies hat uns geholfen, unsere Arbeit zum Thema Islam zu planen. Die Schülerinnen und Schüler haben neue Ideen und ihre Evaluation der Arbeit in der Klasse in ihren Tagebüchern festgehalten und schriftliche Antworten auf die von mir in Gruppeninterviews gestellten Fragen formuliert.“

■ „Ich habe die Tagebücher analysiert und unseren Unterrichtsplan abgeändert, um ihre Ideen einzubeziehen. Die Anregungen aus den Tagebüchern haben einen Ansatz der Beschäftigung mit dem Islam nahegelegt, der sich Themen widmet, die für sie von unmittelbarem Interesse sind.“

■ „Ich bin von dem persönlichen Interesse der Schülerinnen und Schüler (das in den Tagebüchern häufig auftaucht) zur Thematisierung islamischer Kleidungs Vorschriften gekommen. Hierzu habe ich Berichte aus den Medien gewählt und zum Islam im Allgemeinen in Beziehung gesetzt. Ihr Interesse an der symbolischen Bedeutung von Kleidung und ihre Faszination mit Mode haben die Schülerinnen und Schüler zu einem Interesse an islamischen Bekleidungs Vorschriften geführt. Diese Art von Interesse wurde in unseren Unterrichtsplan integriert. Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Einstellung zu Kleidung und der Vergleich mit islamischen Vorschriften wurde Teil des Unterrichts. Die Themenstellung wurde insgesamt durch das Ziel strukturiert, dass die Auseinandersetzung mit dem islamischen Material die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren würde, ihre Einstellungen zu Kleidung, Familienleben oder jeder anderen Frage, die sie stellen, zu überdenken.“

■ „Die Schülerinnen und Schüler hielten Aktivitäten wie Kunst, kreatives Schreiben oder die Diskussion von Filmen für wichtig, nannten aber Theater und Rollenspiel als beliebteste Form, sich mit Fragestellungen auseinanderzusetzen. Aufgeworfene Fragen betrafen den Islam (Muslime, islamische Glaubensüberzeugungen und Konzepte) und die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft (persönliche und religiöse Fragen zur Gesellschaft und der Welt im Allgemeinen).“

■ „Die Tagebucheinträge der Schülerinnen und Schüler sowie meine eigenen Beobachtungsprotokolle haben bestätigt, dass es ihnen ebenso zentral wichtig war, etwas über sich selbst zu lernen, wie über den Islam. Einzelne Schülerinnen und Schüler haben auch auf Hautfarbe bezogene Fragen und Fragen zur ethnischen Identität aufgeworfen und wir haben die Gelegenheit genutzt, sie zu behandeln. So konnten wir neben der religiösen Bildung auch zur interkulturellen und zu demokratischer Bürgerschaftsbildung beitragen.“

■ „Die Schülerinnen und Schüler haben kreative Aktivitäten zu Themen entworfen wie – am Beispiel islamischer Kleidung – eine Analyse der Beziehung zwischen Kleidung und Bullying, Recherche zu islamischen Kleidungs Vorschriften und die Ausgestaltung von Rollenspielen zur Frage, wie sich ein Verbot religiös vorgeschriebener Kleidung an der Schule anfühlen würde. Das Maß der Reife, die die Schülerinnen und Schüler in den folgenden Diskussionen zeigten, war sehr erfreulich.“

■ „Fragen der Repräsentation des Islam als Religion und von individuellen Muslimen im Kontext von Familie, Schule und Medien wurden diskutiert. Interpretationsfragen wurden durch die Diskussion der Bedeutung von Schlüsselkonzepten und Symbolen (auch Kleidung) thematisiert. Fragen der Reflexivität wurden durch einen systematischen Wechsel zwischen den persönlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler und ihren Gegenständen im untersuchten islamischen Unterrichtsmaterial abgedeckt.“

Mehr über Kevin O’Grady’s Arbeit findet sich in O’Grady 2008, 2009, 2013.

Zum dialogischen Ansatz

In der Religionsdidaktik sind mehrere Ansätze zum Dialog mit Kindern und Jugendlichen entwickelt worden (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004, Chapter 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2011; Weisse/Knauth 1997). Auch Teile der Forschungsarbeit des REDCo-Projekts (*Religion in Education: a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*), auf die in Kapitel 5 zur Frage des „geschützten Raums“ näher eingegangen wird, sind zum Dialog als didaktischem Ansatz höchst relevant (z.B. die Arbeit von Knauth/von der Lippe/Kozyrev/Schihalejev). Dialog erfordert geeignete Haltungen und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit den Ideen und Denkweisen Anderer. Hierzu gehört die Fähigkeit, „zu fragen, zuzuhören, zu reflektieren und rational zu denken, zu erklären, Ideen spekulativ zu erkunden, Probleme zu analysieren, Hypothesen zu formulieren und Lösungen zu entwickeln; zu diskutieren, argumentieren, Beweise abzuwägen und Argumente zu verteidigen, untersuchen und beurteilen“ (Alexander 2006: 5). Castellis Ansatz, den er als „Glaubensdialog“ (*faith dialogue*) bezeichnet, bezieht die Auseinandersetzung mit religiösen und nichtreligiösen Weltanschauungen ein. Sein Ziel ist es, Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln, die es Lernenden ermöglichen, auf die Glaubensüberzeugungen anderer Menschen zu reagieren und ihre eigenen zum Ausdruck zu bringen (Castelli 2012).

Ipgraves Ansatz, den wir hier als unser Beispiel wählen, hat sich an Schulen mit einer multireligiösen und multikulturellen Schülerschaft gut bewährt. Seine Stärke liegt in der Bereitschaft der Kinder, sich mit religiösen Fragen auseinanderzusetzen und ihrer Fähigkeit, religiöse Sprache zu verwenden, der sie in ihrer Interaktion mit Gleichaltrigen in ihrer Schule und Partnerschulen begegnet sind. Ihre Forschung entstand in der Zusammenarbeit mit Grundschulkindern im Alter von 8-11 Jahren, kann aber auch für ältere Kinder abgewandelt werden (Ipgrave 2003, 2013).

Bei diesem Ansatz nimmt die Lehrkraft eine unterstützende Rolle ein, ermutigt und klärt Fragen, während den Schülerinnen und Schülern, die als Akteure im Lernprozess betrachtet werden, eine sehr aktive Rolle zukommt. Der dialogische Ansatz hat sich darin als erfolgreich erwiesen, das Selbstvertrauen der Kinder aufzubauen, Gelegenheit zur Entwicklung kritischer Denkweisen zu bieten, leistungsschwachen Kindern zu ermöglichen, ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen und ein Klima ernsthafter ethischer Überlegung zu schaffen. Die Kinder wurden zudem dazu angehalten, sich mit Ideen und Konzepten aus unterschiedlichen religiösen Traditionen zu beschäftigen, ihre Beiträge zu reflektieren und ihre Meinungen zu begründen. Sie sprachen darüber, wie sie zu ihren Schlüssen kamen und wurden darin bestärkt, die mögliche Validität anderer Sichtweisen in Betracht zu ziehen und sich für andere Argumente zu öffnen.

Versuche mit diesem Ansatz ergaben, dass die direkte Begegnung mit religiöser Vielfalt (oder die indirekte durch E-Mail-Kontakt) Kinder dazu motivierte, sich mit religiösen Fragen zu beschäftigen. Es fiel auf, dass die Kinder nicht zu einer relativierenden Position neigten, die alle Religionen als gleich wahr (oder falsch) betrachtet. Der dialogische Ansatz umfasst verschiedene Elemente:

- ▶ An erster Stelle steht die Akzeptanz von Vielfalt, Unterschied und Wandel durch die regelmäßige Begegnung mit anderen Sichtweisen, Verständnissen

und Ideen. Hier profitiert er von den Erfahrungen und Einflüssen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen.

- ▶ Die zweite Voraussetzung ist Offenheit und positive Einstellung zu Differenz. Ein Austausch unterschiedlicher Sichtweisen wird als für alle Beteiligten positiv betrachtet. Diese Einstellung wird durch ein Schulethos gestützt, das Vielfalt wertschätzt (innerhalb der Grenzen des in Kapitel 5 behandelten „geschützten Raumes“ und der in Kapitel 8 besprochenen Menschenrechtsfragen). Die Grundregeln für die Auseinandersetzung mit Religionen werden von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgearbeitet. Kinder formulieren Ideen wie etwa Respekt für die Religion der Anderen, eine ernsthafte Diskussion und Reflexion von Unterschieden und die Bereitschaft, Neues zu lernen, auch über die eigene Religion. Sie werden ermutigt, in der Begegnung mit anderen religiösen Positionen ihre eigenen Fragen zu formulieren, nicht zuletzt auch für die Besuche von Gastvortragenden (siehe Kapitel 9).
- ▶ An dritter Stelle stehen Diskussion und Debatte. Verschiedene Stimuli werden genutzt, um Fragen aufzuwerfen und zur Diskussion zu stellen: Geschichten und andere Narrative, Zitate, die andere Ansichten formulieren, Bilder oder Videos und Beispiele aus den Lehren anderer Religionen. Die Kinder werden auch an ethische Fragen (so etwa die Argumente für und gegen die Anwendung von Gewalt oder die Tötung von Tieren) und Glaubensfragen (etwa, ob es ein Leben nach dem Tod geben kann) herangeführt.

Die Anwendung des Modells

In der ersten Anwendung des dialogischen Ansatzes im Rahmen von Aktionsforschung an einer Grundschule im städtischen Raum erwies sich die Vielfalt der Schülerschaft in Verbindung mit der Erfahrung von Kindern an benachbarten Schulen in der Verwendung von E-Mail als Kommunikationsmittel als wertvolle Ressource. Weitere Stimmen wurden in den Unterricht eingebracht durch:

- ▶ Zitate von Menschen, die eine Reihe unterschiedlicher Glaubensüberzeugungen oder Positionen im Hinblick auf eine im Unterricht diskutierte Frage vertreten;
- ▶ Diskussionsmaterial aus unterschiedlichen religiösen Traditionen, u.a. Auszüge oder Zitate aus Texten.

Eine persönliche Auseinandersetzung mit den Ideen und Konzepten unterschiedlicher religiöser Traditionen wird konstant unterstützt (Wie verhält sich diese Idee zu meiner Sichtweise?).

Die Kinder wurden ermutigt:

- ▶ ihre Beiträge zu reflektieren und ihre Meinung zu begründen (Was sind die Gründe, aus denen du so denkst?);
- ▶ zu bedenken, wie sie zu ihren Schlüssen kommen (Wie kommst du zu dieser Antwort?);
- ▶ die Möglichkeit anderer Positionen zu bedenken (Kannst du dir vorstellen, warum andere Menschen hier nicht einer Meinung mit dir sein könnten?);
- ▶ anderen Argumenten gegenüber offen zu sein (Glaubst du, dass X hier Recht hat?).

Um die Kinder bei der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen zu unterstützen, wurden Rollenspiele eingesetzt. Hier mussten sie entweder allein oder in Gruppen die Position einer bestimmten Interessengruppe vertreten. So nahmen etwa Neunjährige in der Debatte über die Erschießung eines Menschen fressenden Tigers die Rollen von Naturschützern, Touristen, Beamten und trauernden Angehörigen an. Eine solche Aktivität hilft Kindern dabei, Werte aus ihrem eigenen Hintergrund zu identifizieren, die möglicherweise mit denen anderer Kinder oder konventionellen Menschenrechtswerten identisch oder ähnlich sind (siehe hierzu Kapitel 8).

Der dialogische Ansatz nimmt Kinder als aktive Teilnehmer an, die verschiedene Konzepte von Kindheit in Heim, Nachbarschaft und Schule aushandeln und ihre Erfahrung, ihr Wissen und Verständnis als Lernressourcen in die Klasse bringen. Sie werden als Mitarbeitende im Lernprozess gesehen, in dem Lehrende nicht nur Wissen zur Verfügung stellen, sondern auch ihre Beiträge als Moderator, Interviewer und Gesprächsleiter maximieren.

Interkulturelle Kompetenz und der dialogische Ansatz

Wie kann der dialogische Ansatz genutzt werden, um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln? Die Kernprinzipien von Ippgraves Modell können als Wissen, Fähigkeiten und Haltungen formuliert werden, die in der Veröffentlichung des Europarates *Developing intercultural competence through education* als hilfreich zur Entwicklung interkultureller Kompetenz identifiziert wurden.

Ein erfolgreicher Dialog hängt etwa von der Entwicklung bestimmter Haltungen ab. Diese sind:

- ▶ Respekt für das Recht anderer Menschen, bestimmte religiöse und nichtreligiöse Standpunkte zu vertreten;
- ▶ Wertschätzung kultureller und religiöser Vielfalt;
- ▶ Offenheit für Menschen aus unterschiedlichen Religionen und Kulturen;
- ▶ Offenheit dafür, über andere Religionen zu lernen;
- ▶ Bereitschaft, das eigene Urteil zurückzustellen;
- ▶ Bereitschaft, Mehrdeutigkeit auszuhalten.

Diese Haltungen müssen über die Beiträge einzelner Schülerinnen und Schüler hinaus in der Schulleitung und im Schulethos verankert sein.

Zu den erforderlichen Fähigkeiten gehören:

- ▶ die Fähigkeit, verschiedene religiöse und nichtreligiöse Standpunkte zu bewerten, einschließlich des eigenen;
- ▶ Bewusstsein der eigenen Urteile und Vorurteile;
- ▶ Menschen aus anderen Religionen und religiösen Gruppen zuzuhören;
- ▶ mit Menschen aus anderen Religionen/religiösen Gruppen zu interagieren;
- ▶ Empathie;
- ▶ Multiperspektivität;
- ▶ die Fähigkeit, verschiedene religiöse und nichtreligiöse Perspektiven zu bewerten, einschließlich der eigenen.

Der Ansatz profitiert vom Vorwissen und der Erfahrung der Kinder. Wissensbestände werden durch die Verwendung einer Reihe von Quellen vertieft. Dazu gehören:

- ▶ der Austausch von Wissen und Erfahrung mit anderen in der Lerngruppe (einschließlich ihrer Verwendung religiöser Terminologie und unter Wertschätzung der Vielfalt ihres Wissens und ihrer Erfahrung);
- ▶ weiterführende kontextuelle Informationen der Lehrkraft wie etwa Beispiele von Kernkonzepten, Vorstellung von zentralen Texten, Lehren und relevanten geschichtlichen Ereignissen, Zitate aus unterschiedlichen Perspektiven und der kritische Einsatz visueller und anderer Ressourcen (siehe Kapitel 6).

Kreative Kombinationen der didaktischen Ansätze

Manche Lehrkräfte und ihre Ausbilder verwenden kreative Kombinationen unterschiedlicher didaktischer Ansätze. Ein solcher Fall ist ein Projekt aus Sankt Petersburg in Russland, das sich auf Ideen des interpretativen, dialogischen und anderer Ansätze stützt:

„Unser Ansatz ist *interpretativ* [...] So unterscheiden wir [...] drei Phasen des Bildungsprozesses: Repräsentation, Interpretation und Reflexion/Edifikation. Der Mikrozyklus dieser drei Phasen läuft mit der Einführung jedes neuen Gegenstands ab, zuerst innerhalb einer Unterrichtsstunde, dann auf höherer Ebene mit dem Ende einer Unterrichtseinheit in einer zusammenfassenden Abschlussstunde [...] Wir konzentrieren uns auch auf Interaktion im Unterricht [...] die interpretative Aktivität von Schülerinnen und Schülern. Die angeleitete Suche nach Bedeutung in Texten und Erzählungen ist Kernbestandteil der Lernaktivitäten. So erhält unser Ansatz auch eine *dialogische* Qualität, da die Teilnahme an Diskussionen ein natürlicher Bestandteil des Austausches über Bedeutungen ist [...] Wir betrachten unsere Lernenden als Forscher, die sich aktiv um die Auseinandersetzung mit und ein Verständnis von den Unterrichtsgegenständen bemühen.“ (Kozyrev 2012: 75)

Lehrkompetenz

Die Empfehlung des Europarates betont die Bedeutung qualitativ hochwertiger Aus- und Weiterbildung, um die Kompetenzen der Lehrkräfte in diesem Feld zu entwickeln und weist ausdrücklich auf die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung in geeigneten didaktischen Ansätzen hin. Es soll Lehrkräften ermöglicht werden:

- ▶ reichhaltige und unterschiedliche Lernmittel zur Verfügung zu stellen; und
- ▶ Ressourcen und Erfahrungen auszutauschen und zu evaluieren.

Gelegenheiten zum Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen kulturellen Umfeldern sind ebenfalls empfohlen (siehe Kapitel 9), wie auch die Beachtung des lokalen und globalen Charakters von interkulturellem Dialog.

Schihalejevs Analyse von Unterrichtsdialogen und Interaktionen in Estland im Rahmen des REDCo-Projektes (Schülerinnen und Schüler im Alter von 14-16 Jahren) enthält einige Beobachtungen zur Rolle von Lehrkräften:

- ▶ Eine positive Verstärkung von Reaktionen der Lernenden ohne diese zu diskutieren trägt nicht zum Dialog bei. Vielmehr entsteht der Eindruck, die „richtige“ Antwort sei bereits gegeben worden.

- ▶ Eine zu starke Rolle in der Gesprächsleitung hält Schülerinnen und Schüler davon ab, eine Frage gründlicher zu untersuchen. Wenn sich Lehrkräfte zu stark am Gespräch beteiligen, neigen Schülerinnen und Schüler dazu, ihre Argumente zu übernehmen oder sich zurückzuziehen (Schihajev 2010: 166-67).

In der Lehrkräfteausbildung ist es wichtig, Lehrenden zumindest die Erfahrung mit den gleichen Methoden und Lernmöglichkeiten zu geben, die ihre Schülerinnen und Schüler erfahren. So können sie kompetent als Informationsquellen, in der Gesprächsleitung und als sensible Moderatoren von Unterrichtsgesprächen aktiv werden.

Im Hinblick auf Didaktik ist die aktive Teilnahme der Lernenden zu ermutigen (wie etwa in den interpretativen und dialogischen Ansätzen). Ausbildung und Erfahrung in aktiven Lernmethoden sind also im Hinblick auf die Entwicklung der in den obigen Beispielen ausgeführten Fähigkeiten und Einstellungen und das komplexe Feld der „Lernstoffauswahl“ absolut wünschenswert.

Spezialwissen über Religionen ist ein großer Vorteil. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass Lehrkräfte, die der internen Diversität von Religionen sensibel gegenüberstehen und sich bewusst sind, dass individuelle und gruppenbezogene Ausdrucksformen von Religion sich aller Wahrscheinlichkeit nach von ihrer Darstellung in Lehrbüchern unterscheiden werden, in der Lage sind, sich ihr Fachwissen im Zuge ihrer Unterrichtstätigkeit anzueignen, wenn sie hierbei Unterstützung erhalten. Besonders hilfreich ist hierbei die Gelegenheit zur Konsultation mit Fachleuten bei Bedarf. Natürlich wird eine hochwertige Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in jedem Fall die Unterrichtsqualität erhöhen.

Die Empfehlung des Europarats erwähnt ausdrücklich die Schaffung von „geschützten Räumen“ für die Interaktion und den Dialog von Schülerinnen und Schülern. Fragen hierzu (und zu benötigten Kompetenzen der Lehrkräfte) werden im folgenden Kapitel behandelt. Siehe auch Kapitel 6 zur Frage der kritischen Analyse der Repräsentation von Religionen in den Medien und Kapitel 9 zur Anknüpfung positiver Beziehungen zu Eltern und Mitgliedern verschiedener Gemeinschaften, einschließlich Besuche außerhalb der Schule und Kontakte zu anderen Schulen. Die Lehrkräfteausbildung sollte im Rahmen des Respekts für Menschenrechte stattfinden, die Menschenwürde und politische Bildung stützen (siehe Kapitel 8).

Schluss

Der Begriff der „Kompetenz“ in Bezug auf die religiöse Dimension interkultureller Bildung wurde hier besonders im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler diskutiert. Ein unter Leitung des Europarats entwickeltes und in der Diskussion befindliches Kompetenzmodell wurde in Verbindung mit zwei beispielhaften religionsdidaktischen Ansätzen erwogen. Anhand der Beispiele wurden einige Kernfragen der unterrichtlichen Beschäftigung mit religiöser Vielfalt herausgearbeitet und zur Entwicklung von Methoden angeregt, die bestimmten nationalen und regionalen Kontexten angemessen sind. Obwohl es Unterschiede zwischen den gewählten Beispielen gibt, teilen sie im Hinblick auf die Analyse von kulturellem und religiösem Material und die aktive Beteiligung der Lernenden die

Position, die der Europarat in seinem Bemühen um interkulturelle Bildung und Menschenrechtserziehung einnimmt (Europarat 2010).

Es wurde bereits verschiedentlich auf die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften und den Wunsch nach hochwertiger Aus- und Weiterbildung (wie in der Empfehlung dargelegt) verwiesen. Im folgenden Kapitel werden Fragen der Funktion des Klassenzimmers als „geschützter Raum“ für aktive Lernansätze behandelt. Hierzu gehört auch die Behandlung kontroverser Fragen im Unterricht. Die Frage der Behandlung nichtreligiöser Überzeugungen wird in Kapitel 7 näher behandelt.

Kapitel 5

Der Unterrichtsraum als geschützter Raum

Einführung

Die Empfehlung des Europarates identifiziert in ihren Überlegungen zur Behandlung der Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Schulunterricht die „Bereitstellung eines geschützten Lernraumes zur Ermutigung eigenständigen Ausdrucks ohne Angst vor Ablehnung und Spott“ als eine wesentliche Voraussetzung (7.1). Hierin deckt sich die Sichtweise der Empfehlung mit den Ansichten des Europarates zur Menschenrechtserziehung wie zur demokratischen Bürgerschaftsbildung und interkulturellen Bildung (Europarat 2008b, 2010). Die Frage des „geschützten Raumes“ betrifft politische Entscheidungsträger ebenso wie Lehrkräfte und ihre Ausbilder. Eine konsequente Förderung aktiver Lernmethoden, die es erfordern, dass Schülerinnen und Schüler sich in hohem Maße selbst in den Austausch einbringen, kann Entscheidungen auf bildungspolitischer Ebene erforderlich machen.

Die Bereitstellung eines „geschützten Raumes“, in dem eine Begegnung mit Vielfalt im Geist der Sensibilität für die Glaubensüberzeugungen und Werte aller Beteiligten stattfinden kann, erfordert die Anerkennung der „inneren Vielfalt“ und des persönlichen Charakters von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen (siehe Kapitel 7). In den Worten von Francesca Gobbo:

„Der Blick auf Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen in der interkulturellen Bildung fordert uns auf (ja, erfordert es geradezu) Vielfalt nicht nur äußerlich, sondern auch in der Binnendimension (als ‚innere Vielfalt‘) zu bedenken. Homogene kulturelle, linguistische und religiöse Identitäten sind viel häufiger eine historische ‚Fiktion‘ als eine Realität. Eine solche Perspektive übersieht (oder übergeht bzw. marginalisiert) die ‚andere Erinnerung‘, die das Leben vieler Individuen und Gruppen strukturiert.“ (Gobbo 2012)

Professorin Gobbo vertritt die Auffassung, dass eine solche „interne Vielfalt“ im Unterricht anerkannt und respektiert werden muss, um als Lernressource für alle Beteiligten zu dienen. Eine solche Atmosphäre von Offenheit und Respekt im Unterrichtsgespräch wird auch, wie im vorigen Kapitel ausgeführt, vom interpretativen und dialogischen Ansatz gestützt. Ein „geschützter Raum“ kann sich jedoch nicht auf das Klassenzimmer beschränken. Er muss in der gesamten Schule und in ihren Beziehungen mit ihrem Umfeld kultiviert werden (siehe Kapitel 9).

Geschützter Raum im Klassenzimmer

Dieses Kapitel wird sich auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren. Der Begriff des „geschützten Raumes“ hat sich als Kurzbeschreibung einer erwünschten Art der Unterrichtsatmosphäre durchgesetzt, in der Schülerinnen und Schüler Meinungen und Einstellungen frei ausdrücken können, auch wenn sie sich von denen der Mitschüler oder Lehrkräfte unterscheiden. Eine solche Atmosphäre erfordert Grundregeln, die von allen Teilnehmern verstanden und akzeptiert werden, die einen friedlichen und sensiblen Umgang miteinander sicherstellen und Inklusion und gegenseitigen Respekt ermöglichen.

Aktuelle Forschungsergebnisse zu Werten in der demokratischen Bürgerschaftsbildung und religiösen Bildung sowie aus anderen Bereichen der beruflichen Bildung sind für die Planung und Durchführung von durch Lehrkräfte moderierten Diskussionen zu Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen, die eine erhebliche Aktivierung der Lerngruppe verlangen, sehr relevant. Auch muss darauf hingewiesen werden, dass eine aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler und das entsprechende Zurücktreten der Lehrkräfte in eine moderierende Funktion nicht bedeutet, dass der Unterricht einen geringeren Grad an Fachwissen verlangt. Diese Kompetenz muss weiterhin erworben und entwickelt werden.

Die Forschung zum Thema des „geschützten Raumes“ konzentriert sich hauptsächlich auf die Interaktion von Schülerinnen und Schülern und die Probleme, denen Lehrkräfte als Moderatoren einer offenen Lerngruppendifkussion begegnen können. Wir werden hier einige wesentliche Ergebnisse dieser Forschung gemeinsam mit Beobachtungen und Vorschlägen für Beteiligte wiedergeben.

Forschung aus der Sozialarbeit

In den USA sind Studien mit Studierenden der Sozialarbeit durchgeführt worden, von denen die meisten 20-30 Jahre alt waren (Holley und Steiner 2005). Diese Studierenden beschrieben folgende Merkmale eines Unterrichtsraumes, der als „geschützter Raum“ funktionieren kann:

- ▶ Lehrkräfte müssen unvoreingenommen sein und keine Werturteile über Beiträge abgeben. Sie müssen angemessene Umgangsregeln für alle Teilnehmer entwickeln, dürfen Konflikte nicht scheuen, und müssen ihre Lernenden unterstützen und respektieren.
- ▶ Lerngruppenmitglieder müssen Diskussionsfähigkeit mitbringen, ihre Ideen/ Meinungen/Fakten ehrlich teilen, sich mit Werturteilen zurückhalten, neuen Ideen gegenüber offen sein und Gemeinsinn zeigen.
- ▶ Von sich selbst erwarten sie Offenheit, eine aktive Teilnahme, und einen unterstützenden und respektvollen Umgang mit anderen Mitgliedern der Lerngruppe.
- ▶ Der Klassenraum sollte von angemessener Größe sein und der Sitzplan sollte es erlauben, dass alle Teilnehmer sich sehen können.

Die Studierenden nannten auch Eigenschaften, die die Gesprächsatmosphäre ihrer Meinung nach unsicher machen:

- ▶ Lehrkräfte, die voreingenommen waren, vorschnell Werturteile äußerten und die Beiträge von Lerngruppenmitgliedern kritisierten.

- ▶ Lerngruppenmitglieder, die sich nicht beteiligten, Werturteile äußerten, sich nicht offen zeigten oder apathisch waren.
- ▶ Die eigene Angst, Sorge, Einschüchterung und Unsicherheit.
- ▶ Eine Sitzanordnung in Reihen, die sich für offene Diskussion und Dialog als hinderlich erwies.

Eine große Mehrheit der Befragten bewertete die Schaffung geschützter Räume für den Unterricht als sehr wichtig, und eine Mehrheit gab an, unter solchen Bedingungen mehr zu lernen. Ebenso berichtete die Mehrheit der Befragten, dass sie sich in einem geschützten Raum akademisch mehr herausgefordert fühlten, ein größeres Problembewusstsein entwickelten und ihre Persönlichkeit entfalteten. Studierende berichteten auch, dass sie in einem geschützten Raum mehr über Andere lernten, ihre Horizonte erweiterten, ihre Selbstwahrnehmung verbesserten und effektive Kommunikationsfähigkeiten entwickelten. Sie empfanden die Unterrichtsinhalte in einer geschützten Lernumgebung als „echter“, „praktisch zugänglicher“ und „erfahrungsoffener“.

Die Ergebnisse der Studie zeigten keine größeren Abweichungen in der Einschätzung der Merkmale eines geschützten Raumes nach Geschlecht und Hautfarbe/Ethnizität der Befragten. Die Studierenden betrachten die Schaffung eines geschützten Raumes hauptsächlich als Verantwortung der Lehrkräfte und sind sich ihrer eigenen Rolle hierbei nicht bewusst. Die Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass der Anspruch, ein Klassenzimmer für alle Lernenden gänzlich „sicher“ zu machen, illusorisch ist. Sie empfehlen, von Lernenden Verhaltensregeln entwickeln zu lassen, um den Lernenden klar zu machen, welches Verhalten und welche Einstellungen von ihnen erwartet werden müssen.

Forschung zur demokratischen Bürgerschaftsbildung

Für die demokratische Bürgerschaftsbildung hat Deakin Cricks Metastudie von sieben internationalen Studien gezeigt, dass moderierte Diskussion und Dialog eine positive Auswirkung auf Lernerfolg und Ergebnisse haben (Deakin Crick 2005):

- ▶ Ansätze, die Dialog und Diskussion in den Mittelpunkt stellen, führen zu besonders hohen Lernerfolgen, Motivation und Mitarbeit.
- ▶ Ein kooperatives Lernumfeld, das Lernenden eigene Optionen eröffnet, führt zu größerem Selbstvertrauen, erhöhter Selbstständigkeit und generell positiverem Verhalten.
- ▶ Lernende beteiligen sich bereitwilliger, wenn das Thema des Unterrichts in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen steht.
- ▶ Lernende, die sich der Situation von Anderen bewusst werden, können ihre eigenen Erfahrungen und Lebensgeschichten besser analysieren und reflektieren.
- ▶ Diskussion und Dialog zu gemeinsamen Werten, Menschenrechtsfragen, Gerechtigkeit und Gleichheit erwiesen sich als effektive Lehrmethoden.
- ▶ Die Qualität der Diskussion ist ein wesentlicher Faktor für den Lernerfolg.
- ▶ Dauerhafte Gesprächsteilnahme stützt nachhaltigen Erfolg.
- ▶ Lernende engagieren sich bereitwilliger, wenn die Erfahrung zugänglich, herausfordernd und für sie relevant ist.

Wir wenden uns nun insbesondere der Frage zu, wie dies für die unterrichtliche Behandlung von Religionen und Glaubensüberzeugungen relevant ist, wobei unser Hauptaugenmerk auf der Erforschung von Interaktion im Unterricht liegt.

Das REDCo-Projekt

Im Rahmen des von der EU-Kommission geförderten REDCo-Projektes (z.B. Jackson 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html) wurden die Einstellungen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 14-16 Jahren zum Lernen über Religionen und religiöse Vielfalt in acht europäischen Ländern untersucht (Deutschland, England, Estland, Frankreich, Niederlande, Norwegen, Russland und Spanien). Obwohl die Forschung in Ländern mit sehr unterschiedlichen Traditionen und Ansätzen zur Behandlung von Religion in der Schule stattfand, ließen sich in den Ergebnissen aus allen acht Ländern Gemeinsamkeiten nachweisen. Darunter war auch die Vorstellung des Klassenzimmers als sicheres Lernumfeld:

- ▶ Schülerinnen und Schüler wünschen sich, über Differenzen hinweg friedlich zusammenleben zu können und halten dies auch für prinzipiell möglich.
- ▶ Sie betrachten Wissen über die Religionen und Weltanschauungen der jeweils Anderen und gemeinsame Interessen und Aktivitäten als eine wesentliche Bedingung für friedliche Koexistenz.
- ▶ Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule mit religiöser Vielfalt beschäftigen, sind eher bereit, sich auf Gespräche über Religionen/ Glaubensüberzeugungen mit Menschen aus anderen Hintergründen einzulassen als solche, bei denen das nicht der Fall ist.
- ▶ Schülerinnen und Schüler weichen Konflikten generell aus. Einige religiöse Schülerinnen und Schüler fühlen sich besonders verwundbar.
- ▶ Schülerinnen und Schüler wünschen sich ein geschütztes Lernumfeld, in dem es festgelegte Regeln für die Diskussion und den Ausdruck eigener Meinungen gibt.
- ▶ Die Mehrheit wünscht sich, dass öffentliche Schulen unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen thematisieren, statt sie in eine einzige Religion oder Weltanschauung einzuführen (Jackson 2012b: 7-8).

Die breit aufgestellte REDCo-Studie schloss auch Unterrichtsbeobachtungen in allen acht untersuchten Ländern ein. Meist bestanden diese in der Analyse von auf Video aufgezeichneten Unterrichtseinheiten.⁴ Sie wurde von Professor Thorsten Knauth koordiniert. Die analysierten Unterrichtseinheiten beschäftigten sich mit Konflikten, die im Zusammenhang mit Religion stehen. Lehrende und Lerngruppen bearbeiteten die Themen gemeinsam. Die Studie zeigte, dass die Jugendlichen die Gelegenheit zu einem längeren Dialog zu Religionen im Unterricht mehrheitlich begrüßten. Diskussionen dieser Art in religiös gemischten Gruppen finden außerhalb des Unterrichts nur sehr selten statt. Die Analysen zeigten jedoch auch, dass es

4. In Schulen in zwei untersuchten Ländern war es aus ethischen Gründen nicht erlaubt, Unterrichtsbeobachtungen auf Video aufzuzeichnen. Hier wurden Tonaufzeichnungen gemacht und die Transkripte analysiert.

im moderierten Unterrichtsdialog „unsichtbare Grenzen“ zwischen verschiedenen Gruppen geben kann, besonders, wenn die Jugendlichen sich zum ersten Mal auf diese Weise begegnen.

Die Forschung des REDCo-Projektes zeigt auch, dass die Herangehensweise von Lehrkräften an religiös gemischte Lerngruppen von einer Reihe wechselseitig voneinander abhängigen Faktoren beeinflusst werden. Hierzu gehören:

- ▶ ihr individueller Unterrichtsstil;
- ▶ ihre Interessen und Werte (van der Want et al. 2009);
- ▶ ihr Fachwissen: Dies kann in der Unterrichtsinteraktion zu Religionen und Werten von zentraler Bedeutung sein. Lehrkräfte, die sich gut informiert fühlen, können mit Interventionen aus der Lerngruppe besser umgehen (von der Lippe 2010).

Von der Lippes Forschungsarbeit an norwegischen Schulen zeigt auch die negativen Auswirkungen, die die Repräsentation von religiösen Materialien in den Medien auf die Unterrichtsdynamik haben kann. Sie schlägt eine Reihe von Lösungsansätzen vor (siehe Kapitel 6 mit einem Beispiel ihrer Arbeit zur Medieninterpretation).

Schihalejevs Überlegungen zur Interaktionsforschung und ihre Interviews mit Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften in Estland führen zu dem Schluss, dass Jugendliche „meist an den Ansichten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler interessiert sind, die sie motivieren und ihnen ein tieferes und vielschichtigeres Verständnis eines Phänomens ermöglichen können“ (Schihalejev 2010: 177). Lehrkräfte müssen Lernenden helfen, ihre Reaktionen zu „entpacken“, statt sie nur positiv aufzunehmen. Anderenfalls kann der Eindruck entstehen, eine „zufriedenstellende Antwort“ wäre hiermit schon gegeben. Wenn der Redebeitrag der Lehrkraft zu groß wird, neigen Lernende dazu, sich an diesen zu orientieren oder sich selbst ganz aus dem Gespräch zurückzuziehen (Schihalejev 2009: 287). Im Hinblick auf die Dynamik des Dialogs schreibt Schihalejev:

„Dialog wird als ein wichtiges Mittel zur Erkenntnis des eigenen Selbst, anderer Menschen und des Lerngegenstandes betrachtet. Schülerinnen und Schüler sind bereit, den Dialog als Herausforderung zu betrachten. Wenn sie wahrnehmen, dass ihnen Sicherheit geboten wird und Vertrauen aufgebaut wurde, sind sie bereit, sich auf Konflikte einzulassen und Verwundbarkeiten zu akzeptieren, statt sie zu vermeiden oder in unkontrollierter Weise auf sie zu reagieren.“ (Schihalejev 2010: 177)

Sie stellt jedoch auch fest, dass „Distanzierung“ – die Diskussion von Themen jenseits der persönlichen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler – ein nützlicher anfänglicher Ansatz zum Aufbau einer sicheren Lernatmosphäre sein kann, in der die Lernenden anschließend ihre eigenen Erfahrungen einzubringen bereit sind (Schihalejev 2010: 164).

Die Forschung des REDCo-Projektes ergab, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen die Schule potentiell als geschützten Raum für den Dialog über Religionen betrachten. Die Familie oder Peer-Group hingegen sehen sie meist nicht als geeignete Orte für solche Gespräche an. Es ist ihnen wichtig, dass Religion nicht zum Konfliktthema wird. Auch wünschen sie, sich in einem sicheren, von anerkannten

Regeln zur Gesprächsführung und Meinungsäußerung bestimmten Lernumfeld mit Religionen beschäftigen zu können.

Die Befragung von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und die Beobachtung von Unterrichtsinteraktion unterstreicht die Bedeutung des Klassenzimmers als eines „geschützten Raumes“ für die erfolgreiche, offene Kommunikation über Vielfalt. Ein Kriterium für einen „geschützten Raum“, das Schülerinnen und Schüler regelmäßig betonen, ist der Wunsch, wegen ihrer religiösen Zugehörigkeit oder Überzeugung nicht verspottet oder marginalisiert zu werden (ter Avest et al. 2009).

Von der Lippe fand heraus, dass manche religiösen Schülerinnen und Schüler, besonders solche mit muslimischem oder christlich-charismatischem Hintergrund, ihre Sorge zum Ausdruck brachten, dass Gespräche über Religion zu Konflikten führen könnten, und insbesondere, dass ihre eigenen Glaubensüberzeugungen kritisiert würden oder sie gezwungen sein würden, zu stereotypen Darstellungen ihres Glaubens Stellung zu beziehen (von der Lippe 2012). Auch dieses Ergebnis stützt die Notwendigkeit, Ansätze, die es erfordern, dass Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Einstellungen offenlegen, mit größter Sensitivität zu entwickeln.

Obwohl die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler angeben, dass sie Konflikte vermeiden wollen, zeigt ein Überblick über die REDCo-Ergebnisse, dass „Konflikt“ im Lehr- und Lernprozess durchaus konstruktiv eingesetzt werden kann (Skeie 2008). O’Grady’s Ansatz zur Verwendung von Rollenspielen im Unterricht ist ein Beispiel dafür, wie konfliktbeladene Themen erfolgreich behandelt werden können (O’Grady 2013). Fedor Kozyrev, der in Russland an der Arbeit der REDCo-Forschungsgruppe teilnahm, kam zu einem ähnlichen Schluss. Die Aufzeichnung und Analyse von Unterrichtseinheiten zu religiösen, potentiell konfliktbelasteten Themen an verschiedenen Schulen in Sankt Petersburg zeigten, dass die Beziehung zwischen Konflikt und Dialog bestimmten Regeln folgte: Auf den zu Beginn entstehenden Konflikt folgte ein Dialog, der als Mittel eingesetzt wurde, den Konflikt zu lösen oder zu vermeiden. Die Rolle der Lehrkraft hierbei war es, den Dialog zu ermöglichen. Kozyrevs Beobachtungen zeigen, dass:

- ▶ **Die Persönlichkeit und die Professionalität der Lehrkraft von größter Wichtigkeit sind.** „Ob die Interaktion eher von geschlossener oder offener Art ist, ob sie lehrerzentriert, bilateral oder polylateral ist, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ansichten einbezieht und bestehende Differenzen in der Lerngruppe in den Blick nimmt und für die Diskussion öffnet, hängt völlig von der Lehrkraft ab.“
- ▶ **Die in der vorherigen Arbeit geformte Beziehung zwischen Lehrkraft und Lerngruppe ist ein wesentlich bestimmender Faktor für die Qualität des Dialoges im Unterricht.** „Der Grad an gegenseitigem Vertrauen und Respekt, langfristig bestehende persönliche Spannungen und Probleme zwischen Individuen, die Pflichten der Lehrkraft und die Wahrnehmung durch die Lerngruppe sind alle organische Bestandteile der Interaktion und entscheidend für ihre Qualität und Richtung.“
- ▶ **Dialog wird natürlicher, intensiver und produktiver, wenn die Lehrkraft Mitglieder der Lerngruppe individuell anspricht.** „Dieses persönliche Element der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden scheint eine unvermeidliche Vorbedingung für Dialog in konfessionellen wie nichtkonfessionellen Kontexten zu sein.“ (Kozyrev 2009: 215)

Auch ein Bewusstsein der Lehrkraft für die Dynamik der Interaktion ist wichtig. Die Forschungsarbeit von Knauth und Kollegen im REDCo-Projekt (z.B. Knauth 2009) hat gezeigt, dass auch innerhalb religiöser Gruppen intrareligiöse Trennlinien auftreten können, etwa zwischen religiösen muslimischen Jugendlichen und solchen, die zwar eine islamische Identität für sich reklamieren, deren Werte aber stärker von der Jugendkultur bestimmt sind. Hier kann der Dialog in der Lerngruppe den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, ihre Vorstellungen zu erproben und prüfen.

Thorsten Knauth gibt im Folgenden eine Zusammenfassung seiner Arbeit in Hamburg.

Beispiel: Unterrichtsdialog in einem geschützten Raum

■ „Als Teil des europäischen Forschungsprojektes REDCo habe ich die Analyse von Videoaufzeichnungen aus dem Unterricht koordiniert, die Diskussionen mit Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften aus verschiedenen Ländern zeigen. Die Themen waren konfliktträchtige Fragen, die mit Religion in Verbindung standen. Während meiner eigenen Arbeit in Hamburg stieß ich auf einige wichtige Prinzipien im Hinblick auf den Unterrichtsraum als einem ‚geschützten Dialograum‘.

■ Die besten Diskussionen fanden statt, wenn Lehrkräfte Themen als eine offene Frage präsentierten, statt eine Position einzunehmen. Verhaltensregeln waren sehr wichtig, besonders das Recht aller Mitglieder, frei zu sprechen, ohne dass andere sie unterbrechen. Auch erwies es sich als wichtig, dass Lehrkräfte mit ihren eigenen Werturteilen zurückhaltend waren. Schülerinnen und Schülern mit den verschiedensten Hintergründen so die Teilnahme an der Diskussion zu eröffnen, ermöglicht es ihnen, bestimmte Standpunkte zu überprüfen, zu bestätigen, zu ändern oder neu zu formulieren, oder eine ‚Zwischenhaltung‘ einzunehmen. Solche Dialoge waren anspruchsvoll und nicht ohne Risiko. Sie erforderten eine kompetente und sensible Moderation durch die Lehrkräfte.

■ Die Forschung in Hamburg fand in unterschiedlichen Schulen statt. An einigen der Diskussionen nahmen auch sehr religiöse Schülerinnen und Schüler teil. In anderen Fällen war das Setting säkular, aber multikulturell, und die Teilnehmer standen Religion distanzierter gegenüber. In diesem Fall behielten sie die Perspektive des ‚interessierten Außenseiters‘ bei, und es entstand ein Dialog *über* Religionen statt eines ‚interreligiösen Dialogs‘, der in anderen Fällen stattfand.

■ Die Schülerinnen und Schüler gingen die Gespräche sehr offen und mit großem Interesse an religiöser Vielfalt an, besonders, wenn das Thema Religionen mit ethischen oder politischen Fragen verknüpft wurde. Die Dialoge zeigten die Notwendigkeit auf, die religiöse Deutungs- und Partizipationsfähigkeit (*religious literacy*) und die Kompetenz zur Analyse der gesellschaftlichen Rolle von Religionen und ihrer Repräsentation in den Medien zu entwickeln.

■ Einige interessante Muster in der Beziehung zwischen Dialog und Konflikt wurden im Verlauf der Forschungsarbeit offensichtlich: Insgesamt beobachteten wir eine *Tendenz zur Konfliktvermeidung* im Interesse der Harmonie innerhalb der Lerngruppe. Ein Machtgefälle innerhalb der Gruppe konnte zu ‚versteckten Konflikten‘ führen, insbesondere im Hinblick auf Unterschiede bei Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen. Letzteres stand in deutlicher Verbindung zur Akzeptanz und Anerkennung innerhalb der Lerngruppe. Auch die Beziehung zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen konnte einen Einfluss auf Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen haben. Als Moderator/innen des Dialoges müssen Lehrkräfte versuchen, sicherzustellen, dass das Gespräch nicht von den selbstbewussteren und eloquenteren Teilnehmenden dominiert wird, damit auch die weniger zum Dialog befähigten oder bereiten Mitglieder eine Stimme innerhalb ihrer Gruppe haben können.

Insgesamt hängt der Erfolg eines Dialoges ab von:

- ▶ einer kommunikativen Atmosphäre, in der die Grundregeln klar und bekannt sind;
- ▶ der Kompetenz der Lehrkraft zur sensiblen und effektiven Gesprächsmoderation; und
- ▶ dem Vertrauen der Schülerinnen und Schüler, das durch fortdauernde Übung und wiederholte Dialogpraxis mit Geduld entwickelt werden muss.“

(Mehr über Thorsten Knauths Forschung in Knauth 2006, 2008 und Jozsa/Knauth/Weisse 2009).

Die Ergebnisse der REDCo-Studien aus verschiedenen Ländern, darunter Estland, England, Norwegen, Frankreich und die Niederlande, zeigen eine geringe Motivation zur Auseinandersetzung mit religiöser Sprache bei „säkularen“ Schülerinnen und Schülern. Toleranz ist hingegen für die große Mehrheit der Befragten in allen Teilen der Studie ein wichtiger Wert. Die Mehrzahl der Jugendlichen ist zudem überzeugt, dass die schulische Beschäftigung mit Religionen wichtig ist, um Toleranz in pluralen Gesellschaften sicherzustellen. Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfteausbilder sollten erwägen, ob eine Befassung mit Toleranz und religiöser Differenz als Zugang – nicht als Alternative – zur Auseinandersetzung mit der religiösen Sprache Anderer geeignet ist.

Weitere europäische Forschungsarbeiten

Quantitative Feldforschung zur Behandlung von Religionen im Unterricht in Schweden hat gezeigt, dass manche Lehrkräfte eine Diskussion über Glaubensüberzeugungen und Werte innerhalb der Lerngruppe vermeiden, weil sie die erforderliche respektvolle Lernatmosphäre nicht sicherstellen können (Osbeck 2009). Auch qualitative Studien aus Norwegen und England haben gezeigt, dass ein beabsichtigter Dialog über Glaubensüberzeugungen und Werte in eine ohne gegenseitigen Respekt geführte Auseinandersetzung münden kann, bei der religiöse Minderheitengruppen

zum Opfer werden (Lied 2011; Moulin 2011). Auch Fälle von Mobbing und Mangel an Respekt innerhalb von religiösen Gruppen kommen vor, wenn etwa Jugendliche einer sozialen Gruppe innerhalb einer religiösen Gemeinschaft sich gegen solche aus einer anderen Untergruppe wenden. Dies wird besonders dann zum Problem, wenn sich die Lehrkräfte des Problems nicht bewusst sind und sich in ihrem Verständnis auf vereinfachte Darstellungen für die Unterrichtspraxis stützen (Nesbitt 2013).

Die Arbeiten von Ipgrave und McKenna mit älteren Grundschulkindern in England haben Beispiele dafür geliefert, wie im Hinblick auf die Behandlung von Religionen im Unterricht Respekt, Toleranz, Interaktionsbereitschaft und sozialer Zusammenhalt gesteigert werden können, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Hintergründen die Gelegenheit zum Dialog bekommen (z.B. Ipgrave/McKenna 2007). Ipgraves Aktionsforschung zeigt Methoden und Strategien auf, die Dialog im Klassenzimmer ermöglichen können. Hierbei handelt es sich um eines der wenigen Beispiele für Forschungsarbeit zum Lerngruppdialog, die sich an ältere Grundschulkindern (9-11 Jahre) statt an Jugendliche richtet (Ipgrave 2013). Castelli gibt Beispiele zur dialogischen Auseinandersetzung mit Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen mit älteren Schülerinnen und Schülern aus eigener Forschung und Unterrichtspraxis (Castelli 2012).

Die Notwendigkeit einer soliden theoretischen Grundlage für die Beschäftigung mit hochgradig konfliktträchtigen Themen wie religiösem Extremismus in Schulklassen wird auch von Joyce Miller betont. Sie schlägt zwei mögliche Grundlagen vor: die Förderung der moralischen Reife über Ansätze der Menschenrechtserziehung (Miller 2013a) und die Verwendung dialogischer und hermeneutischer Ansätze, um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich mit Texten, Symbolen und Ritualen auseinanderzusetzen und sie zu verstehen (Miller 2013b).

Beobachtungen

Die Ergebnisse zur Thematisierung von Religion in Schulen decken sich mit denen der Forschung über Lerngruppdialog und über die Funktion des Klassenzimmers als geschützter Raum aus anderen Disziplinen. Deakin Cricks Metastudie zur demokratischen Bürgerschaftsbildung in Europa zeigt, dass Partizipation an Gesprächen den Lernerfolg erhöht und dass Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich zu engagieren, wenn die Unterrichtserfahrung anspruchsvoll, zugänglich und für ihre Lebenswirklichkeit relevant ist (Deakin Crick 2005). Die Forschung von Holley und Steiner aus der Sozialarbeit zeigt, dass eine Sitzordnung in Reihen für offenen Austausch und Dialog hinderlich ist und weist auf die positive Wirkung hin, die die direkte Einbeziehung der Lernenden in die Entwicklung der Diskussionsregeln haben kann, so dass ihnen direkt einsichtig wird, welche Haltungen und Verhaltensweisen für eine positive Interaktion förderlich sind (Holley/Steiner 2005).

Vielfalt ist komplex

Die Ergebnisse der REDCo-Studie und andere Forschungsarbeiten zur religiösen Bildung geben Beispiele der Komplexität der Vielfalt in der Spätmoderne, in deren Kontext der Dialog stattfindet. Traditionelle Vorstellungen von Pluralität treffen auf

den weiteren Kontext moderner und postmoderner Pluralität (Jackson 2004; Skeie 2003). Im Hinblick auf Religion finden wir Schülerinnen und Schüler, die traditionelle religiöse Sichtweisen haben; andere, die sich zwar mit einer religiösen Tradition identifizieren, aber einige oder viele ihrer grundlegenden Lehren nicht teilen; wieder andere formulieren eine persönliche Weltanschauung, die sich auf unterschiedliche religiöse und nichtreligiös-humanistische Quellen stützt; andere schließlich bringen eine Vielzahl nichtreligiöser Perspektiven zum Ausdruck.

Lokalität

Auch die lokalen Gegebenheiten müssen beachtet werden. Sie bestimmen etwa die ethnische und religiöse Zusammensetzung von Lerngruppen und beeinflussen die im Unterricht zum Ausdruck gebrachten Einstellungen. Diese Frage wurde in der REDCo-Studie und in späterer Forschung zur Einstellung junger Menschen zu religiöser Vielfalt reflektiert (Ipgrave 2014).

Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie sich mit größerer Wahrscheinlichkeit in der Schule mit Fragen religiöser und weltanschaulicher Vielfalt auseinandersetzen, als an irgendeinem anderen Ort. Für die Frage eines „geschützten Raumes“ sind die in der Lerngruppe vertretenen Persönlichkeiten von großer Relevanz. Hinzu kommt die Anzahl der Lernenden, die spezifische Untergruppen innerhalb der Lerngruppen bilden und die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lerngruppe. Es kann zur Schaffung einer als sicher empfundenen Gesprächsatmosphäre hilfreich sein, Fragen zunächst mit Abstand zur persönlichen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren. Auch die Unterteilung von Lerngruppen in kleinere Gesprächsgruppen hat sich nach Angabe mancher Lehrkräfte als hilfreich dabei erwiesen, zurückhaltende Teilnehmende zur Äußerung ihrer eigenen Meinung zu ermutigen. In mehreren Studien wurde darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler aus Minderheitengruppen sich im Unterrichtsgespräch verwundbar fühlen und dass es eine generelle Tendenz zur Konfliktvermeidung gibt. Im Rahmen des REDCo-Projektes wurden jedoch auch mehrere Beispiele für erfolgreichen Unterricht aufgezeigt, in denen Konflikte bewusst genutzt wurden. Auch das Alter der Lerngruppe ist wichtig. Im Rahmen der REDCo-Studie wurden Jugendliche im Alter von 14-16 Jahren untersucht. Ipgraves Arbeit mit Kindern im Alter von 10-11 Jahren greift auf für diese Altersgruppe geeignetere didaktische Methoden zurück. Generell kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler durch Einübung von Unterrichtsdialogen an Selbstvertrauen und Teilnahmebereitschaft gewinnen. Die Thematisierung von Toleranz kann hierbei als Brücke zur Auseinandersetzung mit religiöser Sprache dienen.

Lehrkräfte

Die Rolle der Lehrkraft ist von zentraler Wichtigkeit. Lehrkräfte müssen sich ihrer eigenen Überzeugungen und Werte in Beziehung zu ihrer beruflichen Rolle voll bewusst sein und eine neutrale Funktion als Gesprächsmoderator einnehmen können (Jackson

1982). Hierzu brauchen sie die notwendigen Fähigkeiten in der Gesprächsleitung; Fachwissen im Bereich von Religionen und Glaubensüberzeugungen; ein Bewusstsein für die verschiedenen Hintergründe junger Menschen und für das Machtgefälle innerhalb der Lerngruppe. Die Persönlichkeit und Professionalität der Lehrkraft ist wichtig, ebenso wie ihre Beziehung zu den Mitgliedern der Lerngruppe. Wenn Lehrkräfte eine zu bestimmende Rolle einnehmen, kann dies dazu führen, dass Lernende ihre Aussagen als vorgegeben annehmen und sich aus der Diskussion zurückziehen. All dies stellt hohe Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und an ihre Eigeninitiative. Auch das Schulethos muss generell mit einem dialogischen Lernansatz vereinbar sein. In der Funktion der Diskussionsleitung wird von Lehrkräften ein „unparteiischer Vorsitz“ gefordert, der sicherstellt, dass alle Ansichten gehört werden. Hinzu kommt die Rolle als „objektive Informationsquelle“, die unterschiedliche Sichtweisen erläutert, ohne die eigene preiszugeben. Als Moderatoren müssen Lehrkräfte sicherstellen, dass der Dialog nicht durch selbstbewusstere und eloquentere Individuen (oder durch sie selbst) dominiert wird, so dass auch die Stimmen derer, die weniger willens oder fähig sind, sich einzubringen, Gehör finden können.

Wahrheit und Bedeutung

Lehrkräfte müssen imstande sein, Diskussionen zu Fragen der Wahrheit und Bedeutung von im Unterricht zum Ausdruck gebrachten Glaubensüberzeugungen unparteiisch anzuregen und zu moderieren. Eine Sichtweise auszudrücken erfordert den Versuch, die Bedeutung der verwendeten Sprache zu erklären und einen Wahrheitsanspruch zu formulieren. Im Verlauf der Diskussion kann eine Position durch die Erwägung der Beziehung zwischen „Bedeutung“ und „Wahrheit“ und durch die Klärung der verwendeten Sprache (etwa ob sie wörtlich oder metaphorisch zu verstehen ist) neu und klarer formuliert werden.

Glaubens- und Gewissensfreiheit

Schülerinnen und Schülern muss klar sein, dass das Prinzip der Glaubens- und Gewissensfreiheit jeder Person das Recht gibt, eine Glaubensüberzeugung zu vertreten, auch wenn andere diese nicht teilen. Alle Teilnehmer müssen verstehen, dass sie das Recht des Anderen respektieren müssen, abweichende Überzeugungen zu haben. Im Hinblick auf die Bewertung der Überzeugungen und Praktiken anderer Religionen (und zur Klärung ihrer eigenen Position) kann es hilfreich sein, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich mögliche Reaktionen auf Ansichten und Überzeugungen vorzustellen, die sie nicht teilen.

- ▶ **Toleranz:** Ich stimme nicht mit deiner Sichtweise überein/akzeptiere die Wahrheit deiner Aussage nicht, aber ich respektiere dein Recht, diese Position einzunehmen.
- ▶ **Respekt:** Obwohl ich die Wahrheit deiner Aussage nicht akzeptiere, respektiere ich ihre positiven Auswirkungen auf persönliches und gesellschaftliches Leben.
- ▶ **Anerkennung:** Ich stimme nicht mit deiner Sichtweise überein/akzeptiere die Wahrheit deiner Aussage nicht, aber deine Sichtweise/Lebensweise hat positive moralische und gesellschaftliche Auswirkungen, die Anerkennung verdienen.

Risiken

Es ist unrealistisch, anzunehmen, dass ein Klassenzimmer immer und für alle Schülerinnen und Schüler absolut „sicher“ sein kann. Die Gelegenheit zum Dialog birgt unausweichlich auch gewisse Risiken, die allerdings durch geeignete Vorbereitung und Einübung verringert werden können.

Grundregeln und demokratische Prinzipien

In der Forschung wird vielfach auf die Notwendigkeit anerkannter Grundregeln für den Umgang hingewiesen (auch die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern bei ihrer Formulierung wurde angesprochen). Es ist jedoch wünschenswert, dass diese Regeln nicht bloß allseitig anerkannt werden, sondern als ein Ausdruck der freiheitlich-demokratischen Prinzipien verstanden werden, die dem öffentlichen und politischen Leben in Schule und Gesellschaft zugrunde liegen, gleich, ob man diese in der politischen Kultur als implizit betrachtet (Rawls 1993: 223) oder aus höher stehenden Prinzipien wie etwa den Menschenrechten ableitet.

Die folgenden Grundregeln sind von verschiedenen Lerngruppen in Zusammenarbeit mit ihren Lehrkräften erarbeitet worden:

- ▶ Eine angemessene Sprache ist zu verwenden.
- ▶ Obwohl das Prinzip der freien Meinungsäußerung gilt, sollte anerkannt werden, dass ihm Grenzen gesetzt sind. So sollten z.B. keine sexistischen oder rassistischen Äußerungen oder andere Formen von „Hassrede“ zulässig sein (siehe auch www.nohate-speechmovement.org).
- ▶ Nur eine Person sollte jeweils sprechen und dabei nicht unterbrochen werden.
- ▶ Das Recht anderer Menschen, eigene abweichende Sichtweisen und Überzeugungen zu äußern, sollte respektiert werden.
- ▶ Ideen, nicht die Menschen, die sie vertreten, sollten kritisiert werden.
- ▶ Teilnehmer sollten ermutigt werden, ihre Ansichten zu begründen.
- ▶ Der Austausch sollte inklusiv sein. Jeder sollte die Möglichkeit haben, seine Sichtweise beizutragen.

Schluss

Wir haben uns hier mit dem Bild des „geschützten Raumes“ für eine sichere und wohlgeordnete Lernumgebung beschäftigt, in der kontroverse Themen wie Religionen diskutiert werden können. Hierzu haben wir Forschungsergebnisse aus der schulischen Religionspädagogik, besonders Unterrichtsbeobachtungen und die Ansichten junger Menschen selbst, in Betracht gezogen. Die allgemeine Schlussfolgerung lautet, dass es Methoden und Vorgehensweisen gibt, mit deren Hilfe Klassenzimmer „sicherer“ gemacht werden können, dass aber jede Form der Interaktion im Unterricht ein Risiko birgt, besonders wenn kontroverse Themen und rivalisierende Wahrheitsansprüche diskutiert werden. Dieses Risiko kann durch ein Bewusstsein für das Machtgefüge der Lerngruppe, die Hintergründe ihrer Mitglieder, und relevante Forschungsergebnisse minimiert werden. Auch gibt es Hinweise darauf, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teilnahme an

Unterrichtsdialogen mit zunehmender Übung größer wird. Im Hinblick auf die Freiheit der Meinungsäußerung nehmen wir den Standpunkt ein, dass eine Auseinandersetzung mit kontroversen Fragen wünschenswert ist, alle Äußerungen in diesem Kontext aber im Bewusstsein der Vielfalt der Sichtweisen innerhalb der Schule, der dort repräsentierten Minderheitengruppen und der Prinzipien von Demokratie und Menschenrechten formuliert werden müssen.

Kapitel 6

Die Repräsentation von Religionen in den Medien

Einführung

Wie können Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern helfen, die oft emotional gefärbten und/oder falschen Darstellungen von Religionen in Zeitungen, Zeitschriften und Fernsehen kritisch zu analysieren? Fragen dieser Art wurden von vielen Teilnehmern unserer Umfrage aufgeworfen, obwohl die Empfehlung des Europarates keinen direkten Bezug auf Medien nimmt. Sie nennt jedoch ausdrücklich interkulturelle Kompetenzen, zu denen gehört: „Vorurteile und Stereotypen im Hinblick auf Unterschiede, die dem interkulturellen Dialog im Wege stehen, (zu bekämpfen) und im Geiste der Achtung der gleichen Würde aller Menschen lehren“ (Abschnitt 5).

Fragen in Bezug auf Medien wurden allerdings in zwei Dialogveranstaltungen des Europarates (siehe Kapitel 1) spezifisch thematisiert, auf denen Vertreter religiöser und weltanschaulicher Organisationen, der Medien, der Institutionen des Europarates und der Zivilgesellschaft zusammenkamen. Auf der 2010 in Ohrid in der Ehemaligen Jugoslawischen Republik Mazedonien durchgeführten Veranstaltung konnten einige Ansätze erarbeitet werden, die es ermöglichen sollten, in der Beziehung zwischen den Medien und Religionen Fortschritte zu machen. Journalisten und Medienvertreter stehen folgenden Herausforderungen gegenüber:

- ▶ ein erneuertes Bekenntnis zu Genauigkeit, zur Fairness, dem Recht der Betroffenen, auf Berichterstattung zu antworten, zur journalistischen Skepsis und zur Bereitschaft, eigene Vorurteile in den Blick zu nehmen;
- ▶ die Bereitstellung besserer Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme für Journalisten und Religionsleitende;
- ▶ die Unterstützung von Programmen zur Medienkompetenz, um Menschen nahezubringen, wie Medien funktionieren und wie sie dazu beitragen können;
- ▶ Raum in den öffentlichen Medien zur Verfügung stellen, in dem religiöse Menschen ihre Glaubensüberzeugungen und Perspektiven teilen und zur Bestätigung des Dialogs. (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>)

Die Beteiligten der 2011 in Luxemburg durchgeführten Veranstaltung betonten die zentrale Rolle der Medien in der Vermeidung von Stereotypisierung und die Wichtigkeit einer größeren Medien- und Internetpräsenz von religiösen Gemeinschaften und Religionsvertretern, um mit jungen Menschen in Kontakt und in Dialog zu treten. Die Notwendigkeit der schulischen Thematisierung des Umgangs mit traditionellen und neuen Medien wurde erneut hervorgehoben (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). Ein anderer Bericht des Europarates weist auch auf die „verzerrten Darstellungen und schädliche Stereotypisierung von Minderheiten in den Medien“ hin (Europarat 2011).

Auch in der Umfrage zu diesem Projekt wurde das Thema „Medien“ häufig angesprochen. Manche Antworten wiesen mit Sorge auf die Notwendigkeit hin, Lehrkräfte im Umgang mit falschen oder emotional geprägten Darstellungen von Religionen in Zeitungsberichten oder Fernsehsendungen zu unterstützen. Auch auf verschiedenen Treffen mit Beteiligten wurde Kritik an der Weise geübt, in der Religionen jungen Menschen in einigen Schulbüchern und Internetressourcen präsentiert werden.

Dieses Kapitel befasst sich mit Fragen der Medien, mit Forschungsergebnissen zur Darstellung von Religionen durch Medien im Unterricht und mit Fragen zur Darstellung von Religionen in der Schule. Darauf folgt eine Zusammenfassung eines Projekts des Europarates zur Autobiographie interkultureller Begegnungen durch visuelle Medien, das jungen Menschen helfen soll, Mediendarstellungen von Kultur, darunter auch von Religionen, zu interpretieren. Es ist zu hoffen, dass diese Beispiele europäischer Forschung und Entwicklung in ihrer Gesamtheit Entscheidungsträgern, Schulen und Lehrkräfteausbildern relevante und hilfreiche Informationen an die Hand geben werden. Weitere Forschung zur Frage der Herstellung von Medieninhalten durch junge Menschen und die Nutzung sozialer Netzwerke ist notwendig.

REDCo-Forschung zum Mediendiskurs

Im Rahmen des REDCo-Projektes hat die norwegische Wissenschaftlerin Marie von der Lippe an mehreren norwegischen Schulen interkulturellen Dialog in Bezug auf Bildungspolitik und Unterrichtspraxis im Religionsunterricht untersucht. Sie stellte fest, dass die Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Diskurse beeinflusst waren. Dies waren vor allem die „dominanten“ Diskurse, die ihnen in den Medien am häufigsten begegneten, darunter die politische Dimension von Religion, aber auch Diskurse aus dem persönlichen Umfeld, Familie, Schule, Freundeskreis und Freizeit, waren nicht ohne Einfluss. Besonders deutlich war der Eindruck des dominanten Mediendiskurses zum Islam erkennbar. Schülerinnen und Schüler bezogen sich im Unterricht auf die mediale Repräsentation und äußerten sich deutlich negativer über den Islam und Muslime, als sie es in Interviews taten (von der Lippe 2009a). Marie von der Lippe, die in der Lehrkräfteausbildung und Forschung tätig ist, stellt nachfolgend ihre Arbeit mit Lehrkräften und Jugendlichen vor:

Beispiel: Jugendliche, Medien und Religion im Unterricht

■ „Wie sprechen Jugendliche über Religion, *worüber* reden sie, und *warum* tun sie es auf diese Art? In meiner Forschungsarbeit zur Beziehung von Jugendlichen zur Religion haben sich mir diese Fragen wiederholt gestellt. Durch die Analyse von Unterrichtsbeobachtungen, Videoaufzeichnungen und Interviews mit Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen ethnischen und religiösen bzw. nichtreligiösen Hintergründen habe ich festgestellt, dass die Sprache der Jugendlichen sehr weitgehend von so genannten ‚dominanten‘ Diskursen über Religion und Politik bestimmt ist. Diese Diskurse begegnen ihnen hauptsächlich in den Medien und in der öffentlichen Debatte (von der Lippe 2011a). Ihr Einfluss ist im Hinblick auf den Islam besonders stark festzustellen. Schülerinnen und Schüler bezogen sich im Unterrichtsgespräch auf diese Diskurse und äußerten sich hier negativer, als sie es im Forschungsinterview mit mir taten (von der Lippe 2009a). Solche Einstellungen können sich natürlich negativ auf die Idee des Klassenzimmers als einer ‚sicheren‘ Lernumgebung für Dialog auswirken. [siehe Kapitel 5].

■ In meiner Studie konnte ich nachweisen, dass die alltäglichen Diskurse der Jugendlichen sowohl von dominanten Diskursen der multikulturellen Debatte und als auch von ihren eigenen Erfahrungen mit religiöser und kultureller Vielfalt beeinflusst wurden. Diese Diskurse sind einander oft diametral entgegengesetzt, und es scheint, dass es für junge Menschen schwieriger ist, Diskurse zu aktivieren, die auf ihren eigenen Erfahrungen beruhen, als solche, die sich auf mediale Repräsentationen beziehen. Wenn sie ihre Realität auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen mit religiöser und kultureller Vielfalt beurteilen, sind diese Repräsentationen im Allgemeinen positiver als die, denen sie in den Medien begegnen. Kurz zusammengefasst kann man sagen, dass hier die erhebliche Macht des Mediendiskurses (u.a. im Fernsehen und Internet) sichtbar wird, Schülerinnen und Schüler aber durchaus imstande sind, ihre eigenen, unabhängigen Standpunkte zu formulieren. Dies sind im Hinblick auf den Schulunterricht wichtige Ergebnisse.

■ Schülerinnen und Schüler geben an, dass die Schule einer der wenigen Orte ist, an denen sie überhaupt über Religionen und ihre Erfahrungen mit religiöser Vielfalt sprechen. Daher können die Schule, und insbesondere der Religionsunterricht, eine wichtige Rolle spielen. Meine Forschung zur Interaktion im Unterricht hat gezeigt, dass die Möglichkeit zum Austausch über eigene Standpunkte und zur kritischen Auseinandersetzung mit dominanten Diskursen es Schülerinnen und Schülern ermöglichen kann, ihr Wissen über und ihr Verständnis von Religionen besser in Beziehung zu ihrer persönlichen Erfahrung und sozialen Entwicklung zu setzen, dass dies aber einen aktiven Beitrag der Lehrkräfte erfordert (von der Lippe 2010; 2011a). Die Verknüpfung der persönlichen und gesamtgesellschaftlichen Sphäre im Unterricht legt Ansätze nahe, mit denen persönliche Reflexion mit sozialetischen und bürgerschaftlichen Fragen verknüpft werden kann. Diskursanalyse hat hier gezeigt,

dass wir viel von jungen Menschen und ihrer Art, zu reden, lernen können (von der Lippe 2011b). Wenn diese Erkenntnisse dafür nutzbar gemacht werden können, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich der *Art*, in der sie über andere sprechen, der *Themen*, über die sie sprechen und der *Gründe*, warum sie dies tun, bewusster zu werden, wird es leichter werden, herauszuarbeiten, wie und wo Vorurteile und Stereotypisierungen konstruiert werden. Diese Vorgänge Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften transparenter und klarer darzustellen, könnte zu einer offeneren, transparenteren und ausgeglicheneren Unterrichtsdiskussion beitragen.“

Bücher und andere Ressourcen für den Unterricht

Der Umfang der aktuellen europäischen Forschung zu Unterrichtsressourcen über unterschiedliche Religionen ist bisher überschaubar. Die Unterschiede zwischen europäischen Ländern im Hinblick auf die Verwendung von Materialien sind erheblich. So schreibt etwa Griechenland bestimmte Lehrbücher für bestimmte Jahrgänge vor (Palaiologou et al. 2012) während Lehrkräfte in England in der Auswahl des Unterrichtsmaterials außer in Abschlussprüfungen völlig frei sind. Das Department for Children Schools and Families der britischen Regierung hat eine Studie zu den Büchern, elektronischen Ressourcen und anderen Materialien in Auftrag gegeben, mit denen der Unterricht über Religionen gestaltet wird (Jackson et al. 2010). Die in die Untersuchung einbezogenen Religionen waren Buddhismus, Christentum, Islam, Judentum und Sikhismus. Im Rahmen der Studie wurde eine Auswahl von auf dem Markt erhältlichen Schulbüchern und Internetressourcen von Experten (Religionswissenschaftlern, Fachleuten für religiöse Unterweisung aus den untersuchten Religionen und schulischen Lehrkräften im Fach Religious Education) systematisch begutachtet. Zudem wurden 20 Fallstudien zur Verwendung des Materials an Schulen (jeweils 10 an Grundschulen und an weiterführenden Schulen) und eine Umfrage an Schulen in ganz England zum Thema Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien, einschließlich Internetressourcen durchgeführt, an der sich über 600 Schulen beteiligten.

Einige der Leitfragen lauteten:

- ▶ Was für Materialien (Bücher, Internetmaterial und andere Ressourcen) stehen Schulen zur Verfügung, um über und von Weltreligionen zu lehren und zu lernen?
- ▶ Welche Materialien verwenden die Schulen um ein Verständnis über die Weltreligionen zu vermitteln?
- ▶ Welcher Art und welchen Inhalts sind die verwendeten Materialien?
- ▶ Wie werden sie im Unterricht eingesetzt?
- ▶ Welche Faktoren sind für die Auswahl der Materialien ausschlaggebend?

Die Untersuchung betrachtete das auf dem Markt befindliche Unterrichtsmaterial (einschließlich seit 2000 erschienene Schulbücher), analysierte die Faktoren, die die Auswahl des Materials beeinflussen, und erforschte, welchen Beitrag sie zum Lernerfolg leisten könnten.

Die Experten beschrieben viele der Schulbücher als attraktiv und leicht zugänglich und die in ihnen gebotene Darstellung von Religionen als positiv. Bücher für die Altersgruppe von 11-13 Jahren waren im Blick auf eine inhaltlich korrekte Darstellung und die Möglichkeit, die behandelten Religionen bestmöglich zu verstehen, am besten. Insgesamt bemängelten die Religionswissenschaftler und Religionsvertreter jedoch die große Zahl an falschen und fragwürdigen Aussagen bei der Darstellung von Religionen.

Viele der im Unterricht verwendeten Materialien wurden von Lehrkräften aus unterschiedlichen Quellen (auch Internetressourcen und Schulbüchern) zusammengestellt. Dies bedeutet, dass die Qualität des Materials und des möglichen Lernfortschrittes für die damit konfrontierten Lerngruppen vom Fachwissen, den Fähigkeiten und dem Arbeitsaufwand seitens der Lehrkräfte abhängt.

Aus den Fallstudien und der Umfrage ergab sich:

- ▶ Elektronische Ressourcen werden zunehmend beliebter, besonders seit der Einführung interaktiver Whiteboards und der Möglichkeit zum kostenlosen Zugriff auf Videodateien im Internet;
- ▶ In vielen Fällen wurden Ressourcen „aus erster Hand“ genutzt, so etwa Besuche von Religionsvertretern an der Schule, Schulausflüge und religiöse Artefakte (siehe Kapitel 9 zu Kontakten von Schulen mit Religionsgemeinschaften in ihrem Umfeld);
- ▶ Lehrkräfte erwarben häufiger einzelne Bücher als Klassensätze für den eigenen Gebrauch.

Der Abschlussbericht der Studie empfiehlt:

- ▶ Verlage, Autoren und Verfasser von Internetseiten sollten mit Religionswissenschaftlern und Religionsvertretern zusammenarbeiten, um sicherzustellen, dass religiöse Traditionen in ihrem Material korrekt, ausgewogen und angemessen dargestellt werden.
- ▶ Schulen und Lehrkräfte sollten Beziehungen mit Religionsgemeinschaften in ihrem Umfeld pflegen, um Schülerinnen und Schülern die Rolle von Religion in der Gesellschaft zu verdeutlichen (siehe Kapitel 9).
- ▶ Verlage, Autoren und Verfasser von Webseiten sollten sich um eine Kultur der Koexistenz bemühen, indem sie Beispiele für gemeinsames Leben, positives gesellschaftliches Engagement und Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen aus verschiedenen Religionen anführen.

Der dargestellte ausführliche Forschungsbericht bezieht sich auf ein einziges Land, wirft aber Fragen auf, die in ihrer allgemeinen Form für Schulen in ganz Europa relevant sind. Es sind dies die Fragen der Darstellung von Religionen, einschließlich ihrer inneren Vielfalt (siehe Kapitel 4), die Autoren und Verlage in die Verantwortung nehmen. Vieles deutet darauf hin, dass Lehrkräfte sich gezwungen fühlen, Material aus unterschiedlichen Quellen zusammenzustellen und abzuändern, um den Bedürfnissen ihrer Lerngruppen zu genügen. Dies zeigt, dass Fachwissen über Religionen hier notwendig ist und bleiben wird. Ein besonderes Problem ist die gebotene nicht diskriminierende Verwendung von im Internet zugänglichen Materialien.

Eine wichtige Initiative im Hinblick auf den kritischen Umgang mit Internetressourcen ist das von 2012 bis 2014 durchgeführte Projekt des Europarates Young People

Combating Hate Speech Online. Das Projekt steht für Gleichheit, Würde, Menschenrechte und Vielfalt und wendet sich gegen Hassreden, Rassismus und Diskriminierung (auch religiöse Diskriminierung) im Internet. „Die Ansätze [des Projektes] sind Bewusstmachung, öffentliche Fürsprache und die Suche nach kreativen Lösungen. Es ist ein Aktions- und Interventionsprojekt. Es gibt jungen Menschen und Jugendorganisationen die Kompetenzen an die Hand, die sie brauchen, um Menschenrechtsverletzungen zu erkennen und zu bekämpfen“ (www.nohatespeechmovement.org).

Bisher gibt es nur wenig Forschung zur Nutzung des Internets durch junge Menschen als Lernressource zu Religionen. In Schweden wird derzeit eine kleinere Studie von Hanna Zipernovszky durchgeführt, die zeigt, dass Schülerinnen und Schüler der oberen Sekundarschule von ihren Lehrkräften hierin nur wenig angeleitet werden. Sie neigen daher dazu, das Internet in ähnlicher Weise zu nutzen wie ein Schulbuch, was sie zu der Einschätzung führt, dass digitales Lernen keine Vorteile gegenüber herkömmlichen Methoden böte, da es keinen Unterschied mache, ob ein Text auf dem Bildschirm oder in einem Buch gelesen wird (Zipernovszky 2010, 2013).

Viele Lehrkräfte und Schulleitungen betrachten direkte Kontakte mit Religionsgemeinschaften als eine äußerst wertvolle zusätzliche Lernressource neben Schulbüchern und anderen Lernmitteln. Hierzu gehören sowohl Besuche von Religionsvertretern an Schulen als auch Ausflüge von Lerngruppen zu Gebetsstätten (siehe Kapitel 9). Andere Forschungsarbeiten wie etwa von der Lippes Beitrag zum REDCo-Projekt weisen darauf hin, wie wichtig es ist, Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenen Kompetenz zur Analyse und Evaluation von Medieninhalten zu fördern, die ihnen etwa in Nachrichtensendungen täglich begegnen. Hier ist die Kompetenz der Lehrkräfte (auch ihr Fachwissen) von zentraler Bedeutung, um es jungen Menschen zu ermöglichen, „dominante“ Mediendiskurse in der Repräsentation von Religionen kritisch zu hinterfragen.

Autobiographie interkultureller Kontakte durch visuelle Medien

Im Rahmen eines weiteren Projekts des Europarates zur Förderung der Analyse interkultureller Kontakte durch Jugendliche wurde Material zusammengestellt, das Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit Bildern in den Medien unterstützen soll. Das Projekt trägt den Titel *Autobiographie von interkulturellen Begegnungen in visuellen Medien*, hier abgekürzt verwendet als *Autobiographie und visuelle Medien*. Es soll jungen Menschen helfen, Bilder, die ihnen in den Medien (etwa im Fernsehen, in Büchern oder im Internet) begegnen, kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Obwohl die Sammlung kulturelles Material aller Art umfasst, ist das Projekt von großer Bedeutung für Schülerinnen und Schüler, die sich mit Religionen auseinandersetzen. Bildliche Darstellungen, die sich zur Analyse eignen, sollten einen oder mehrere Menschen zeigen, die eine andere Religion entweder in einem anderen Land oder aus einem anderen kulturellen Hintergrund im Land der Lernenden praktizieren. Sowohl unbewegte (z.B. Fotos) als auch bewegte Bilder (z.B. Videoclips) sind geeignet. Die Begegnung verläuft in einer Richtung: Betrachter interpretieren das Bild, aber die abgebildete Person spielt keine aktive Rolle. Was jedoch analysiert

werden kann, ist die Rolle der Person (oder Personen, etwa Fotograf oder Regisseur), die das Bild hergestellt haben und durch ihre Entscheidungen dafür verantwortlich sind, wie die abgebildete Realität dem Betrachter präsentiert wird. Das Material des Projektes *Autobiographie und visuelle Medien* hat zwei eng miteinander verknüpfte Aufgaben:

- ▶ **Selbstevaluation:** Es unterstützt Lernende darin, ihre eigenen Reaktionen auf ein bestimmtes Bild zu beobachten und zu analysieren. Eine wiederholte Einübung ermöglicht es Lernenden, im Rückblick die von ihnen analysierten Bilder zu vergleichen und dadurch Selbsterkenntnis zu gewinnen.
- ▶ **Lehren und Lernen:** Lehrkräfte können es als einen Anreiz zur Reflektion und Analyse nutzen und damit ein überlegtes Lernen fördern.

Die drei zentralen Ideen hinter dem Projekt *Autobiographie und visuelle Medien* sind:

- ▶ Bilder, die Menschen in visuellen Medien sehen, können ihre Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen gegenüber Menschen aus anderen Kulturen und Religionen beeinflussen, und dies häufig ohne, dass sie sich dessen bewusst sind.
- ▶ Ein Mittel, das Menschen hilft, Bilder, die sie gesehen haben, zu reflektieren, kann sie für Stereotypisierung und unterschwellige Botschaften über Menschen aus anderen Kulturen und Religionen, die durch visuelle Medien transportiert werden, sensibilisieren.
- ▶ Dieses Mittel kann Menschen auch über die „versteckten“ Entscheidungsprozesse aufklären, die den Inhalt von bildlichen Darstellungen in den Medien bestimmen.

Die *Autobiographie interkultureller Begegnungen durch visuelle Medien* wird in unterschiedlichen Versionen angeboten: Für jüngere Lerngruppen (von 5-6 Jahre bis ca. 10-12 Jahre), und für ältere Lernende (Sekundarstufe und Erwachsene). Es kann über www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp bezogen werden.

Die kritische Verwendung visueller Medien ist eine Ressource von großer Wichtigkeit in der schulischen Auseinandersetzung mit kultureller und religiöser Vielfalt. Auch die direkte eigene Erfahrung ist für ein Verständnis von Religionen allerdings sehr wünschenswert (siehe Kapitel 9).

Schluss

Wir haben verschiedene Fragen im Hinblick auf die Repräsentation von Religionen in Medien und Schulbüchern betrachtet, die für Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfteausbilder relevant sind. Die Empfehlung des Europarates weist nachdrücklich auf die Notwendigkeit hin, Schülerinnen und Schülern Lernressourcen von hoher Qualität zur Verfügung zu stellen. Die von einer groß angelegten Studie zur Qualität, Herstellung und Verwendung von Unterrichtsmaterialien zu Religionen aufgeworfenen Fragen wurden ebenfalls angesprochen und einige allgemeine Prinzipien formuliert. Die Ergebnisse des REDCo-Projektes zeigen auf, wie wichtig es ist, Lehrer zu befähigen, Schülerinnen und Schülern den Zugriff auf ihre „persönlichen Diskurse“ in der Auseinandersetzung mit der Darstellung von Religionen in den Medien zu eröffnen. Auch aktuelle Forschung zur Verwendung des

Internets durch Jugendliche wurde angesprochen. Auf das Projekt des Europarates *Autobiographie interkultureller Begegnungen durch visuelle Medien* wurde hingewiesen. Dies stellt eine besonders wertvolle Lernressource für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte zur Analyse von Beispielen der medialen Repräsentation von Religionen zur Verfügung.

Kapitel 7

Nichtreligiöse Überzeugungen und Weltanschauungen

Einführung

In diesem Kapitel soll eine Reihe von Fragen angesprochen werden, die sich aus der Verflechtung von sogenannten „nichtreligiösen Überzeugungen“ mit Religionen ergeben. Einige davon wurden bereits in Kapitel 1 und 3 angesprochen.

Der Europarat bekennt sich zum Recht auf Freiheit der Religion oder nichtreligiösen Überzeugung, und die Empfehlung des Ministerrates (Europarat 2008a) spricht sich für die unterrichtliche Behandlung von „religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung“ aus.

Religiöse Organisationen sind als Institutionen von Bürgerinnen und Bürgern zu betrachten, denen das Recht auf Religionsfreiheit zusteht, und sie sind als solche Teil der Zivilgesellschaft. Somit haben also Religionen „das Potential, in ethischen und politischen Fragen Rat zu bieten, die in nationalen Gemeinschaften eine Rolle spielen“. Deshalb begrüßt und respektiert der Europarat Religion „in all ihrer Vielfalt als eine Form des ethischen, moralischen, ideologischen und spirituellen Ausdrucks europäischer Bürger, eingedenk der Unterschiede zwischen Religionen und den Umständen in den betreffenden Ländern“ (Europarat 2007, Absatz 3).

Dem vergleichbar ist der hohe Stellenwert, den das Recht auf Freiheit nichtreligiöser Überzeugungen für den Europarat genießt. Interkulturelle Bildung soll hier ansetzen, um ein Verständnis für Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen zu schaffen. Die Vielfalt und Komplexität von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen wird in der Empfehlung des Europarates zur Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung von 2008 ausdrücklich anerkannt.

„Religiöse und nichtreligiöse Überzeugungen sind komplexe und vielschichtige Phänomene. Sie können nicht als monolithische Strukturen verstanden werden. Zudem ist auch der Grad, zu dem verschiedene Menschen sich Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen verschreiben, unterschiedlich, und sie tun dies aus unterschiedlichen Gründen; für manche steht die Überzeugung im Mittelpunkt und sie wählen ihre Zugehörigkeit selbst während sie für andere eine zweitrangige Angelegenheit ist, die sich historischen Zufällen verdankt. Die Dimension von Religion und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung muss daher diese Vielfalt und Komplexität auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene reflektieren.“ (Europarat 2008a, Anhang: Absatz 3)

Aus der Perspektive des Europarates ist es die Aufgabe von Unterricht, „Toleranz, gegenseitiges Vertrauen und Verständnis zu entwickeln“. Dies gilt als „eine essentielle Vorbedingung für die Entwicklung von Toleranz und einer Kultur des Zusammenlebens sowie für die Anerkennung unserer unterschiedlichen Identitäten auf der Grundlage der Menschenrechte“ (Europarat 2008a, Anhang: Absatz 4).

Nichtreligiöse Überzeugungen

Die Empfehlung erwähnt „nichtreligiöse Überzeugungen“, ohne sie näher zu definieren. (Alberts 2012). Wie „Religionen“ werden auch „nichtreligiöse Überzeugungen“ als „kulturelle Tatsachen“ innerhalb eines weiteren Feldes gesellschaftlicher Vielfalt betrachtet und als „komplexe Phänomene“ beschrieben, die „nicht monolithisch“ sind. Die Empfehlung schlägt eine Reihe von Prinzipien vor, gemäß denen Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen im Kontext der interkulturellen Bildung behandelt werden können. Dies sind:

- ▶ Glaubens- und Gewissensfreiheit;
- ▶ der Beitrag, den sie zum individuellen und gesellschaftlichen Leben leisten;
- ▶ der Einfluss auf Personen des öffentlichen Lebens;
- ▶ die Tatsache, dass sie nicht allein durch Familie oder Gemeinschaft definiert sind;
- ▶ der Vorrang des interdisziplinären Ansatzes;
- ▶ die Funktion von Wissen zur Sensibilisierung für Menschenrechte, Frieden, Demokratie, Dialog und Solidarität;
- ▶ die Notwendigkeit der Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung für die Entwicklung von Toleranz und einer Kultur des Zusammenlebens;
- ▶ die alters- und entwicklungsgerechte Art der Heranführung von Schülerinnen und Schülern sowie Beachtung von aktueller „best practice“ aus unterschiedlichen Mitgliedstaaten. (Alberts 2012).

Das ist klar und hilfreich, beantwortet aber nicht die Kernfrage: „Was genau ist eine nichtreligiöse Überzeugung?“ Sie zu definieren scheint nicht weniger schwierig zu sein, als dies für den Begriff der Religion zu tun.

Religion und Glaubensüberzeugungen

Derzeit gibt es keinen Konsens darüber, wo genau die Grenzen des weiten Feldes zu ziehen sind, das mit den Worten „Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen“ bezeichnet wird. Eine für alle Parteien zufriedenstellende Terminologie zu finden ist mit Problemen behaftet. Daher ist es nicht überraschend, dass es eine rege wissenschaftliche Debatte gibt, in der etwa die Komplexität einer Unterscheidung zwischen „Religion“ und „Nicht-Religion“ (Lee 2012) oder zwischen „Religion“ und „Glaubensüberzeugung“ (Day 2009, 2011) thematisiert wird. Der Begriff der „nichtreligiösen Überzeugung“ (*non-religious conviction*) ist nicht weit verbreitet. Der Europarat verwendet ihn als Übersetzung des französischen *convictions non religieuses*. Ein Problem dieser Formulierung ist, dass sie sich allein auf

Überzeugungen oder Glaubenselemente zu beziehen scheint und andere Aspekte der Lebensführung und Lebensdeutung ausklammert. Andere Institutionen und Projekte trennen konsequenter zwischen den dennoch in Verbindung miteinander behandelten Sphären des „Religiösen“ und „Nichtreligiösen“. So verwendet etwa das UN-Programm *Allianz der Zivilisationen* den Begriff der „Bildung über Religionen oder Überzeugungen“ (*Education about Religions and Beliefs*, <http://erb.unaoc.org>). Der Begriff der „Überzeugung“ (*belief*) wird hier spezifisch (und verkürzend) für „nichtreligiöse Überzeugungen“ gebraucht. Hierin bildet die Formulierung auch die Praxis der Menschenrechtskodifikationen ab, in denen von „Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit“ die Rede ist (siehe Kapitel 8).

Ähnlich ist auch die Terminologie der Leitsätze von Toledo für die Lehre von Religion und Glauben an öffentlichen Schulen der OSZE (OSZE 2007).⁵ Die Verwendung des Begriffes „Überzeugung“ (*belief*) im Sinne von nichtreligiösen Sichtweisen wird jedoch durchaus kritisch gesehen. Zudem kann auch der Begriff der „Religion“ nicht als deckungsgleich mit „Gottesglaube“ betrachtet werden, da es in einigen Religionen wie etwa dem Buddhismus und Hinduismus nicht-theistische Strömungen gibt.

Die Verbindung von Religionsunterricht und Ethik bzw. Werteerziehung

Um nichtreligiöse Überzeugungen in die schulische Behandlung von Religionen zu integrieren, wird in manchen Ländern versucht, den Religionsunterricht (bzw. das jeweilige äquivalente Fach) mit Werteerziehung zu verbinden. So werden etwa in der kanadischen Provinz Quebec alle Schülerinnen und Schüler gemäß einem Lehrplan in „Ethik und religiöse Kultur“ unterrichtet (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec 2008), während es in Schottland Bildungsprogramme in religiöser und moralischer Bildung gibt. Im offiziellen Curriculum *Religious and Moral Education Principles and Practice* wird dazu festgestellt:

„Religiöse und moralische Bildung ermöglicht es Kindern und Jugendlichen, die großen Religionen der Welt und Ansichten, die von der Religion unabhängig sind, kennenzulernen und die Herausforderungen dieser Überzeugungen und Werte zu erwägen. Sie unterstützt sie in der Entwicklung und Reflektion ihrer Werte und ihrer Befähigung zu moralischer Entscheidungsfindung.“ (Education Scotland 2014)

Einige Kritiker weisen hier darauf hin, dass eine nichtreligiöse Weltsicht nicht auf ethische Fragen beschränkt ist. Andere kritisieren, dass Bezeichnungen wie „Ethik und religiöse Kultur“ oder „religiöse und moralische Bildung“ implizieren, Religion sei ein der Moral vergleichbares oder analoges Phänomen. In diesem Zusammenhang wird oft darauf hingewiesen, dass Moral für religiöse Menschen in eine umfassendere religiöse Perspektive eingebettet ist, zu der andere Aspekte oder Dimensionen gehören. Der norwegische Lehrplan für Religion, Lebensphilosophien und Ethik (Kunnskapsdepartementet 2008) trägt dem Rechnung, indem er seine Perspektive

5. Übersetzung folgt dem Gebrauch der OSZE <http://www.osce.org/de/mc/29453?download=true>

auf nichtreligiöse Philosophien jenseits der Ethik erweitert. Wir werden weiter unten noch einmal auf das Problem der Bezeichnungen zurückkommen.

Zur Frage der Ethik sei zum Schluss noch kurz angemerkt, dass Lehrkräfte Besucher/innen wie etwa Richter/innen oder in sozialen Berufen Tätige, zu deren Aufgaben die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen gehört, als Gastredner/innen in ihren Unterricht eingeladen haben (siehe Kapitel 9).

Spiritualität

Ein anderer terminologischer Ansatz versucht, Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen inklusiv anzusprechen. Hier ist etwa der in der pädagogischen Literatur zunehmend verwendete Begriff der Spiritualität zu nennen, der oft in einem religiösen wie auch nichtreligiösen Sinne verstanden wird. Zu den Vertreter/innen eines inklusiven Ansatzes zählt Jacqueline Watson (Watson 2009a, 2009b, 2010). Sie schlägt eine Pädagogik der spirituellen Bildung vor, die sich am Vorbild des interreligiösen Dialoges orientiert und es jungen Menschen ermöglichen soll, in einem geschützten Raum unterschiedliche Ansichten zu äußern, zu denen auch verschiedene Sichtweisen des Spirituellen gehören, darunter auch atheistische Positionen. Die spirituelle Entwicklung und Bildung der jungen Menschen ist in diesem Modell entscheidend von einem Dialogprozess zwischen unterschiedlichen Standpunkten abhängig. Eine Auflösung der Differenzen wird nicht erwartet, aber der Dialog in Differenz trägt zur Persönlichkeitsbildung bei. Ein Problem des Begriffes „Spiritualität“ zur Bezeichnung von religiösen und nichtreligiösen Bereichen ist, dass der Begriff selbst umstritten ist. Einerseits beanspruchen manche Autor/innen das Konzept für bestimmte religiöse Traditionen; andererseits möchten Anhänger/innen nichtreligiöser Lebensweisen ihre Philosophien oder Weltanschauungen nicht als „spirituell“ bezeichnet sehen.

Lebensdeutung

Wie bereits in Kapitel 3 zur Terminologie erwähnt, versuchen einige europäische Autorinnen und Autoren einen Brückenschlag zwischen Religion und säkularen Weltanschauungen über den Begriff des „Lebens“ in Termini wie „Lebensfragen“, „Lebensorientierung“, „Lebensphilosophie“, „Lebensdeutung“, „Lebensansicht“ oder „Lebenseinstellung“. Es gibt eine skandinavische Forschungstradition, die auf die Verwendung des Begriffes *livsåskådning* durch Anders Jeffner zurückgeht und die seit den 1970er Jahren in Skandinavien und darüber hinaus Einfluss hatte. Jeffners ursprüngliches Verständnis von *livsåskådning* schloss drei Dimensionen ein: „Lebensansicht“, „Werteorientierung“ und „Grundhaltung“. Seit der Zeit Jeffners ist dieser Ansatz durch Autoren wie Sven Hartman (Hartman 1986, 1994) weiterentwickelt worden. Verschiedene Begriffe in den nordischen Sprachen verweisen auf „Lebensorientierung“ (z.B. im Norwegischen: *livssyn*, ‚Lebensansicht‘; im Schwedischen: *livsåskådningar*, ‚Lebensdeutungen‘). Diese Begriffe schließen religiöse wie nichtreligiöse Lebensweisen ein (*livsåskådningar* umfasst oft religiöse und nichtreligiöse Lebensweisen, während *livssyn* als Teil sowohl religiöser wie nichtreligiöser

Lebensdeutungen betrachtet wird). Sie entsprechen ungefähr dem zunehmend in der pädagogischen Literatur verwendeten englischen Begriff *world view*, der sich ebenso auf religiöse wie nichtreligiöse Philosophien und Lebensweisen bezieht (siehe unten). Allen, die sich der Integration von religiösen und nichtreligiösen Perspektiven in einheitlichen Begriffen widmen sei das Studium dieser Literatur (z.B. Gunnarsson 2008, 2009a und 2009b) ebenso ans Herz gelegt wie die Begrifflichkeit des *world view*.

Weltanschauungen (*world views*)

Der Begriff „world view“ steht dem der „Lebenseinstellung“ relativ nahe. Ursprünglich handelt es sich um eine Übertragung des deutschen Wortes „Weltanschauung“, eines Kernbegriffes der deutschen Philosophie, der das Gefüge von Ideen und Überzeugungen bezeichnet, durch das ein Individuum oder eine Gruppe die Welt deutet und mit ihr interagiert. In religiösen, theologischen oder pädagogischen Diskursen „wird World view“ bzw. „Weltanschauung“ flexibler benutzt. Ein Überblick über die pädagogische Literatur in diesem Bereich, den niederländische Wissenschaftler angefertigt haben, zeigt als Gemeinsamkeit die Beschäftigung mit existenziellen Fragen. Sie schlagen als eine provisorische Definition eine „Anschauung vom Leben, von der Welt und der Menschheit“ vor (van der Kooij et al. 2013). Nach dieser Definition würden Religionen zu den Weltanschauungen gezählt, auch wenn nicht alle Weltanschauungen Religionen wären. Religion wäre zu einer Untergruppe der Weltanschauung geworden. In der Fachliteratur ist eine Trennung zwischen „persönlichen“ und „organisierten“ Weltanschauungen üblich geworden.

Organisierte Weltanschauungen sind mehr oder weniger fest etablierte Systeme mit Gruppen von Anhängern, deren genaue Begrenzungen allerdings umstritten sein können. Persönliche Weltanschauungen hingegen sind individuelle Ansichten vom Leben und der Menschheit. Organisierte Weltanschauungen haben sich historisch zu relativ kohärenten und stabilen Glaubens- und Wertesystemen mit einer größeren Anhängerschaft entwickelt. Sie teilen nicht immer dieselben Elemente: Die Weltreligionen sind organisierte Weltanschauungen, ebenso wie der säkulare Humanismus. Organisierte Weltanschauungen bieten klare Perspektiven auf das Leben, die Welt und die Menschheit. Sie geben Antworten auf existenzielle Fragen, schreiben moralische Werte vor (dieses Element überschneidet sich mit existenziellen Fragen), versuchen, das Denken und Handeln der Menschen zu beeinflussen und einen Lebenssinn zu konstruieren. Dies kann durch metaphysische Glaubenssätze geschehen – etwa den Dienst an Gott – aber auch durch moralische oder soziale Überzeugungen wie etwa der Verantwortung gegenüber den Mitmenschen oder der Umwelt. Dennoch gibt es die Frage, wie sich eine Liste der organisierten Weltanschauungen zusammensetzt. Ein offensichtlicher Kandidat für die Aufnahme ist der säkulare Humanismus. Dies ist eine atheistische Position, die sich jedoch nicht im Atheismus erschöpft. Der säkulare Humanismus postuliert, dass Menschen ohne Religion oder Gott ethisch sein können und unterstreicht die einzigartige Verantwortung, die Menschen angesichts der Folgen ihrer Entscheidungen haben. Zu seinen Prinzipien gehört es, dass jede Form der Ideologie, gleich ob religiös oder politisch, von jedem Individuum gründlich geprüft werden muss und niemals auf der Grundlage irgendwelcher Autoritäten angenommen oder abgelehnt werden

darf. Zudem widmet sich der säkulare Humanismus der andauernden Suche nach Wahrheit, hauptsächlich durch Philosophie und Naturwissenschaft.

Andere organisierte nichtreligiöse Weltanschauungen so zu klassifizieren, fällt schwerer. Kann man etwa den „Neoliberalismus“ (ökonomisch, egoistisch, utilitaristisch, rational, individualistisch) auf die Liste setzen? Und gibt es organisierte Weltanschauungen an der Grenze zwischen der religiösen und nichtreligiösen Sphäre, wie etwa den „ökologischen Holismus“, den man als eine im Entstehen begriffene Weltanschauung betrachten kann?

Persönliche Weltanschauungen hingegen sind individuelle Sichtweisen von Identität, die dem Leben Sinn geben und das Denken und Handeln von Menschen beeinflussen. Eine persönliche Weltanschauung kann auf einer religiösen oder nichtreligiösen Weltanschauung (wie dem säkularen Humanismus) aufbauen oder mit ihr verwandt sein, muss es aber nicht notwendig sein. Sie kann religiöse oder spirituelle Überzeugungen einschließen, ohne dass sie einer bestimmten religiösen Tradition zugeordnet werden muss oder kann sich einer bestimmten Gruppe zuordnen, ohne die Glaubensüberzeugungen, die mit dieser Gruppe assoziiert werden, zu teilen. Persönliche Weltanschauungen können eklektischer und ungewöhnlicher sein als organisierte. Individualismus, Säkularisierung und Globalisierung haben dazu geführt, dass viele Menschen persönliche Weltanschauungen entwickelt haben, die nicht auf einer organisierten Weltanschauung aufbauen. Moralische Werte und Ideale wie auch bestimmte Praktiken können Teil einer persönlichen Weltanschauung sein. Persönliche Weltanschauungen sind grundsätzlich komplexer und schwieriger abzugrenzen, als organisierte. Sie können eine Zugehörigkeit zu organisierten religiösen Weltanschauungen beinhalten, die in der Praxis eher „kulturell“ oder „ethnisch“ als theologisch oder spirituell sind, aber auch dies ist nicht notwendigerweise der Fall. Francesca Gobbo merkt dazu an:

„Jeder einzelne Mensch ist – in einem größeren oder kleineren Maß – ein multikulturelles Subjekt, da seine/ihre Enkulturation in Familie und Gesellschaft sie oder ihn nicht daran hindert, nachzuforschen, zu vergleichen und zu bewerten und andere kulturelle Perspektiven und Praktiken kennenzulernen (es sei denn, die Machtverhältnisse in einer Gesellschaft verhindern dies durch politisch durchgesetzte Segregation oder Exklusion).“ (Gobbo 2012)

Persönliche Weltanschauungen können zutiefst spirituell sein, wobei sie sich oft auf religiöse Konzepte und Praktiken beziehen und auch humanitäre oder ökologische Werte einbeziehen können. In manchen Fällen beziehen sie ihre Vorbilder aus mehr als einer religiösen Tradition. Sie sind nicht notwendigerweise komplett individualistisch und decken sich oft weitgehend mit denen anderer Menschen. So hat sich etwa der Begriff „Jubu“ für Menschen mit jüdischem Hintergrund gebildet, die buddhistische Meditation praktizieren (Kamenetz 1994). Manche Mitglieder des Sea of Faith Netzwerkes verbinden Formen christlicher Spiritualität mit einer essentiell atheistischen Weltsicht (Boulton 1996).

Wenn Menschen eine persönliche Weltanschauung haben, es ihnen aber schwerfällt, sie zu artikulieren, kann man von einer latenten Weltanschauung sprechen. In anderen Fällen können sich Menschen auf eine persönliche Weltanschauung hin entwickeln. Die Bedeutungen der einer persönlichen Weltanschauung zu Grunde liegenden

Glaubensüberzeugungen können Ausdruck in Handlungen finden (Handlungen auf der Grundlage moralischer Entscheidungen). Bedeutungen können auch zeitweise verloren gehen, etwa durch einen Todesfall oder das Ende einer Beziehung. Dies schmälert jedoch nicht die Bedeutung einer persönlichen Weltanschauung.

Zusammenfassend kann man eine persönliche Weltanschauung als eine persönliche Sichtweise auf das Leben, auf Identität, die Welt und die Menschheit definieren, die sich auf existentielle Fragen bezieht und Werte und Ideale umfasst. Solche Weltanschauungen können aus einer Vielzahl von Quellen schöpfen. Sie beeinflussen das Denken und Handeln von Individuen und geben ihrem Leben Bedeutung.

Es ist interessant, dass die Mehrzahl der befragten Jugendlichen in einer qualitativen Studie von Simeon Wallis, die angaben, keiner Religion anzugehören, sich nicht mit Atheismus oder Agnostizismus identifizierten, sondern weniger klar definierte Standpunkte einnahmen (von 23 jungen Menschen identifizierten sich nur sieben als Atheisten und zwei als Agnostiker). Der Autor stellt fest, dass die Einbeziehung säkularer Philosophien in die Auseinandersetzung mit Religionen die interne Vielfalt der „schweigenden Mehrheit“ der nichtreligiösen/areligiösen Jugendlichen nicht in Betracht zieht (Wallis 2013).

Weltanschauung/Lebensdeutung und Bildung: Politik und Praxis

Entscheidungsträger, Lehrkräfteausbilder und Beteiligte im Bildungswesen sehen sich verschiedenen Problemen gegenüber. Eine zentrale Frage in vielen nationalen Kontexten ist, ob die Einbeziehung nichtreligiöser Überzeugungen in die Auseinandersetzung mit Religionen im Rahmen der schulischen interkulturellen Bildung politisch und praktisch möglich ist. Das Alter der Lerngruppen ist in dieser Frage ein wichtiger Entscheidungsfaktor. Wie oben dargelegt, findet eine Beschäftigung mit organisierten Lebenshaltungen und Weltanschauungen, darunter auch Religionen, in verschiedenen Bildungssystemen bereits statt. So in Norwegen, wo sich Schülerinnen und Schüler mit Religionen und anderen Weltanschauungen wie etwa dem säkularen Humanismus beschäftigen (siehe das Beispiel von Bräten).

Eine Befassung mit persönlichen Weltanschauungen ist in einem gewissen Rahmen zusätzlich zur Auseinandersetzung mit organisierten Weltanschauungen angeraten, um ein nuanciertes, nicht mit Stereotypen befrachtetes Bild der Vielfalt zu zeichnen. Im Hinblick auf die Entwicklung persönlicher Weltanschauungen werden junge Menschen in manchen Bildungssystemen dazu aufgefordert, das im Religionsunterricht Erlernete in der Entwicklung ihrer eigenen Perspektiven auf das Leben und ihre persönliche Identität einzusetzen. Dies kann sowohl eine enge als auch eine distanzierte Beschäftigung mit den Glaubensüberzeugungen und Werten anderer implizieren, etwa in der empathischen Identifikation mit Menschen mit anderen Hintergründen, aber auch der distanzierten, kritischen Bewertung.

Es kann von der Schule nicht erwartet werden, Kinder mit einer vollständig kohärenten persönlichen Weltanschauung auszustatten. Ihre Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess. Junge Menschen können jedoch dazu angeregt werden, über ihre eigenen Standpunkte und die anderer Menschen nachzudenken. Hier können

die Beschäftigung mit existentiellen Fragen und die Erörterung von Lebenssinn, zusammen mit dem Einfluss der Weltanschauungen, Schülerinnen und Schülern helfen, andere Menschen und dadurch auch sich selbst besser zu verstehen. Dies ist besonders in Gesellschaften wichtig, in denen traditionelle und nichttraditionelle religiöse und nichtreligiöse Weltanschauungen koexistieren.

In etlichen Bildungssystemen werden Lehrkräfte nicht dazu angehalten, ihre persönlichen Weltanschauungen zu thematisieren, da ihre Rolle als Quelle gesicherter Informationen, Anstifter von Dialog und unparteiische Gesprächsleitung im Vordergrund stehen soll. In manchen Kontexten ist es ihnen aus Sorge um mögliche Beeinflussungs- und Bekehrungsversuche sogar verboten, im Unterricht über ihre persönliche Weltanschauung zu sprechen. In einem solchen Umfeld muss der Rückgriff auf eigene Ansichten in neutraler und bewusst unparteiischer Weise geschehen (Jackson 1997: 135-36). *A Practice Code for Teachers of RE*, eine hilfreiche Sammlung von Richtlinien zum respektvollen Umgang mit Vielfalt und zur Förderung von Gleichheit in der Behandlung von Religion im Unterricht, ist online erhältlich unter http://religionseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf.

Oddrun Bråten, Lehrkräfteausbilderin und Erziehungswissenschaftlerin, hat Unterricht im Fach Religionen, Lebensphilosophien und Ethik (RLE) in Norwegen beobachtet. In diesem Beispiel beschreibt sie Unterrichtsstunden, in denen religiöse und nichtreligiöse Weltanschauungen in den RLE-Unterricht integriert wurden.

Beispiel: Gemeinsam Religionen und Weltanschauungen erforschen

■ Vor einigen Jahren konnte ich während einer Unterrichtsbeobachtung ein Beispiel dafür sehen, wie gut das Fach „Religion, Leben und Ethik“ (RLE) unterrichtet werden kann. Nichtreligiöse Weltanschauungen sind hier seit der Zusammenführung der ursprünglich getrennten Fächer „Christentum“ und „Lebensanschauungen“ 1997 Teil des Lehrplans. In diesem Fall regte eine Lehrkraft in zwei Lerngruppen des Jahrgangs 10 (Alter 15-16) Diskussionen auf Grundlage von bekannten Songtexten an. Die von mir beobachteten Unterrichtseinheiten thematisierten „What if God was one of us?“ von Joan Osborne.

■ In der ersten Lerngruppe ging die Diskussion in eine existentielle Richtung, die die Teilnehmer schnell an die Grenzen ihres Denkens führte. In einen Fall wurde etwa bemerkt: „Gott kann nicht aus dem Nichts geschaffen haben; Was war vor Gott da, oder vor dem Urknall? Das ist eigentlich unmöglich, aber wir sind doch hier ...“ In der anderen Lerngruppe drehte sich das Gespräch um ethische Fragen. Die Mitglieder waren sich uneins, ob es als gut oder als egoistisch gelten müsse, jedem Menschen gegenüber hilfreich zu sein, weil einer von ihnen – so der Text des Liedes – Gott sein könnte. Auch die Frage, ob Zweifel Teil des Glaubens sei und ob Menschen einen freien Willen hätten, wurden angesprochen.

■ In beiden beobachteten Gruppen fiel auf, dass die Schülerinnen und Schüler versuchten, sich von einer Identifikation als christlich oder religiös zu distanzieren. Dies fand Ausdruck in Aussagen wie „Nicht, dass ich daran glaube, aber...“. Niemand bekannte sich zu einer spezifisch christlichen Weltanschauung, obwohl die Mehrheit dieser relativ homogenen Gruppen formell Mitglieder von Glaubensgemeinschaften wie der norwegischen lutherischen Kirche oder – möglicherweise – der Humanistischen Gesellschaft waren.

■ Die Einfügung des „L“ für „Leben“ in die Bezeichnung des norwegischen Schulfaches steht für die Einbeziehung nichtreligiöser Lebensdeutungen oder Weltanschauungen. Die Beschäftigung mit organisierten säkularen Weltanschauungen nimmt mit einem Bruchteil eines Drittels jedoch nur einen sehr geringen Teil der Unterrichtszeit ein. Vorgesehen ist nur die Beschäftigung mit dem säkularen Humanismus. Jedoch sind Lehrmaterialien zur historischen Dimension des Humanismus auch in den Bereichen Ethik und Philosophie etwa zur Beschäftigung mit Menschenrechten und Menschenwürde vorgesehen.

■ Es ist wichtig, festzustellen, dass RLE kein religiös begründetes Schulfach ist. Seine Konzeption ist inklusiv und neutral. Dies macht es möglich, die Vielzahl individueller, auch nichtreligiöser Weltanschauungen in die Diskussion einzubeziehen, die junge Menschen heute haben. Im Fall des von mir beobachteten Lehrers gelang dies gut. Er schuf im Klassenzimmer einen Raum, in dem ein offener Dialog zu ethischen und existentiellen Fragen stattfand und alle Teilnehmer ihre verschiedenen nichtreligiösen Auffassungen frei äußern konnten.

■ Dies ist kein Beispiel für Unterricht über eine spezifische nichtreligiöse Weltanschauung, sondern dafür, wie eine Lehrkraft die Lerngruppe animieren kann, ihre eigenen Weltanschauungen und die anderer zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit einem Liedtext eröffnete einen geschützten Raum für Diskussionen, denen eigene Auffassungen nicht im Weg standen. Im 10. Jahrgang konnte auch die bereits erworbene Kompetenz der Jugendlichen zur Thematisierung ihrer Ansichten angesprochen werden, was ihnen half, sie klarer zu formulieren und zu durchdenken. Darum betrachte ich diesen Unterricht im eigentlichen Sinne als beispielhaft.

Mehr über Oddrun Bråtens Arbeit in Bråten 2013, 2014a und 2014b.

Religiöse und nichtreligiöse Überzeugungen in Schulen

In didaktischer Hinsicht wäre es sehr interessant, Ansätze zu entwickeln, die sowohl religiöse wie nichtreligiöse, organisierte und persönliche Weltanschauungen abdecken. Der interpretative Ansatz mit seinem Blick auf die dynamische Beziehung zwischen Individuen, den Gruppen und der Gesamtheit der religiösen Tradition (oder organisierten Weltanschauung), der sie sich zugehörig fühlen, ließe sich wohl um nichtreligiöse Lebenshaltungen erweitern. Ebenso wird jeder dialogische Ansatz

allen Teilnehmenden gegenüber offen sein müssen, gleich, ob sie religiöse oder nichtreligiöse Hintergründe und Weltanschauungen einbringen. Castelli inklusiver Ansatz eines „Glaubensdialogs“ im Unterricht etwa sieht ausdrücklich die Integration religiöser und nichtreligiöser Lebensdeutungen vor (Castelli 2012), und auch Ipgraves dialogischer Ansatz (siehe Kapitel 4) eignet sich für eine solche Erweiterung (Ipgrave 2001, 2013). Auch das Projekt *Face to Faith*, das Videokonferenzen einsetzt, um einen Dialog zwischen Jugendlichen an Schulen in verschiedenen Ländern zu ermöglichen, sollte hier Erwähnung finden (siehe Kapitel 9). Auch ist es sicher sinnvoll, zu erforschen, wie Lehrkräfte in Norwegen, Schottland und Québec die Integration von religiösen und nichtreligiösen Weltanschauungen in ihrem Unterricht bewerkstelligen (siehe auch das Beispiel von Bråten oben). Die Arbeit des Europarates zum interkulturellen Kompetenzerwerb (geeignetes Wissen, Fähigkeiten und Haltungen) ist für die Auseinandersetzung mit Lebensdeutungen und Lebenshaltungen genauso anwendbar wie für Religionen.

Es ergeben sich auch verschiedene Herausforderungen für Entscheidungsträger, Lehrkräfteausbilder und Schulleitungen. Politisch muss die Frage der Integration nichtreligiöser Überzeugungen in die schulische Beschäftigung mit Religion und die Entwicklung geeigneter Ansätze im jeweiligen Kontext angegangen werden. Eine wichtige Frage ist etwa, ob und wie organisierte und persönliche Weltanschauungen oder Lebenshaltungen thematisiert werden sollen. Schulleitungen und Lehrkräfteausbilder müssen Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung darin unterstützen, ihr Fachwissen über verschiedene relevante Weltanschauungen mit der Kompetenz der Lerngruppe, sich in alters- und kenntnisgerechter Weise aktiv und engagiert selbst mit ihnen zu beschäftigen, in ein produktives Gleichgewicht zu bringen. Auch ist es wichtig, in der universitären Bildung die erforderlichen Inhalte für akademische Qualifikationen zu identifizieren, die über ein Studium der Religionswissenschaft oder Theologie hinausgehen.

Schluss

Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfteausbilder sehen sich in der Integration von nichtreligiösen Überzeugungen und Religionen in der interkulturellen Bildung mit einer Reihe von Fragen konfrontiert. Hier wurden terminologische und definitorische Probleme ebenso angesprochen, wie die Fähigkeiten und Haltungen, die zur Beförderung von Dialog nötig sind (siehe hierzu auch Kapitel 4). Beispiele für die Verbindung von Religion und säkularer Ethik im Unterricht dienen als Vorbild für eine Beschäftigung mit nichtreligiösen Weltanschauungen und Religionen in der interkulturellen Bildung. Der Begriff der „Spiritualität“ wurde als Oberbegriff für religiöse wie nichtreligiöse Überzeugungen angeregt, doch wurde auch auf die damit zusammenhängende Problematik hingewiesen. Die Begriffe „Lebensorientierung“ (und das verwandte Wortfeld) sowie „Weltanschauung“ wurden erwogen und als potentiell geeignet für eine Bezeichnung für religiöse und nichtreligiöse Lebensformen und Überzeugungen angesehen. Weiterhin wurde eine wichtige Unterscheidung zwischen organisierten und persönlichen Weltanschauungen getroffen und weitere Herausforderungen für Entscheidungsträger, Schulen, Lehrkräfteausbilder und Universitäten angerissen.

Kapitel 8

Menschenrechtsfragen

Einführung

Zu den wichtigsten Zielen des Europarates gehört „der Schutz der Menschenrechte, der freiheitlichen Demokratie und des Rechtsstaates“; Menschenrechte nehmen in allen Tätigkeitsfeldern des Europarates eine zentrale Stellung ein. In der Empfehlung heißt es:

1. Ziel der Empfehlung ist es, die Einbeziehung der Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung als Beitrag zur Stärkung der Menschenrechte, der demokratischen Bürgerschaftsbildung und Teilhabe und zur Entwicklung von Kompetenzen für den interkulturellen Dialog auf den folgenden Ebenen sicherzustellen. (Europarat 2008a: 9)

So muss auch die Arbeit des Europarates zum Unterricht über Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen als Dimension der interkulturellen Bildung im Zusammenhang seiner umfangreichen Aktivitäten im Bereich der Menschenrechtserziehung und der demokratischen Bürgerschaftsbildung verstanden werden.

Der Europarat betrachtet demokratische Bürgerschaftsbildung und Menschenrechtserziehung als nahe verwandte Felder. So heißt es in der Europarats-Charta zur demokratischen Bürgerschaftsbildung und Menschenrechtserziehung:

„Demokratische Bürgerschaftsbildung und Menschenrechtserziehung sind eng miteinander verbunden und unterstützen sich wechselseitig. Sie unterscheiden sich eher in Bezug auf Schwerpunkt und Geltungsbereich als in Zielsetzungen und Arbeitsweisen. Demokratische Bürgerschaftsbildung konzentriert sich vorrangig auf die demokratischen Rechte und Pflichten und aktive Partizipation im Hinblick auf die zivilgesellschaftlichen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Bereiche der Gesellschaft, während sich die Menschenrechtsbildung mit dem breiteren Spektrum der Menschenrechte und Grundfreiheiten beschäftigt, die jeden Aspekt im Leben der Menschen betreffen. (Europarat 2010)

Auch zwischen Menschenrechtserziehung und interkultureller Bildung sieht der Europarat eine enge Verknüpfung. So spricht die Erklärung zur Intoleranz des Ministerrates (Regarding Intolerance – A Threat to Democracy) die Förderung interkultureller Verständigung als Beitrag zur demokratiepolitischen Bildung an (Europarat 1981: 2.7) und der Bericht der „Gruppe herausragender Persönlichkeiten“ des Europarates empfiehlt die Entwicklung interkultureller Kompetenzen durch Bildung als Mittel zur Bekämpfung von Intoleranz (Europarat 2011). Im ersten Teil dieses 2011 veröffentlichten Dokumentes benennen die Autoren Risiken für europäische Werte, darunter die Möglichkeit eines Konfliktes zwischen „Freiheit der Religion“ und Meinungsfreiheit. Weiterhin identifizieren sie als Akteure, die erheblichen Einfluss auf die öffentliche Meinung haben, Lehrkräfte, Massenmedien, die Zivilgesellschaft und religiöse Gemeinschaften. Unter den Fragen, mit denen der Bericht sich beschäftigt, ist auch die Stereotypisierung und tendenziöse Falschdarstellung religiöser Gruppen.

Im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften verlangt die Empfehlung des Europarates von 2008 „Aus- und Weiterbildung im Einklang mit der Europäischen Menschenrechtskonvention durchzuführen, d.h. in offener und objektiver Weise;“. Es wird den Staaten auch empfohlen „Aus- und Weiterbildung in Lern- und Lehrmethoden zu entwickeln, die eine Bildung im Geiste der Demokratie auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sichern“ (Council of Europe 2008a).

Einige dieser Materialien zu Menschenrechten, etwa im Hinblick auf die Rechte von Kindern, Eltern, Lehrkräften und Minderheiten, haben auch die europäische Gesetzgebung beeinflusst. Entscheidungsträger, Schulleitungen und Lehrkräfteausbilder müssen sich der Kernfragen bewusst sein und ihnen Rechnung tragen.

In diesem Kapitel wird das Konzept der Menschenrechte vorgestellt und im Hinblick auf Rechtsfragen, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Kinder betreffen, untersucht. Darauf folgt eine generellere Betrachtung des Konzepts der Menschenwürde, das für die Idee von Menschenrechten zentral ist. Es wird davon ausgegangen, dass nicht alle Kulturen und Religionen die Konzepte der Menschenwürde und des Menschen in gleicher Weise formulieren, und eine Diskussion dieser Unterschiede als Teil der interkulturellen Bildung anzusehen ist. Auch Hintergrundinformationen zur Debatte der Beziehung zwischen individueller Autonomie, Menschenrechten und persönlicher Verantwortung werden Leserinnen und Lesern zur Verfügung gestellt. Schließlich wird das Augenmerk auf die Frage gerichtet, wie mit Situationen umzugehen ist, in denen die Werte und Traditionen bestimmter religiöser Gruppen und der liberalen Perspektive der Menschenrechtskodifizierungen in Konflikt stehen. Hierzu gehört eine Frage, die in vielen Antworten auf unsere Umfrage angesprochen wurde: Das Tragen religiöser Symbole in Schulen. (Die Frage der freien Meinungsäußerung im Unterrichtsgespräch wird bereits in Kapitel 5 zum „geschützten Raum“ näher behandelt). Die Verantwortung der Schule im Umgang mit Menschenrechtsfragen, die Religion betreffen, ist erheblich. Wie in einem wichtigen Bericht des Europarates erklärt wird, ist Bildung ein wesentliches Mittel zur Bekämpfung von Intoleranz, aber auch ein Feld, auf dem religiöse Diskriminierung existieren kann (Europarat 2011).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Im Dezember 1948 wurde die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die Vollversammlung der Vereinten Nationen angenommen. Die in ihr und folgenden Kodifikationen der Menschenrechte festgeschriebenen Prinzipien sind die Grundlage der Arbeit des Europarates und anderer westlicher internationaler Organisationen. Die Allgemeine Erklärung entstand als eine moralische Reaktion auf die Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs. In 30 Artikeln sucht sie die grundlegenden Rechte zu formulieren, die allen Menschen unwiderruflich zustehen. Artikel 18 bis 21 beschreiben geistige, öffentliche und politische Rechte, darunter auch Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. Der englische Text verwendet den Begriff „belief“ im Sinne einer Überzeugung oder Weltanschauung, die nicht religiös ist (siehe Kapitel 7).

Nach den Anschlägen vom 11. September 2001 kamen viele internationale Organisationen zu dem Schluss, dass junge Menschen eine Vorstellung und ein Verständnis von der Vielfalt von Religionen und Überzeugungen auf der Welt – religiöser wie nicht-religiöser Art – brauchten, um ein Klima der friedlichen Koexistenz in gegenseitiger Anerkennung und Respekt zu fördern. In dieser Sache wurden etwa der Europarat, die OSZE und das Alliance of Civilisations Programm der Vereinten Nationen aktiv. Auch die Empfehlung des Europarates teilt diese inklusive Perspektive.

Menschenrechte und das Gesetz

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist in das Völkerrecht, die Europäische Menschenrechtskonvention und die Gesetze einzelner Staaten eingegangen. Die so entstandenen Rechte bezüglich der Religionen und Überzeugungen von Kindern, Eltern, Lehrenden und Minderheiten im Kontext des Bildungssystems sind relevant für Entscheidungsträger, Schulleitungen und Lehrkräfteausbilder. Sie haben auch die Arbeit des Europarates in diesem Bereich (z.B. Europarat 1981, 2010) und die der OSZE im Bildungssektor (OSZE 2007) beeinflusst.

In staatlichen Bildungssystemen besteht die größte Herausforderung in der Gewichtung der Rechte von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Kindern sowie Fragen der Rechte von Lehrkräften allgemein, und von Angehörigen von Minderheiten in Lerngruppen und im Lehrberuf.

Rechte von Eltern und Erziehungsberechtigten

Das Völkerrecht räumt Eltern und Erziehungsberechtigten das eindeutige und unangefochtene Recht ein, ihre Kinder gemäß ihren religiösen und philosophischen Überzeugungen zu erziehen (Wiener Schlussakte 1989, zitiert nach OSZE 2007: 34). In ähnlicher Form erklärt Artikel 2 des Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention:

„Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen“ (zitiert nach OSZE 2007: 38).

Auch der Internationale Pakt über Bürgerliche und Politische Rechte (ein multilateraler Vertrag, Teil der UN-Menschenrechtsabkommen, 1966 von der Vollversammlung angenommen und seit 1976 in Kraft) verpflichtet die Unterzeichnerstaaten: „die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds oder Pflegers zu achten, die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen sicherzustellen“ (zit. nach OSZE 2007: 39).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass Staaten verpflichtet sind, eine religiöse Erziehung im Einklang mit den Überzeugungen der Eltern zu bieten. Sie können dies tun, müssen es aber nicht. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte haben allerdings das Recht, gegen Inhalte oder Formen der religiösen Bildung innerhalb eines staatlichen Bildungssystems gerichtlich vorzugehen, wenn davon auszugehen ist, dass diese „darauf abzielen, die Wahrheit (oder Falschheit) einer bestimmten Reihe von Glaubensüberzeugungen zu projizieren, oder dies effektiv tun. Eltern müssen das Recht haben, ihre Kinder von einer solchen Form des Unterrichts zu befreien“ (OSZE 2007: 39).

Rechte des Kindes

Das Völkerrecht erkennt den Status des Kindes als autonom handelnde Person an. Kindern stehen prinzipiell dieselben Freiheitsrechte in der Ausübung ihrer Religion und Überzeugung zu, wie Erwachsenen. Diese Rechte müssen jedoch mit denen ihrer Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in einem vernünftigen Gleichgewicht stehen, sie innerhalb einer bestimmten religiösen oder philosophischen Tradition zu erziehen. Die Rechte des Kindes, besonders im Hinblick auf das Bildungssystem, werden in der Rechtspraxis meist durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte wahrgenommen. Das Völkerrecht erkennt an, dass ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt in seinem Leben wünschen kann, seine Rechte im Hinblick auf Religion und Überzeugung etwa in der Formulierung einer eigenständigen religiösen Identität selbst wahrzunehmen. Es gibt allerdings keine klare und verbindliche Vorgabe zum Übergang dieser Rechte von den Eltern auf das autonom agierende Kind. Die bestehende Rechtspraxis orientiert sich hierbei an den Interessen des Kindes. Staatliche Organe sind ebenso zur Neutralität verpflichtet, wie sie es gegenüber Erwachsenen wären. Artikel 3.1 der Kinderrechtskonvention legt fest:

„Der Staat hat gegenüber Kindern dieselbe Verpflichtung, eine Position der Neutralität und der Förderung von Toleranz und Respekt einzunehmen, wie er dies gegenüber Erwachsenen hat, und darf sich in keiner Weise daran beteiligen, die Gewissensfreiheit irgendeines Menschen einzuschränken. In der Praxis ist zu erwarten, dass die Rechte der Eltern im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder im Rahmen ihrer religiösen und philosophischen Überzeugungen in einer der wachsenden persönlichen Reife angemessenen Form auf ihre Kinder übergehen“ (zitiert in OSZE 2007: 36).

Entscheidungssträger, Schulleitungen und Lehrkräfteausbilder seien für weitere Informationen zu den Rechten von Lehrkräften und Minderheiten auf die Leitsätze von Toledo (Toledo Guiding Principles, OSZE 2007) verwiesen.⁶

6. Eine Internetseite, die sich für Gleichheit und Vielfalt im Bildungswesen einsetzt und besonders auf Stereotypisierungen hinweist, ist www.insted.co.uk/insted.html.

Interkulturelle Diskussionen über Menschenwürde und Menschenrechte

Kritiker des Universalitätsanspruches der Menschenrechte weisen besonders darauf hin, dass alle Wertesysteme in irgendeiner Form an bestimmte kulturelle (und damit auch religiöse) Erfahrungen und Vorgeschichten gebunden sind (z.B. MacIntyre 1981: 69). Manche haben argumentiert, die Konzepte von Naturrecht und Gleichheit aller Menschen hätten ihre Wurzeln in der christlichen Tradition (Waldron 2002). Ungeachtet des Ursprunges der Idee hat die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ihren Ausdruck jedoch im säkularen (nicht säkularistischen) Kontext einer internationalen Organisation gefunden, die zur gemeinsamen öffentlichen Sphäre der ganzen Welt gehört. Diese Erklärung stellt die moralische Grundlage der Arbeit aller staatlich getragenen internationalen Organisationen dar, die zur Neutralität in religiösen Fragen verpflichtet sind. Dass sie in einem westlichen kulturellen und politischen Kontext entstanden ist, ist jedoch augenfällig.

Das Konzept der Menschenwürde

Viele Menschen, die der Verbreitung westlicher Vorstellungen von Demokratie und Menschenrechten kritisch gegenüberstehen, akzeptieren die Idee eines inhärenten Wertes jedes Menschen – ein Konzept, das die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als die Menschenwürde bezeichnet. Sie formulieren dies jedoch nicht innerhalb des westlichen Verständnisses einer individuellen, autonomen Persönlichkeit, sondern stützen sich auf moralische Konzepte und Praktiken ihrer eigenen kulturellen und religiösen Traditionen, die die Menschenwürde als notwendige Bedingung einer gerechten Gesellschaft konzeptualisieren. Eine Form dieser Sichtweise weist auf den relationalen Charakter individueller Identität in manchen Kulturen hin, die Individuen nicht als „autarke Einheiten“ betrachten, die isoliert von ihren Beziehungen verstanden werden können (Parekh 1994). Das heißt nicht, dass diese Gesellschaften kein Interesse an Menschenwürde oder einer gerechten Gesellschaftsordnung haben. In einer traditionellen Hindufamilie wird z.B. von bestimmten Mitgliedern erwartet, dass sie aufgrund ihrer Stellung in der Familie (etwa als ältester Sohn oder Cousin ersten Grades) Verantwortung für bestimmte Dinge übernehmen. Ihre Autonomie im westlichen Verständnis wird durch ihren Geburtsstatus eingeschränkt. Ihre Menschenwürde hingegen bleibt hiervon unberührt.

Der Weg zu einem konstruktiven Dialog über Menschenrechte

Die Vorstellung, dass ein konstruktiver Dialog zwischen Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten in ihrer Vorstellung von Menschenwürde möglich ist, kann mit guten Argumenten untermauert werden. Eine solche dialogische Sichtweise erkennt an, dass sich diese Idee aus unterschiedlichen ethischen, religiösen und kulturellen Quellen speisen kann, aber auch, dass diese sich signifikant überschneiden. Sie steht im Einklang mit der Arbeit des Europarates mit ihrer Hinwendung zur Förderung und Erforschung interkultureller (und interreligiöser) Dialoge. Dieser Ansatz sieht verwandte Formen, in denen unterschiedliche religiöse oder kulturelle Lebensformen die Idee der Menschenrechte ausdrücken. Ein Konsens könnte dann über die Vorstellung einer Überlappung und der Feststellung von Gemeinsamkeiten

hergestellt werden, auch wenn die Begründungen der jeweiligen Parteien ihre Wurzeln in sehr unterschiedlichen Traditionen und Glaubensüberzeugungen haben (Jackson 1997). Konzeptuell kommt dies der Idee des „overlapping consensus“ nahe, die der Philosoph John Rawls entwickelt hat (Rawls 1993).

Ein ähnlicher Ansatz ist im Dialog mit Kindern erprobt worden. Hier bringen Kinder unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe Konzepte ihrer jeweiligen Tradition in die gemeinsame Auseinandersetzung mit einer ethischen Frage ein (Ipgrave 2013; siehe Kapitel 4). Auch über Reflexivität und die Vorstellung, dass die Begegnung mit dem Anderen das eigene Verständnis vertiefen kann, wurde diskutiert (Jackson 1997, 2004; siehe Kapitel 4).

Rechte und Pflichten

Ein Thema für einen solchen Dialog bietet die Beziehung zwischen Rechten und Verantwortung bzw. die aus ihnen entstehenden Pflichten. Ein häufiger Ansatz der Kritik am Konzept der Menschenrechte ist, dass es sich zu einseitig auf Rechte konzentriert und Verantwortung und Pflichten zu wenig Beachtung schenkt. Dieser Ansatz hat eine gewisse Berechtigung, auch wenn er in dieser Form sicherlich zu weit greift, da ja z.B. Artikel 28-30 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ausdrücklich Pflichten benennen. In Artikel 29 heißt es etwa: „Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entfaltung seiner [sic] Persönlichkeit möglich ist.“ Nichtsdestotrotz haben Kritiker konsistent auf die Bedeutung einer Beschäftigung mit Pflicht und Verantwortung hingewiesen. Ein Beispiel hierfür ist die 1997 durch den InterAction Council, ein internationales Komitee unter Vorsitz von Helmut Schmidt, veröffentlichte Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten.⁷ Dies Dokument erkennt die spezifisch westliche gesellschaftliche und historische Perspektive der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte an und versucht eine Annäherung zwischen Ost und West:

„Viele Gesellschaften haben menschliche Beziehungen traditionell im Rahmen von Pflichten verstanden. Dies ist, allgemein gesprochen, zum Beispiel in großen Teilen der östlichen Geisteswelt der Fall. Während im Westen traditionell spätestens seit der Aufklärung im 17. Jahrhundert Konzepte von Freiheit und Individualismus betont werden, stehen im Osten die Ideen von Verantwortung und Gemeinschaft im Vordergrund. Die Tatsache, dass eine Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und nicht der Menschenpflichten formuliert wurde, reflektiert den philosophischen und kulturellen Hintergrund ihrer Autoren, der Vertreter der westlichen Siegermächte des Zweiten Weltkriegs.“ (InterAction Council 1997)

Weiter heißt es:

„Da Rechte und Pflichten unlöslich miteinander verbunden sind, kann die Idee der Menschenrechte nur sinnvoll sein, wenn wir die Pflicht der Menschen anerkennen, sie zu respektieren. Unabhängig von den Werten einer bestimmten Gesellschaft beruhen menschliche Beziehungen allgemein auf der Existenz von Rechten und Pflichten.“

7. Zu weiteren Fragen von Gesetzen und Menschenrechten im Bereich der religiösen Bildung in Europa, siehe auch Hunter-Henin (2011).

Beispiele für die in der Allgemeinen Erklärung aufgeführten Pflichten, die Menschen aus der Existenz von Rechten entstehen, sind:

- ▶ Wenn ein Recht auf Glaubens-, Meinungs- und Gewissensfreiheit besteht, dann besteht auch eine Pflicht, die Überzeugungen und religiösen Prinzipien anderer zu achten.
- ▶ Wenn ein Recht auf Bildung besteht, dann besteht auch eine Pflicht, nach Maßgabe der eigenen Fähigkeiten zu lernen und unser Wissen und unsere Erfahrung wo möglich mit anderen zu teilen.
- ▶ Wenn ein Recht auf einen Anteil am Reichtum der Erde besteht, dann besteht auch die Pflicht, die Erde und ihre natürlichen Ressourcen zu respektieren, zu schonen und nachhaltig zu nutzen.

Fragen der Unterrichtspraxis: Konflikte zwischen Grundrechten als Bedrohung des geschützten Raumes?

Die obige Diskussion soll zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit Menschenrechtsfragen anregen, die den Dialog zwischen Vertretern unterschiedlicher Ansichten innerhalb eines breiten Rahmens der Anerkennung der Menschenwürde als Grundlage von Menschenrechten maximiert. In bestimmten Situationen können jedoch bestimmte Rechte mit anderen in Konflikt geraten (etwa die Rechte von Eltern und die von Kindern, oder die Rechte bestimmter Individuen in der öffentlichen Sphäre mit denen von anderen). Auch mag es zu Konfrontationen zwischen Vertretern konservativer Standpunkte, die in religiösen Ansichten begründet sein können, und denen liberaler Ansichten kommen, die in Einklang mit den Menschenrechtserklärungen stehen. Die Möglichkeit einer Konfrontation zwischen den Ansichten und Traditionen (einiger) Minderheitengruppen und bestimmten Aspekten der Menschenrechte muss anerkannt werden.

Lehrkräfte sind verpflichtet, sich für die Menschenrechte einzusetzen. Wie können sie im Unterricht einen geschützten Raum schaffen, der auch jene umfasst, die liberale Vorstellungen nicht teilen (oder deren Eltern sie nicht teilen)? Konservative religiöse Einstellungen können durchaus mit den in den Menschenrechten reflektierten liberalen Positionen in Konflikt stehen. Beispiele wären hier die Auffassung von Homosexualität, Fragen der Ungleichheit der Geschlechter oder Bekleidungsvorschriften bzw. das Tragen religiöser Symbole. In solchen Fällen muss eine klare Unterscheidung getroffen werden zwischen dem Recht, eine mit bestimmten Menschenrechtsprinzipien nicht in Einklang stehende Meinung zu vertreten, und der Pflicht, im Rahmen der von den Menschenrechten bestimmten Gesetze zu handeln.

Eine Unterrichtsdiskussion zu solchen Themen durchzuführen erfordert beträchtliche Kompetenzen, und Entscheidungsträger, Schulen, Lehrkräfte und ihre Ausbilder müssen sorgfältig abwägen, wo die Grenzen des Angebrachten in ihren rechtlichen und politischen Kontexten, ihren kulturellen Hintergründen und ihren spezifischen Lerngruppen liegen. Die Frage des „geschützten Raumes“ im Unterricht wird in Kapitel 5 weiter ausgeführt.

Religiöse Symbole, Artefakte und Bekleidung an Schulen

Ein Problem, mit dem sich junge Menschen mit religiösem Hintergrund und ihre Eltern häufig konfrontiert sehen, ist das Tragen religiöser Symbole in der Öffentlichkeit, wozu auch die Schule zählt. Diese Frage wurde in der Umfrage des Bildungskomitees des Europarates in verschiedenen Ländern als ein Streitpunkt identifiziert.

In den meisten am REDCo-Forschungsprojekt beteiligten Ländern unterstützt die Mehrheit der befragten Jugendlichen das Recht von Gläubigen, ihre Religion in angemessener Weise öffentlich zum Ausdruck zu bringen. Hierzu zählt auch das Tragen unauffälliger religiöser Symbole und die Teilnahme an freiwilligen Gebeten für Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Religion.

Es ließen sich jedoch klare Unterschiede zwischen den Ländern identifizieren, besonders in der Haltung zu sichtbaren religiösen Symbolen und Bekleidungsvorschriften. In der quantitativen Umfrage wird dies am Beispiel der Haltung in Frankreich und Norwegen besonders deutlich. Fast 60% der befragten Jugendlichen in Frankreich sahen das Tragen religiöser Symbole negativ, während sich in Norwegen 60% für das Recht aussprachen, sichtbare religiöse Symbole in der Schule zu tragen (von der Lippe 2009b: 169).

In verschiedenen Mitgliedsländern des Europarates gibt es unterschiedliche politische und juristische Ansätze zum Umgang mit diesem Thema, die auch in gesetzlichen Regelungen ihren Ausdruck finden. Der Europarat hat 2008 ein Handbuch zum Tragen religiöser Symbole in der Öffentlichkeit herausgegeben, das sowohl den Begriff des religiösen Symbols klären helfen als auch Entscheidungsträgern, Fachleuten und anderen Interessierten als Orientierung über die vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte verwendeten Kriterien dienen soll (Evans 2008). Der Autor, Professor Malcolm Evans, setzt sich detailliert mit Fragen religiöser Symbole und Kleidungsregeln in Bezug auf die Europäische Menschenrechtskonvention auseinander. Hier seien zur Einführung nur einige zentrale Punkte wiedergegeben.

Die Entscheidungen des Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte lassen Einzelstaaten beträchtlichen Spielraum in der Auslegung ihrer Rolle in der „neutralen und unparteiischen“ Regulierung religiösen Lebens. Der Gerichtshof unterstreicht jedoch auch die Verpflichtung der Staaten, die Glaubens- und Gewissensfreiheit sicherzustellen während sie zugleich die Rechte und Freiheit anderer schützen. Im Handbuch wird die Beziehung der Europäischen Menschenrechtskonvention zu Glaubens- und Gewissensfreiheit analysiert. Die Kernpunkte der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte werden untersucht, darunter die Prinzipien von Respekt, individueller und gemeinschaftlicher Autonomie, und Nichtdiskriminierung. Auch die Rolle und die Pflichten des Staates (Neutralität, Unparteilichkeit, Förderung von Vielfalt und Schutz der Rechte Dritter) und von Individuen werden analysiert.

Ziel des Handbuches ist es, Vorstellungen über die Sichtbarkeit von Religionen und Überzeugungen im öffentlichen Raum und das Tragen religiöser Symbole zu klären. Es bietet zudem eine Analyse zentraler Fragen für Entscheidungsträger, die sich mit dieser Frage auseinandersetzen müssen. Schließlich wendet es diese Prinzipien auf wichtige Bereiche des öffentlichen Lebens an, darunter auch das Bildungswesen und die Schule.

Nach Maßgabe des Handbuches gibt es keine verbindliche Definition eines religiösen Symbols. Vielmehr gibt es eine Reihe von Ansätzen, das Konzept zu verstehen. Einer begrenzt die Kategorie auf eine kleine Gruppe von „Gestalten religiöser Verehrung“, während ein anderer religiöse Symbole weiter fasst und darunter alle Elemente des religiösen Lebens eines Gläubigen versteht. Hierzu gehören etwa auch Kleidungsstücke, Geräte, Schriften, Bilder und Gebäude. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte bevorzugt einen flexiblen Ansatz, der die Definition dessen, was für sie ein religiöses Symbol darstellt, Individuen überlässt, statt sie dem Gericht zu übertragen. Zugleich nimmt er jedoch den Standpunkt ein, dass eine Begrenzung des Rechtes zum Tragen religiöser Symbole durch Mitgliedstaaten durchaus zulässig ist.

Andere wesentliche Punkte sind:

- ▶ Kinder genießen Glaubens- und Gewissensfreiheit, und der Staat sollte sicherstellen, dass Inhalte von Lehrplänen in objektiver, kritischer und pluralistischer Weise vermittelt werden.
- ▶ Lehrkräften ist es gestattet, ihre Religion und Überzeugungen zum Ausdruck zu bringen, nicht aber, ihre Position zu nutzen, um Schülerinnen und Schülern persönliche Überzeugungen aufzuzwingen, die mit den ihrigen in Konflikt stehen.
- ▶ Die Tätigkeit von Lehrkräften im Unterricht darf berechtigten Einschränkungen unterworfen sein, die sicherstellen, dass ein angemessenes Unterrichtsumfeld besteht und die Grundrechte der Kinder und Eltern respektiert werden.
- ▶ Einschränkungen des Rechtes von Schülerinnen und Schülern, ihre Religion öffentlich zu bekunden, müssen begründet sein und ein legitimes Ziel wie öffentliche Sicherheit, Gesundheit, Ordnung, oder den Schutz der Rechte Dritter verfolgen.

Leserinnen und Lesern sei das Handbuch zur Erwägung dieser Fragen in ihrem eigenen nationalen Kontext empfohlen. Eine detaillierte Lektüre ist lohnend, aber besonders Professor Evans' Liste der Kernfragen für Entscheidungsträger, die Einschränkungen des Rechts zum Tragen religiöser Symbole oder Kleidung erwägen, ist im Kontext des Wegweisers interessant und sei hier wiedergegeben:

Fragen, die Sie sich stellen sollten, wenn Sie die Zurschaustellung religiöser Symbole im öffentlichen Raum einzuschränken erwägen

- ▶ Reflektiert die Einschränkung einen generell neutralen und unparteiischen Ansatz gegenüber allen Religionen, oder privilegiert sie eine bestimmte Auffassung davon, was gut ist?
- ▶ Ist die Einschränkung diskriminierend, indem sie die Angehörigen einer bestimmten Religion härter oder unmittelbarer trifft, als andere?
- ▶ Dient die Einschränkung direkt dem Schutz eines legitimen Interesses gemäß der Konvention, insbesondere dem Schutz der Rechte Dritter?
- ▶ Gibt es einen dringenden Grund, aus dem dieses Interesse geschützt werden muss?
- ▶ Gäbe es Alternativen zu einer Einschränkung, die diese Interessen in ähnlicher Weise schützen würden, ohne das Recht, sich durch religiös inspirierte Kleidung oder Gegenstände zu seiner Religion zu bekennen, einzuschränken?

- ▶ Wenn es keine solche Alternative gibt, ist die Einschränkung auf das zur Realisierung ihrer spezifisch definierten Ziele notwendige Mindestmaß beschränkt?
- ▶ Ist ihre Einführung vereinbar mit dem Prinzip des Respekts und der Notwendigkeit, Toleranz und Vielfalt zu fördern?

Besonders zu betonen ist, dass die relevante Frage nicht lautet, ob die Einschränkung unter den Umständen „angemessen“ ist, sondern, ob sie „notwendig“ ist. Dies macht einen beträchtlichen Unterschied aus und erfordert eine wesentlich rigorosere Prüfung der Begründung.

Für Entscheidungsträger, die sich diese Fragen in den Überlegungen zu möglichen Einschränkungen des Tragens religiöser Symbole in der Öffentlichkeit stellen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Ergebnis ihrer Überlegungen sowohl mit der Europäischen Menschenrechtskonvention in Einklang stehen als auch die Freiheitsrechte religiöser Menschen respektieren und einen Ausgleich mit den konkurrierenden Interessen schaffen wird. (Evans 2008: 87-88)

Die Frage der Meinungsfreiheit im schulischen Umfeld, das in der Umfrage häufig angesprochen wurde, wird in Kapitel 5 weitergehend behandelt.

Schluss

Zur Zusammenfassung der Kernpunkte dieses Kapitels ist zu sagen, dass Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfteausbilder Schritte unternehmen sollten, um sicherzustellen, dass:

- ▶ niemand in Schule und Unterricht aufgrund religiöser Überzeugungen oder deren Abwesenheit diskriminiert wird;
- ▶ Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler mit den wichtigsten Menschenrechtskonventionen und ihren Bestimmungen zur Glaubens- und Gewissensfreiheit vertraut sind;
- ▶ Schulen und individuelle Lehrkräfte ein Klima der Koexistenz in einer Atmosphäre gegenseitiger Toleranz fördern;
- ▶ die Rechte von Kindern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in Schulen ausreichend gewürdigt werden;
- ▶ das Recht zur freien Meinungsäußerung in Schule und Unterricht unter Beachtung der Verpflichtung zu angemessenem und respektvollem Umgang insbesondere mit Minderheiten gewährleistet bleibt;
- ▶ die Grenzen der annehmbaren Diskussionsthemen im Unterricht angesichts der rechtlichen und kulturellen Kontexte und des Entwicklungsstandes der Lerngruppen gründlich erwogen werden;
- ▶ die Beziehung zwischen Rechten und Pflichten von allen Beteiligten bedacht wird;
- ▶ die Regeln zum Tragen religiöser Symbole an Schulen im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung stehen, und Entscheidungsträger innerhalb dieser Grenzen überdenken sorgfältig, ob eine erwogene Einschränkung tatsächlich nötig ist.

Menschenrechtsprinzipien formen die ethische Grundlage der Arbeit des Europarates und üben einen erheblichen Einfluss auf internationale und europäische Gesetzgebung

aus. In diesem Kapitel wurde die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die aus den Menschenrechten sich ergebende Rechtslage für Kinder und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vorgestellt. Eine Diskussion unterschiedlicher Formen des Ausdrucks eines Konzeptes von Menschenwürde wurde im Zusammenhang des Unterrichtsdialoges angedacht und in eine Verbindung mit den Ideen von Menschenrechten und Menschenpflichten gesetzt. Daraufhin wurde das Konfliktpotential zwischen verschiedenen Grundrechten erwogen, das im Unterrichtsgeschehen reflektiert werden könnte. Hier spielen auch mögliche Konflikte zwischen bestimmten konservativen religiösen Ansichten und liberalen Positionen eine Rolle, die den Status des Unterrichts als „geschützter Raum“ gefährden könnten (siehe Kapitel 5). Schließlich wurde auch die Frage des Tragens religiöser Symbole an Schulen mit Verweis auf die Ergebnisse von Umfragen unter Jugendlichen in verschiedenen europäischen Ländern thematisiert und Hilfestellung für Entscheidungsträger auf der Grundlage einer Handreichung des Europarates zur Rechtslage gegeben.

Kapitel 9

Einbindung von Schulen in ihr Umfeld und ihre Beziehung zu außerschulischen Organisationen

Einführung

Die Empfehlung des Europarates betrachtet Schulen als ein Kernelement des öffentlichen Raumes und legt großen Wert auf ihre Kommunikation mit Individuen und Organisationen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Der Text ermutigt zur Entwicklung der „Ausbildung in Methoden des Lernens und Lehrens, die eine Bildung in Demokratie auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene fördert“. So befürwortet die Empfehlung des Europarates (Europarat 2008a) Ansätze der Lehrkräfteausbildung, die „Gelegenheiten zum Austausch und Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu ermöglichen“. Zudem erklärt die Empfehlung, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf die Bedeutung positiver Beziehungen zu Eltern und zum lokalen Umfeld, zu dem auch örtlich vertretene religiöse Gemeinschaften gehören, hingewiesen werden sollten. Es gibt europaweit Beispiele für Schulen, die sich auf lokaler Ebene miteinander vernetzen, für Kinder und Jugendliche, die Kontakte innerhalb ihrer Altersgruppe über ihren örtlichen Rahmen hinaus pflegen, und für die internationale Vernetzung von Schulen (siehe unten).

Bildungskontakte zwischen Schulen und örtlich vertretenen religiösen und weltanschaulichen Organisationen können auf unterschiedliche Art und Weise geknüpft werden. So können etwa Gäste aus solchen Organisationen in den Unterricht eingeladen werden, um ihr Wissen aus erster Hand als Bildungsressource zur Verfügung zu stellen. Sie können selbst mit den Lerngruppen arbeiten, andere Ressourcen zur Verfügung stellen, einen Vortrag vor der Schulgemeinschaft oder Teilen davon halten, oder sich von Lehrkräften oder Schülerinnen und Schülern befragen lassen, wobei die Fragen in letzterem Falle vorab abgestimmt werden sollten.

Eine weitere Methode, Verbindungen zu nutzen, ist ein Besuch von Lerngruppen bei religiösen (und anderen) Gemeinschaften. Ein Besuch an religiösen Versammlungsorten ist hier besonders zielführend. Schülerinnen und Schüler können Mitglieder der Religionsgemeinschaft auf ihrem eigenen Terrain begegnen und Informationen durch Gespräche mit wichtigen Mitgliedern oder auch – so dies gestattet ist – z.B. durch Fotografie oder Beobachtung sammeln. Solche Besuche überschneiden sich für gewöhnlich nicht mit gottesdienstlichen Aktivitäten. Dennoch ist es für Lehrkräfte wichtig, die erwarteten Abläufe und Gebräuche im Voraus mit Lerngruppen und Eltern abzustimmen. So wird etwa erwartet, dass Besucher eines hinduistischen Tempels, eines sikhistischen Gurdwara oder einer Moschee sich angemessen kleiden, die Beine bedeckt haben, vor dem Betreten die Schuhe ablegen und sich in einigen Fällen die Hände waschen bzw. ihren Kopf bedecken. Hier muss klar kommuniziert werden, dass diese Regeln Respekt vor der religiösen Tradition ausdrücken, nicht aber selbst schon gottesdienstliche Elemente sind. Schülerinnen und Schüler dürfen in keinem Fall gezwungen werden, Handlungen auszuführen, die als gottesdienstliche Akte betrachtet werden können, etwa die Verbeugung vor dem Guru Granth Sahib, der heiligen Schrift des Sikhismus. Auch ist es wichtig, alle Teilnehmer über das korrekte Verhalten an einem dem Gottesdienst gewidmeten Ort zu informieren, etwa, zu vermeiden, Gegenstände zu berühren, die der Religionsgemeinschaft als heilig gelten. Lehrkräfte können sich hierbei an Mitglieder der Religionsgemeinschaft wenden, um solche Fragen bereits während der Organisation des Besuches zu klären. Eine solche Aufgabe ist immer komplex und bedarf gründlicher Vorbereitung und Koordination, wozu Schulleitungen entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen sollten.

Die Religionszugehörigkeit und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler müssen im Zusammenhang mit Besuchen an Orten des Gottesdienstes unbedingt bedacht werden. Hierzu gehören sowohl Kontakte mit Eltern als auch der einfühlsame Umgang mit den religiösen Hintergründen und Verpflichtungen einzelner Schülerinnen und Schüler. Auch in außerschulischen Aktivitäten und für Besuche Außenstehender an der Schule gilt die Forderung, dass im Unterricht ein „geschützter Raum“ herzustellen ist (siehe Kapitel 5). Vertreter von Glaubensgemeinschaften, die eine Schule besuchen, müssen verstehen, dass es nicht ihre Aufgabe ist, dort zu missionieren, sondern Informationen zu geben und Fragen zu beantworten. Als Vertreter der Schule muss die solche Besuche organisierende Lehrkraft bzw. die damit betraute Person eine Reihe verschiedener Aufgaben wahrnehmen. Kontakte mit Schlüsselpersonen in den religiösen Gemeinschaften müssen angebahnt und gepflegt werden, der Zweck der Verbindung kommuniziert und die Rolle, die der Religionsgemeinschaft dabei zukommt, erläutert werden (Information und Erklärung, aber keine Missionsarbeit). Zudem muss sichergestellt werden, dass Besucher der Schule die geeigneten Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen, um ihre Aufgabe zu erfüllen (etwa einen dem Stand der Lerngruppe angemessenen Vortrag zu halten). Kommunikation mit anderen Schulbediensteten und mit betroffenen Schülerinnen und Schülern ist erforderlich, um den Besuch reibungslos zu gestalten. Eventuell anfallende praktische organisatorische Aufgaben sind natürlich ebenfalls zu erledigen. Schließlich müssen sowohl die Lerngruppe als auch die Schule angehalten werden, nach erfolgtem Besuch ihren Dank gegenüber den Besuchern persönlich

und schriftlich (etwa per Brief oder E-Mail) zum Ausdruck zu bringen. Eventuell sind auch Reisekosten oder Unterbringung der Gäste zu bedenken.

Diese Vielzahl von Aufgaben macht die Komplexität des Vorhabens deutlich. Eine erfolgreiche Pflege von Beziehungen mit Gemeinschaften außerhalb der Schule erfordert koordinierte Bemühungen der gesamten Schule, eine ausreichende Unterstützung der verantwortlichen Bediensteten und betroffenen Schülerinnen und Schüler, einen (oder mehrere) für die Aufgabe verantwortlichen Ansprechpartner an der Schule, und gegebenenfalls finanzielle Ressourcen. Besuche von Lerngruppen außerhalb der Schule bedürfen der Sorgfalt, mit der jede Art der außerschulischen Aktivität vorbereitet werden muss: Zustimmung der Eltern, ausreichende Informationen, Reisevorbereitungen, Vorkehrungen für die Sicherheit und Gesundheit der Teilnehmer und Einweisung in korrektes Verhalten und angemessene Bekleidung. Kurz gesagt ist es nötig, dass sich Bedienstete, die mit der Organisation derartiger Besuche sowohl von Außenstehenden an der Schule als auch von Lerngruppen im außerschulischen Bereich die erforderlichen Kompetenzen aneignen. Die Beschäftigung mit den Gegebenheiten und Gelegenheit zu ersten eigenen Erfahrungen können ihren Platz in der Lehrkräfteausbildung finden, und die Entwicklung sowohl durch formelle Weiterbildung als auch durch Anleitung erfahrener Kolleginnen und Kollegen weitergeführt werden (siehe Kapitel 4 und die unten angeführten Beispiele).

Zusammenfassung: Die Rolle der Lehrkraft

Zusammenfassend ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Besucher an der Schule Lehrkräfte nicht ersetzen können.

Die Rolle der Lehrkraft ist:

- ▶ Vorbereitung auf das Eintreffen von Besuchern:
 - Die Anbahnung von Kontakten mit geeigneten Gemeinschaften und ihren Vertreterinnen und Vertretern;
 - Die Kommunikation des Zwecks von Besuchen durch Vertreterinnen und Vertreter der Religions- oder Glaubensgemeinschaft an der Schule und der dabei zu beachtenden Regeln;
 - Die Auswahl von Vortragenden mit ausreichender Erfahrung und Eignung;
 - Die Einweisung der Besucher in ihre Aufgabe (sie können etwa gebeten werden, einen kurzen Vortrag zu halten, sich von der Lehrkraft befragen zu lassen, oder Fragen der Lerngruppe zu beantworten);
 - Die Unterstützung der Vortragenden bei ihrem Auftritt (von einem Ablesen vorbereiteter Texte ist abzuraten. Wenn sich Besucher nicht sicher genug fühlen, frei zu reden, bietet sich eher eine andere Form der Kommunikation – etwa ein von der Lehrkraft geführtes Interview – an);
 - Einbeziehung der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt der Lerngruppe in die Planung.
- ▶ Vorbereitung eines außerschulischen Besuches:
 - Kontakt und Vorbereitung der Vertreterinnen und Vertreter der Religionsgemeinschaft auf den Besuch an ihrer Gebetsstätte, Kommunikation über den Zweck, die von den Teilnehmern erwarteten Verhaltensregeln, Kleidungs Vorschriften etc.;

- Kontakt zu den Eltern, Informationen zu Zweck und Verlauf des Besuches, angemessene Kleidung und korrektes Verhalten sowie weitere relevanten Fragen;
- Einweisung der Lerngruppe in erwartete Verhaltensregeln und Kleidungs Vorschriften sowie den Unterschied zwischen erwarteten Respektbezeugungen gegenüber der Religionsgemeinschaft und gottesdienstlichen Handlungen, zu denen niemand verpflichtet werden kann;
- Orientierung der Lerngruppe über die geplanten Lernaktivitäten während des Besuches (etwa Beobachtungen, Interviews, Vorträge, möglicherweise Fotografie etc.) und die erwarteten Ergebnisse;
- Einbeziehung der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt der Lerngruppe(n);
- Praktische Durchführung (Transport, Sicherheits- und Gesundheitsvorschriften etc.).

Im Folgenden werden einige Beispiele für schulische Aktivitäten in Einbindung in das gesellschaftliche Umfeld aufgeführt. Hierzu gehören u.a. auch Dialog unter Schülerinnen und Schülern (per E-Mail oder Videokonferenz), Besuche Außenstehender an der Schule, und außerschulische Besuche von Lerngruppen. Sie sind zur Illustration der Bandbreite möglicher Optionen gedacht. Forschungsergebnisse, die im Verlauf der Projekte erarbeitet wurden, werden hier kurz zusammengefasst.

Dialog unter Schülerinnen und Schülern

Elektronische Brücken bauen

Ein Projekt, in dem das Potential von Kindern zum Dialog per E-Mail geweckt wurde, verbindet Schulkinder im Alter von 10-11 Jahren in verschiedenen Teilen Englands – einer sehr multikulturellen Großstadt im Norden des Landes und einer eher monokulturellen, ländlichen Region im Süden. Die Kinder aus der monokulturellen Region konnten so Beziehungen zu Stadtkindern unterschiedlicher religiöser und kultureller Hintergründe knüpfen und mit ihnen kommunizieren. Eine Evaluation dieses Projektes wurde in folgenden Arbeiten vorgenommen: Ipgrave 2013 und McKenna, Ipgrave and Jackson 2008. Weitere Informationen zu Ipgraves dialogischem Ansatz finden sich auch in Kapitel 4 und 5.

Das Face to Faith Projekt

Das Projekt Face to Faith, das von der Tony Blair Faith Foundation unterstützt wird, verwendet Videokonferenzen, um Dialoge zwischen jungen Menschen in unterschiedlichen Teilen der Welt zu ermöglichen, bei denen der Lehrkraft eine unterstützende Rolle zukommt. Ziel der Tony Blair Faith Foundation ist es, das Verständnis und den Respekt für die großen Religionen der Welt zu fördern und aufzuzeigen, wie Glaube in der modernen Welt Gutes bewirken kann. Die Vorstandsvorsitzende Charlotte Keenan, schreibt hierzu:

„Das Face to Faith Programm arbeitet mit Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 17 Jahren weltweit, um sie im Rahmen eines geschützten Dialograumes zu

Gesprächen über global wichtige Themen aus den verschiedenen Perspektiven ihrer jeweiligen Glaubensüberzeugungen in einer sicheren und respektvollen Atmosphäre anzuregen. Junge Menschen lernen, Unterschiede zu respektieren, statt sie zu fürchten und sich selbst und andere besser zu verstehen. Wenn wir unseren Kindern beibringen, die Bande unserer gemeinsamen Menschlichkeit, die alle Kulturen der Welt verbinden, zu erkennen, dann ist unsere Idee denjenigen die Teilung und Dämonisierung favorisieren, überlegen.“ (Keenan 2013)

Mehr Informationen finden sich unter www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supportingnext-generation.

Besucher an Schulen

Gastvorträge von Eltern

Eine ehemalige Lehrkraft an einer weiterführenden Schule gab über die Arbeit mit Kindern im Alter von 11-13 Jahren folgenden Bericht über eine persönliche Erfahrung, die sowohl die Kinder im Lernfortschritt als auch die Lehrkraft in ihrer Kompetenzentwicklung weiter brachte:

„Ich hatte durch Schülerinnen und Schüler Kontakte mit örtlichen Religionsgemeinschaften geknüpft. An unserer Schule hatten wir viele jüdische Kinder, und ich setzte mich mit dem örtlichen Rabbi in Verbindung. Das Ergebnis waren Besuche in der Synagoge und regelmäßige Besuche des Rabbiners in der Schule. Ich lud auch Eltern in die Schule ein, um Vorträge zu halten, die für gewöhnlich in der Vollversammlung der Schülerschaft stattfanden und nach denen Fragen gestellt werden konnten. Ich erinnere mich gut, wie ich einen Vater, der Muslim und Ingenieur war, bat, den unteren Jahrgängen einen Vortrag über den Islam zu halten. Er wirkte sehr nervös, als er mit einem großen Stapel Notizen ankam, die er vorlesen wollte. Glücklicherweise habe ich ihn bei einer Tasse Kaffee gefragt, ob er sich daran erinnerte, wie es sich anfühlt, 11 Jahre alt zu sein. Er sagte ja; er war Palästinenser aus Jaffa. Im Ramadan bemühten er und seine Brüder sich sehr darum, das Fastengebot einzuhalten, aber zur Mittagszeit war die Hitze so groß, dass sich ihre Willenskraft verflüchtigte und sie heimlich auf Orangenbäume kletterten, um die saftigen Früchte zu verspeisen. Ich bat ihn, diese Geschichte zu erzählen, statt aus seinen Notizen vorzulesen. Glücklicherweise tat er das in sehr unterhaltsamer Weise, es ergaben sich viele interessante Fragen, und ich habe damals zwei Lektionen gelernt: Darüber, wie man mit Gästen an unserer Schule umgeht, und darüber, wie man jungen Menschen Religionen nahebringt.“ (Jackson 2012a: 59)

Ältere Schülerinnen und Schüler als Vortragende

Derzeit laufen verschiedene Projekte, in denen Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen darauf vorbereitet werden, Vorträge über ihre Religion oder Weltanschauung an Grundschulen zu halten.

Ein Schulbezirk in London hat mit dem Programm „Ambassadors of Faith and Belief“ (AFaB) [Glaubensbotschafter] Pionierarbeit geleistet. Hier werden Jugendliche von weiterführenden Schulen (meist im Alter zwischen 16 und 17 Jahren) dazu

ausgebildet, Grundschulkindern altersgerecht Informationen über ihre Religion oder Weltanschauung zu geben. Das Projekt sollte drei aktuelle Probleme beheben helfen: die Förderung qualitativ hochwertiger Bildung im religiösen und weltanschaulichen Bereich; die Gelegenheit für Jugendliche am Ende ihrer schulischen Laufbahn wichtige individuelle und soziale Kompetenzen zu entwickeln; und die Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Die Jugendlichen versuchen in ihren Vorträgen Überblickswissen mit ihrer eigenen Perspektive und Erfahrung zu verbinden. Durch ihre Ausbildung zu „Glaubensbotschaftern“ gewinnen sie sowohl Erfahrung in Unterrichts- und Präsentationstechniken als auch in der Arbeit und Kommunikation mit Kindern. Die Grundschul Kinder profitieren von der Gelegenheit, in einer respektvollen Atmosphäre, in ihrem vertrauten Unterrichtsumfeld und unter der Aufsicht ihrer Lehrkräfte eine Vielzahl von Stimmen zu verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Perspektiven zu hören und Religion und Weltanschauung im Allgemeinen, aber auch individuelle Erfahrungen offen besprechen zu können. Einer der Organisatoren bemerkte hierzu: „Die ‚Botschafter‘ haben Grundschulkindern einen intensiven, authentischen Zugang zur persönlichen Begegnung und zum Dialog mit sehr positiven religiösen Rollenvorbildern unterschiedlichen Glaubens ermöglicht.“ Teilnehmende Grundschul Kinder sagten, die Begegnung mit den „Botschaftern“ hätten ihnen gezeigt, dass Religion durchaus „modern“ sei und unterschiedliche Menschen ihren Glauben auf verschiedene Weise lebten.

Jugendliche, die als Botschafter im Ambassadors of Faith and Belief Programm tätig waren, beschreiben, was sie Grundschulkindern bieten können, so:

Beispiel: Jugendliche beschreiben ihre Rolle als Glaubensbotschafter

Moenes

■ „Ich habe mich entschieden, am AFaB-Programm teilzunehmen, weil mir die Idee, bei jungen Kindern für Verständnis zwischen Menschen unterschiedlichen Glaubens zu werben, sehr gefiel. Ich komme selbst aus einer ethnisch gemischten muslimischen Familie (mein Vater ist Bosnier und meine Mutter Ägypterin), und hatte so das Glück, mit unterschiedlichen kulturellen Interpretationen des Islam aufzuwachsen. Kein Elternteil hat mir seine Auffassungen und Überzeugungen aufgezwungen. Ich hatte die Freiheit, verschiedene Religionen selbst für mich zu entdecken. Für mich ist es wichtig, dass Kinder die gleiche Freiheit haben und lernen, dass es OK ist, Fragen zu stellen. Das wird den Zusammenhalt zwischen verschiedenen Religionen innerhalb der Gemeinschaft steigern.

■ Ich mache meinen Schulabschluss in Biologie, Chemie, Englische Literatur und Geschichte, mit besonderem Schwerpunkt auf der Politik Europas und des Nahen Ostens.“

Olivia

■ „Ich bin aktive Katholikin und besuche regelmäßig die St Thomas of Canterbury Church. Dazu bin ich im Brentwood Catholic Youth Service aktiv, was mir sehr viel Spaß macht. Es ist schön, Menschen in meinem Alter zu treffen, die ihren Glauben genauso aktiv leben.

■ Ich bin im 12. Schuljahr mit den Schwerpunktfächern Biologie, Englische Literatur, Psychologie und Mathematik. Meine Hobbies sind Lesen, Fahrrad fahren, Musik hören und Shopping. Ich bin gern im Ambassadors-Programm, weil es mir hilft, meine Sicht und meine Erfahrung des Katholizismus mit anderen zu teilen. Ich werde hier nicht nur über meinen Glauben lehren, sondern auch Neues darüber lernen, und darauf freue ich mich schon.“

Shironika

■ „Hi! Ich bin jetzt im 12. Schuljahr mit den Schwerpunktfächern Biologie, Chemie, Mathematik und Wirtschaft. Religion (*Religious Studies*) war immer eines meiner Lieblingsfächer, deshalb bin ich jetzt auch ein AFaB-Glaubensbotschafter. Das AFaB-Programm ist ja nicht nur eine gute Gelegenheit für Kinder, Religionen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, sondern gibt mir auch die Möglichkeit, mein eigenes Verständnis für andere Religionen zu entwickeln.“

■ In meinem eigenen Glauben bin ich auf einer spirituellen Reise. Ich bin in einer hinduistischen Familie aufgewachsen und bin als praktizierende Hindu wöchentlich zum Tempel gegangen. Als ich älter wurde, hatte ich aber immer mehr Zweifel an Gott und seiner Existenz. Jetzt bin ich agnostisch. Trotzdem halte ich Vorträge über den Hinduismus, weil ich auf die Erfahrungen meiner Kindheit zurückgreifen kann. Aber wenn jemand aus dem Programm oder die Kinder mehr über meine agnostischen Überzeugungen wissen wollen, dann beantworte ich ihnen sehr gerne ihre Fragen.“

Akshita

■ „Meine Schwerpunktfächer sind Mathematik, Fortgeschrittene Mathematik, Wirtschaft und Soziologie. In meiner Freizeit lese ich gern und nehme an der Schule an vielen Aktivitäten teil. Als Atheistin gefällt mir das Glaubensbotschafterprogramm, weil Grundschulkindern über den Atheismus gar nichts beigebracht bekommen. Als Teil des Programmes kann ich ihnen helfen, mehr darüber zu lernen. Ein Besuch eines atheistischen AFaB hilft vielen Kindern dabei, ihre Religion anzuzweifeln, wodurch ihr Glauben gestärkt werden kann und sie neuen Ideen gegenüber offener werden. Danke.“

Amol

■ „Hi! Ich bin Amol und ich bin in der 12. Klasse. Ich freue mich sehr, am AFaB-Programm teilnehmen zu können, weil ich glaube, dass es Kindern einen ganz neuen Zugang zu anderen Glaubensweisen und Kulturen eröffnet. Mein wichtigstes Ziel in diesem Programm ist es, den Kindern unterhaltsame und interessante Vorträge zu präsentieren. So haben wir beide etwas davon: Sie lernen etwas über Dinge, die ihnen vielleicht neu sind (und haben dabei hoffentlich auch ein bisschen Spaß), und ich habe Freude daran, mit ihnen zu arbeiten, und verstehe meinen eigenen Glauben besser.“

■ Ich bin Hindu, gehe regelmäßig zum Tempel und begehe religiöse Feiertage. Zu Hause bete ich mit meiner Familie vor unserem Hausschrein (ich würde die Gegenstände darin gern einmal mitbringen und den Kindern zeigen), und ich denke, ich bin über meinen Glauben und die Überlegungen, die hinter bestimmten Aspekten davon stehen, recht gut informiert. Ich möchte darüber unterhaltsam und nicht ZU langweilig sprechen.

■ Falls es Sie interessiert: Meine Schwerpunktfächer sind Biologie, Chemie, Englische Literatur und Musik, und ich möchte Zahnarzt werden, jedenfalls wenn es mit der Karriere in einer Rock'n'Roll Band nichts wird.“

Daniella

■ „Ich heiße Daniella und bin Schülerin an einer jüdischen Schule, wo ich mich auf die A-Levels (externe Abschlussprüfungen im Alter von ca. 18) in Mathematik, Biologie, Chemie und Religion (Religious Studies) vorbereite. Ich liebe Musik, spiele Klarinette, Saxophon und Klavier und gehe auf die Redbridge Music School, wo ich im Orchester spiele.

■ Weil ich in einer jüdischen Familie groß geworden und seit meinem vierten Lebensjahr jüdisch erzogen worden bin, habe ich das Wissen, um ein umfassendes Verständnis vom Judentum zu vermitteln. Ich weiß, dass die Konzepte in den Religionen anderer Menschen oft schwer zu verstehen sind und will deshalb einfache, aber informative Vorträge über das Judentum halten.

■ Glaubensbotschafterin zu werden war für mich eine aufregende und lohnende Erfahrung. Und ich bin stolz darauf, dass ich andere über meine Religion unterrichten kann. Das Programm hat mir nicht nur die Fähigkeiten gegeben, mein Wissen an andere weiterzugeben, es hat mir auch ermöglicht, mehr über meine eigene Religion zu lernen. Ich habe an Selbstvertrauen gewonnen, und die Vorträge, die ich geben werde, sind informativ und interaktiv, weil ich oft jüdische religiöse Gegenstände mitbringe, um sie interessanter zu gestalten.“

Mehr Informationen zum Ambassadors of Faith and Belief Programm gibt es unter: www.redbridgeafab.org.uk/index.php.

Menschen und Orte besuchen: Ethnographische Beobachtung durch Lerngruppen

Ältere Grundschul Kinder und Schülerinnen und Schüler von weiterführenden Schulen haben für Besuche an außerschulischen Lernorten religiöser Art und Gespräche mit Vertretern religiöser Gemeinschaften erfolgreich ethnographische Techniken eingeübt (z.B. Jackson 1990). Zur ethnographischen Methode gehören systematische Beobachtung, die Analyse von Dokumenten (z.B. Literatur oder schriftliche Mitteilungen, die bei einem Besuch vorgefunden werden) und strukturierte Interviews (wobei Fragen und Interviewstrukturen unter Anleitung der Lehrkraft entwickelt werden). Ziel der Methode ist es, interkulturelle Kompetenzen durch aktives und selbstständiges Engagement zu schulen, Wissensbestände aufzubauen,

Fähigkeiten zu entwickeln und geeignete Haltungen zu fördern, mit deren Hilfe andere Formen des Lebens verstanden und wertgeschätzt werden können. Die Einschätzung der Komplexität des Vorhabens, die Lebensform anderer Menschen zu verstehen, kann durch aktive Partizipation und die Auseinandersetzung mit den Methoden der Feldforschung vertieft werden. Die Erfahrung lehrt, dass junge Menschen auf die Aufforderung, entsprechende Ideen und Methoden zu entwickeln, um andere Glaubensüberzeugungen und religiöse Praktiken zu verstehen, sehr positiv reagieren.

Der Versuch, die Lebensweise anderer Menschen zu verstehen, wirft interessante Fragen auf. Wie können Kinder aus säkularen Hintergründen versuchen, religiöse Lebensformen zu verstehen? Wie können Kinder aus einer Religion den Glauben von Menschen aus anderen Traditionen erfassen? Und, ebenso wichtig, wie können Kinder mit einem konfessionellen Hintergrund ein Verständnis für andere Richtungen derselben religiösen Tradition entwickeln? Ethnographische Methoden können Kindern die Mittel an die Hand geben, sich für andere Traditionen zu sensibilisieren und den Sinn religiöser Praktiken, Glaubensüberzeugungen, Begriffe und Symbole zu erfassen. Sie können der Tendenz, unbekannte Rituale und Praktiken über vertraute Konzepte und Kategorien verstehen zu wollen, entgegenwirken und jungen Menschen dabei helfen, die negativen oder ablehnenden Gefühle, die durch die Begegnung mit neuen und anfänglich völlig fremden Glaubensüberzeugungen und Ritualen entstehen können, zu überwinden.

Die Verwendung gesammelter Daten

Das Ziel einer systematischen Sammlung von Material durch ethnographische Methoden ist es, die jungen Menschen offen stehenden Zugänge zur Erforschung und Interpretation der Bedeutungen, die praktizierende Gläubige in der Religion finden, zu erweitern und zu vermehren. Kinder, die den Vorsitzenden einer hinduistischen Tempelgemeinde interviewt hatten, haben dieses Material am Ende ihrer Unterrichtseinheit, in deren Verlauf zwei religiöse Orte (die örtliche Gemeindekirche und der Hindutempel) besucht worden waren, für einen Vortrag vor der gesamten Schule genutzt. Hierbei waren auch Eltern und Gäste anwesend, darunter auch der Gemeindepastor und der Vorsitzende der Tempelgemeinde selbst. Teil des Vortrags waren ethische Fragen in Zusammenhang mit interkulturellen Beziehungen, eine erklärende Einführung in Bildmaterial, das von anderen Mitgliedern der Lerngruppe hergestellt worden war (Fotos und künstlerische Arbeiten) und ein Bericht über die Besuche in Form eines Fernsehbeitrages. Auch andere Formen des kreativen Ausdrucks wie Poesie und bildende Kunst können genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Gefühle und Reaktionen auf einen Besuch und die damit verbundenen Begegnungen zum Ausdruck zu bringen.

Interkulturelle Begegnungen analysieren

Eine andere Form der Nachbereitung ist die angeleitete kritische Reflexion der Erfahrungen aus der Begegnung mit Menschen anderer religiöser oder religiöser und kultureller Hintergründe. Das Dokument *Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram et al. 2009) wurde von einer interdisziplinären Gruppe von

Erziehungswissenschaftlern als Teil eines Projekts des Europarates erstellt, das sich am Weißbuch Interkultureller Dialog orientierte (Europarat 2008b). Es ist für die fächerübergreifende Verwendung in der religiösen und bürgerschaftlichen Bildung vorgesehen und soll Nutzern helfen, Begegnungen, die sie beeindruckt haben, im Rückblick zu analysieren. Ausgewählte Begegnungen können Erfahrungen mit Menschen anderer religiöser und kultureller Hintergründe sein, oder mit solchen anderer Religionen aus einem gemeinsamen kulturellen Kontext. Der Besuch an einem außerschulischen Lernort von religiöser Bedeutung bzw. die Begegnung mit einem Besucher an der Schule wären hier natürlich geeignet.

Die Nutzer wählen und beschreiben selbstständig eine bestimmte interkulturelle Begegnung aus, die sie erlebt haben, und analysieren sie individuell. Sie identifizieren dabei Aspekte ihrer aktuellen interkulturellen Kompetenz (Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen) und setzen sich kritisch damit auseinander, wie sie sich zum Zeitpunkt der Begegnung verhalten haben, wie sie sich jetzt verhalten würden, und wie sie hoffen, es in Zukunft zu tun.

Das Dokument kann sowohl von Lernenden eigenständig als auch unter Anleitung von Lehrkräften (etwa zur Nachbereitung eines Lerngruppenbesuchs) oder Eltern verwendet werden. Es gibt zwei nach Alter abgestufte Versionen: Eine richtet sich an jüngere Lernende bis zum Alter von ca. 11 Jahren, die andere an ältere Nutzer innerhalb und außerhalb der Schule. Zum Dokument gehört eine Handreichung für Lehrkräfte. Beides kann online unter: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp abgerufen werden.

Eine wichtige Weiterentwicklung des Projektes ist das Dokument *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*, das in Kapitel 6 genauer besprochen wird. Siehe hierzu www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Forschungsergebnisse zu Besuchern an Schulen und zu außerschulischen Lernorten

Die Forschungsliteratur zu Besuchern an Schulen und zur Nutzung außerschulischer Lernorte mit der damit verbundenen Einbindung in das breitere religiöse und weltanschauliche Umfeld in Europa ist überschaubar. In Kapitel 6 zur medialen Repräsentation von Religionen wurde bereits auf Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Beziehungen zu Religionsgemeinschaften außerhalb der Schule hingewiesen, die sowohl an als Fallbeispiel untersuchten Schulen als auch in einer Umfrage unter Lehrkräften in ganz England deutlich wurde (Jackson et al. 2010).

Im Hinblick auf Besucher an Schulen hat Lars Naeslund in Schweden Forschungen zu Eindrücken durchgeführt, die aktive religiöse Gäste aus verschiedenen Weltreligionen auf 17-jährige Jugendliche machten (Naeslund 2009). Die Gäste sollten hier nicht eine bestimmte Religion „repräsentieren“, sondern ihre eigene, individuelle Weltsicht in Beziehung auf ihre religiöse Tradition darstellen (siehe Kapitel 7). In Naeslunds Worten: „Jeder von ihnen ist Träger eines Repertoires an Erfahrungen und Wissensbeständen, die zu einem spezifischen persönlichen Blick innerhalb einer Tradition geführt haben“. Interviews und schriftliche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern zeigen, dass die Begegnungen

für viele eine Herausforderung darstellten und einen starken Eindruck hinterließen. Naeslund schreibt hierzu: „Die eindeutige Schlussfolgerung ist, dass junge Menschen – wenigstens zeitweise – ihre heimische Sicherheit verlassen, um sich der Begegnung mit dem Anderen zu stellen. Zu Hause mag vieles so bleiben, wie es war, aber nicht alles ... Die Texte deuten darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur über Religion lernen, sondern – und vielleicht noch mehr – von der Religion“. (Naeslund 2009: 193)

Zu Naeslunds Gästen gehörten auch Vertreter nichtreligiöser Organisationen. Die Reaktionen der Lerngruppe auf diese sind jedoch nicht in den Abschlussbericht eingegangen.

Ebenfalls in Schweden forscht Thérèse Halvarson Britton. Als Teil ihrer Arbeit nahm sie mit Jugendlichen im Alter von 15-16 Jahren an einem fünfzehnstündigen Kurs zum Thema Islam teil, zu dem auch der Besuch in einer Moschee gehörte. Dieser wurde von den Teilnehmern sehr positiv aufgenommen. Im Gegensatz zum regulären Unterricht eröffnete er ihnen eine Binnenperspektive der Religion. Besonders positiv wurden angemerkt:

- ▶ die Begegnung mit einem Gläubigen, der seine persönliche Sichtweise mitteilte;
- ▶ die Gelegenheit, eigene Fragen zu stellen und die Antworten des Gastgebers auszurhalten (dies schloss auch kritische Sichtweisen mit ein);
- ▶ die Gelegenheit, die Umwelt der Moschee zu erfahren und zu erleben, wie Religion praktiziert wird.

Es war den Teilnehmern wichtig, im Anschluss an den Besuch bestimmte Fragen zu klären, die sich während des Besuchs ergeben hatten. Halvarson Britton stellte fest, dass die Umgebung der Moschee das Verhalten der Jugendlichen beeinflusste. Sie beachteten einander und ihren Gastgeber mehr, als sie es während eines Vortrages im Klassenzimmer getan hätten. Auch formulierten sie ihre Fragen respektvoller, als sie es in der Schule getan hätten. Während des Besuches nahmen die Schülerinnen und Schüler eine von drei Rollen ein: „tolerant und respektvoll“, „kritisch hinterfragend“ und „nachdenklich sinnsuchend“ (Halvarson Britton 2012).

Jo Beavan hat in England Feldforschungen mit Jugendlichen und Lehrkräften durchgeführt, die zwischen 2010 und 2012 an Besuchen in 17 weiterführenden Schulen beteiligt waren (Beavan 2013). Alle bis auf drei der Schulen organisierten während dieser Zeit Besuche, die in der Mehrzahl Orten religiöser Bedeutung in der Umgebung galten (einige jedoch auch an Orten ohne religiöse Bedeutung wie etwa einem Gerichtshof). Von 45 Besuchen, die thematisch mit Religion oder Ethik in Zusammenhang standen, schätzten die befragten Lehrkräfte nur sechs als im Ergebnis nicht befriedigend ein. Über 150 Jugendliche füllten nach dem Besuch einer Kirche oder eines sikhistischen Gurdwara einen Fragebogen aus. Auch hier äußerte sich ein hoher Prozentsatz sehr positiv über die Besuche, die Gelegenheit, mit einem oder mehreren Anhängern der betreffenden Religion zu sprechen, das Gefühl, dass sie die Glaubensüberzeugungen und Praktiken der Religion nach dem Besuch besser verstanden, und ihre Befriedigung über den Besuch insgesamt.

Im Hinblick auf Besucher an der Schule wurden über 100 Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Unterrichtseinheiten befragt, in denen Gäste Vorträge zu ethischen

oder persönlichen Fragen gehalten hatten. Dies waren ein Berater von Relate (qualifiziert für zwischenmenschliche Beziehungsarbeit) und ein Franziskanermönch. Die große Mehrheit gab an, dass sie den Vortrag genossen hätten, schätzten dies als eine effektive Art ein, Organisationen kennenzulernen, die mit Religion oder Ethik in Zusammenhang standen, und stimmten zu, dass die vorgestellte Organisation einen positiven Beitrag für die Gesellschaft als Ganzes leistete. Eine deutliche Mehrheit gab zudem an, dass der Vortrag die Art, wie sie über die betreffende Religion oder Organisation dachten, verändert habe. Beavan hält auch fest, dass einige der Besucher die Erfahrung für sich selbst und ihre Gemeinschaften als bereichernd empfanden. Auch weist sie auf Erfolge hin, die durch den Einsatz von Gastvortragenden aus mit persönlicher oder gesellschaftlicher Ethik beschäftigten Feldern – etwa Richtern oder Beratern – möglich werden, die nicht direkt mit Religion in Verbindung stehende ethisch-moralische Fragen ansprechen.

Obwohl der Umfang der Forschung zu diesem Thema in Europa begrenzt ist, zeigen die bisherigen Ergebnisse doch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler Besuche an religiös bedeutsamen Orten bzw. Orten von ethischer Signifikanz und die Gelegenheit, Gastvorträge zu hören, sehr positiv aufnehmen. Die von Lehrkräften am häufigsten geäußerten Bedenken betrafen den Mangel an Zeit und Ressourcen, um Besuche oder Gastvorträge zu organisieren. Dies stützt die Forderung nach einer schulweiten Förderung und finanziellen Unterstützung derartiger Aktivitäten.

Schluss

Die Empfehlung des Europarates befürwortet die Einbindung von Schulen in ihr Umfeld, einschließlich der Beziehungen zu Religionsgemeinschaften und nichtreligiösen Organisationen, als eine Stütze des Lernerfolges, zur Förderung einer Kultur des friedlichen Zusammenlebens trotz bestehender Unterschiede, und zur Verbindung lokaler und globaler Fragen. Dies ist nicht eine Frage nur von Bildungspolitik und Lehrplanentwicklung, sondern erfordert Kompetenzentwicklung bei beteiligten Lehrkräften und Anstrengungen durch Schulleitungen und Funktionsträger, nicht nur einzelne Lehrkräfte. Weiterbildung und materielle Unterstützung sind erforderlich. Auch erste Erfahrungen etwa mit der Organisation von Besuchen oder mit dem Empfang von Gastvortragenden können in die universitäre Ausbildung von Lehrkräften integriert werden.

Wir haben Beispiele erfolgreicher Projekte angeführt, die Dialoge zwischen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem religiösem, ethnischem und nationalem Hintergrund fördern, darunter auch ein Projekt, das E-Mails nutzt, und ein internationales Programm, das sich auf Videokonferenzen stützt. Auch die Einbindung von Gastvortragenden aus verschiedenen Gemeinschaften in den Schulunterricht wurde vorgestellt. Hierbei wurde auch ein Projekt in Partnerschaft zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen angeführt, in dem Jugendliche dazu ausgebildet werden, Informationen über ihre eigenen Glaubensüberzeugungen oder Weltanschauungen zu präsentieren. Ethnographische Methoden zur Analyse von außerschulischen Besuchen als ein Mittel, um das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für die religiöse Sprache, Symbole und Erfahrungen anderer zu verbessern, wurden ebenfalls vorgestellt. Auch eine vom Europarat hierzu entwickelte Ressource zur Analyse

interkultureller Begegnungen wurde eingeführt. Es konnte festgestellt werden, dass Gastvortragende den Einfluss ihrer Besuche an Schulen für sich selbst und ihre Gemeinschaften als positiv einschätzen. Forschungsergebnisse aus Schweden und Großbritannien zeigten auch sehr positive Reaktionen von Jugendlichen auf die Begegnung mit Gastvortragenden zu religiösen und ethischen Themen oder die Gelegenheit zu Besuchen an Orten von religiöser oder sozialemischer Bedeutung.

Kapitel 10

Vorschlag zur weiteren Diskussion und für Aktionen

Zusammenfassung

Der *Wegweiser* ist als Hilfestellung für Entscheidungsträger, Schulen und Lehrkräfteausbilder in den Mitgliedstaaten des Europarates bei der Interpretation und Umsetzung der Empfehlung des Ministerrates zur Behandlung von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen von 2008 konzipiert. Er bietet keine vorgefertigten **Lösungen**, sondern ist ein Werkzeug zur Entwicklung politischer und praktischer Ansätze, die den Bedürfnissen von Lehrkräften in den Mitgliedstaaten entsprechen. Seine Zielsetzung ist die Förderung von ihrem Umfeld angepassten Ansätzen zur unterrichtlichen Behandlung von Religionen und anderen Weltanschauungen, die der interkulturellen Bildung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Hintergrund dienen. Der *Wegweiser* propagiert keine einzelne religiöse oder nichtreligiöse Sichtweise, sondern befürwortet den Dialog, das gegenseitige Lernen voneinander, ein vertieftes Verstehen für eigene und andere Traditionen und Hintergründe, Toleranz für die Überzeugungen anderer Menschen in unserer Gesellschaft, respektvollen Umgang, und die Achtung der Menschenwürde.

Der *Wegweiser* ist Ansporn zu Reflexion und soll Kollegen anregen, die Ideen der Empfehlung des Europarates in ihrem jeweiligen Umfeld, angepasst an die Bedürfnisse von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und im Bewusstsein europaweiter und globaler Fragestellungen sowie der „existierenden Best Practice aus allen Mitgliedstaaten“ umzusetzen. Er ist als flexibler Arbeitstext zu verstehen, nicht als eine feste Vorgabe.

Der *Wegweiser* erkennt an, dass es bereits Strukturen und Systeme zur unterrichtlichen Behandlung von Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen in vielen Ländern gibt. Er geht jedoch ebenso von der Tatsache aus, dass es einen wissenschaftlichen Konsens darüber gibt, sich bei der Entwicklung zeitgemäßer Ansätze zur Beschäftigung mit Religionen und Weltanschauungen in der Schule, unabhängig vom existierenden nationalen oder regionalen System, mit Fragen von Diversität, Säkularisierung und Globalisierung auseinanderzusetzen.⁸

8. Das InterAction Council wurde 1983 als unabhängiges internationales Gremium ins Leben gerufen (es ist nicht formell Teil der UNO), um die Erfahrung ehemaliger Staats- und Regierungschefs zu mobilisieren.

Religionsunterricht, Unterricht über Religion und über andere Weltanschauungen finden in einem interkulturellen Kontext statt, unabhängig davon, welches System und welcher Grad an Vielfalt lokal und national vorherrschen. Es ist zu hoffen, dass Experten aus konfessionell gebundenen und nichtkonfessionellen Systemen religiöser Bildung in der Lage sind, mit anderen in der interkulturellen Bildung beschäftigten Menschen zusammenzuarbeiten und zur Entwicklung bildungspolitischer Ansätze, Lehrmethoden und Unterrichtsmaterialien beizutragen, die zur Behandlung von Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen an allen Schulen im Geiste der Achtung der Menschenwürde geeignet sind.

Praktische Ansätze für die Zukunft

Der *Wegweiser* stellt gemeinsam mit der Empfehlung einen Beitrag zur Bildungsstrategie des Europarates (Strategy for Education 2014-2016) dar, insbesondere zu seiner Arbeit in der Entwicklung interkultureller und demokratischer Kompetenzen und dem Aktionsplan für Diversität. Seine Verwendung wird über die Internetseiten des Europäischen Wergeland Zentrums und des Europarates gefördert und unterstützt werden.

Es ist zu hoffen, dass Entscheidungsträger, Schulen, Lehrkräfteausbilder und andere Beteiligte in den Mitgliedsländern den *Wegweiser* in Kombination mit der Empfehlung des Europarates auf verschiedene Weise nutzen werden. Der *Wegweiser* kann u.a. dienen als:

- ▶ Grundlage zur Fortbildung von Lehrkräften;
- ▶ Material zur Lehrkräfteausbildung;
- ▶ Grundlage für bildungspolitische Diskussionen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene;
- ▶ Handreichung für Experten für religiöse Bildung, die die Beschäftigung mit kultureller und religiöser Vielfalt in ihren Unterricht integrieren wollen;
- ▶ Handreichung für Experten für interkulturelle Bildung, oder von Religionslehrkräften in Zusammenarbeit mit bürgerschaftlicher und interkultureller Bildung, Menschenrechtserziehung oder anderen Formen der Werteerziehung Tätigen;
- ▶ Quelle für eine spezifische Beratung zur Bewusstmachung des Themas bei Kindern und Eltern, Lehrkräften, Entscheidungsträgern, Politikern und anderen Mitgliedern der Gesellschaft.

Nationale berufliche Organisationen der religiösen, politischen und interkulturellen Bildung können den *Wegweiser* verbreiten und für ihre Veröffentlichungen und Konferenzen nutzen. Das gesamte Dokument sowie einzelne Kapitel oder Abschnitte können auch zur Aus- und Weiterbildung genutzt werden.

Der *Wegweiser* kann auch Grundlage der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene sein. Eine solche Zusammenarbeit könnte z.B. auch vom Europäischen Wergeland Zentrum koordinierte Aus- und Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte beinhalten. Europäische und internationale berufliche Organisationen können den *Wegweiser* auf Konferenzen und als Grundlage gemeinsamer Arbeit verwenden. Auch andere europäische und internationale Organisationen⁹ können den *Wegweiser* produktiv

9. Zum Beispiel Jäggle, Rothgangel und Schlag 2013; Jäggle, Schlag und Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson und Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie und Jäggle 2014.

nutzen und Mitglieder in verschiedenen Teilen Europas dazu ermutigen, das Dokument und die Empfehlung zu verwenden. Mitglieder europäischer, regionaler (wie etwa der Nordic Conference on Religious Education) und nationaler beruflicher Organisationen haben bereits konstruktive Rückmeldungen zu mit dem *Wegweiser* entwickelten Materialien gegeben. Auch viele Erziehungswissenschaftler und Lehrkräfteausbilder, die sich mit religiöser Vielfalt und Bildung beschäftigen, haben an der Entwicklung des Dokumentes direkt oder indirekt mitgewirkt.

Aktionsforschung

Die Möglichkeiten zur Nutzung des *Wegweisers* in Verbindung mit der Empfehlung des Europarates sind vielfältig. So kann er als Ausgangspunkt für Forschung und Entwicklung dienen, etwa auch für Aktionsforschung zu Themen wie:

- ▶ Lehrkräftekompetenzen in diesem Bereich;
- ▶ Lehrkräfteausbildung;
- ▶ Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich;
- ▶ Integration der Beschäftigung mit Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen;
- ▶ Analyse von Unterrichtsgesprächen/-dialogen in diesem Bereich;
- ▶ Analyse der Darstellung von Religionen und anderen Weltanschauungen in den Medien durch Schülerinnen und Schüler;
- ▶ Verwendung sozialer Medien durch Schülerinnen und Schüler zur Diskussion über Religionen und andere Weltanschauungen;
- ▶ Anknüpfung von Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Teilen eines Landes oder in verschiedenen Ländern;
- ▶ Außerschulische Begegnungen mit Mitgliedern religiöser und anderer Gemeinschaften oder Gastvorträge von Besuchern an Schulen zu Fragen von Glaube und Philosophie.

Aktionsforschung kann ihren Platz an Grundschulen und an weiterführenden Schulen finden und in kollaborativen und vergleichenden Projekten Forscher, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ländern zusammenbringen.

Verschiedene europäische Forschungsprojekte sind während der Entstehungszeit des *Wegweisers* begonnen, durchgeführt oder beendet worden.¹⁰

Es ist zu hoffen, dass Forscher (darunter auch forschende Lehrkräfte) das Dokument und die Empfehlung des Europarates in Zukunft nutzen werden. Der *Wegweiser* kann als Grundlage zur Entwicklung von Forschungsvorhaben in einzelnen Ländern oder Gruppen von europäischen Ländern dienen. Das Europäische Wergeland Zentrum bietet Forschern, deren Projekte eine positive Entwicklung in der Praxis versprechen, besonders durch eine verbesserte Vernetzung, gern seine Zusammenarbeit an.

10. Zum Beispiel das International Seminar on Religious Education and Values (ISREV), die International Association for Intercultural Education (IAIE) (<http://iaie.org/index.html>), die Co-ordinating Group for Religion in Education in Europe (CoGREE), das European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE); und die European Association for the Study of Religions (EASR), die eine eigene Interessensgruppe für Religion im Schulunterricht unterhält.

Schluss

Im Jahr 2002 entschloss sich der Europarat, die Dimension von Religion in seine Arbeit zur interkulturellen Bildung zu integrieren. Dieser Schritt geschah in Anerkennung der Tatsache, dass Religion ein öffentlich und besonders medial viel diskutiertes Thema geworden war. Es als solches aus der unterrichtlichen Behandlung im öffentlichen Bildungswesen auszunehmen, war sinnlos. Die Notwendigkeit, den Blick neben religiösen auch auf nichtreligiöse Überzeugungen auszuweiten führte 2008 im Einklang mit dem Ansatz des Weißbuches zum Interkulturellen Dialog des Europarates zu einer klaren Formulierung in diesem Sinne: Die Empfehlung des Ministerrates von 2008 gab den Mitgliedstaaten klare Vorgaben für die zukünftige Entwicklungsarbeit in diesem Bereich.

Der *Wegweiser* ist entstanden, um Entscheidungsträger, Schulen, Lehrkräfteausbilder und andere Beteiligte in der konstruktiven Arbeit mit der Empfehlung zu unterstützen. Daher darf er nicht als ein Selbstzweck verstanden werden, sondern als Werkzeug und Teil eines fortlaufenden Prozesses. Die Mitglieder der gemeinsamen Implementierungs-Expertengruppe hoffen aufrichtig dass dieses Dokument sich als nützlich erweisen und eine Rolle in der Ermutigung von interessanten Initiativen in einzelnen Mitgliedstaaten und kollaborativer Forschungs- und Entwicklungsarbeit in ganz Europa und vielleicht darüber hinaus spielen wird.

Literatur

Akkari, A. (2012), Hidden faces of religious diversity and their potential use in education, Referat vorgetragen anlässlich der 4. Sitzung des Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 „Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education“, 4.-5. Oktober, Sankt Petersburg.

Alberts, W. (2012), The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education, Referat vorgetragen anlässlich der 3. Sitzung des Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 „Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education“, 3.-4. Mai, Oslo.

Alexander, R. (2006), Education as dialogues: moral and pedagogical choices for a runaway world, Dialogos, Hong Kong.

Avest, I. (ter) et al. (Hrsg.) (2009), Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries, Waxmann, Münster.

Barrett, M. (Hrsg.) (2013), Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences, Council of Europe Publishing, Straßburg.

Barrett M., Byram M., Lazar I., Mompoin-Gaillard, P. und Philippou, S. (2013), Developing intercultural competence through education, Council of Europe, Straßburg.

Baumann, G. (1999), The multicultural riddle: rethinking national, ethnic and religious identities, Routledge, London.

Baumann, G. (1996), Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London, Cambridge University Press, Cambridge.

Beavan, J. (2013), Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education, unveröffentlichter Forschungsbericht, Warwick Religions and Education Research Unit, Centre for Education Studies, University of Warwick (Coventry), und Farmington Institute, Oxford.

Bråten, O.M.H. (2014b), New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education, in: Rothgangel, M., Jackson, R. und Jäggle, M. (Hrsg.), Religious education at schools in Europe, Vol. 2: *Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press, V&R unipress, Göttingen.

Bråten, O.M.H. (2014a), Are oranges the only fruit? A discussion of comparative studies in religious education in relation to the plural nature of the field internationally, in: Rothgangel, M., Skeie, G. und Jäggle, M.(Hrsg.), Religious education at schools in Europe, Vol. 3: *Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press, V&R unipress, Göttingen.

Bråten, O.M.H. (2013), Towards a methodology for comparative studies in religious education: a study of England and Norway, Waxmann, Münster.

Byram, M. et al. (2009), Autobiography of intercultural encounters, in: Language Policy Division, Council of Europe, Straßburg (Heft und DVD veröffentlicht auf Französisch und Englisch), verfügbar unter: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Castelli, M. (2012), Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education, in: *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*, 33(2), S. 207-216.

Council of Europe (2013), Autobiography of intercultural encounters through visual media, in: Council of Europe, Straßburg, verfügbar unter: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Council of Europe (2011), Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe, in: Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Council of Europe, Straßburg.

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers, verfügbar unter: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Council of Europe (2009), Unveröffentlichter Bericht der „English translation of *le fait religieux*“, English Translation Department, Directorate General of Administration and Logistics, Council of Europe, Straßburg.

Council of Europe (2008b), White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity, Council of Europe Publishing, Straßburg.

Council of Europe (2008a), Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education, verfügbar unter: [https://wcd.coe.int/NiewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=originai&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorlogged=FDC864](https://wcd.coe.int/NiewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=originai&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorlogged=FDC864) (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Council of Europe (2007), State, religion, secularity and human rights, in: Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1804, verfügbar unter: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1804.htm> (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Council of Europe (2004), The religious dimension of intercultural education, Council of Europe Publishing, Straßburg.

Council of Europe (1981), Declaration regarding intolerance - A threat to democracy (angenommen vom Ministerkomitee am 14. Mai 1981 anlässlich seiner 68. Sitzung), verfügbar unter: <https://wcd.coe.int/NiewDoc.jsp?id=682325> (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Cox, E. (1983), Understanding religion and religious understanding, in: *British Journal of Religious Education*, 6(1), S. 3-13.

Cush, D. (1997), Paganism in the classroom, in: *British Journal of Religious Education*, 19(2), S. 83-94.

Davis, D. H. und Miroshnikova, E. (Hrsg.) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, London und New York.

Day, A. (2011), *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world*, Oxford University Press, Oxford.

Day, A. (2009), Researching belief without asking religious questions, in: *Fieldwork in Religion*, 4(1), S. 86-104.

Deakin Crick, R. (2005), citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence, in: *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), S. 56-75.

Debray, R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans L'Ecole laïque*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, Odile Jacob, Paris.

Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, verfügbar unter: www.educationscotland.gov.uk/learningteachingaridassessment/curriculumareas/rme/nondenominational!principlesandpractice/index.asp (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Evans, M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden und Boston, verfügbar unter: www.coe.int/t/dghl!standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Felderhof, M. (2012), Secular humanism, in: Barnes, L. P. (Hrsg.), *Debates in religious education*, Routledge, London.

Fitzgerald, T. (2000), *The ideology of religious studies*, Oxford University Press, New York.

Flood, G. (1999), *Beyond phenomenology: rethinking the study of religion*, Cassell, London.

Fry, L. W., Vitucci S. und Cedille, M. (2005), Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline, in: *The Leadership Quarterly*, 16, S. 835-862.

Gobbo, F. (2012), Intercultural understanding and safe space for learning, Referat vorgetragen auf der 4. Sitzung des Gemeinsamen Europarates/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 „Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education“, 4.-5. Oktober, Sankt Petersburg.

Goodenough, W. H. (1976), Multiculturalism as the normal human experience, in: *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4), S. 4-7.

Grelle, B. (2006), Defining and promoting the study of religion in British and American schools, in: Souza, M. (de) et al. (Hrsg.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, the Netherlands.

Grimmitt, M. H. (Hrsg.) (2000), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering.

Gunnarsson, G. J. (2009b), To be honest and truthful: central values in the life interpretation among Icelandic teenagers, in: Skeie, G. (Hrsg.), *Religious diversity and education: Nordic perspectives*, Waxmann, Münster.

Gunnarsson, G. J. (2009a), Life interpretation and religion among Icelandic teenagers, in: *British Journal of Religious Education*, 31(1), S. 3-15.

Gunnarsson, G. J. (2008), I don't believe the meaning of life is all that profound: a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values, Doktorarbeit, Stockholm University, Stockholm.

Halvarson Britton, T. (2013), Field visits as a part of religious education, unveröffentlichter Bericht, anlässlich der 12. Nordic Conference on Religious Education (NCRE), *Religious education in post-secular (?) societies*, Reykjavik, Island.

Hartman, S. G. (1994), Children's personal philosophy of life, in: *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 6(2), S. 104-128.

Hartman, S. G. (1986), *Children's philosophy of life*, Gleerup, Lund.

Holley, L. C. und Steiner, S. (2005), Safe space: student perspectives on classroom environment, in: *Journal of Social Work Education*, 41(1), S. 49-64.

Hunter-Henin, M. (Hrsg.) (2011), *Law, religious freedoms and education in Europe*, Ashgate, Farnham und Burlington.

InterAction Council (1997), A universal declaration of human responsibilities, verfügbar unter: <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities> (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Ipgrave, J. (2014), Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers, in: Arweck, E. und Jackson, R. (Hrsg.), *Religion, education and society: young people, religious identity, socialisation and diversity*, Routledge, New York und London.

Ipgrave, J. (2013), The language of interfaith encounter among inner city primary school children, in: *Religion & Education*, 40(1), S. 35-49 und in: Miller, J., O'Grady, K. und McKenna, U. (Hrsg.), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York und London.

Ipgrave, J., Jackson, R. und O'Grady, K. (Hrsg.) (2009), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

Ippgrave, J., McKenna, U. (2007), Values and purposes: teacher perspectives on the 'building e-bridges'project for interfaith dialogue between children across the UK, in: Heimbrock, H-G. und Bakker, C. (Hrsg.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Münster.

Ippgrave, J. (2003), Dialogue, citizenship and religious education, in: Jackson, R. (Hrsg.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, Routledge Falmer, London.

Ippgrave, J. (2001), Pupil to pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education, Warwick Religions and Education Research Unit, Occasional Papers II, University of Warwick, Institute of Education, Coventry.

Jackson, R. (2012c), Competence in the religious dimension of intercultural education, unveröffentlichtes Referat vorgetragen anlässlich der 6. Sitzung des Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 „Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education“, Straßburg, 6.-7. Dezember.

Jackson, R. (2012b), Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and non-religious conviction within intercultural education, Towards a Roadmap, unveröffentlichtes Referat vorgetragen anlässlich der 5. Sitzung des Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 „Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education“, Sankt Petersburg, 4.-5. Oktober.

Jackson, R. (2012a), Religious education and the arts of interpretation revisited, in: Avest, I. (ter) (Hrsg.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Jackson, R. (2011b), Studying religions: the interpretive approach in brief, verfügbar unter: www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/ (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Jackson, R. (2011a), Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach, in: *The EWC Statement Series*, erste Ausgabe 2011, European Wergeland Centre, Oslo.

Jackson, R. et al. (2010), Materials used to teach about world religions in schools in England, Department for Children, Schools and Families, London, verfügbar unter: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221974/DCSF-RR197A.pdf (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Jackson, R. (2008), Contextual religious education and the interpretive approach, in: *British Journal of Religious Education*, 30(1), S. 13-24.

Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. und Willaime, J.-P. (Hrsg.) (2007), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Jackson, R. (2004), Rethinking religious education and plurality, in: *issues in diversity and pedagogy*, Routledge Falmer, London.

Jackson, R. (1997), *Religious education: an interpretive approach*, Hodder & Stoughton, London.

Jackson, R. (1990), *Children as ethnographers*, in: Jackson, R., Starkings, D. (Hrsg.), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

Jackson, R. (1982), *Commitment and the teaching of world religions*, in: Jackson, R. (Hrsg.), *Approaching world religions*, John Murray, London.

Jäggle, M., Rothgangel, M. und Schlag, T. (Hrsg.) (2013), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 7: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5.1), Vienna University Press, V&R unipress, Göttingen.

Jäggle, M., Schlag, T. und Rothgangel, M. (Hrsg.) (2014), *Religious education at schools in Europe. Teil 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Vienna University Press, V&R unipress, Göttingen (English translation of Jäggle et al. 2013).

Jeffner, A. (1981), *Religion and understanding*, in: *Religious Studies*, 17(2), S. 217-225.

Jozsa, D-P., Knauth, T. und Weisse, W. (Hrsg.) (2009), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Waxmann, Münster.

Kamenetz, R. (1994), *The Jew in the lotus*, Harper, San Francisco.

Keast, J. (Hrsg.) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Straßburg.

Keenan, C. (2013), *How to counterviolent extremism*, verfügbar unter: <http://tonyblairfaithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-counter-violent-extremism> (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Knauth, T. (2009), *Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE*, in: Avest, I. (ter), Jozsa, O.-P., Knauth, T., Rosón, J. und Skeie, G. (Hrsg.), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Knauth, T. (2008), *Better together than apart: religion in school and lifeworld of students in Hamburg*, in: Knauth, T., Jozsa, O.-P., Bertram-Troost, G. und Ipgrave, J. (Hrsg.), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

Knauth, T. (2006), *Religious education in Germany: a contribution to dialogue or source of conflict? Historical and contextual analysis of the development since the 1960s*, in: Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. und Willaime, J.-P. (Hrsg.), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Kooij, J. C. (van der), Ruyter, O. J. (de) und Miedema, S. (2013), „Worldview“: the meaning of the concept and the impact on religious education, in: *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 108(2), S. 210-228.

Kozyrev, F. (2012), *Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg*, in: Avest, I. (ter) (Hrsg.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Kozyrev, F. (2009), Dialogues about religion - Incident analysis of classroom Interaction in St Petersburg, in: Avest, I. (ter), Jozsa, O.-P., Knauth, T., Rosón, J. und Skeie, G. (Hrsg.), Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries, Waxmann, Münster.

Kunnskapsdepartementet (2008), Curriculum for religion, philosophies of life and ethics, verfügbar unter: www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/ under "Religion, philosophies of life and ethics".

Kuyk, E. et al. (Hrsg.) (2007), Religious education in Europe. IKO & ICCS, Oslo.

Lee, L. (2012), Research note: talking about a revolution: terminology for the new field of non-religion studies, in: *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), S. 129-39.

Leganger-Krogstad, H. (2011), The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding, LIT Verlag, Berlin.

Lenz, C. (2012), School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions, unveröffentlichtes Referat vorgetragen anlässlich der 5. Sitzung des Joint council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 „Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education, Sankt Petersburg, 4.-5. Oktober.

Lied, S. (2011), The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson, in: Schüllerqvist, B. (Hrsg.), Patterns of research in civics, history, geography and religious education, Karlstad University Press, Karlstad.

Lippe, M. (von der) (2012), Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13-15, in: Jackson, R. (Hrsg.), Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research, Routledge, London.

Lippe, M. (von der) (2011b), Reality can bite: the perspectives of young people on the role of religion in their world, in: *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(2), S. 15-34.

Lippe, M. (von der) (2011a), Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian students aged 13-15, in: *British Journal of Religious Education*, 33(2), S. 127-142.

Lippe, M. (von der) (2010), „I have my own religion“: a qualitative study of young people's constructions of religion and identity in a Norwegian context, in: Lippe, M. (von der), Youth, religion and diversity: A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: a Norwegian case, unveröffentlichte Doktorarbeit, University of Stavanger.

Lippe, M. (von der) (2009b), The French Situation from a Norwegian point of view, in: Valk, P. et al. (Hrsg.), Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study, Waxmann, Münster.

Lippe, M. (von der) (2009a), Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway, in: Avest, I. (ter) et al. (Hrsg.), Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries, Waxmann, Münster.

Lippe, M. (von der) (2008), To believe or not to believe: young people's perceptions and experiences with religion and religious education in Norway, in: Knauth, T. et al. (Hrsg.), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

MacIntyre, A. (1981), *After virtue* (2. Auflage), Duckworth, London.

May, S. (Hrsg.) (1999), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, London.

McKenna, U., Ipgrave, J. und Jackson, R. (2008), *Interfaith dialogue by email in primary schools: an evaluation of the building e-bridges project*, Waxmann, Münster.

Miller, J., O'Grady, K. und McKenna, U. (Hrsg.) (2013), *Religion in education: Innovation in international research*, Routledge, New York und London.

Miller, J. (2013b), Religious extremism, religious education and the interpretive approach, in: *Religion & Education*, 40(1), S. 50-61.

Miller, J. (2013a), Resilience, violent extremism and religious education, in: *British Journal of Religious Education*, 35(2), S. 188-200.

Miller, J. (2011), Learning outside the classroom, in: Gearon, L. (Hrsg.), *The religious education CPD handbook*, verfügbar unter: www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc (aufgerufen am 27. Juni 2014).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (MELS) (2008), *Québec education program: ethics and religious culture*. Gouvernement du Québec, Québec.

Moore, D. M. (2007), *Overcoming religious illiteracy: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*, Palgrave Macmillan, New York.

Moulin, D. (2011), Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons, in: *British Journal of Religious Education*, 33(3), S. 313-326.

Naeslund, L. (2009), The young and the other: students' voices about encounters with faith, in: *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 104(2), S. 166-196.

Nesbitt, E. (2013), Ethnography, religious education, and the Fifth Cup, in: *Religion & Education*, 40(1), S. 5-19 und in: Miller, J., O'Grady, K. und McKenna, U. (Hrsg.), *Religion in education: Innovation in international research*, Routledge, New York und London.

O'Grady, K. (2013), Action research and the interpretive approach to religious education, in: *Religion & Education*, 40(1), S. 62-77 und in: Miller, J., O'Grady, K. und McKenna, U. (Hrsg.), *Religion in education: Innovation in international research*, Routledge, New York und London.

O'Grady, K. (2009), Action research and religious education, in: Ipgrave, J., Jackson, R. und O'Grady, K. (Hrsg.) (2009), *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

O'Grady, K. (2008), 'How far down can you go? Can you get reincarnated as a floor board?' Religious education pedagogy, pupil motivation and teacher intelligence, in: *Educational Action Research*, 16(3), S. 361-376.

Osbeck, C. (2009), Religionskunskapslärare, in: Schüllerqvist, I. B. und Osbeck, C. (Hrsg.), *Ämnesdidaktiskainsikterochstrategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, Karlstad University Press, Karlstad.

OSZE (2013), *Guidelines on human rights education for human rights activists*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, verfügbar unter: www.osce.org/odihr/105050 (aufgerufen am 27. Juni 2014).

OSZE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, verfügbar unter: <http://www.osce.org/item/28314.html>.

Soulton, D. (1996), *A reasonable faith: introducing the Sea of Faith Network*, the Sea of Faith Network, Loughborough.

Zinnbauer, B. J. et al. (1997), Religion and spirituality: unfuzzifying the fuzzy, in: *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, S. 549-564.

Zipernovszky, H. (2013), *A digital approach to the school subject religion: aspects of an on-going project*, in: unveröffentlichter Bericht, 12th Nordic-Conference on Religious Education (NCRE), University of Iceland, School of Education, 11. Juni, Reykjavik.

Zipernovszky, H. (2010), *Some experiences of using Internet based platforms in RE*, in: *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 22, S. 167-172.

Anhang 1

Die Empfehlung (Volltext)

Empfehlung CM/Rec(2008)12 des Ministerkomitees zur Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung an die Mitgliedstaaten.

*(*Angenommen vom Ministerkomitee am 10. Dezember 2008 anlässlich der 1044. Sitzung der Ministervertreter)*

Gemäß den in Artikel 15.b der Satzung des Europarates enthaltenen Bestimmungen;

In der Erwägung, dass der Europarat die Aufgabe hat, eine engere Verbindung zwischen seinen Mitgliedern herzustellen und die demokratische Bürgerschaft zu stärken;

In Anbetracht des Europäischen Kulturabkommens (1954) (SEV Nr. 18), das die Notwendigkeit der Bildung für die Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses unter den Völkern betont;

In Kenntnis seiner Empfehlung Nr. R (84) 18 zur Lehrkräfteausbildung für die Bildung zu interkulturellem Verständnis, besonders vor dem Hintergrund von Migration;

Eingedenk der Vorgaben seiner Empfehlung Rec(2002)12 zur Bildung für demokratische Bürgerschaft, in der der Ministerrat festlegt:

- ▶ dass Bildung für demokratische Bürgerschaft ein Faktor für gesellschaftlichen Zusammenhalt, gegenseitiges Verständnis, interkulturellen und interreligiösen Dialog und Solidarität ist;
- ▶ dass die Implementierung von Bildung für demokratische Bürgerschaft die Anerkennung und Akzeptanz von Unterschieden und die Entwicklung einer kritischen Sichtweise auf Informationen, Denkmuster und philosophische, religiöse, gesellschaftliche, politische und kulturelle Konzepte erfordert, die dennoch den Grundwerten und Prinzipien des Europarates verpflichtet ist;

In Kenntnis der Resolution Res(2003)7 zur Jugendpolitik des Europarates, die die Förderung des interkulturellen Dialoges, insbesondere des Dialoges zwischen Kulturen, und die Förderung des Friedens als ein vorrangiges Thema der kommenden Jahre betrachtet;

In Erwägung von Empfehlung 1111 (1989) der Parlamentarischen Versammlung zur europäischen Dimension der Bildung, die betont, dass Toleranz und Solidarität aus größerem Verständnis und Wissen über „andere“ hervorgehen;

In Erwägung der Empfehlung 1346 (1997) der Parlamentarischen Versammlung zur Menschenrechtserziehung, die die Einführung von Elementen zur Förderung von Toleranz und Respekt für Menschen aus anderen Kulturen fordert;

In Erwägung der Empfehlung 1396 (1999) der Parlamentarischen Versammlung zu Religion und Demokratie, die die Mitgliedstaaten dazu aufruft, bessere Beziehungen mit und zwischen den verschiedenen Religionen zu fördern und Freiheit und gleichen Zugang zu Bildung für alle Bürger unabhängig von religiöser Überzeugung, Brauch und Ritus sicherzustellen;

In Erwägung der Empfehlung 1720 (2005) der Parlamentarischen Versammlung zu Bildung und Religion, die Bildung als unverzichtbar für die Bekämpfung von Unwissenheit, Stereotypisierungen und Missverständnissen über Religionen ansieht;

In Erwägung der Empfehlung 1804 (2007) der Parlamentarischen Versammlung zu Staat, Religion, Säkularität und Menschenrechten, die dem Ministerrat nahelegt, die Mitgliedstaaten zu ermutigen, eine Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zur objektiven und ausgewogenen Behandlung von Religionen in der Geschichte und in ihrer aktuellen Gestalt zu fördern und eine Fortbildung zu Menschenrechtsfragen für Vertreter von Religionsgemeinschaften, insbesondere solche mit einem Bildungsauftrag gegenüber Kindern und Jugendlichen, zu fordern;

In Erwägung der Empfehlung 1805 (2007) der Parlamentarischen Versammlung zu Gotteslästerung, religiösen Beleidigungen und in der Religion begründeten Hassreden gegen Menschen, die dem Ministerkomitee nahelegt, seinen zuständigen Lenkungsausschuss anzuweisen, praktische Richtlinien für nationale Bildungsministerien zu erarbeiten, um gegenseitiges Verständnis und Toleranz zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religion zu fördern;

In Kenntnis der europäischen Konferenz zur religiösen Dimension interkultureller Bildung (Oslo, 6.-8. Juni 2004), die die notwendigen Bedingungen zur Einführung der religiösen Dimension in der interkulturellen Bildung an den Schulen der Mitgliedstaaten im Licht der Ergebnisse der 21. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister (Athen, 10.-12. November 2003) identifiziert;

Eingedenk der Breslauer Erklärung zu „50 Jahre europäisches Kulturabkommen“ (10. Dezember 2004), die die Wichtigkeit einer systematischen Förderung von interkulturellem und interreligiösem Dialog auf der Grundlage des Vorranges gemeinsamer Werte zur Förderung der gegenseitigen Wahrnehmung und des gegenseitigen Verständnisses, zur Verhinderung von Konflikten, zur Förderung von Verständigung und zur Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenhalts in der formellen und informellen Bildung unterstreicht;

In Kenntnis des auf dem 3. Gipfeltreffen der Staats- und Regierungsoberhäupter (Warschau 16.-17. Mai 2005) verabschiedeten Aktionsplans, der ausdrücklich auf interkulturellen Dialog und die besondere Herausforderung religiöser Vielfalt Bezug nimmt;

In Erwägung der vorhergegangenen Initiativen des Kommissars für Menschenrechte auf dem Gebiet des interkulturellen Dialoges und insbesondere der von den Teilnehmern der internationalen Konferenz „Dialogue of Cultures and Inter-Faith Co-operation“ in Nischnij-Nowgorod vom 7.-9. September 2006 verabschiedeten „Volga Forum Declaration“ (2006), die den Europarat aufruft, in einen von universellen Werten und Prinzipien gestützten Dialog mit religiösen Organisationen zu treten;

In Erwägung der Abschlusserklärung der Europäischen Konferenz zur religiösen Dimension interkulturellen Dialogs in San Marino am 23. und 24. April 2007;

Eingedenk des anlässlich der 118. Sitzung in Straßburg am 7. Mai 2008 veröffentlichten Weißbuches zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde Zusammenleben“, das in Erinnerung ruft, dass eine Vision von kultureller Vielfalt auf Wissen über und Verständnis für die wichtigsten religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen der Welt und ihrer gesellschaftlichen Rolle gegründet sein muss;

Eingedenk der Austauschveranstaltung des Europarates zur religiösen Dimension der interkulturellen Bildung (Straßburg, 8. April 2008), die unter Anderem die Bedeutung unterstrich, in pluralistischen, demokratischen Gesellschaften alle Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schuljahre an ein Verständnis anderer Weltanschauungen heranzuführen;

In Kenntnis der Gründung des Europäischen Wergeland Zentrums für interkulturelle Verständigung, politische Bildung und Menschenrechtserziehung in Oslo (Norwegen), das mit dem Europarat zusammenarbeiten wird und dessen Auftrag und Aufgabe es ist, die Arbeit des Europarates im Bereich von interkultureller und politischer Bildung und Menschenrechtserziehung, darunter auch die Dimension von Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen in der interkulturellen Bildung, zu fördern und zu verbreiten sowie aktiv an der Implementierung von Bildungsstandards des Europarates mitzuwirken;

In Anerkennung der Tatsache, dass das vom Lenkungsausschuss Erziehung und Bildung in Angriff genommene Projekt „The new challenge to intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe“ (2002-2005) es möglich gemacht hat, unter anderem:

- ▶ erhebliche Fortschritte in der konzeptuellen Herangehensweise, den Inhalten und Lernmethoden für die Auseinandersetzung mit der religiösen Dimension interkultureller Bildung zu machen;
- ▶ die zentrale Bedeutung der Einbeziehung dieser religiösen Dimension interkultureller Bildung für die Förderung von gegenseitigem Verständnis, Toleranz und einer Kultur des Zusammenlebens zu erkennen;
- ▶ Entwürfe für innovative Lehrmethoden und Lernstrategien zu entwickeln, die die religiöse Dimension im interkulturellen Dialog einbeziehen;
- ▶ ein Handbuch zu entwickeln, das Lehrkräften eine Reihe von Konzepten und pädagogischen Ansätzen zur Bewusstmachung der religiösen Dimension der interkulturellen Bildung zur Verfügung stellt;

1. empfiehlt der Ministerrat, dass die Regierungen der Mitgliedstaaten unter angemessener Beachtung ihrer jeweiligen verfassungsrechtlichen Formen, nationalen oder lokalen Gegebenheiten und Bildungssysteme:

a. die im Anhang zu dieser Empfehlung dargelegten Prinzipien in derzeitige oder zukünftige Bildungsreformen einbeziehen;

b. Initiativen im Bereich der interkulturellen Bildung in Bezug auf die Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen verfolgen, um Toleranz und die Entwicklung einer Kultur des Zusammenlebens zu fördern;

c. sicherzustellen, dass diese Empfehlung den betroffenen öffentlichen und privaten Körperschaften (einschließlich der Religionsgemeinschaften und anderer weltanschaulicher Organisationen) in der auf nationaler Ebene hierfür vorgesehenen Weise zur Kenntnis gebracht wird;

2. ruft der Ministerrat den Generalsekretär des Europarates auf, diese Empfehlung zur Kenntnis aller Unterzeichnerstaaten des europäischen Kulturabkommens zu bringen, die nicht Mitglieder des Europarates sind.

Anhang zur Empfehlung CM/Rec(2008)12

Umfang und Definitionen

1. Ziel der Empfehlung ist es, die Einbeziehung der Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung als Beitrag zur Stärkung der Menschenrechte, der demokratischen Bürgerschaftsbildung und Teilhabe und zur Entwicklung von Kompetenzen für den interkulturellen Dialog auf den folgenden Ebenen sicherzustellen:

- ▶ in der Bildungspolitik durch klare Bildungsleitlinien und Zielvorgaben;
- ▶ in Bildungsinstitutionen, besonders durch die Schaffung positiver Lernumgebungen und Inklusion;
- ▶ in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften durch geeignete Bildungsangebote.

2. Innerhalb des Rahmens dieser Empfehlung werden „Religionen“ und „nichtreligiöse Überzeugungen“ als kulturelle Gegebenheiten innerhalb eines größeren Zusammenhangs gesellschaftlicher Vielfalt betrachtet.

3. Religiöse und nichtreligiöse Überzeugungen sind komplexe Phänomene; sie sind nicht einheitlich. Zudem hängen Menschen ihren religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen zu unterschiedlichen Graden an; für manche sind sie zentrale Elemente und selbst gewählt, während sie für andere eine zweitrangige Frage und das Ergebnis eines historisch-biographischen Zufalls sind. Die Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung muss daher diese Vielfalt und Komplexität auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene reflektieren.

Prinzipien für die Einbeziehung der Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Rahmen der interkulturellen Bildung

4. Die folgenden Prinzipien sollten die Grundlage der Einbeziehung von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Rahmen der interkulturellen Bildung darstellen und ihre Perspektive leiten:

- ▶ Dass das Prinzip der Gewissens- und Gedankenfreiheit die Freiheit einschließt, einer Religion anzugehören oder dies nicht zu tun, die Freiheit, die eigene Religion zu praktizieren und sie auf eigenen Entschluss hin aufzugeben oder zu ändern;

- ▶ Dass Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen zumindest als „kulturelle Gegebenheiten“ anzuerkennen sind, die, so wie Sprache, historische und kulturelle Traditionen und andere Elemente, zum individuellen und gesellschaftlichen Leben beitragen;
- ▶ Dass Informationen über Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen, die das Verhalten von Individuen im öffentlichen Leben beeinflussen, in einer Weise unterrichtet werden sollten, die gegenseitiges Vertrauen, Verständnis und Toleranz fördert;
- ▶ Dass religiöse und nichtreligiöse Überzeugungen sich auf der Grundlage von individuellen Lern- und Erfahrungsprozessen entwickeln und nicht vollständig von der Familie oder Gemeinschaft vorgeprägt werden;
- ▶ Dass ein interdisziplinärer Ansatz zur religiösen, moralischen und politischen Wertebildung gefördert werden sollte, um Sensibilität für Menschenrechte (auch die Gleichheit der Geschlechter), Frieden, demokratische Bürgerrechte, Dialog und Solidarität zu entwickeln;
- ▶ Dass interkultureller Dialog und die darin inbegriffene Dimension von religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen notwendige Vorbedingungen für die Entwicklung von Toleranz und einer Kultur des Zusammenlebens wie auch die Anerkennung unserer unterschiedlichen Identitäten auf der Grundlage der Menschenrechte sind;
- ▶ Dass die Weise, in der die Dimension von religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung in der Praxis eingeführt wird, das Alter und die Reife der angesprochenen Schülerinnen und Schüler und existierende Best Practice der jeweiligen Mitgliedstaaten einbeziehen kann.

Ziele eines interkulturellen Ansatzes zur Dimension religiöser und nichtreligiöser Überzeugungen in der Bildung

5. Die Bildung sollte interkulturelle Kompetenzen entwickeln, indem sie:
- ▶ tolerante Haltung und Respekt gegenüber dem Recht, eine bestimmte Überzeugung zu haben, entwickelt;
 - ▶ eine Sensibilität für die Vielfalt an Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen als einem zum Reichtum Europas beitragenden Element fördert;
 - ▶ sicherstellt, dass die unterrichtliche Behandlung der Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Überzeugungen im Einklang mit den Zielen der Bildung für demokratische Bürgerschaft, Menschenrechtserziehung, und der allgemeinen und gleichen Würde aller Menschen steht;
 - ▶ Kommunikation und Dialog zwischen Menschen aus unterschiedlichen kulturellen, religiösen und nichtreligiösen Hintergründen unterstützt;
 - ▶ Rücksichtnahme und Vernunft in der Äußerung der eigenen Identität fördert;
 - ▶ die Gelegenheit gibt, Räume für interkulturellen Dialog zu schaffen, um religiöse und kulturelle Brüche zu verhindern;
 - ▶ Wissen über verschiedene Aspekte (z.B. Symbole, Praktiken etc.) religiöser Vielfalt vermittelt;
 - ▶ sensible oder kontroverse Fragen anspricht, die eine Vielfalt von religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen anstoßen kann;

- ▶ die Fähigkeit zur kritischen Evaluation und Reflektion in der Auseinandersetzung mit den Perspektiven und Lebensweisen unterschiedlicher Religionen und nichtreligiöser Überzeugungen vermittelt;
- ▶ Vorurteile und Stereotypen im Hinblick auf Unterschiede, die dem interkulturellen Dialog im Wege stehen, bekämpft und im Geiste der Achtung der gleichen Würde aller Menschen lehrt;
- ▶ die Fähigkeit zur unvoreingenommenen Analyse und Interpretation der vielfältigen Informationen zur Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen vermittelt, ohne den Respekt vor den religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler oder Formen der religiösen Bildung außerhalb des öffentlichen Bildungswesens in Frage zu stellen.

Anforderungen für eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Kontext des Bildungswesens

6. Folgende Haltungen sollten gefördert werden, um Hindernisse für eine angemessene Behandlung der Vielfalt von religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen im Bildungswesen zu beseitigen:

- ▶ die Anerkennung, dass die Diskussion und Reflektion über religiöse und nichtreligiöse Überzeugungen im öffentlichen Raum und an der Schule einen berechtigten Platz hat;
- ▶ die Wertschätzung von kultureller und religiöser Vielfalt und von gesellschaftlichem Zusammenhalt;
- ▶ die Erkenntnis, dass unterschiedliche Religionen und humanistische Traditionen Europa tief geprägt haben und weiterhin prägen;
- ▶ die Förderung eines ausgewogenen Ansatzes in der Darstellung der Rolle von Religionen und anderen Überzeugungen in der Geschichte und im kulturellen Erbe;
- ▶ die Akzeptanz, dass Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen häufig ein wichtiger Bestandteil individueller Identitäten sind;
- ▶ die Anerkennung, dass ein Ausdruck religiöser Zugehörigkeit innerhalb der Schule mit einer säkularen Gesellschaft und der wechselseitigen Unabhängigkeit von Kirche und Staat vereinbar ist, wenn er unauffällig und ohne missionarische Absicht erfolgt, die Rechte anderer, die öffentliche Ordnung und die Menschenrechte respektiert;
- ▶ die Überwindung von Vorurteilen und Stereotypen betreffend Religionen und nichtreligiöse Überzeugungen, besonders im Hinblick auf die Praktiken von Minderheitsgruppen und Migranten, als Beitrag zur Entwicklung von solidarischen Gesellschaften.

Didaktische Aspekte eines interkulturellen Ansatzes zu Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Bildungswesen

7. Um zur Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen im Bildungswesen zu ermutigen und interkulturellen Dialog zu

fördern können die folgenden Voraussetzungen und Lernmethoden als Beispiele für angemessenes Handeln dienen:

7.1. Pädagogische Voraussetzungen

- ▶ Sensibilität für die individuelle und gleiche Würde jedes Menschen;
- ▶ Anerkennung der Menschenrechte als einen auch über die religiöse und kulturelle Vielfalt hinaus gültigen Wertekanon;
- ▶ zwischenmenschliche Kommunikation und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zur Schaffung eines Lernumfeldes, das gegenseitiges Vertrauen und Verständnis fördert;
- ▶ kooperative Lernformen, die Menschen aller Traditionen integrieren können;
- ▶ die Schaffung einer geschützten Lernumgebung, die zum Ausdruck eigener Positionen ohne Angst vor Spott oder Verurteilung anregt;

7.2 Verschiedene Lernmethoden:

- ▶ Verwendung von „Simulationen“ zur Schaffung von Dialog, Dilemmata und Reflektion im Unterricht;
- ▶ Ermutigung von Schülerinnen und Schüler zur objektiven Reflektion über ihre eigene Existenz und Ansichten und die anderer Menschen;
- ▶ Rollenspiele zur Reproduktion und Veranschaulichung der Perspektiven und Emotionen anderer Menschen;
- ▶ Verwendung des „Living Library“ Ansatzes („Lebendige Bibliothek“);
- ▶ Kooperation statt Konkurrenz zum Aufbau eines positiven Selbstbildes;
- ▶ Entwicklung angemessener pädagogischer Ansätze wie:
 - eines phänomenologischen Ansatzes, der Wissen um und Verständnis von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen sowie Respekt vor anderen Menschen unabhängig von ihren religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen kultiviert;
 - eines interpretativen Ansatzes, der ein flexibles Verständnis von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen fördert und sie nicht in ein starres, vorgefertigtes Muster zwingt;
 - eines Ansatzes, der es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, in einen Dialog mit Menschen zu treten, die andere Werte und Ideen haben;
 - eines kontextuellen Ansatzes, der lokale und globale Lernbedingungen einbezieht.

Politische Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

8. Die Mitgliedstaaten sind aufgefordert, im Einklang mit den oben dargelegten Prinzipien, Zielen und Ansätzen:

- ▶ zu betonen, dass die Aus- und Weiterbildung eine der wichtigsten Formen des Kompetenzerwerbs für Lehrkräfte ist, die durch ihren Beruf auch zur Beteiligung am Aufbau einer toleranteren und einer dem Zusammenhalt verpflichteten Gesellschaft aufgefordert sind;
- ▶ Lehrkräften die Ausbildung und die Mittel zur Verfügung zu stellen, erforderliche Unterrichtsressourcen zu erwerben, um die zu einer adäquaten Einbeziehung von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in einem interkulturellen Ansatz nötigen Fähigkeiten zu erwerben;

- ▶ Aus- und Weiterbildung im Einklang mit der Europäischen Menschenrechtskonvention durchzuführen, d.h. in offener und objektiver Weise;
- ▶ Aus- und Weiterbildung in Lern- und Lehrmethoden zu entwickeln, die eine Bildung im Geiste der Demokratie auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sichern;
- ▶ die Einführung von Multiperspektivität als ein Schlüsselement zur Einbeziehung vielfältiger Perspektiven auf Lehren und Lernen in den Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Lehrkräfte zu fördern;
- ▶ Lehrkräfte dazu auszubilden, Ansätze zu entwickeln, die ihnen ermöglichen:
 - als reichhaltige und vielfältige Lernressourcen zu agieren;
 - Ressourcen und Erfahrungen zur Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen auszutauschen;
 - die kritische Bewertung der Validität und Verlässlichkeit von Quellen zu fördern;
 - Gelegenheiten zum Austausch und Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu ermöglichen;
 - dem lokalen und globalen Charakter des interkulturellen Dialoges Rechnung zu tragen;
 - unter angemessener Beachtung des gesetzlichen Rahmens der freien Meinungsäußerung dauerhaft wachsam zu sein in der Bekämpfung von rassistischen, ausländerfeindlichen oder missionarischen Äußerungen;
 - sich der Bedeutung des Aufbaus von positiven Beziehungen mit Eltern, im lokalen Umfeld und mit Religionsgemeinschaften (die etwa für Besuche im Rahmen des Unterrichtes hilfreich sein können) bewusst zu sein;
 - die zunehmende Nutzung moderner Informationstechnologie zur Kenntnis zu nehmen.
- ▶ In der Entwicklung von Richtlinien für die Aus- und Weiterbildung die notwendigen Ressourcen für die Erforschung und Evaluation der Ergebnisse, der auftretenden Schwierigkeiten, erzielten Erfolge und resultierenden Praktiken zur Verfügung zu stellen.

Anhang 2

Die Gemeinsame Implementierungs-Expertengruppe: Mitglieder und Sitzungen

Mitglieder der Gemeinsamen Implementierungs- Expertengruppe

Abdeljalil Akkari ist außerordentlicher Professor und Vorsitzender einer Forschungsgruppe an der Universität von Genf in der Schweiz. Zudem ist er regelmäßig in beratender Funktion für die UNESCO und andere internationale Organisationen tätig. Er war Forschungsdekan des Höheren Pädagogischen Institutes HEP-BEJUNE (Bienne, Schweiz) und hat hauptsächlich über Bildungsplanung, multikulturelle Bildung, Lehrkräfteausbildung und Bildungsungleichheit publiziert. Seine aktuellen Forschungsinteressen sind Lehrkräfteausbildung und Bildungsreform in international vergleichender Perspektive. Außerdem ist er aktiv am 2010 begonnenen Projekt des Europarates und der UNESCO-Lehrstühle in Bergamo, Rioja, Tunis und Marrakesch „Education and religious diversity in the western Mediterranean“ beteiligt. Ziel dieses Projektes ist es, Lehrkräften ein besseres Verständnis für Fragen religiöser Vielfalt und nichtreligiöser Überzeugungen in den Bildungssystemen verschiedener Länder des westlichen Mittelmeerraumes, namentlich Spanien, Italien, Marokko und Algerien, zu vermitteln.

Wanda Alberts promovierte in Religionswissenschaft an der Universität Marburg in Deutschland. Sie hat einen Lehrstuhl für Religionswissenschaft an der Universität Hannover inne. Zuvor war sie Professorin an der Fakultät für Archäologie, Geschichte, Kulturwissenschaft und Religion der Universität Bergen in Norwegen, wo sie Lehrkräfte für das Pflichtschulfach „Religion, Lebensphilosophien und Ethik“ (RLE) ausbildete. Sie ist Mitbegründerin der Arbeitsgruppe zur Religion in der säkularen Bildung im Rahmen der European Association for the Study of Religions (EASR). Ihr Hauptinteresse ist die Einbringung nichtkonfessioneller Ansätze der religiösen Bildung im Schulunterricht über Religionen und nichtreligiöse Weltanschauungen.

Francesca Gobbo ist Professorin für Interkulturelle Bildung und Anthropologie an der Universität von Turin in Italien. Nach ihrem Abschluss an der Universität von Padua studierte sie an der University of California, Berkeley. Sie war Fulbright-Stipendiatin (1969), Visiting Scholar an der UC Berkeley (1995) und in Harvard (2001). Neben einer Vielzahl von Veröffentlichungen in englischer und italienischer Sprache ist sie an verschiedenen Comenius-Projekten und mehreren internationalen Fachzeitschriften beteiligt, darunter auch Intercultural Education, wo sie als stellvertretende Herausgeberin tätig ist. Sie forscht und lehrt zu aktuellen Bildungsfragen aus interdisziplinärer und vergleichender Perspektive, wobei sie Ansätze der Pädagogik mit denen der Kultur- und Bildungsanthropologie verbindet, um den aktuellen Diskurs um interkulturelle Bildung zu hinterfragen und auf eine breitere Basis zu stellen.

Robert Jackson (Stellvertretender Vorsitzender), PhD, DLitt, war Direktor der Religions and Education Research Unit der Universität Warwick in England (1994-2012) und hat derzeit Lehrstühle für Religionen und Bildung in Warwick und für Religiöse Vielfalt und Bildung am Europäischen Wergeland Zentrum in Oslo inne. Seine Beiträge zur internationalen Forschung beinhalten die Teilnahme am europäischen REDCo-Projekt sowie der Entwicklung der Leitsätze von Toledo für die Lehre von Religion und Glauben an öffentlichen Schulen der OSZE. Seit 2002 war er an allen Projekten des Europarates zur Religion in der interkulturellen Bildung beteiligt und war Mitorganisator der ersten Austauschkonferenz des Europarates mit Vertretern europäischer Religionsgemeinschaften und weltanschaulicher Organisationen 2008. Von 1996 bis 2011 war er Herausgeber des British Journal of Religious Education. Er hat 22 Monographien und viele Aufsätze zu Religion und Bildung veröffentlicht. 2013 erhielt er den William Rainey Harper-Preis der US-amerikanischen Religious Education Association für „außerordentliche Vordenker, deren Arbeiten auf anderen Gebieten die religiöse Bildung nachhaltig geprägt haben“. Er ist Mitglied der britischen Academy of Social Sciences.

Claudia Lenz wurde an der Universität Hamburg in Politikwissenschaft promoviert und ist die derzeitige Leiterin für Forschung und Entwicklung am Europäischen Wergeland Zentrum und Associate Professor an der Norwegischen Universität für Technologie und Naturwissenschaft (NTNU). Sie forscht und publiziert auf den Gebieten Geschichtsbewusstsein, Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust und zu qualitativen Forschungsmethoden als methodologische Ressource in Bildungsprozessen. Ihre neueste Publikation ist Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project, Reihe Neuengammer Kolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (herausgegeben mit Helle Bjerg, Andreas Körber und Oliver von Wrochem).

Gabriele Mazza (Vorsitzender) hält akademische Grade in Politikwissenschaft, Soziologie und Pädagogik von italienischen, französischen und US-amerikanischen Universitäten. Er ist international als Berater tätig und arbeitet vor allem mit dem Europarat und der UNO zusammen, wo er in leitender Position mit Fragen von Bildung, Jugend und Kultur befasst ist. Unter seiner Leitung fanden europaweite Reformen auf der Ebene von Institutionen, Richtlinien und Förderung in allen 47 Mitgliedstaaten des Europarates und darüber hinaus statt. Zudem war er federführend in der Schaffung und Entwicklung kultureller Netzwerke und multilateraler Institutionen, darunter auch des Europäischen Wergeland Zentrums (EWC). Hier war er nach der Gründung als Mitglied des Vorstandes für politische Bildung, Menschenrechtserziehung, interkulturelle Bildung und Kulturpolitik zuständig. Dr. Mazza hat eine führende Rolle in den Verhandlungen über die Bildungsabkommen in den Staaten des ehemaligen Jugoslawien gespielt, insbesondere in Kroatien, im östlichen Slawonien und Bosnien-Herzegowina. Aktuell ist er führend in der Entwicklung europäisch-arabischer Zusammenarbeit mit besonderem Augenmerk auf dem Beitrag, den Bildung zu einem interkulturellen Dialog leisten kann.

Villano Qiriazhi ist Leiter der Bildungspolitischen Abteilung des Europarates (Straßburg, Frankreich). Herr Qiriazhi schloss sein Studium der Philologie und französischen Sprache an der Universität von Tirana 1988 ab. Seit 1996 ist er beim

Europarat tätig, nachdem er zuvor als Lehrer und Journalist tätig war, und hat hier seitdem verschiedene multilaterale Projekte im Bildungssektor geleitet, die sich mit interkultureller, religiöser und Bildung für demokratische Bürgerschaft, Menschenrechtserziehung und Bildungsqualität befassen. Von 2004 bis 2012 war er Geschäftsführer des Leitungskomitees für Bildung, einem internationalen Gremium von Regierungsvertretern zur Entwicklung und Umsetzung neuer bildungspolitischer Ansätze in den 47 Mitgliedstaaten des Europarates. Herr Qirazi ist auch Geschäftsführer der Ständigen Konferenz der Bildungsminister, die seit 1959 regelmäßig in einem der Mitgliedsländer stattfindet.

Peter Schreiner hat sein Studium der Pädagogik, Soziologie und Theologie an der Mainzer Johannes Gutenberg Universität in Deutschland mit dem Grad des Diplom-Pädagogen abgeschlossen. Er wurde im Rahmen eines Cotutelle-Verfahrens an der VU Amsterdam und der Friedrich Alexander Universität Erlangen Nürnberg promoviert (Dr. phil). Aktuell ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut in Münster, Deutschland. Seit 2003 hat er den Vorsitz der InterEuropean Commission on Church and School (ICCS) inne und ist seit 2004 Moderator der Coordinating Group for Religion in Education in Europe (CoGREE). Seine hauptsächlichen Forschungsinteressen sind vergleichender Religionsunterricht, interkulturelles und interreligiöses Lernen, alternative Ansätze in der Pädagogik, ökumenisches Lernen, Religion und Bildung, die Europäisierung des Bildungswesens, und die Bildungsverantwortung der protestantischen Kirchen. Er hat in diesen Bereichen umfangreich publiziert. Für den Europarat hat er in verschiedenen Projekten zur interkulturellen Bildung als Experte mitgewirkt.

Marianna Shakhnovich hat an der Staatlichen Universität von Sankt Petersburg in Russland in Philosophiegeschichte und Religionsphilosophie den Titel eines Dr. habil. erhalten. Seit 1998 ist sie Lehrstuhlinhaberin und Leiterin der Abteilung für Religionsphilosophie und Religionswissenschaft der Universität. Ihre kreativen und wissenschaftlichen Arbeiten konzentrieren sich auf die Geschichte der klassischen Tradition in der Religionsphilosophie, die Theorien und Methoden der Religionswissenschaft und Religion in der Bildung. Sie hat mehr als 150 Monographien und Aufsätze verfasst, darunter die universitären Lehrwerke *World Religions* (2003, Herausgeberin und Mitverfasserin) und *Religious Studies* (2013, Herausgeberin und Mitverfasserin) sowie das Schulbuch *The Fundamentals of the World Religious Culture* (2013). Von 2009 bis 2012 war sie Mitglied des Koordinierungsrates für die Einführung des neuen Schulfaches „Grundlagen Religiöser Kulturen und Säkularer Ethik“ in Russland. Auch an verschiedenen Projekten des Europarates zu Fragen des interkulturellen und interreligiösen Dialogs durch Bildung und zur religiösen Vielfalt war sie beteiligt.

Sitzungen der Gemeinsamen Implementierungs-Expertengruppe

Erste Sitzung: Oslo, 9.-11. Mai 2010

Zweite Sitzung: Paris, 9.-10. November 2010

Dritte Sitzung: Oslo, 10.-11. Mai 2011

Vierte Sitzung: Oslo, 3.-4. Mai 2012

Fünfte Sitzung: Sankt Petersburg, 4.-5. Oktober 2012

Sechste Sitzung: Straßburg, 6.-7. Dezember 2012 (mit einem gemeinsamen Treffen mit der gleichzeitigen Abschlusskonferenz des Europaratsprojektes „Education and religious diversity in the Western Mediterranean“ [EDIR])

Siebte Sitzung: Paris, 27.-28. Mai 2013

Achte Sitzung: Paris, 28.-29. Januar 2014

Referate von Mitgliedern der Gemeinsamen Implementierungs-Expertengruppe

Verschiedene Mitglieder der Expertengruppe haben bei den Sitzungen Referate vorgetragen, deren Inhalt und Perspektiven Aufnahme in den *Wegweiser* fanden. Diese sind: Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012 b und c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [siehe auch Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012.

Anhang 3

Vorträge, die eingeladenen Expertinnen und Experten bei den Sitzungen zur Entwicklung des Dokumentes zu wichtigen Themen vorgetragen wurden:

„Experiences of children with religious minority background in the Norwegian educational system“ (Oslo, 2.-4. Mai 2012)

Raena Aslam (Multicultural Integration and Resource Network/MIR).

„The Norwegian subject on education on religions and philosophies of life – the ECHR judgment against Norway“ (Oslo, 2.-4. Mai 2012)

Gunnar Mandt Ehemaliger Stellvertretender Generaldirektor des norwegischen Bildungsministeriums; Sonderberater des Europäischen Wergeland Zentrums.

„The development of the ethics and religious culture subject in Quebec“ (Paris, 9.-10. November 2011)

Dr Jacques Pettigrew Verantwortlicher Leiter des Ethics and Religious Culture (ERC) Programmes im Ministerium für Bildung, Freizeit und Sport (MELS), Quebec, Kanada.

„First results of the survey: analysis of the first responses to the questionnaire“ (Paris, 9.-10. November 2011)

Dr. Mandy Robbins Associate Fellow, WRERU, University of Warwick und Senior Lecturer in Psychology, Glyndŵr University, Wales. Expertin für Religion und Bildung sowie für quantitative Forschung.

„Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages“ (Sankt Petersburg, 5. Oktober 2012)

Dr. Ekaterina Teryokova Stellvertretende Direktorin des staatlichen Museums für Religionsgeschichte, Sankt Petersburg, Russische Föderation.

„The work of the European Council of Religious Leaders“ (Oslo, 2.-4. Mai 2012)

Stein Villumstad Generalsekretär des European Council of Religious Leaders, Teil des globalen Netzwerkes Religions for Peace. Experte für interreligiösen Dialog, internationale Entwicklung, Konflikttransformation und Menschenrechte.

„The interaction between intergovernmental cooperation initiatives and national realities: the French example“ (Paris, 9.-10. November 2011)

Professor Jean-Paul Willaime Forschungsdirektor an der Ecole Pratique des Hautes Etudes, Abteilung Religionswissenschaft, Sorbonne, Paris. Professor Willaime ist Mitglied des Forschungszentrums EPHE-CNRS und ehemaliger Direktor des Europäischen Instituts für Religionswissenschaft. Von 2007 bis 2011 war er Präsident der Internationalen Gesellschaft für Religionssoziologie. Er hatte die Leitung der französischen Forschungsgruppe im von der Europäischen Union geförderten Projekt REDCo inne.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskafet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E-mail: apoio.cientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES AND CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: +1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Wie kann die Beschäftigung mit Religionen und nichtreligiösen Weltanschauungen zur interkulturellen Bildung an Europas Schulen beitragen? Eine wichtige Empfehlung des Ministerrats des Europarates (Empfehlung CM/Rec(2008)12 zur Dimension von Religionen und nichtreligiösen Überzeugungen in der interkulturellen Bildung) hat versucht, die Form und Ziele dieser Art von Bildungsarbeit zu erklären. Der Wegweiser geht hierin weiter: Er gibt Entscheidungsträgern, Schulen (sowohl Lehrkräften als auch Funktionsträgern und Schulleitungen) und Lehrkräfteausbildern praktische Hinweise zum Umgang mit den von der Empfehlung aufgeworfenen Fragen. Unter sorgfältiger Beachtung der Rückmeldungen von Bildungspolitikern, Lehrkräften und ihren Ausbildern aus den Mitgliedsstaaten des Europarates bietet der Wegweiser Unterstützung z.B. zur in diesem Feld verwendeten Fachterminologie; zur Entwicklung von Lehr- und Lernkompetenzen und der Verwendung unterschiedlicher didaktischer Ansätze; zur Schaffung eines „geschützten Raumes“ für den Dialog innerhalb der Lerngruppe; zur Unterstützung von Lernenden bei der Analyse medialer Repräsentationen von Religion; zur Thematisierung nichtreligiöser Weltanschauung neben religiösen Perspektiven; zum Umgang mit Menschenrechtsfragen im Zusammenhang mit Religion und Glaubensüberzeugungen; und zur Vernetzung von Schulen (auch solchen unterschiedlicher Art) untereinander und mit Gemeinschaften und Organisationen in ihrem Umfeld. Der Wegweiser ist kein Lehrplan und keine bildungspolitische Richtlinie. Er will Entscheidungsträgern, Schulen und Lehrkräfteausbildern in den Mitgliedsstaaten des Europarates und allen anderen interessierten Lesern das Werkzeug an die Hand geben, um sich eigenständig mit den Fragen auseinanderzusetzen, die die Interpretation der Empfehlung vor dem Hintergrund der Erfordernisse in verschiedenen Ländern aufwirft.

Der Wegweiser ist das Ergebnis der Arbeit eines vom Europarat und dem Europäischen Wergeland Zentrum gemeinsam ins Leben gerufenen internationalen Expertengremiums und wurde im Auftrag dieses Gremiums durch Professor Robert Jackson verfasst.

www.coe.int

Der Europarat ist Europas führende Organisation für Menschenrechte. Er hat 47 Mitgliedsstaaten, von denen 28 auch Mitglied der Europäischen Union sind. Alle Mitgliedsstaaten des Europarates haben die Europäische Menschenrechtskonvention gezeichnet, ein Vertrag zum Schutz der Menschenrechte, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte überwacht die Umsetzung der Konvention in den Mitgliedsstaaten.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8200-5
€19/\$US38



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE