

---

Johannes Lähnemann

## Interreligiöse Schulbuchforschung und –entwicklung: Vorschläge für Standards<sup>1</sup>

„Die **Bedeutung der Schulbuchforschung** liegt darin, dass Schulbücher – auch im Zeitalter audio-visueller Medien – fundamentales Wissen an die nachwachsende Generation weitergeben: mit ausgewählten und didaktisch aufbereiteten Texten (historische und religiöse Quellen, Impulstexte, Memorierstoffe), Leitmotiven, Bildern, Anregungen. Nicht selten sind – bei fachlich begrenzter Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – Schulbücher die ‚Lehrer der Lehrer‘ und ein maßgeblicher Faktor der Unterrichtsgestaltung.

**Interreligiöse Schulbuchforschung** hat besondere Relevanz angesichts von Pauschalurteilen, negativen Vorurteilen und Stereotypen hinsichtlich der jeweils anderen Religion und Kultur („So ist der Islam“ – „So ist der Westen“), die auch in Schulbüchern gefunden werden konnten und können. Sie werden nicht selten durch die öffentlichen Medien verstärkt und lassen sich leicht politisch missbrauchen. In der Spannung zwischen einem „Clash of Civilisations“ und dem nötigen „Dialogue among Civilisations“ kommt Schulbüchern eine wichtige Aufgabe zu.“<sup>2</sup> Dabei ist von einem Begriff von Religionen und Kulturen auszugehen, der diese nicht als feste Größen auffasst, da die Differenzierungen und Wandlungen in den verschiedenen Konfessionen und Kulturräumen ernst genommen werden müssen.

Ausgehend von dieser Erkenntnis und auf der Basis der im Forschungsprojekt „Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> An der Formulierung und Bearbeitung der Vorschläge haben mitgewirkt: Musa Al Munaizel/Amman, Dr. Patrick Bartsch/Bamberg, Prof. Dr. Harry Harun Behr/Erlangen-Nürnberg, Dr. Saeid Edalatnejad/Teheran, Prof. Dr. Klaus Hock/Rostock, Dr. Werner Haußmann/Erlangen-Nürnberg, Prof. Dr. Christoffel Lombard/Kapstadt, Prof. Dr. Manfred Pirner/Erlangen-Nürnberg, Prof. Dr. Wolfram Reiss/Wien, Dr. John Taylor/Genf, Prof. Dr. Cemal Tosun/Ankara, Dr. Georg Tsakalidis/Kosani-Griechenland, Dr. Frank van der Velden/Kairo.

<sup>2</sup> K. Hock/J. Lähnemann: Schulbuchforschung interreligiös – auf dem Weg zu besserem gegenseitigen Verstehen. In: J. Lähnemann (Hg.): *Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2003.* Hamburg 2005. = *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* Bd. 23, S. 380-398, 394.

<sup>3</sup> K. Hock/J. Lähnemann (Hg.): *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder.* Hamburg 2005.

I. W. Reiss: *Ägypten und Palästina.* = *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* Bd. 21.

II. P. Bartsch: *Türkei und Iran.* = *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* Bd. 22.

K. Hock/ J. Lähnemann/ W. Reiss: *Schulbuchforschung im Dialog. Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder.* Frankfurt 2006. = Beiheft der Zeitschrift für Mission 5.

gewonnenen Erfahrungen werden im Folgenden Standards für interreligiöse Schulbuchentwicklung vorgeschlagen, die Leitlinien sein können für Autorentams und Verlage, aber auch für Kultusbehörden und Lehrplankommissionen. Sie zeigen, was hinsichtlich interreligiöser Fragestellungen bei der Konzipierung von Lehrplänen und Schulbüchern berücksichtigt werden sollte.<sup>4</sup>

Dabei werden neun Fragen- und Aufgabenbereiche ins Auge gefasst:

- 1) die Frage authentischer und fachlich fundierter Darstellungen der Religionen,
- 2) die Entfaltung theologischer Themen, eng verknüpft mit dem Problem des Strukturverhältnisses der Religionen zueinander,
- 3) die Religionen in ihrer Lebensbedeutung für konkrete Menschen,
- 4) der Umgang mit der Geschichte,
- 5) die Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe der Religionen, verbunden mit der Wahrnehmung der jeweiligen Kontextualität, in der man zusammen lebt,
- 6) das spannungsvolle Problem des Umgangs mit dem Phänomen Mission, Religionsfreiheit und Toleranz,
- 7) die Verständigung in ethischen Themenfeldern,
- 8) die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in ihrer Bedeutsamkeit für deren religiöse Bildung sowie
- 9) die pädagogischen und mediendidaktischen Fragen, damit die Schülerinnen und Schüler als eigenständige Partner in den Lernprozessen ernst genommen werden.

Zu jedem Bereich werden zunächst die Notwendigkeit und die Aufgabenstellung skizziert, sodann die jeweils vorhandenen Problembereiche artikuliert und als Drittes Standards formuliert, die erreicht werden sollten.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Diese Standards sind Resultat eines interreligiösen internationalen Konsultationsprozesses, bei dem trotz der Vielfalt der Gesprächsebenen die sehr verschiedenen Religions-, Kultur-, politischen und pädagogischen Kontexte nur begrenzt im Blick sein konnten. Sie sind deshalb nicht einfach deduktiv in die Praxis umzusetzen, sondern es bedarf dazu vertiefender Reflexion unter der genauen Beachtung der jeweiligen Kontexte und praktischen Bedingungen.

<sup>5</sup> Dass es bereits vielfältige Ansatzpunkte in neueren Schulbüchern gibt, die in die Richtung weisen, die mit den folgenden Standards ins Auge gefasst wird, wurde in den Beiträgen zum Workshop „Schulbuchforschung interreligiös“ von Klaus Hock, Wolfram Reiss, Georg Tsakalidis und Baker al-Hiyari beim 9. Nürnberger Forum sichtbar (in: J. Lähnemann/Hg.: Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Hamburg 2007, 490-513). Der Beitrag von Klaus Hock bietet dabei eine Gesamtübersicht über positive Ansatzpunkte, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten in verschiedenen Ländern zu finden sind und die in den Standards aufgegriffen werden. Sie verstehen sich damit auch als Ergänzung und Weiterführung der gemeinsamen Empfehlungen der UNESCO und der League of the Arab States (LAS) für eine bessere Darstellung von Christentum und Islam in Schulbüchern. Hierzu W. Reiss: Das Projekt „Guidelines and Best Practices Handbook“ in: Amt und Gemeinde 9/10, 59 (2008), 197-199.

## 1. Authentische und fachlich fundierte Darstellungen bieten

1.1 Zu einer Grundhaltung des Dialogs gehört das Bemühen, eine Religion gemäß ihrem Selbstverständnis darzustellen. Dabei kann es nicht darum gehen, das Fremdverständnis durch ein bloßes Selbstverständnis des Anderen zu ersetzen, sondern die Aufgabe besteht darin, multiperspektivische Zugänge zu gewinnen. Nur so können in einer dialogischen und pluralitätsfähigen Pädagogik Zerrbilder vermieden und problematische Voreinstellungen überwunden werden. Der Dialog eines Autors bzw. einer Autorin mit den Angehörigen einer Religion, die ihren Glauben praktizieren, wäre ein denkbarer methodischer Weg. Dabei sind Widersprüche, die zwischen Selbst- und Fremdverständnis auftreten, mit in den Blick zu nehmen und von ihren Voraussetzungen her zu durchleuchten.

1.2 Als Problem erweist sich, dass sich die Religionsgemeinschaften häufig in einem Konkurrenzverhältnis zueinander befunden haben oder auch noch befinden, dass sie einen exklusiven Wahrheitsanspruch vertreten oder oft nur nebeneinander existieren, ohne sich wechselseitig wahrzunehmen. Hinzu kommen verschiedentlich noch Defizite in der Ausbildung und wissenschaftlichen Qualifikation von Schulbuchautoren und –autorinnen hinsichtlich fundierter Kenntnis verschiedener Religionen sowie der oft zu begrenzte Raum, der interreligiösen Thematiken in den Lehrplänen überhaupt gewährt wird.

1.3 **Standard** muss hier werden, dass sich Schulbuchautorinnen und –autoren an fundierten Eigendarstellungen aus den Religionen, aber gleichermaßen auch an religionswissenschaftlich zuverlässigen Darstellungen orientieren.

Es ist darauf zu achten, dass die Religionsgemeinschaften in ihrem Gesamtzusammenhang im Blick sind und nicht nur mit unverbundenen Einzelzügen, sondern mit ihren Glaubensüberzeugungen, Grundeinsichten in die Zusammenhänge des Lebens, ihren Lehren, Riten, sozialem Gefüge und ihrer Ethik. Dabei sollten auch Differenzierungen innerhalb einer Religionstradition bewusst in den Blick genommen werden.

Authentizität meint darüber hinaus, dass an den Darstellungen kompetente Angehörige der jeweils anderen Religion korrigierend, ergänzend oder sogar selbst darstellend beteiligt sind. Erforderlich ist demgemäß eine interdisziplinäre und interreligiöse Zusammenarbeit, bei der den Erziehungswissenschaften und der Religionswissenschaft als Referenzwissenschaften besondere Bedeutung zukommt.

Hinzu kommt die nötige fachlich fundierte interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Abstimmung zwischen Religionsunterricht, Ethikunterricht und anderen Fächern (wie Geschichte, Geographie, Sozialkunde, aber auch den musischen Fächern und dem Sprachunterricht...), in denen religiöse Sachverhalte tangiert werden.

Die komplexe Aufgabenstellung erfordert eine durchdachte Arbeitsteilung zwischen den Fächern, den Bezug auf ein didaktisches Gesamtkonzept, das in Beziehung steht zu aktuellen Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung und damit besonders auch die Beachtung aufbauenden Lernens von Altersstufe zu Altersstufe mit dem Ziel, mit verschiedenen Weltbildern umgehen zu können („Differenzkompetenz“).

## 2. Eine Theologie im Dialog entwickeln

2.1 Die Interpretation zentraler Lehren des eigenen Glaubens im Gespräch mit Theologinnen und Theologen, Pädagoginnen und Pädagogen der anderen Religionen ist eine Voraussetzung dafür, dass die Glaubensinhalte der jeweils Anderen möglichst authentisch dargeboten werden. Es gehört dazu das Bemühen zu erschließen, was in den Glaubensüberzeugungen der verschiedenen Religionen verbindend ist, was schwerpunktmäßig verschieden, aber nicht notwendig kontrovers ist, und schließlich auch, was gegensätzlich und unvereinbar ist.

2.2 Problem ist, dass ein derartiger Austausch über Glaubensinhalte noch keine lange Geschichte und Erfahrungen aufweist, zumal in religionspädagogischer Perspektive. Erschwerend ist das traditionelle Strukturverhältnis besonders zwischen Judentum, Christentum und Islam zueinander. Es ermöglicht der jeweils späteren Religion die früheren in ihre Sichtweise zu integrieren, die sich aber dadurch vereinnahmt und nicht authentisch verstanden sehen, während die früheren Religionen in den späteren eine Verfälschung der eigenen Glaubensüberzeugungen diagnostizieren. Bei den in Südostasien beheimateten Religionen Hinduismus und Buddhismus erweisen sich nicht selten isolierte Teilthemen als attraktiv (Yoga, Dalai Lama, Wiedergeburt ...), deren Einbettung in den Gesamtzusammenhang der jeweiligen Religionstradition kaum in den Blick kommt.

2.3 **Standard** muss hier werden, die Schulbucharbeit an die grundlegende Reflexionsarbeit in den Religionen (ihre „Theologie“) wie auch an die religionswissenschaftliche Forschung anzubinden.

Nötig ist dazu anspruchsvolle, elementarisierende Grundlagenarbeit in den Religionen, an der Schulbuchautoren ohne zu hohe Verständnishürden teilhaben können. Das bedeutet auch, dass die Bildungsaufgabe als genuiner Bestandteil theologischer wie religionswissenschaftlicher Arbeit verstanden wird und entsprechend institutionalisiert ist. Die fundamentalen Texte und Traditionen bedürfen einer Auslegung, die eine offene Kommunikation mit den Inhalten anderer Religionstraditionen ermöglicht. An die Stelle von einseitigen Konfrontationen bzw. Abgrenzungen wie auch von einseitigen Harmonisierungen sollte ein Beziehungsdenken treten (Karl-Josef Kuschel<sup>6</sup>), das Verbindendes, schwerpunktmäßig Verschiedenes wie auch Konträres sichtbar macht, aber auch gegenseitige Beeinflussungen und Befruchtungen. Eine besondere Herausforderung stellt es dabei dar, auch Standpunkte, die man nicht teilt, achtungsvoll und in ihrem Zusammenhang darzustellen (z. B. die unterschiedliche Sicht Jesu in der neutestamentlichen Tradition und im Koran – oder die unterschiedliche Weltansicht in Judentum, Christentum und Islam gegenüber Buddhismus und Hinduismus).

---

<sup>6</sup> K.-J. Kuschel: Juden – Christen – Muslime. Herkunft und Zukunft. Düsseldorf (Patmos) 2007.

### 3. Religionen in ihrer Lebensbedeutung für konkrete Menschen darstellen

3.1 Religionen sind nicht nur über die Beschreibung ihrer Lehren, Traditionen, Riten und ästhetischen Ausdrucksformen fassbar, sondern in ihrer Bedeutung, die sie für das Leben konkreter, einfacher Menschen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten, besonders aber auch im Land der Veröffentlichung gewinnen (Prinzip der Nähe und des lokalen Bezugs). (z.B.: Wie feiern muslimische Gläubige in Deutschland das Zuckerfest? Wie feiern persische Christinnen und Christen das Weihnachtsfest im Iran und wie erleben sie es? Welche Bedeutung hat der Sabbat im Alltagsleben eines amerikanischen, liberalen Juden? Welche für eine israelische, orthodoxe Jüdin? Wie erleben sie den Sabbat; welche Deutungsangebote aus der jüdischen Tradition werden für sie jeweils wichtig und hilfreich, usw.?)

3.2 In vielen Schulbüchern herrscht eine phänomenologische Sicht auf Religionen vor, und selbst manche Selbstdarstellungen verbleiben auf der beschreibenden und theologisch-normativen Ebene, ohne ausreichend zu verdeutlichen, welche Bedeutung das Religiöse faktisch für das subjektive Erleben, für die Bewältigung von Lebensproblemen oder für die Deutung von und den Umgang mit Lebensglück im Leben ganz ‚normaler‘, einfacher Menschen hat (das kann in Spannung zu dem stehen, was es nach Ansicht von theologisch Gebildeten oder Religions-Experten der jeweiligen Religion haben *sollte*).

3.3 **Standard** sollte hier werden, die „Sitze im Leben“ einer Religion bzw. ihrer Elemente exemplarisch an anschaulichen Beispielen konkreter, durchschnittlicher (am besten jugendlicher) Menschen zu verdeutlichen.<sup>7</sup> Dabei können auch individuelle Unterschiede und somit ein vielfältiges In-Gebrauch-nehmen der betreffenden Religion sichtbar werden, was der häufig durch Schulbücher geförderten problematischen Sicht entgegenwirkt, eine Religion sei ein starres, festgezurrtes, unformierendes und unveränderliches Gebilde.

### 4. Ein differenziertes Geschichtsbild vermitteln

4.1 Eine differenzierte wechselseitige Wahrnehmung der geschichtlichen Entwicklungen in den Religionen stellt eine besondere Herausforderung für die Schulbucharbeit dar. Die traditionelle Darstellung in den Schulbüchern ist im Wesentlichen auf die Konfliktgeschichte bezogen, in einer einseitigen Selektion von Daten und Ereignissen aus Problemabschnitten in der Begegnung zwischen den Religionen und ihrer politisch-gesellschaftlichen Wirksamkeit. Die Geschichte wechselseitiger Befruchtungen und

---

<sup>7</sup> Hier kann das Prinzip der „Personalisierung“ hilfreich ist. Das heißt, dass eine einzelne Gestalt oder ein Kind gleichen Alters etwas erfahren und erleben kann. Hierzu W. Haußmann: 'Walking in other People's Moccassins'? Openness to other religions in confessional religious education: possibilities and limits. BJRE Volume 13 No 2 Spring 1993.

des kulturellen Austausches ist demgegenüber zu wenig im Blick. Gelungene Geschichte kann mit „Geschichten des Gelingens“ lebendig vergegenwärtigt werden. Gerade auch Migration kann ein faszinierender Kontext für das Studium von Differenzen und Kontinuitäten sein.

4.2 Das eigene Geschichtsbild hat in vielen Fällen das Überlegenheitsbewusstsein der einen Religion gegenüber anderen Religionen legitimiert, häufig verbunden mit Vorwürfen und Unterstellungen. Die Identität von Religionsgemeinschaften und konfessionellen Ausprägungen hat sich nicht selten aus der Überzeichnung von erfahrenen Verletzungen und der Verherrlichung eigener „Siege“ gespeist, besonders da, wo diese mit ethnischer Identität verknüpft wurden und werden. Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschichtskonstruktionen steht in vielen Bereichen erst am Anfang und ist entfernt davon, in ein Breitenbewusstsein umgesetzt zu werden. Dabei haben Schülerinnen und Schüler durchaus ein Sensorium dafür, dass sie selbst Teil der Geschichte sind, einschließlich des globalen Horizontes, in dem Geschichte heute steht.

4.3 **Standard** muss hier werden, dass – ohne die Konfliktgeschichte zu vernachlässigen („Kreuzzüge“, „Türken vor Wien“...) – die kulturellen Leistungen und die wechselseitige Befruchtung der Religionen gewürdigt werden. Sorgfältiger Umgang mit den Quellen und ein Perspektivenwechsel in der Sichtweise sind dazu nötig.<sup>8</sup> Historikerinnen und Historiker aus den Religionsgemeinschaften wie auch Profanhistorikerinnen und Profanhistoriker sollten hier von Autorentams zu Rate gezogen werden, um geschichtliche Pauschalvorstellungen zu überwinden, die oft genug Zündstoff für neue Konflikte geliefert haben, und ein lebendiges sowie differenziertes Geschichtsbild erstehen zu lassen.

## 5. Das kulturelle Erbe und die Kontextualität der Religionsgemeinschaften berücksichtigen

5.1 Religionen sind nicht nur Lehrgebäude. Sie sind lebendige Größen – mit ihren gottesdienstlichen Traditionen, ihren Gebeten, Meditationen, ihrer Bildungsarbeit und Seelsorge und nicht zuletzt ihren ästhetischen Ausdrucksformen: Musik, Theater, Tanz, darstellende Kunst. Sie haben die philosophischen Denktraditionen geprägt. So gehört das jüdische und islamische Erbe neben dem antiken und christlichen zur Grundlage der Kultur des Abendlandes.

5.2 Die Kultur der jeweils anderen Religionen ist – von Ausnahmen abgesehen - in den Schulbüchern bisher weitgehend vernachlässigt. Das hängt häufig mit deren Minderheitsstatus zusammen, aber auch mit geschichtlich und ideologisch bedingter

---

<sup>8</sup> Hierzu besonders Hj. Biener: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern. Hamburg 2007. = Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 25.

abwertender Betrachtungsweise zwischen den Religionsgemeinschaften.<sup>9</sup> Dabei wäre auch der Beitrag der verschiedenen Religionskulturen zur Sozialgestalt der einzelnen Länder ein wichtiges Thema.

5.3 **Standard** sollte hier werden, die kulturelle und sozial prägende Wirksamkeit der verschiedenen Religionen in die Schulbücher aufzunehmen, besonders auch der Minderheiten im jeweils eigenen Land. Dazu gehört die Wahrnehmung des Glaubenslebens und der spirituellen Ausdrucksformen in ihrer lebens-orientierenden Relevanz wie auch der Leistungen in Bildung und Wissenschaft sowie der sozial-diakonischen Aktivitäten.

## 6. Mit den Themenbereichen Mission, Toleranz, interreligiöser Dialog aufgeschlossen umgehen

6.1 „Kein Weltfrieden ohne Religionsfrieden“, „Kein Religionsfrieden ohne Dialog der Religionen“ – Diese Maximen<sup>10</sup> stellen eine große pädagogische Herausforderung dar in einer auch die Religionen betreffenden globalisierten Welt. Dass sie zur Geltung kommen können angesichts der Wahrheitsansprüche und des Sendungsbewusstseins der einzelnen Religionen, ist keine Selbstverständlichkeit. Denn dieses Sendungsbewusstsein ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Religionen über begrenzte Regionen hin ausbreiten konnten. Wenn eine religiöse Überzeugung eine umfassende Heilsbotschaft zum Inhalt hat, drängt sie darauf, universal zur Geltung zu kommen. Es wäre unehrlich, dies in der Darstellung der Religionen zu übergehen. Das Recht, die eigene Religion öffentlich zu bezeugen und für sie zu werben, gehört deshalb ebenso zum Recht positiver Religionsfreiheit wie der Grundsatz, dass es dabei keinerlei Zwang oder unlautere Verlockung geben darf. Ein Faktor regionalen wie auch globalen Wirkens der Religionen ist aber auch die zunehmende Zusammenarbeit für Frieden und soziale Gerechtigkeit über Religionsgrenzen hinweg, die auf pädagogische Auswertung wartet.

6.2 Das Themenfeld Mission erwies sich bei bisherigen Schulbuchuntersuchungen als besonders sensibles Gebiet in der Darstellung. Die weit verbreitete, aber simplifizierende Identifikation von Mission und Kolonialgeschichte hat in der islamischen Welt, aber auch auf dem indischen Subkontinent offenkundig Traumata hinterlassen, die zu einer negativen Darstellung christlicher Mission und deutlicher Warnung vor ihr geführt haben. Besonders christlichen Bildungseinrichtungen wurde unlauteres Werben für Konversionen unterstellt.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Während etwa die Kultur des islamischen Andalusiens wenigstens gelegentlich Gegenstand europäischer Schulbücher ist, tauchen die Kulturen der orthodoxen und altorientalischen Kirchen noch viel seltener in Schulbüchern auf.

<sup>10</sup> In verschiedenen Fassungen seit 1988 von Hans Küng immer wieder vorgetragen und ausgelegt (s. den Prospekt der Stiftung Weltethos, Waldhäuser Str. 23, 72076 Tübingen).

<sup>11</sup> Dem ist entgegen zu halten, dass die großen westlichen Missionsgesellschaften aber längst zu Vorreitern eines offenen interreligiösen Dialoges geworden sind, zu Anwälten indigener Kulturen und

Umgekehrt wurde etwa dem Islam seit seiner rasanten Ausbreitung in den ersten Jahrhunderten häufig eine prinzipielle Aggressivität unterstellt –. Dass er eine lange Geschichte relativer Toleranz und der Pflege philosophische Kulturtraditionen aufweist, kam kaum einmal in den Blick. Die – freilich erst junge – Geschichte der Verständigung und der Friedensarbeit mit und zwischen den Religionen hat erst in wenigen Schulbüchern ihren Niederschlag gefunden.

6.3 Zum **Standard** sollte in künftigen Schulbüchern neben der Darbietung der jeweiligen Heilsbotschaften der Religionen die Darstellung der Geschichte des interreligiösen Dialogs und interreligiöser Begegnungen gehören – mit ihren wegweisenden Signalen und Erklärungen.<sup>12</sup> Aber auch Friedensgebete wie die in Assisi oder auf dem Mount Hiei in Japan, das „Weltparlament der Religionen“ mit der Weltethos-Erklärung (1993), die internationale Bewegung *Religionen für den Frieden* und nicht zuletzt lokale Initiativen wie Begegnungszentren, Dialogwochen, Gebete und Meditationen für den Frieden können Beispiele in Schulbüchern werden.

## 7. Gemeinsamkeiten in der Ethik herausarbeiten

7.1 Dass die verschiedenen Religionen in ihrem Grundethos viele Gemeinsamkeiten aufweisen, haben besonders das Projekt Weltethos und die Weltethoserklärung sichtbar gemacht. Aus den vier ethischen Geboten des Dekalogs und den Selbstverpflichtungen eines buddhistischen Laien sind als oberstes Prinzip die Goldene Regel („Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem Andern zu“) und vier unverrückbare Verpflichtungen: auf Gewaltlosigkeit, Solidarität, Wahrhaftigkeit und Partnerschaft gewonnen und beim Weltparlament der Religionen 1993 in Chicago von allen maßgeblichen religiösen Führungspersonlichkeiten unterschrieben worden.<sup>13</sup> Hier sind Grundüberzeugungen formuliert, die freilich kein Einheitsethos begründen können. Es gibt noch viel Gesprächs- und Aushandlungsbedarf hinsichtlich der Konkretionen, der unterschiedlichen Kontexte und Begründungszusammenhänge und im Austausch mit nicht religiös motivierten humanistischen Positionen.

---

zu Förderern der jeweiligen Gesellschaften in sozialer wie erzieherischer Hinsicht, wobei jeder Proselytismus (also das Herüberziehen zum eigenen Glauben mit unlauteren Mitteln) abgelehnt wird.

<sup>12</sup> Einen Maßstab, der nicht nur für Christentum und Islam gilt, hat z.B. die Chambésy-Erklärung des Ökumenischen Rates der Kirchen von 1977 (bestätigt vom ÖRK und dem muslimischen Weltkongress bei ihrer Konferenz 1982 in Colombo) gesetzt, wenn dort hervorgehoben wird, dass „Muslime wie Christen das uneingeschränkte Recht haben müssen zu überzeugen und überzeugt zu werden und ihres Glaubens zu leben sowie ihr religiöses Leben so zu ordnen, dass es mit ihren jeweiligen religiösen Pflichten und Prinzipien übereinstimmt“ (M.S. Abdullah/Hg.: *Islamische Stimmen zum Dialog*. Köln 1981. (CIBEDO-Dokumentation 12), S. 27). Eine aktuelle Fortsetzung und Entfaltung haben die Dialogbemühungen von muslimischer Seite aus in der Amman Interfaith Message und dem Brief der 138 muslimischen Gelehrten an die Repräsentanten des Christentums vom 13.10.2007 gefunden (<http://ammanmessage.com/index.phplang=en>; [www.acommonword.com](http://www.acommonword.com)).

<sup>13</sup> H. Küng/K.-J. Kuschel: *Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen*. München 1993.

7.2 Die Erklärung zum Weltethos ist international breit rezipiert, aber erst in wenigen Kapiteln in Schulbüchern auf europäischer Ebene vorgestellt worden. Dass sie in einer interreligiös-kooperativen Pädagogik für gemeinsames Lernen differenziert und aktualisiert auf ethische Problemfelder bezogen werden kann, hat die Stiftung Weltethos mit ihren pädagogischen Initiativen und Arbeitshilfen eindrucksvoll sichtbar gemacht. Dabei sind die unterschiedlichen lehrmäßigen und spirituellen Begründungszusammenhänge nicht zu egalisieren, sondern für die Lernprozesse fruchtbar zu machen.

7.3 **Standard** sollte hier werden, die Wege zu verbindenden ethischen Grundüberzeugungen der Religionen – bei Achtung der verschiedenen Begründungen – auch in Schulbuchdarstellungen sichtbar zu machen. Die Erklärung zum Weltethos kann dabei ein hilfreicher Leitfaden sein, weil in ihr die ethischen Gebote, die sich im Dekalog wie in den buddhistischen Laienverpflichtungen finden, als positive Maßgaben formuliert und über den individuellen auch in den sozialen, ökologischen und kommunikativen Bereich hinein entfaltet werden.<sup>14</sup>

## 8. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in ihrer Bedeutsamkeit für deren religiöse Bildung ernstnehmen

8.1 In den Schulen ist wie in der Gesellschaft – nicht nur in den europäischen Ländern – weitgehend das Ende konfessioneller Homogenität erreicht. Kinder und Jugendliche wachsen im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität auf. Dabei sind unverändert die fundamentalen Lebensfragen, für die die Religionen und Weltanschauungen stehen – die Fragen nach Leben und Tod, nach Lebenssinn, nach Recht und Unrecht, nach der Bewältigung von Not und Leid – elementare Fragen der Heranwachsenden. Lehrkräfte sollten deshalb in der Lage sein, die Lernenden in ihrem jeweiligen Kontext wahrzunehmen und ernst zu nehmen: Was weiß ich über ihre Vorprägungen – religiös-/sinnbezogen –, über ihre Erfahrungen, Nöte, Freuden, Fragen? Es ist eine Herausforderung für die Schulbücher, gerade auch diese Dimension in den Blick zu nehmen und den Lehrkräften entsprechende Anregungen zu geben.

8.2 Es ist in der Schulbuchtradition – auch da, wo interkulturelle Erziehung intendiert wird – noch weitgehend ein Defizit, dass die genannten fundamentalen Fragen in ihrer Tiefendimension kaum so zur Sprache gebracht werden, dass sie der Pluralität und Individualität bei den Schülerinnen und Schülern gerecht werden.

---

<sup>14</sup> Es sind die vier Verpflichtungen 1) auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und die Erfurcht vor allem Leben (nicht nur „Du sollst nicht töten“), 2) auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung (nicht nur „Du sollst nicht stehlen“), 3) auf eine Kultur der Toleranz und Wahrhaftigkeit (Nicht nur „Du sollst nicht falsch Zeugnis reden“) und 4) auf eine Kultur der Partnerschaft und die Gleichberechtigung von Mann und Frau (nicht nur „Du sollst nicht ehebrechen“). Diese Weisungen sind kein fertiger ethischer Kodex; sie wollen vielmehr einen Lernprozess in Gang setzen, der zu verantwortlichem Handeln im persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich ermutigt.

**8.3 Standard** für die Schulbücher sollte hier sein, dass die Kinder und Heranwachsenden selbst im Blick sind mit ihren Interessen, ihren Fragen nach Orientierung, nach Lebenssinn, Glaube und verantwortlichem Handeln. Die Begegnung mit der Welt der Religionen sollte die Fragehaltung der Schülerinnen und Schüler, ihre Neugier, ihr Lernen an Symbolen, ihre Empathie, aber auch ihr kritisches Denken und Unterscheiden fördern. Da die Welt der Religionen voll ist an fundamentalen Lebensdeutungen, an Persönlichkeiten, die Vorbilder werden können, an Erzählungen, Bildern, rituellen Vollzügen und sozialen Aktivitäten, können die entsprechenden Schulbuchkapitel lebendig und anregend gestaltet werden. Dabei sollte in den Schulbüchern nach Möglichkeit auch die ‚Religion der Kinder und Jugendlichen‘ in den Blick kommen, d.h. den Schüler/innen sollten jugendliche Identifikationsfiguren angeboten werden.

## 9. Religionen lebendig, altersgemäß darstellen

9.1 In didaktischer und methodischer Hinsicht hat sich im Zeitraum unserer Schulbuchforschungen ein Nationen übergreifendes Interesse an pädagogischen Möglichkeiten lebendigen und aufbauenden Lernens heraus gebildet. Die entsprechenden Lernprozesse für die Schulbuchgestaltung in der Religionenthematik sind auch in Deutschland erst in den vergangenen 10 Jahren wirklich in Gang gekommen. Noch vor 30 Jahren war die Religionenthematik fast nur ein Gegenstand für die Oberstufe des Gymnasiums. Jetzt gibt es die altersmäßige Entgrenzung, es gibt die Entgrenzung einer nicht nur kognitiven, sondern auch existentiellen Beschäftigung mit diesen Fragen und es gibt die Entgrenzung einer Multiperspektivität schon in der Grundschule. Viele Anregungen dazu sind aus der englischen Religionspädagogik gekommen, die durch die lange währende Multikulturalität im Lande und den Ansatz eines „non confessional approach“ hier einen Vorsprung aufweist.

9.2 Ein grundlegendes Problem ist hier das weitgehende Fehlen religiöser Sozialisation in den Familien. Auch von Bildungsbemühungen in und durch die Religionsgemeinschaften wird nur ein kleiner Teil der Heranwachsenden erreicht. Das europaweite Projekt “Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (*REDCo*)”<sup>15</sup> hat demgegenüber gezeigt, dass bei den Jugendlichen durchgängig ein großes Interesse an Orientierung über die Religionen zu finden ist und dass die Schule der primäre Ort ist, an dem eine solche Orientierung geboten werden kann. Dem steht allerdings die fast durchgängig noch sehr begrenzte Kompetenz der Religions- und Geschichtslehrkräfte in diesem Feld gegenüber: Die Studiengänge sind meist zu kurz und bieten hinsichtlich der Religionen häufig nur oberflächliche Kenntnisse. Umso größere Verantwortung kommt den Schulbüchern zu.

---

<sup>15</sup> Eine Kurzdarstellung durch den Leiter des Projekts, Wolfram Weiße, findet sich in J. Lähmann/P. Schreiner (Hg.): *Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook*. 3. Aufl. 2009, S. 81-86.

9.3 **Standard** sollte hier sein, das Feld der Religionen altersgemäß im Sinne aufbauenden Lernens zu gestalten: von einer elementaren, den Erlebniswelten der Kinder nahen eröffnenden Erschließung hin zu größeren Zusammenhängen. Dabei sind die kognitive, die existentielle und die soziale Bildung gleichermaßen im Blick zu behalten. Lernen in der Begegnung, das heute an vielen Orten unmittelbar möglich ist, sollte angebahnt werden, ebenso die Erschließung der kulturellen Erscheinungsformen und Leistungen der Religionen. So gut es ist, den anderen als expliziten Gesprächspartner zu haben, so können gerade Schulbücher dazu beitragen, den Anderen zumindest als impliziten Gesprächspartner kennenzulernen, wo das direkte Gespräch nicht möglich ist: in Erzählungen, in Biographien, in der Darstellung von Erfahrungen aus der Sicht von Betroffenen.

Schließlich können Impulse für die Gestaltung des Schullebens bei Festen, musisch-kreativen Vorhaben und mögliche Partnerschaften über den Rahmen der eigenen Schule hinaus gegeben werden.

Die Realisierung dessen, was Schulbücher anbahnen und vermitteln können, hängt allerdings eng mit der Kompetenz der Lehrkräfte zusammen. Fundierte Lehrerhandbücher sollten dazu Hintergrundkenntnisse und –zusammenhänge deutlich machen.

Wichtig ist, dass bei allen Bemühungen die Offenheit der Begegnung mit der Welt der Religionen so gewahrt bleibt, dass weder Lehrkräften noch Schülerinnen und Schülern eine bestimmte religiöse Sichtweise aufgedrängt wird, dass vielmehr die Vielfalt der Perspektiven aus den religiösen Traditionen heraus, aber auch der Blick von außen auf sie gewährleistet ist und damit ein bereicherndes und auch kritisches Lernen ermöglicht wird.

Zum Abschluss ist anzumerken, dass die hier aufgeführten Standards sich nicht nur als Leitfaden für künftige Schulbuchentwicklung im Feld interreligiösen Lernens eignen, sondern auch für die Schulbuchforschung und die Evaluation neuer Schulbücher herangezogen werden können.

Sie ergänzen die Empfehlungen der UNESCO und der Liga der Arabischen Staaten zur Abfassung von Schulbüchern für den Geschichtsunterricht in Europa und der Arabisch-Islamischen Welt.

Sie können nicht zuletzt auch für die Beurteilung anderer Medien genutzt werden.