

<sup>29</sup> Vgl. R. Falk, *Die systemgerechte Verarbeitung von Schuldenkrisen*, in: Weltwirtschaft, Ökologie & Entwicklung WEED (Hg.), *Schuldenreport 1999*, 26.

<sup>30</sup> Vgl. J.E. Stiglitz, *More Instruments and Broader Goals. Moving Toward the Post-Washington Consensus*, in: G. Kochendörfer-Lucius/B. Pleskovic (Hg.), *Development Issues in the 21st Century* (Villa Borsig Workshop Series 1998), Berlin/Washington, D.C., DSE-Worldbank, 11-39.

<sup>31</sup> Vgl. A. Hauskrecht, *Anforderung an eine Weltfinanzordnung in einer globalisierten Welt*, in: R. Jochimsen (Hg.), *Globaler Wettbewerb*, aaO., 98-123.

<sup>32</sup> Vgl. B. Unmüßig, *Die HIPC-Initiative. Kein Durchbruch für die hochverschuldeten armen Länder*, in: *Schuldenreport 1999*, aaO., 26.

„Globalisierung“ – eine wirtschaftsethische Reflexion

## Das Projekt Weltethos – Herausforderung für die Erziehung

Johannes Lähnemann

In einem Dorf im Südwesten Schottlands vermittelt eine Grundschullehrerin ihren Kindern erste Vorstellungen über verschiedene Religionen. Um den Unterricht anschaulich zu machen, hat sie ein Schülerheft erstellt. Es trägt den Titel: „Houses without Bedrooms“ („Häuser ohne Schlafzimmer“) und enthält Bilder sowie Skizzen religiöser Gebäude: Kirche, Moschee, Synagoge, hinduistischer Tempel ... Alle Schülerinnen und Schüler gehören wie die Lehrerin der evangelisch-reformierten Church of Scotland an. Als die Eltern die Lehrerin fragen, warum sie mit den Kindern so etwas Exotisches behandle wie fremde Religionen, antwortet sie: „Ihr lebt doch mit euren Kindern auf dem Lande. Einmal in der Woche kauft ihr im Supermarkt ein. Mit Geld brauchen eure Kinder nicht umzugehen. Aber ihr legt Wert darauf, dass wir in der Schule mit den Kindern auch den Umgang mit Geld üben. Denn in ihrem zukünftigen Leben werden sie das garantiert brauchen. – Genauso ist es mit den verschiedenen Religionen. Sie werden zur künftigen Lebenswelt eurer Kinder gehören, und die Kinder müssen etwas darüber wissen, auch wenn sie ihnen jetzt noch nicht begegnen.“

Dieses Beispiel, das wir bei religionspädagogischen Gesprächen in Großbritannien hörten<sup>1</sup>, beleuchtet die Bedeutung, die die mit dem „Projekt Weltethos“ und der Weltethoserklärung verbundenen Gedanken für die pädagogische Arbeit bis hin in die Primar- und Elementarerziehung und bis hin in kulturell scheinbar

homogene Dörfer beinhalten. Entfaltet werden soll diese Herausforderung im Folgenden in zehn Thesen. Sie gehen aus von wichtigen Gesichtspunkten, die sich beim V. Nürnberger Forum „Das Projekt Weltethos‘ in der Erziehung“ ergeben haben<sup>2</sup>, beziehen aber auch die neuere Entwicklung ein, die vor allem von der Stiftung Weltethos gefördert wurde.

## 1. Erzieherische Bemühung

Die von Hans Küng formulierten Maximen

- kein Frieden unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen,
- kein Frieden unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen,
- kein Dialog zwischen den Religionen ohne Grundlagenforschung in den Religionen<sup>3</sup>

sind zu ergänzen: *Kein Friede, kein Dialog und keine Grundlagenarbeit in den Religionen ohne erzieherische Bemühung!*

Hier liegt ein wesentliches Bewährungsfeld des Weltethosgedankens, ein Aufgabenbereich, an dem sich zeigt, ob das Projekt Weltethos konkret werden kann. Als Ausgangserkenntnis kann gelten: Nur wenn die Heranwachsenden Achtung haben für ihre Mitmenschen, Verantwortung empfinden für alle belebte und unbeliebte Kreatur, wenn sie sensibel sind gegen Hass, Gewalt sowie lebens- und gemeinschaftsfeindliche Entwicklungen, sind sie gerüstet für ein Zusammenleben, das unserem Planeten Zukunft eröffnet.

Die Zukunft unseres „Raumschiffes Erde“ wird entscheidend mit davon abhängen, ob die kommenden Generationen – die Kinder und die Jugendlichen, die jetzt leben, und die, die in den nächsten Jahren geboren werden – in der Lage sein werden, diese Zukunft verantwortet zu gestalten.<sup>4</sup>

Die Rahmenbedingungen hierfür sind in den verschiedenen Weltregionen und Ländern denkbar verschieden: Von Ländern mit hochentwickelten Bildungssystemen, bei denen in den Curricula der Schulen und Hochschulen auch die religiös-ethische Dimension konsequent einbezogen wird, über Länder, in denen das Bildungssystem einseitig ökonomiebezogen ist, über „Schwellenländer“, in denen große erzieherische Anstrengungen unternommen werden, die aber mit dem Bevölkerungswachstum nicht Schritt halten können, bis hin zu Ländern, denen die ökonomische Basis für die Entwicklung des Bildungssystems nahezu vollkommen fehlt, reicht das Spektrum.

Verhängnisvolle Phänomene sind dabei nicht nur in den armen Ländern auszumachen, in denen nicht selten Kinderarbeit, Kindersklaverei, Kinderprostitution und die Situation als „Straßenkinder“ viele Heranwachsende trifft. Auch in den hochindustrialisierten Staaten greifen das Alleingelassensein von Kindern, Verwahrlosung, Drogenkonsum und Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen um sich und überfordern an vielen Stellen Eltern, Erzieherinnen und Erzieher. *Ein wichtiger pädagogischer Ansatzpunkt für eine Neuorientierung ist die Entwicklung einer interkulturellen Erziehung, die von zaghaften Ansätzen auf eher folkloristischem*

Niveau sich zu einer vielfältigen Disziplin mit starker Praxisrelevanz entfaltet hat. Ohne die hier geleistete Begegnungsarbeit und Sensibilisierung ist die Vielfalt der Initiativen gegen Ausländerfeindlichkeit, sind die überwiegend gelungenen Integrationsschritte für ausländische Kinder in unseren Schulen und außerschulischen Erziehungseinrichtungen nicht denkbar.<sup>5</sup>

Freilich ist angesichts der gegenwärtigen globalen Herausforderungen auch ein globaler Zielrahmen zu umreißen, der sich an den Konturen orientieren kann, die die Weltethos-Erklärung vorgezeichnet hat. Es geht um

- „- das Lernen für eine *bewohnbare Erde* (angesichts eines drohenden ökologischen Kollapses),
- das Lernen für eine *mündige Wahrnehmung* der dem einzelnen gemäß den Menschenrechten zukommenden Freiheiten und Verpflichtungen (angesichts der drohenden Entmündigung durch technokratische Systeme, durch simplifizierende Ideologien, durch Verarmung und wirtschaftlich-politische Versklavungen/Kriminalisierungen),
- das Lernen für eine *sinnvolle Lebensgestaltung* (angesichts drohender ‚Gleichschaltungen‘ in Medienkultur und Wohlstandsideoogie und ‚seelischer Umweltverschmutzung‘),
- das Lernen für ein *solidarisches Zusammenleben* in Familien, Gemeinden, regionalen und internationalen Horizonten (angesichts der Gefahren sich auflösender Familienstrukturen, des Fehlens eines elementaren ethischen Wertebewusstseins und des Neuauflebens nationaler Fanatismen und Partikularismen).“<sup>6</sup>

## 2. Verantwortete Sinnsysteme

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos lebt davon, dass es Religionen und Weltanschauungen als „verantwortete Sinnsysteme“ gibt, die in der Lage sind, ihre Wertetraditionen in die gegenwärtige pluralistische Wirklichkeit hinein zu vermitteln. Sie bedürfen nicht der Vereinheitlichung, sondern der Spezifizierung, um aus ihrer jeweiligen Tradition - mit ihrer Spiritualität, ihren Erkenntnisgrundlagen, ihrer sozialen und ethischen Gestaltung - Lebenssinn zu geben und verantwortliches Handeln zu inspirieren.*

„Verantwortete Sinnsysteme“ sind wesentlich angesichts der Pluralisierung der Lebensformen und Lebensverhältnisse, die mit einer starken Individualisierung einhergeht. In der weltanschaulichen Freiheitlichkeit, in der wir alle leben und uns entfalten können, kann fast jeder sich sein religiös-weltanschauliches Potpourri selbst zusammenstellen. Dabei können sehr selbstbezogene Motivationen leitend sein; das gesamtgesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein, das den großen religiösen Traditionen eigen ist, lässt sich leicht beiseite schieben. Auf der anderen Seite gibt es durch den globalen Medien-, Werbe- und Verbrauchermarkt „Gleichschaltungen“: was „man“ haben muss, was „man“ besitzen muss,

wie „man“ sich zu verhalten hat (z.B. die Gleichschaltung der Esskultur in den weltweiten „fast food“-Ketten; „Dallas in mehr als 80 Ländern“; die Zeitschrift „Bravo“: Gleichschaltung jugendlichen Sexualverhaltens).

Die großen religiösen Traditionen repräsentieren demgegenüber einen Zusammenhang von Glaube, lebensgründenden Einsichten, Lehren, Riten, sozialem Gefüge und Ethik, die dem Einzelnen seinen Ort gemeinschaftsbezogen zuweisen und ihn in einen unverwechselbaren Verantwortungszusammenhang hineinstellen. Wie sehr diese Systeme neben Halt und Geborgenheit auch Einengung, Gängelung, Entfaltungsbeschränkung bedeuten konnten und können, brauche ich nicht weiter zu entfalten. Die Emanzipation von religiös-weltanschaulicher Bevormundung ist ein Prozess, der lange und schmerzhaft verlaufen ist und in dem viele Gesellschaften noch begriffen sind.

Die Gefahr bei der Emanzipation von den tradierten Wertesystemen liegt in einer Wertebeliebigkeit, in denen sich egoistische Quasireligionen wie der Konsumismus breit machen können. Dabei gibt es keinen sinnvollen Weg zurück in die Uniformität einer dogmatistischen Konfession. Die auch pädagogisch relevante *Aufgabe* ist hier vielmehr, die religiösen Traditionen im Dialog mit der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte zu aktualisieren<sup>7</sup> und dabei die Gesamtheit der globalen Herausforderungen in den Blick zu nehmen. Hier können in aller Verschiedenheit Konvergenzen zwischen den religiösen Traditionen entdeckt werden, ohne dass die Spezifika der eigenen Tradition aufgegeben werden müssen.

Der „Vorteil“ der Religionen gegenüber nichtreligiösen Weltanschauungen, die keineswegs diffamiert werden sollen, ist dabei, dass sie aus einer *religio*, einer Rückbindung an einen Grund-Sinn des Daseins heraus leben, aus spirituellen Quellen, die die Endlichkeit überschreiten und Halt und Kraft geben können auch im Angesicht der menschlichen Grenzen. Hinsichtlich der theologischen und ethischen Inspirationen, wie sie sich aus dem Religionendialog ergeben können, wartet ein dringendes und vielfältiges Aufgabenfeld.

### 3. Strukturelle Bedingungen

*Erziehung im Sinne des Weltethos hängt von strukturellen Bedingungen ab: davon, dass Kinder Liebe, Geborgenheit, Schutz erfahren, dass ihnen Lebens-, Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten unter personaler Begleitung geboten werden:*

- frei von Ausbeutung in Strukturen der Verarmung
- frei von Verwahrlosung in Strukturen des Konsumismus

*Die Arbeit an der Verbesserung der strukturellen Bedingungen muss als politische Prioritätsaufgabe begriffen werden, zu der die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ihre Beiträge zu leisten haben.*

Es zeigt sich immer wieder, dass Kinder in kriegerischen Konflikten, in ungerechten sozialen Strukturen, in Familienkonflikten und in ihrer Abhängigkeit von Bildungsmöglichkeiten zu den schwächsten und am leichtesten vernachlässigten

Gliedern der Gesellschaft gehören. So notwendig die Heranwachsenden für das Weiterexistieren und die Weiterentwicklung unserer Erde sind, so schwach sind sie strukturell als Teil der Gesellschaft. Bei allen Bemühungen im ökologischen Bereich, in der Friedensforschung, beim Einsatz für mehr Gerechtigkeit und bei allen Entwürfen für eine sinn-volle Zukunft sollte immer gleichzeitig auch pädagogisch nachgedacht werden: Wie können Kinder Teilhaber dieser Prozesse werden; ihre Partizipation ist gleichsam die „Probe aufs Exempel“ bei der Verwandlung der Strukturen.

Dabei müssen nicht überall die gleichen Wege begangen werden. Dort, wo Strukturen der Verarmung vorherrschen, ist anders anzusetzen, als dort, wo Verwahrlosung durch Konsumismus droht. Wesentlich ist die Arbeit daran, dass Kindern in ihrem jeweiligen Lebenskontext die „basic needs“ gewährt werden können: Liebe, Geborgenheit, Schutz; Lebens-, Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten unter personaler Begleitung. D.h. dort, wo Kinder zu Kinderarbeit genötigt sind, um überhaupt leben und überleben zu können, müsste die elementare Humanisierung ihrer Lebensbedingungen im Vordergrund stehen und ein Minimum an schulischer Bildung oder wenigstens Alphabetisierung, damit sie nicht von jeglicher Möglichkeit des Mündigwerdens und eigenverantwortlichen Handelns abgeschnitten sind. Dort, wo Kriegstraumata zu bewältigen sind, wird die Einübung in die Normalität von Leben und Lernen eine zentrale Aufgabe sein. Dort, wo bei uns in Ballungszentren Kinder zu verwahrlosen drohen, wäre Freizeitpädagogik eine wesentliche Aufgabe, müssten Schule und Lebensraum enger zueinander geführt werden.

Der Aspekt der „personalen Begleitung“ ist dabei in allen Kontexten wesentlich. D.h. die Stärkung und Stützung familiärer Verantwortungsstrukturen bedarf der entsprechenden wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen. Dabei kann nicht mehr nur auf die „heile“ Familie gesetzt werden, so willkommen dieser Rahmen weiterhin sein muss. Entscheidend ist für Kinder, dass sie in einem verlässlichen Beziehungsgefüge aufwachsen, in dem sie sich nicht alleingelassen fühlen müssen. Friedhelm Zubke hat hierzu bei unserem Forum von „ethischer Elternschaft“ gesprochen, die nicht auf den leiblichen Vater und die leibliche Mutter beschränkt ist.<sup>8</sup> Ein beispielhaftes Zeichen setzen hier m.E. die SOS-Kinderdörfer, die sonst alleingelassenen Kindern eben solche Familienstrukturen bieten.

Ein anderes Beispiel sind die christlichen Schulen im Nahen Osten, in denen Kinder verschiedener Bekenntnisse gemeinsam und in Achtung voreinander erzo-

#### Der Autor

Prof. Dr. theol. Johannes Lähnemann ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Erziehung zur Religions- und Kulturbegegnung. Prof. Lähnemann ist Mitglied beim Runden Tisch der Religionen in Deutschland und Vorsitzender (Chairman) der Peace Education Standing Commission (PESC) der Weltkonferenz der Religionen für den Frieden (World Conference on Religion and Peace). Er leitet das Forschungsprojekt „Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder“. E-Mail: johannes.laehnemann@ewf.uni-erlangen.de

gen werden, darunter z.B. die Johann-Ludwig-Schneller-Schule in Khirbet Kanafar im Libanon, in der viele Kriegswaisen der verschiedenen am Bürgerkrieg beteiligten Gruppierungen all die Kriegsjahre hindurch im Geist der Verständigung und Toleranz erzogen wurden.<sup>9</sup>

Die staatlichen Initiativen sind hier auf das Engagement religiös und humanitär geprägter Gemeinschaften angewiesen, so wie diese umgekehrt staatliche und gesellschaftliche Unterstützung und Förderung brauchen.<sup>10</sup>

#### 4. Menschenrechte und Kommunikation

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos ist eine differenzierte Werteerziehung, die zu ihrer Realisierung der Menschenrechte als Grundlage ebenso bedarf wie der Kommunikation mit den in der Gesellschaft wirksamen religiös-weltanschaulichen Traditionen.*

Vorausgesetzt wird hier, dass Werteerziehung eine Leitaufgabe in der Erziehung überhaupt wahrzunehmen hat. Ohne Orientierung in Sinn-, Wert- und ethischen Fragen fehlt einem verantworteten Mündigwerden die Mitte. D.h. auch, dass Sinnfragen, Wertfragen und ethische Fragen in Beziehung zur weltanschaulichen und besonders religiösen Tradition und Gegenwart einen genuinen Aufgabenbereich schulischer Erziehung darstellen, der am besten in einem eigenen Schulfach wahrgenommen wird, ohne darum die anderen Schulfächer und die außerschulische Erziehung von dieser Aufgabe zu entlasten. Es ist aber ein Aufgabenbereich, der spezifischer Fachkompetenz in religiösen und ethischen Fragen bedarf, wie sie m.E. von Geschichts-, Geographie- und Sozialkundelehrerinnen und -lehrern nicht nebenher mit zu erbringen ist.

Hier liegt die Begründung für die Wichtigkeit von Religionsunterricht. Er hat die Aufgabe, Orientierungshilfen, Existenzhilfen und Handlungshilfen im Licht der unsere Geschichte besonders bestimmenden religiösen Traditionen und im Blick auf die gegenwärtigen weltanschaulich-religiösen Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft zu geben.

Für einen konfessionsbezogenen bzw. auch konfessionell-kooperativen Religionsunterricht spricht dabei, dass es wesentlich ist, die Heranwachsenden mit den Wurzeln ihrer eigenen Tradition und Kultur als einem „verantwortungsfähigen Sinnsystem“ vertraut zu machen.<sup>11</sup> Ohne eine solche Grundorientierung kann es schwer eine ernsthafte Begegnung mit anderen Wertetraditionen geben. Freilich muss die Kommunikation mit einer solchen religiösen Tradition sich als dialogfähig in der öffentlichen Schule, im Gespräch zwischen den Fächern und im Leben einer pluralen demokratischen Gesellschaft erweisen. Ein solcher Unterricht hat eine entscheidende „präventive“ Aufgabe gegenüber religiös-weltanschaulicher Ignoranz, die auf der einen Seite die unkritische Anpassung an die Ideale des Konsums zur Folge haben kann, auf der anderen Seite leicht missbraucht werden kann zu ethnisch-religiöser Fanatisierung, wie uns das Beispiel des ehemaligen Jugoslawien zeigt.

Religionsunterricht bzw. ein entsprechendes Alternativfach ist gegenwärtig auch – mit Ausnahme Frankreichs (ohne Elsass-Lothringen) – als Unterrichtsfach in den öffentlichen Schulen aller europäischen Staaten vorgesehen, durchgängig auch in den ehemaligen Ostblockstaaten.

Freilich fehlt an vielen Stellen noch eine einigermaßen hinreichende Infrastruktur im Bereich der Richtlinien- und Schulbuchentwicklung, der schulischen Organisation und besonders in der Lehrerbildung. Viele der Schwierigkeiten lassen sich an der Einführung des Religionsunterrichts in den östlichen Bundesländern ebenso exemplarisch zeigen wie an den Problemen, denen der Aufbau islamischen Religionsunterrichts für die etwa 700.000 muslimischen Schüler in den westdeutschen Ländern und Berlin unterliegt.<sup>12</sup>

## 5. Gewaltfreie Konfliktbewältigung

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos ist eine Erziehung zu gewaltfreier Konfliktbewältigung.*

Das Grundproblem ist hier, dass die Anschauung: Gewaltsames Handeln lohnt sich, der Stärkere setzt sich durch, Ellenbogengebrauch führt zum Erfolg, immer wieder Bestätigung erfährt, sowohl durch praktische Erfahrung als auch durch Verstärkung in den Medien. In Konfliktregionen wie in Israel/Palästina, im Libanon oder im ehemaligen Jugoslawien haben Kinder täglich Gewaltanwendung so vor Augen geführt bekommen, dass sie sich ein menschliches Miteinander ohne Gewaltanwendung kaum vorstellen können. Bei uns klagen Schulleiter und Lehrer über Phänomene der Gewaltanwendung unter Kindern, wo Raufereien, wie es sie immer gab, ausufern können in die fast foltermäßige Behandlung der Unterlegenen. Ein großes Plakat für den DIT, den Deutschen Investment Trust, wirbt mit Kinderphotos der Manager, auf denen diese mit Boxhandschuhen gezeigt werden: Schon als Kinder haben sie gelernt, die richtigen Haken zu landen!

In den Religionen, die lange genug Krieg und Gewaltanwendung für unumgänglich gehalten und nicht selten theologisch sanktioniert haben, gibt es eine Linie des Umdenkens, die pädagogisch relevant ist und die darauf wartet, noch viel systematischer als bisher ausgewertet zu werden: beginnend mit den Friedenskirchen der Quäker, Mennoniten und Methodisten, über das einzigartige Beispiel Mahatma Gandhis, über Martin Luther King, der als Christ bewusst vom Hindu Gandhi gelernt hat bis hin zu den Friedens- und Bürgerrechtsbewegungen in den beiden letzten Jahrzehnten, die mehr bewegt haben, als man sich in der Geschichte früher je hätte vorstellen können. Die Beispiele aus dem Wendeprozess in der DDR, aus den von Nelson Mandela inspirierten Versöhnungsbemühungen nach dem Ende der Apartheid in Südafrika oder auch das von Prinz Hassan bin Talal vom jordanischen Königshaus aus aufgebaute Dialog- und Friedensengagement sind dem Übergewicht der Gewaltberichtserstattung in den Medien entgegenzustellen.

Auch hier ist es notwendig, die pädagogischen Bemühungen ganz spezifisch auf den jeweiligen Kontext zu beziehen, wobei aus Bemühungen in parallelen Kontexten viel gelernt werden kann.

Als ein überzeugendes Beispiel möchte ich die Friedensschule in Neve Shalom/Wahat al-Salam in der Nähe Jerusalems nennen.<sup>13</sup> In diesem Genossenschaftsdorf von Juden und Palästinensern werden in der Friedensschule junge wie erwachsene Juden und Palästinenser zu Begegnungsseminaren zusammengeführt, um am Abbau von Angst und Misstrauen und dem Aufbau gegenseitigen Vertrauens zu arbeiten. Die Seminare, in denen Menschen der beiden Seiten oft erstmals direkt beieinander sind, sind durch drei Phasen gekennzeichnet: eine erste Phase, in der man vorsichtig und höflich zusammenkommt und das Kontroverse umgeht; eine zweite Phase, in der die wirklichen Ängste und Vorbehalte, Verletzungen und (besonders auf palästinensischer Seite) erfahrene Demütigungen zum Vorschein kommen und oft sehr aggressiv geäußert werden; für diese Phase muss genügend Zeit eingeräumt werden; eine dritte Phase, in der das Verstehen der Gegenseite einsetzt, das Bild für die geschichtlichen, politischen, wirtschaftlichen und nicht zuletzt religiösen Zusammenhänge differenzierter wird, eine neue Sensibilität entsteht und in der über die Gräben hinweg Beziehungen und oft genug Freundschaften aufgebaut werden. Über 20.000 Jugendliche und Erwachsene haben bisher an den Veranstaltungen teilgenommen. Laufend besuchen Gruppen aus dem In- und Ausland Neve Shalom/Wahat al-Salam. Viele Gruppen der Friedensbewegung nützen die von der Schule entwickelten Modelle.

Man kann dieses Beispiel gut in Beziehung setzen zu den Lernzielen des Vereins für Friedenspädagogik in Tübingen, die Hans Küng am Ende seines Nürnberger Forumsvortrags vorgestellt hat:

„- Lernen, eine Wertordnung einzuhalten, in welcher der Respekt der Menschenwürde an der ersten Stelle steht.

- Lernen, sich in andere einzufühlen.
- Lernen, Gefühle auszudrücken und im Dialog mit dem Gegenüber zu besprechen.
- Lernen, Konflikte konstruktiv auszutragen und mit Aggressionen gewaltfrei umzugehen.
- Räume schaffen für eigenverantwortliches Handeln.
- Glaubwürdige Vorbilder setzen und sich an solchen orientieren.“<sup>14</sup>

Es ist eine Zukunftsaufgabe, Trainings- und Verhaltensprogramme für gewaltfreie Kommunikation (siehe etwa das Modell von Marshal Rosenberg/USA) für die verschiedenen erzieherischen Kontexte auszuarbeiten und in ihnen zu erproben.

## 6. Umfassende Lebensachtung

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos ist eine Erziehung zu umfassender Lebensachtung.*

Auf eine Problemanalyse, wie bedroht unsere Existenzgrundlagen durch einen möglichen ökologischen Kollaps sind, kann ich hier verzichten, weil sie uns gegenwärtig vielfältig genug vor Augen gestellt wird. Die Herausforderung ist hier so groß, dass wir uns die ethnisch-religiösen Konflikte mit all ihrer Vergeudung an Kräften und Ressourcen schlichtweg nicht mehr leisten können.

Ich möchte hier nur beispielhaft als Religionspädagoge den Erkenntnisweg umreißen, zu dem christliche Theologie und Religionspädagogik in unserer Generation gelangt ist. Gegenüber einer Umwelt- und letztlich lebensfeindlichen Interpretation des Herrschaftsauftrages an den Menschen aus Genesis 1 hat sie die Linie des Bebauens und Bewahrens, der Schöpfungsfreude und des Schöpfungslobes entdeckt – wie sie etwa in den Psalmen (Ps 104), in den Bildern und Gleichnissen der Predigt Jesu oder dem evangelischen Liedgut („Geh aus, mein Herz“; „Die Erde ist schön, es liebt sie der Herr, neu ist der Mensch, der sie liebt ...“) präsent ist. Im neuen Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen in Bayern ist das Thema bewusst in aufbauendem Lernen vom 1.–3. Schuljahr angelegt<sup>15</sup>: „Gottes gute Schöpfung entdecken“ im 1. Schuljahr: Von der Beobachtung der Schönheit und Vielfalt des Lebens, Wachsens und Gedeihens in der Umgebung sollen die Schüler zu Freude und Dank für alles Geschaffene geführt werden; „Bewahrende Ordnungen in der Schöpfung entdecken“ im 2. Schuljahr in Begegnung mit der Sintflut/Noah-Geschichte; „Gottes gute Schöpfung loben“ im 3. Schuljahr in der Begegnung mit den schönen Bildern des Psalms 104. Dazu kommt als Aktionsvorschlag für das 1. Schuljahr: „Wir legen eine Wildblumenecke im Schulgelände an“ und als Feier-Vorschlag für das 3. Schuljahr: „Wir gestalten eine Schöpfungsandacht“.<sup>16</sup>

Karl-Josef Kuschel hat uns in seinem Beitrag beim V. Nürnberger Forum gezeigt, wie in der Genesis-Theologie die monotheistischen Religionen aufeinander hören und miteinander lernen können.<sup>17</sup> Sie müssen es gerade auch in neuer Achtung vor den Traditionen der Naturreligionen, auf die uns Geiko Müller-Fahrenholz aufmerksam gemacht hat; sie haben ja dem nichtmenschlichen Lebendigen gegenüber eine ganz andere Sensibilität gezeigt.<sup>18</sup>

Dass die – in dieser Form zwar erst in unserem Jahrhundert redigierte, gleichwohl sehr eindrucksvolle – Rede des Häuptlings Seattle an den Präsidenten der Vereinigten Staaten über die Erde, die man doch nicht kaufen könne, in der Religionspädagogik bei uns ein solches Echo gefunden hat, zeigt eine interreligiös-dialogische Linie für christliche Religionspädagogik auf. Diese Linie müsste – und das ist eine pädagogische Zukunftsaufgabe – in ein fächerübergreifendes aufbauendes Lernen in unseren Schulen umgesetzt werden. Auch hier können wir es uns nicht leisten, auf die Fachkompetenz der Nachbarfächer zu verzichten.<sup>19</sup>

## 7. Wahrhaftigkeit – Toleranz – gegenseitige Achtung

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos ist eine Erziehung zu Wahrhaftigkeit, Toleranz und gegenseitiger Achtung.*

Die Weltethos-Erklärung hat gerade diesem Bereich besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Denn in ihm sind die Religionen, sind religiöse und interreligiöse Erziehung ganz besonders herausgefordert. Nicht nur in der Geschichte hat die bewusste und unbewusste Abwertung Andersgläubiger (meist ohne fundierte Kenntnis ihres Glaubens) schreckliches Unheil gestiftet. Oft genug wird auch gegenwärtig mit schierer Unkenntnis, bewusster Verdrehung und Desinformation Politik gemacht und gerade auch im religiösen Bereich Abgrenzung und Diffamierung betrieben.

Die undifferenzierte Sicht des Islam als einer das Abendland und die ganze Welt bedrohenden Macht, wie sie - unterstützt durch einen Medienmarkt, dem der Kommunismus als Feindbild ausgegangen ist - von Gruppierungen wie der so genannten *Christlichen Mitte* mit Hauswurfsendungen betrieben wird, ist hier ebenso ein Beispiel wie umgekehrt die Tatsache, dass in Kairo ein universitärer Vortrag angekündigt werden kann unter dem Thema: „Warum es im Westen keine Werte gibt.“ Wer Bescheid weiß, wer differenzierte Kenntnisse hat, wer gelernt hat nachzufragen und zu hinterfragen, der kann nicht einfach belogen, übertölpelt werden.

Hier haben gerade die Religionen und der Religionsunterricht eine notwendige Orientierungs- und Begegnungsaufgabe, die einen differenzierten Religionendialog als Voraussetzung hat. Es geht darum, die Heranwachsenden auf ein Zusammenleben vorzubereiten, das nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in dem vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf allen Seiten führt.

Hinsichtlich der Richtlinien, der Schulbücher und der Lehrerausbildung in europäischen Ländern habe ich beim IV. Nürnberger Forum 1991 eine Bilanz gezogen, die zwischenzeitlich noch nicht überholt ist. Sie besagt, dass im Blick auf die Religions- und Kulturbegegnung in den vergangenen 20 Jahren - besonders in West- und Nordeuropa - mehr geschehen ist als je vorher in der Geschichte, dass dieses aber gleichwohl im gesamtpädagogischen Feld noch sehr unzureichend bleibt. Die Arbeit der *Shap-Working Party on World Religions in Education* in Großbritannien wäre ein positives Beispiel wie auch in Deutschland das Kölner Schulbuchprojekt zur Behandlung des Islam zunächst in deutschen und dann auch in anderen europäischen Schulbüchern. Beide Beispiele zeigen, dass es gelingen kann, Vorurteile zu identifizieren und zu kritisieren und dass es gelingen kann, den Glauben des anderen in dessen eigener Sicht kennen- und verstehen zu lernen.

Grundprinzip ist hier die Einübung in den Perspektivenwechsel, das „in den Schuhen des anderen gehen“. Ganz praktische Wege hat hierzu Manfred Schreiner, Schulamtsdirektor in Nürnberg, mit seinen „Unterrichtsmodellen gegen Rassismus/Ausländerfeindlichkeit“ gezeigt<sup>20</sup>: Da werden auf einmal Ausländerkinder vom Objekt zum Subjekt, die z.B. beim Moscheebesuch übersetzen helfen können. Da wird ein Schüleraustausch so angeregt, dass deutsche Kinder ein Wochenende bei einer ausländischen Familie verbringen und umgekehrt. Da wird gemeinsame Betroffenheit erzeugt durch die Partnerschaft mit Kindern in einem

Krisengebiet der Welt, über die in der Schule informiert wird und Hilfsmittel organisiert werden. Dieses Beispiel weist bereits auf den Aufgabenbereich hin, der in der 8. These angesprochen wird.

Das Defizit ist die erst langsam überwundene Vereinzelung solcher Bemühungen, die weithin fehlende Internationalisierung gerade auch der Forschungsarbeit und die bisher nur mangelhafte Umsetzung in in der Lehrerbildung, insbesondere, was die Kenntnis und das Verständnis anderer Kulturen und Religionen betrifft.

## 8. Solidarität unter internationalen Horizonten

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos ist eine Erziehung zu solidarischem Zusammenleben in Familien, Gemeinden, regionalen und internationalen Horizonten.*

Als Hemmnisse in diesem außerordentlich weiten Aufgabenfeld nannte ich schon die eingeschränkten Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder in vielen armen und konfliktgeschüttelten Ländern einerseits, die einer tiefgreifenden Solidarität widerstrebenden Leitbilder einer Wohlstandsgesellschaft andererseits.

Erziehung ist nicht allmächtig gegenüber diesen Strukturen. Doch ist sie auch nicht ohnmächtig. Hans Karl Beckmann hat in einem pädagogischen Grundsatzbeitrag die Konturen einer realistischen Pädagogik umrissen, die durch Gegenwirken gegen die entsolidarisierenden Tendenzen und Unterstützen der solidarisierten ihren unverwechselbaren und unerlässlichen Beitrag leisten kann.<sup>21</sup>

Im Themenbereich 5 des Forums, in dem Konzeptionen und Modelle für die Arbeit in Gemeinden und Familien vorgestellt werden, gibt es ermutigende Beispiele für eine Erziehung zu solidarischem Zusammenleben sowohl aus Ländern wie Indien und Sri Lanka als auch aus Deutschland. A.T. Ariyaratne, den man wohl mit Recht den Gandhi Sri Lankas nennen kann, beschreibt die Prinzipien und die Praxis der Sarvodaya(=„Wohlfahrt für alle“)-Bewegung, die mit Bildungsarbeit, ländlicher und handwerklicher Entwicklung mit einfachsten Mitteln, medizinischer Arbeit und Menschenrechtsarbeit in mehr als 15.000 Dörfern der religiös-ethnisch krisengeschüttelten Insel tätig ist.<sup>22</sup> Basis ist ein aus dem Buddhismus abgeleitetes Gemeinschaftsethos, das Mensch und Natur umfasst: Spirituelle Erneuerung gehört dazu, Arbeit an sich selbst, praktikable Schritte, um mit wenigen Mitteln die nötigen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Wesentlich für den Erfolg dieser Arbeit, die von den herrschenden Parteien gerade wegen ihres religionsübergreifenden versöhnenden Charakters immer wieder angegriffen wurde, sind die kleinen, überschaubaren Gemeinschaften, wie sie nach Ariyaratnes Meinung auch in Städten zu bilden wären, um die Verantwortung der Einzelnen gegen alle schematisch globalistischen Lösungsversuche zur Geltung zu bringen. Als ein gemeindebezogenes Modell aus Deutschland stellt Klaus Kürzdörfer das „Projekt Arche“, ein jährlich durchgeführtes Stadtteilprojekt aus Kiel, vor.<sup>23</sup> Durch das Zusammenleben von 21 Nationen und Menschen aus vielen religiösen wie nichtreligiösen Traditionen ist die interkulturelle wie die interreligiöse Perspektive gefordert, um gegen Feindschaft und Abgrenzung anzugehen: Die Arche

wird dabei zum Symbol der Welt- und Lebensrettung in Verbindung mit den verschiedenen religiösen Traditionen, in denen sie ihren Ort hat. Wichtig ist, dass bei diesem Ein-Wochen-Projekt mit Kindern Raum gegeben wird für die Selbstentfaltung der verschiedenen Glaubensweisen (unter Einbeziehung der Pfarrer wie der Hodschas). Gelungene Beispiele praktisch gelebter Solidarität sind im kleinen wie im großen Maßstab im besten Sinne erzieherisch wirksam: Sie beugen der Apathie vor und können einladend-ansteckend wirken. Ihre systematische Dokumentation und Vernetzung kann dem Weltethos-Projekt Füße geben. Damit komme ich zu meinen beiden letzten Thesen, mit denen ich den Blick auf die Zukunft und auf notwendige Aufgaben richten möchte, die sich bei den bisherigen Thesen immer schon andeuteten.

## 9. Wissenschaftliche Arbeit

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos bedarf wissenschaftlicher Arbeit - besonders in den Bereichen Konfliktpädagogik, Umwelterziehung, religiöser, interreligiöser und interkultureller Erziehung.*

Jeder der genannten Erziehungsbereiche bezeichnet gleichzeitig Forschungsbereiche. Die erste Aufgabe ist dabei die notwendige Ursachenforschung hinsichtlich der Bedingungen des Konfliktverhaltens, des Umweltverhaltens, des religiösen und kulturellen Zusammenlebens. Die erziehungswissenschaftliche Arbeit ist dabei keine bloße Anwendungswissenschaft, in der fachwissenschaftliche Ergebnisse oder ideale Prinzipien umgesetzt werden. Sie ist vielmehr systematische, vermittelnde Wissenschaft.

Hinsichtlich des spezifischen Bereichs religiöser und interreligiöser Erziehung habe ich bestimmte Erfordernisse bereits genannt: Erstes Erfordernis ist hier die Verbesserung der Infrastruktur in den Schulen und - zentral - in der Lehrerbildung. Neben die Theologie müssen die Religionswissenschaften als weitere Bezugswissenschaften in der Ausbildung der Religionslehrer treten, ein Erfordernis, dem auch das hoch entwickelte deutsche Lehrerausbildungssystem erst an wenigen Stellen gerecht wird. - Dringend erforderlich ist zudem eine qualifizierte Ausbildung für Ethiklehrer und für islamische Religionslehrer, die in der Lage sind, islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache zu erteilen. Elementare Kenntnisse über die für unsere Schulen relevanten religiösen und kulturellen Traditionen müssten zum Ausbildungskanon der Lehrer überhaupt gehören. Der Verbreiterung und Vertiefung bedarf insbesondere die Richtlinienarbeit und Schulbuchforschung. Das Kölner Schulbuchprojekt zum Islam hat seit kurzem endlich das Gegenstück: die Untersuchung der Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder.<sup>24</sup>

Aufgaben warten also mehr als genug. Und wir brauchen eine vielseitige Zusammenarbeit, um ihnen gerechter werden zu können als bisher.<sup>25</sup>

## 10. Internationale Kooperation

*Erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos bedarf der Kooperation, des internationalen Austausches und der gegenseitigen Inspiration durch die Dokumentation und Evaluation bestehender und die Anregung und Entwicklung neuer pädagogischer Projekte.*

Ich denke, diese These leuchtet ein: Schon in unserem engeren Umfeld ist die oft schwierig gewordene Situation in Schulen nur kooperativ zu bewältigen. Da, wo in Lehrerkollegien der Austausch fehlt, wo man sich mit seinen Problemen vor den anderen verbirgt, ist oft das Burn-Out-Syndrom und der vorzeitige Rückzug aus dem Berufsleben vorprogrammiert. Dort, wo Lehrer und Lehrerinnen, Erzieher und Erzieherinnen sich öffnen und begleitende Beratungs- und Fortbildungshilfen erfahren, können oft auch schwierige Krisensituationen bewältigt werden.

Bei unserem Foren hat sich die Fruchtbarkeit gegenseitiger Inspiration auch im internationalen Rahmen bestätigt: mit den Konzepten imaginativen Lernens etwa, die Reijo Heinonen aus Finnland vorgestellt hat<sup>26</sup>, mit den Perspektiven für eine pädagogische Zusammenarbeit von Christen, Juden und Muslimen im Nahen Osten, die Mitri Raheb aus Bethlehem entworfen hat<sup>27</sup>, oder mit den Grundsätzen für den Neuaufbau religiös-ethischer Erziehung in den Schulen Südafrikas, die Gordon Mitchell entwickelt hat.<sup>28</sup> Johannes Rehm wertet die in diesen multikulturellen Brennpunktregionen vorhandenen Projekte in seiner Habilitationsschrift systematisch aus und bringt sie – unter der Perspektive des Weltethos – mit europäischen Erfahrungen und Konzeptionen in Verbindung.

Bei internationalen Tagungen gibt es einerseits immer wieder das Erstaunen darüber, wie viel an zukunftsweisenden Projekten und Initiativen es gibt, und andererseits die Verwunderung darüber, wie wenig man voneinander weiß.

Besonders wichtig ist deshalb die Aufgabe der von der Weltkonferenz der Religionen für den Frieden (World Conference on Religion and Peace) eingerichteten Ständigen Kommission für Fragen der Friedenserziehung (Peace Education Standing Commission), deren Aufgabe die Dokumentation und Evaluation bestehender und die Anregung und Entwicklung neuer pädagogischer Projekte ist. Vorarbeiten hierzu hat Günther Gebhardt geleistet, der in seiner Dissertation eine erste systematische Untersuchung der Friedenserziehung in religiösen Friedensbewegungen vorgelegt hat.<sup>29</sup>

So wie es etwa in Großbritannien ein *Interfaith Network* gibt, in dem alle interreligiösen Aktivitäten des United Kingdom eine Anlaufstelle haben, so sollte es dies für die internationale, interreligiöse Friedens- und Weltethos-Pädagogik geben. Hierfür bei den meist schon überbeanspruchten pädagogisch, religiös und ethisch Engagierten zusätzliche Kräfte abzuzweigen und die finanziell nötigen Grundmittel aufzutreiben, bedarf es allerdings noch viel an himmlischer und irdischer Unterstützung.

<sup>1</sup> Entnommen aus J. Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998, 13.

<sup>2</sup> J. Lähnemann (Hg.), „*Das Projekt Weltethos*“ in der *Erziehung*. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1994 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 14), Hamburg 1995. – Die Thesen wurden zuerst veröffentlicht in: ders., *Weltethos und Erziehungspraxis – 10 Thesen*, in: H. Küng, K.-J. Kuschel (Hg.), *Wissenschaft und Weltethos*, München 1998, 217–238.

<sup>3</sup> Zuletzt in: *Stiftung Weltethos*. Waldhäuser Str. 23, D-72076 Tübingen, Oktober 1995.

<sup>4</sup> Dies und das folgende nach J. Lähnemann, *Das „Projekt Weltethos“ und die Aufgabe der Erziehung*, in: J. Rehm (Hg.), *Verantwortlich leben in der Weltgemeinschaft. Zur Auseinandersetzung um das „Projekt Weltethos“*, München 1994, 68–71, 68f.

<sup>5</sup> In der interkulturellen Erziehung ist freilich die interreligiöse Perspektive zu lange marginalisiert worden. Hierzu: J. Lähnemann (Hg.), *Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung*. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 16), Hamburg 1998.

<sup>6</sup> J. Lähnemann, *Evangelische Erziehung vor globalen Herausforderungen*, in: ders. (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der *Erziehung*, aaO. 221–229, 222.

<sup>7</sup> Dieser Ansatzpunkt ist religionspädagogisch von Karl Ernst Nipkow bereits 1975 entfaltet worden: K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 1: *Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*, Gütersloh 1975, s. bes. 173.

<sup>8</sup> F. Zubke, *Prinzip Ethik als tragende Kategorie von Elternschaft*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der *Erziehung*, aaO., 372–381.

<sup>9</sup> Najim Haddad, *Kinderschicksale und Erziehungsverantwortung in religiös-politisch fanatisiertem Umfeld – Christliche Schulen im Nahen Osten*, in: J. Lähnemann (Hg.), *Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 10), Hamburg 1992, 313–321. – U. Kadelbach, *Christliche Schulen im Nahen Osten – Orte der Friedenserziehung?* in: J. Lähnemann (Hg.), *Weltreligionen und Friedenserziehung. Wege zur Toleranz. Schwerpunkt: Christentum – Islam* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 7), Hamburg 1989, 248–259.

<sup>10</sup> Dieses Feld der Friedenserziehung im weiteren Sinne wird u.a. bearbeitet von der Peace Education Standing Commission (PESC) von Religions for Peace/World Conference on Religion and Peace (WCRP), deren Arbeitsergebnisse aktuell vorliegen in: *Peace Education from Faith Traditions*, hg. v. Lehrstuhl für Ev. Religionspädagogik, Regensburger Str. 160, D-90478 Nürnberg, 2001 (Website unter: [www.wcrp.de/pesc/](http://www.wcrp.de/pesc/)). In dieser Veröffentlichung wird auch die pädagogische Arbeit der *Stiftung Weltethos* vorgestellt: G. Gebhardt, *Education Toward a Global Ethic. Educational Activities in the framework of the Global Ethik Project*, aaO. 42f.

<sup>11</sup> Hierzu: J. Lähnemann, *Zielsetzungen und Aufgabenstellungen eines modernen evangelischen Religionsunterrichts in einer pluralen Gesellschaft*, in: M. Liedtke (Hg.), *Religiöse Erziehung und Religionsunterricht*, Bad Heilbrunn 1994, 307–309. – Diese Grundlinie ist zeitlich und inhaltlich – parallel zum 5. Nürnberger Forum – ähnlich in der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland entfaltet worden: *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh 1994.

<sup>12</sup> Hierzu J. Lähnemann, *Nicht-christlicher Religionsunterricht – interreligiöser Unterricht*, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung* (Arbeitskreis Grundschule), Frankfurt am Main 1994, 144–153.

<sup>13</sup> Informationen über: Geschäftsstelle des Vereins der Freunde von Neve Shalom/Wahat al Salam e.V., Sonnenrain 30, D-53757 Sankt Augustin.

<sup>14</sup> Nach H. Küng, *Weltethos und Erziehung*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 19–34, 33f.

<sup>15</sup> Katechetisches Amt, *Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen in Bayern*, Heilsbronn 1993, 10; 29ff.; 57ff.; 95ff.

<sup>16</sup> AaO. 13; 39; 103.

<sup>17</sup> K.-J. Kuschel, *Perspektiven einer Genesis-Theologie der Religionen*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 120–129.

<sup>18</sup> G. Müller-Fahrenholz, *Die Bedeutung der „Naturreligionen“ für ein postmodernes Weltethos*, in: aaO. 95–105.

<sup>19</sup> Vielfältige Beiträge sind hier aus dem pädagogischen Wettbewerb der *Stiftung Weltethos* erwachsen, inzwischen veröffentlicht in: J. Lähnemann/W. Haußmann (Hg.), *Unterrichtsprojekte Weltethos 1. Grundschule - Hauptschule - Sekundarstufe I. - Unterrichtsprojekte Weltethos 2. Realschule - Gymnasium - Berufsschule* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 17/18), Hamburg 2000

<sup>20</sup> M. Schreiner, *Unterrichtsmodelle gegen Rassismus/Ausländerfeindlichkeit*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO., 270–279.

<sup>21</sup> H.-K. Beckmann, *Die Bedeutung religiöser Werte in der Erziehung zu Konflikt- und Friedensfähigkeit - Möglichkeiten und Grenzen*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 202–212.

<sup>22</sup> A.T. Ariyaratne, *Die Sarvodaya-Bewegung - Umgang mit Gandhis Prinzipien am Beispiel der ländlichen Entwicklung und interreligiösen Begegnung in Sri Lanka*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 334–342.

<sup>23</sup> K. Kürzdörfer, *Das Projekt Arche in Kiel*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 347–354.

<sup>24</sup> Das Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und ist an den Lehrstühlen für Ev. Religionspädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät (Prof. Lähnemann) und Religionswissenschaft der Universität Rostock, Theologische Fakultät (Prof. Dr. Klaus Hock) angesiedelt. Es bezieht sich im gegenwärtigen Stand auf die Länder Türkei, Iran, Ägypten, Jordanien und Palästina.

<sup>25</sup> Neue Schritte in diesem Feld dokumentiert der aktuelle Forumsband: J. Lähnemann (Hg.), *Spiritualität und ethische Erziehung - Erbe und Herausforderung der Religionen* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 20), Hamburg 2001, mit 50 Beiträgen aus den maßgeblichen religiösen Traditionen und Weltregionen.

<sup>26</sup> R.E. Heinonen, *Imagination und Weltverantwortung. Aus der Perspektive der Lehrerbildung*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 245–252.

<sup>27</sup> M. Raheb, *Konzept einer pädagogischen Zusammenarbeit von ChristInnen, MuslimInnen und JüdInnen im Nahen Osten*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 315–320.

<sup>28</sup> G. Mitchell, *Grundsätze für den Neuaufbau religiös-ethischer Erziehung in den Schulen Südafrikas*, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, aaO. 230–235.

<sup>29</sup> G. Gebhardt, *Zum Frieden bewegen. Friedenserziehung in religiösen Friedensbewegungen. Die friedenserzieherische Tätigkeit religiöser Friedensbewegungen. Historisch-pädagogische Analyse in religionsvergleichender Typik* (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 11), Hamburg 1994.