

In: Schreiner, Peter; Sieg, Ursula; Eisenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, S. 250-267.

Udo Tworuschka

Lernen in den Religionen Vom Lehren und Lernen religiöser Texte

In der Religionswissenschaft hat die Problematik der Religionsvermittlung bislang wenig Beachtung gefunden. Es geht dabei um Fragen nach: Wer unterweist und wen? Welche Inhalte werden mit welchen Zielsetzungen und Medien weitergegeben? Wo wird mit welchen Methoden und Führungsstilen unterwiesen? Die Fragen werden im Buddhismus, im Hinduismus, im Islam und im Judentum jeweils unterschiedlich beantwortet.

Religionswissenschaft und Religionsvermittlung

Definition

Die Religionswissenschaft beschäftigt sich mit den konkreten Religionen der Vergangenheit und Gegenwart. Dabei tritt dem Religionswissenschaftler Religion(en) immer als ein Ganzes mit verschiedenen Dimensionen entgegen: Gemeinschaft, Handlungen, Lehren, Erfahrungen. Die Erforschung der Religion(en) erfordert die angemessene Berücksichtigung der Beziehungen der Religionen zueinander, ihrer Vorstellungen voneinander, der politisch-ökonomisch-sozialen Determinanten *sowie ihrer vielfältigen Vermittlungen* (vgl. meinen Artikel »Forschungsstelle für religionsvermittelnde Medien« in diesem Handbuch). Über die (historischen) Modelle islamischer, jüdischer, hinduistischer, buddhistischer usw. Religionsvermittlung in Primärgruppen wie Familie, Lebensgemeinschaften (z.B. Kloster, Kibbuz) sowie in Gemeinde/Moschee/Sangha mit ihren normativen Leitvorstellungen (Köster 1986; dazu meine Rezension Tworuschka 1988a) hinaus, ist die faktische Erziehungswirklichkeit von Interesse.

Wenig hilfreich für die Frage nach dem Lernen in den Religionen sind die klassischen Religionsphänomenologien von Gerardus van der Leeuw (van der Leeuw 1956), Gustav Mensching (Mensching 1959/1966), Friedrich Heiler (Heiler 1961), Mircea Eliade (Eliade 1954), Kurt Goldammer (Goldammer 1960) und Geo Widengren (Widengren 1969), in denen die Vermittlungsproblematik allenfalls eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Zwar interessierten sich die genannten Gelehrten für den »homo religiosus«, doch hatten sie dabei die (männlichen) »religiösen Virtuosen« im Blick: Stifter, Re-

former, Lehrer (Mensching 1966, 107; van der Leeuw 1956, 757ff.), Mystiker, Propheten, Theologen. Kinder, Jugendliche und ihre Eltern, Lehrer, Erzieher sowie die damit verbundenen Probleme der Religionstradierung blieben unbeachtet. Allerdings hat Mensching 1964 »Zum Problem der konfessionellen Erziehung in der Schule« aus religionswissenschaftlicher Perspektive engagiert Stellung bezogen (Mensching 1964, 350f.).

Fragenkatalog

Der folgende Fragenkatalog kann die Beschäftigung mit dem religionswissenschaftlich noch recht unerschlossenen Thema methodisch leiten.

Wer unterweist?

Eltern durch Vorbild zu Hause

Ausgebildete Spezialisten / Religionskundige (Professionalisierung)

– Meister-Jünger-Beziehung (Guru, Roshi, Pir)

– Lehrer-Schüler-Beziehung (Rabbiner, Pfarrer, Imam)

Modellhafte Unterweisung durch Stifter / Persönlichkeiten religiöser Autorität

Ausbildung der Spezialisten: wo, wie lange, durch wen, wie?

Wer wird unterwiesen?

Säuglinge – Kinder – Jugendliche (unterschiedliche Lebensphaseneinteilungen)

Mädchen – Jungen; von welchem Alter ab?

Besondere Initiationen?

Was wird unterwiesen?

Anleitung zum »richtigen« Leben in Familie / Gesellschaft (religiöse Grundgebote Sauberkeitserziehung / Verhältnis zu Eltern, Geschwistern, Alten, Mitmenschen, nicht-menschlicher Schöpfung) / Politik / Wirtschaft

Ritualpraxis: z.B. Gebetserziehung, Versorgung des Opferfeuers

Feste als Formen kollektiver Erinnerung

Heilige Schriften – als Ganze, auszugsweise, in nacherzählter Form¹: Tora – Bibel – Koran – Pali-Kanon usw.

Traditionsliteratur (z.B. Hadithe)

Sind Curricula vorhanden?

Medien der Unterweisung

Printmedien: Bücher, Hefte, AV-Medien

¹ Das Erzählen hat eine lange Tradition in der christlichen Unterweisung, und es gibt unterschiedliche »Erzähltheorien« (Ingo Baldermann, Helmuth Kittel, Walter Neidhart, Dietrich Steinwede u.a.). Das Erzählen ist aber auch in anderen Religionen nicht unbekannt (Tworuschka 1988b, 4-22; Tworuschka 1992).

Erziehungsziele

Erziehungstheorien der Religionen
– in heiligen Schriften
– Erziehungsschriften

Wo wird unterwiesen?

Familie

Heilige Stätten: Synagoge – Kirche – Moschee – Kloster

Unterschiedliche Schultypen (Bet ha-Midrash, Cheder, Talmudhochschule im Judentum; Halqa / Kreis, Maktab / Schreiberschulen, Madrasa / höhere Schule im Islam; Ashram im Hinduismus; Kloster im Buddhismus)

Wie wird unterwiesen?

Modellhafte Formen der Unterweisung durch Stifter / religiöse Autoritätspersonen (Jesus und Buddha als »Lehrer«): Sutra (Lehrrede), Gleichnis, Predigt
Lehr- und Lernmethoden: Memorieren, Diskutieren usw.

Sozialformen (Einzelarbeit, Partner-, Gruppenarbeit usw.)

Aktionsformen: Erzählen, Theaterspielen (Purimspiele, Ramayana-Aufführungen, Passionsspiele bei Schiiten) Malen, Gestalten, Spielen, Singen, Feiern usw.

Führungsstile

Unterrichtsformen: Frage – Impuls – Besprechung – entwickelnde Unterrichtsformen

Die deutsche Religionspädagogik ist weitgehend auf die Reflexion der eigenen (evangelischen, katholischen) Religionstradierung ausgerichtet (Gärtner 1985; Paul 1993). Methodisch und inhaltlich weiterführend sind die ethnographischen und religionspädagogischen Arbeiten zum Hinduismus von Robert Jackson und Eleanor Nesbitt (Jackson 1989; 1994; 1996; Jackson/Nesbitt 1993; 1997).

Ausgewählte Religionstraditionen

Buddhismus

Über die Erziehungsvorstellungen des Buddhismus liegen allgemeine erziehungstheoretische (Braun-Rom 2001; Ven.Wijayarajapura Seelawansa Thero 1996; Gerlitz 2001), erziehungsgeschichtliche (Mookerji 1951; Suresa Candra Ghosa 2002; Keuffer 1991) sowie auf einzelne Länder bezogene Studien (Buddhist education 1961; Keuffer 1991; Boparachchi 1994; Chandranagam/ Iddhichiracharas 1980; Dhitiwatana 1984) vor.

Buddha als Lehrer

Buddha (»der Erwachte, Erleuchtete«) gilt als »Erhabener, Heiliger, Vollkommen-Erwachter«, als »Tathâgata« (»So-Gegangener«), als Arzt, aber auch als Lehrer. Bei seiner Verkündigung bediente er sich der »Lehrreden« (Sûtra). Sie enthalten Gleichnisse, mit denen Buddha die abstrakte Lehre verdeutlichte. Wenn in den Texten vom »Wunder der Lehre« die Rede ist, so »ist das Moment geheimnisvoller Hintergrundbezogenheit der Predigt Buddhas deutlich ausgesprochen; denn Buddha steht mit dem Numinosen in Gestalt des Nirvâna in unmittelbarster Verbindung. Das Wunder der Erleuchtung stellt jene Verbindung her; denn in ihr handelt es sich ja nicht um rationale Einsicht in gewisse metaphysische Sachverhalte, sondern eine numinose, impersonale Wirklichkeit wurde im Akt der Erleuchtung im Buddha real« (Mensching 2001, 79 f.). Buddha überredete niemanden zur Lehre, warnte gar vor voreiligen Übertritten. Er besaß die Gabe, andere Menschen zur Einsicht zu führen, sie also zu überzeugen. Je nachdem, welche Zuhörer er vor sich hatte, passte er seine Lehre ihrem Verständnis an. Wenn Buddha »unterwies«, so war dies eine Vorbereitung auf die verkündigende »Predigt«, bei der die Befreiung aus dem Leiden im Mittelpunkt stand.²

Lernen im Orden³

Dass Buddha selbst einen Mönchsorden gründete, um den herum eine Laienbewegung entstand, ist nach der Quellenlage zwar nicht sicher zu entscheiden, doch spricht einiges dafür. Der Sangha, die buddhistische »Gemeinde« im weitesten Sinne, setzt sich aus Mönchen, Nonnen sowie männlichen und weiblichen Laienanhängern zusammen. Eng gefasst, bezeichnet Sangha nur die Gemeinschaft der nach den Ordensregeln lebenden Mönche und Nonnen. Die Aufnahme in den Mönchsorden vollzog sich in zwei Stufen: Auf die Phase des »aus dem Haus in die Hauslosigkeit« gezogenen Novizen folgte die Vollordination als Bhikkhu (»Mönch«). 10 Jahre blieb der Neuordinierte von seinen Lehrern abhängig. Der Upâdhyâya (»Unterweiser«) belehrte den Ordinierten persönlich, während der Âcârya (»Lehrer«) ihm die Regeln und Zeremonien beibrachte, ihn über »die Liste der von den Mönchen zu befolgenden Regeln« instruierte. Neben dem Vinaya-Pitaka (»Korb der Ordensregeln«) gehörten auch Sûtras (Buddha-»Lehrreden«) und weltliche Wissenschaften zum Lehrstoff. Vor allem in den Klosteruniversitäten, die man erst nach einer Aufnahmeprüfung besuchen konnte, war dies der Fall. In Nâlanda (heutiger Bundesstaat Bihar), der größten Klosteruniversität des Mahâyâna-Buddhismus aus dem 5. Jahrhundert u. Z., gab es Schulen, Vorlesungshallen, Wohnquartiere und vielstöckige Bibliotheksgebäude. Die Schüler studierten nicht

² Mensching weist darauf hin, dass Buddha und Jesus zwischen »Unterweisung und Verkündigung« (bzw. didaskein und keryssein) unterschieden (Mensching 2001, 85ff.).

³ Kieffer-Pülz 2000, 348f.

nur Mahâyâna-Schriften, sondern auch die Lehren der 18 Schulen, ja sogar die Veden und andere Aspekte des Brahmanismus. Außerdem gehörten Logik, Grammatik, Mathematik, Medizin zum Curriculum.

Religiöse Erziehung in Klöstern und Tempeln

Die pädagogische Grundversorgung wurde in den südostasiatischen Ländern ausschließlich von örtlichen Klöstern und Tempeln Gewähr leistet. Dabei gingen die Vermittlung von Kulturtechniken und »rechter« buddhistischer Lehre ineinander über. Der Unterricht über Lesen und Schreiben war Teil der religiösen Unterweisung. Der Sangha ist heute selbst noch in Ländern mit säkularen Regierungen für das geistig-religiöse Leben der Bevölkerung verantwortlich. Die Mönche vermitteln die Lehre, und die Laien haben die Pflicht, das Kloster zum Dank wirtschaftlich zu unterstützen. Jeden Morgen ziehen die Mönche durch die Straßen und lassen sich das Lebensnotwendige in ihre Almosenschalen legen. Insbesondere die Mönche in Sri Lanka, Myanmar und Thailand haben dazu beigetragen, ein relativ hohes Bildungsniveau zu entwickeln.

Bei tibetischen Kindern beginnt die Begegnung mit den Heiligen Schriften schon sehr früh⁴: Gruppenweise lernen Klosterkinder durch ständiges lautstarkes Wiederholen bereits auf den untersten Stufen die traditionellen Texte auswendig. Diese Praxis gehört neben Nachahmen, Erklären und Disputieren zu den klassischen tibetischen Lernmethoden. Die Texte enthalten Lehrgeschichten, Abhandlungen über die Entwicklung von Weisheit und Mitgefühl, über die Pûjâs (religiöse Feier, zu der die Rezitation liturgischer Texte, Rituale, Sakralmusik, Meditation gehört) und Sâdhanas (Meditation und Kontemplation). Einen hohen Stellenwert genießt das Studium der Prajnâpâramitâ, eine Sammlung von etwa 40 mahâyânabuddhistischen Sutras. Ihr Ziel ist die Verwirklichung von Prajnâ (»Weisheit«). Das daran anschließende Studium anderer Sûtra- und Tantra-Texte ist ausschließlich den ordinierten Mönchen vorbehalten. Die vermittelten Traditionstexte und Kommentare variieren von Khenpo (»Meister«) zu Khenpo.

Religiöse Erziehung in der Familie

Religiöse Erziehung in einer traditionellen buddhistischen Familie beginnt mit der Vermittlung einer devotionalen Einstellung. Eine Vorbildfunktion kommt dabei den in Übereinstimmung mit dem Dhamma (»Lehre«) lebenden buddhistischen Eltern (Klar 1975) zu. Sie vermitteln ihren Kindern die rituelle, religiöse und moralische Erziehung, zeigen den Kindern, wie man in angemessener Weise Blumen, Weihrauch und Kerzen vor den Buddha-Statuen darbringt. Die Kinder sollen im Respekt vor Buddha, seinem Dhamma und Sangha aufwachsen. Ihre Achtung vor Eltern und Lehrern bringen sie im

4 Die folgenden Informationen entnehme ich dem prachtvollen Bildband von Olvedi 1997.

Anschluss an die Fastenzeit durch Geschenke zum Ausdruck. In traditionellen myanmarischen Elternhäusern verlassen die Schulkinder morgens nicht das Haus, bevor sie sich nicht vor dem Schrein verbeugt haben, auf dem sich ein Buddhahild sowie Opfergaben befinden. Pädagogisch bedeutsam sind die Feste, in erster Linie die Uposatha-Tage. Sie bieten Gelegenheit, die Silas («Tugendregeln») zu üben. Jedes Kind soll die für Laien geltenden fünf Silas auswendig kennen, eventuell sogar in Pali. Einige der für die Laien gedachten Passagen des Anguttara-Nikâya («Angereihte Sammlung») sind ebenso Bestandteil der Religionserziehung wie der sich in den Ländern des Theravâda-Buddhismus besonderer Beliebtheit erfreuende Dhammapada, ein aus 426 Versen über die buddhistischen Lehrgrundlagen bestehender Text. Man erwartet von den Kindern, dass sie den einen oder anderen Vers dieser Sammlung auswendig können. Ein besonders wichtiger Text ist das Metta-Sutta, das die individual- und sozialetische Maxime des Buddhismus entfaltet und in dem zentralen Wunsch gipfelt: »Die Wesen alle mögen glücklich sein«. Einen besonderen Platz in der religiösen Erziehung nehmen Geschichten aus den Heiligen Schriften ein (Morgan 1998), allen voran die Jâtakas («Geburtsgeschichten»). Diese Erzählungen handeln von früheren Leben des Buddha Shakyamuni, seiner Anhänger und Widersacher. Die insgesamt 547 Geschichten, Märchen oder Fabeln demonstrieren die Auswirkungen des Karma-Gesetzes. Buddha Shâkyamuni trug diese Geschichten oft selbst vor, die ihn in verschiedenen Daseinsformen vorstellen: als Prinz, Gottheit, Löwe, Hirsch u.a. In einer Jâtaka wirft sich Buddha einer Tigerin und ihren verhungerten Jungen zum Fraße vor. Die Jâtakas »illustrieren die moralischen Vollkommenheiten oder Ideale des Buddhismus, z.B. die Ideale der Großmütigkeit, des tugendhaften Verhaltens, des Verzichtes, der Fähigkeit, Menschen zu helfen, der Freundlichkeit und des Gleichmutes« (Morgan 1998, 38).

Buddhistische Werte werden außerdem am Vorbild bedeutender Schlüsselgestalten aus der Geschichte des Buddhismus vermittelt: Buddhas Lieblingsmönch Ânanda, der wohlhabende Gönner Anâthapindika, der den Jeta-Hain stiftete, Buddhas Tante Mahâprajâpatî Gautami, die auf ihren Neffen so lange einwirkte, bis dieser – widerwillig – einen Nonnenorden zuließ. Die buddhistischen Helden und Vorbilder demonstrieren, wie Menschen den Dharma verwirklicht haben.

Religiöse Erziehung in staatlichen Schulen

Das im Zuge des Kolonialismus eingerichtete staatliche Schulwesen drängte die Privilegien des Buddhismus zurück und ließ das alte Tempelschulwesen in den Hintergrund (z.B. auf Sri Lanka) treten. Seit vielen Jahren besteht jedoch in Sri Lanka und Myanmar wieder die Tendenz, die buddhistischen Klöster und Tempel erneut mit der Wahrnehmung der allgemeinen Schulbildung zu beauftragen (Benz 1963, 147ff.). In Thailand, das keine Kolonialgeschichte hat, wurde der Anteil der Tempel und Klöster am öffentlichen Bildungswesen weniger beschnitten. Die buddhistische Religion begegnet im

staatlichen Schulwesen an verschiedenen Stellen, was exemplarisch am Beispiel der Sriwittayapaknam School für drei- bis 15-jährige Schülerinnen und Schüler in Samut Prakan demonstriert werden soll. Auf dem Schulgelände befinden sich wie Miniaturtempel aussehende »spirit houses« für den Schutzgeist des Landes. Schon vor Schulbeginn erweisen die Schüler ihm sowie dem Brahmā- und Buddha-Schrein ehrfurchtsvolle Verehrung. Manche bringen dem Schutzgeist Speiseopfer oder Blumengirlanden dar, um ihn um schulischen Erfolg zu bitten. Nach der morgendlichen Versammlung mit Nationalhymne sprechen die versammelten Schüler vor einem Buddhaschrein ein Gebet, das von einem älteren Schüler Zeile für Zeile vorgesprochen wird. In jedem Klassenzimmer befinden sich ein Bild des Königs, eine Buddhasstatue sowie die Nationalflagge. An Freitagnachmittagen nehmen alle Schüler an einem ca. 20-minütigen Gebet auf Pali teil. Auch wenn sie diese Sprache nicht beherrschen, so werden sie im Laufe der Zeit mit den Texten ihrer heiligen Schriften vertraut. Danach meditieren sie für etwa 5-10 Minuten. Meditation gehört zum Kinder- und Schüleralltag vom Kindergarten an. Eine Stunde wöchentlich wird Religionsunterricht erteilt. Zu seinen Inhalten zählen die Geschichte des Lebens Siddhārta Gautama Buddhas. Seine Hauptgedanken u.a. auch zur Ethik werden anhand klassischer Texte expliziert. Gern werden Mönche eingeladen, um die Schüler moralisch zu belehren. Im Jahreslauf nehmen die Schüler an einer Reihe von buddhistischen Festen teil.

Hinduismus⁵

Das traditionelle Gurukul-System

Die »elitäre Bildungstradition« (Rothermund 1995, 339) Indiens war in alter Zeit auf die Brahmanen beschränkt. Aus brahmanisch-sanskritischer Sicht wird man Hindu erst durch die Initiation. Dadurch erfährt man seine »zweite Geburt« und wird zum »Zweimalgeborenen« (dvija): »für Männer die Geburt in den Veda und aus dem Veda, dem heiligen Wissen« (Michaels 1998, 85). In der vedischen Zeit wurden meist die Söhne von Priestern geweiht. Allerdings erwähnen vedische Texte auch Initiationen von Jungen aus anderen Gesellschaftsschichten, ja sogar Frauen. Ab ca. 500 v.u.Z. »wurde die formalisierte Weihe (*upanayana*) für alle höheren Stände ein Mittel zur Abgrenzung der Āryas gegenüber anderen in Indien beheimateten Bevölkerungsgruppen« (Michaels 1998, 87). Entsprechend der sich gegen Ende der vedischen Zeit verbreitenden Lehre von den vier Lebenszielen (*āshrama*) war der Knabe jetzt ein Brahmacarin (»Brahmanenschüler«). Er sollte etwa ein Jahrzehnt lang in der Gurukul, der »Familie des Lehrers«, die heiligen Schriften, insbesondere den Veda, auswendig lernen, keusch und asketisch leben.

Wichtige Impulse für eine verbesserte Erziehung und Ausbildung gingen

5 Van Dijk 2002.

von neohinduistischen Reformbewegungen aus, z.B. vom Rāmākṛiṣṇa-Orden und seinen Āśhrams. Die Klöster und Missionszentren dieser Bewegung leiteten 1982 vor allem im ländlichen Raum ca. 600 Bildungseinrichtungen unterschiedlichen Niveaus in Indien, die von über 100.000 Lernenden besucht wurden. Auf dem Hintergrund der Bildungsvorstellungen ihres Gründers Vivekānanda setzt man sich für eine ganzheitliche Erziehung von Kopf, Herz und Hand ein. Traditionell religiöse Ideale werden gepflegt, wie »Gehorsam gegenüber dem Lehrer, Fasten, Schweigen, Meditation im Sinne einer Gedankenkontrolle und Beherrschung der Gefühle« (Müller 1986, 122). Zu den bemerkenswerten Erziehungszielen gehört die Toleranz gegenüber anderen Religionen (vgl. Mensching 1996). Während der Morgenandachten wird u.a. auch aus Schriften anderer Religionen rezitiert. Auch für die Rāmākṛiṣṇa-Bewegung ist das Gurukul-System Vorbild.

Religiöse Erziehung durch Geschichten

In der religiösen Erziehung spielen Geschichten aus den Heiligen Schriften der Sanskrit-Tradition und regionaler Überlieferungen eine beträchtliche Rolle. Große Popularität genießen die beiden Epen Rāmāyana (»Lebenslauf Rāmas«) und Mahābhārata (»Großes Indien«). Sie werden nicht als Offenbarungsliteratur (Shruti) verstanden, sondern gelten als »autoritative Erinnerung« und »Tradition« (Smṛiti). Heldentum, brüderliche bzw. eheliche Treue, Pflichterfüllung sind Ideale des Rāmāyana. Bis heute übt es großen Einfluss auf die Gläubigen aus. Oft ist das Rāmāyana für viele (insbesondere unterkastige) Hindus bzw. »Unberührbare« das einzige Buch, das sie jemals gesehen bzw. gehört oder in Theaterdarbietungen erlebt haben. Die beiden Epen werden oft in Theateraufführungen, in sog. Lilās (kleine Theaterstücke), aufgeführt. Ähnliches gilt für die Bhagavadgītā (»Gesang des Erhabenen«), das bedeutendste Dokument der vishnuitischen Religionsgemeinschaft der Bhagavatas, entstanden im Zeitraum vom 2. Jh. v. u. Z. bis 2. Jh. u. Z. Die Gītā (»Gesang«) hat einen hohen Stellenwert für die praktische Frömmigkeit vieler (städtischer) Hindus – über die Vishnu-Gläubigen hinaus. Für die in den Dörfern lebenden Hindus dagegen ist die Gītā von geringerer Bedeutung. Bei ihnen steht das Bhagavata Purāna, das »Purāna der Anhänger des Erhabenen [Vishnu]«, das sich mit dem Leben Krishnas befasst, im Mittelpunkt. Für die Gebildeten besaß die Gītā schon von Anfang an autoritative Geltung, war sie doch eine der drei Schriften – neben den älteren Upanischaden und den Brahma-Sūtras –, die von den Vedānta-Gläubigen als Grundlage anerkannt war. Die erstaunliche Popularität der Gītā in Indien wie im Westen geht erst auf die 1880er-Jahre zurück. An vielen Orten Indiens werden heute Gītā-Stunden in kleinen Zirkeln abgehalten. Daneben gibt es Massenveranstaltungen mit Gītā-Vorträgen. Nicht nur bedeutende Hindu-Intellektuelle, auch nicht im eigentlichen Sinne Fachleute (Beamte, Industrielle usw.) verfassen Gītā-Kommentare. Die Bhagavadgītā wird von Hindus nicht nur als Heilige Schrift rezipiert und in Form von Zitaten oder größeren Abschnitten in den Pūjas verwendet. Sie

wird auch visuell vermittelt, als Buchillustration, auf religiösen Bildern: Wandmalereien in Tempeln, Divāli-Grußkarten, Kalenderblättern usw.

Zu weiteren wichtigen religionsvermittelnden Medien der heiligen Hindu-Schriften gehören neben Rezitation und Dramatisation noch andere Bereiche der Kunst: Religiöse (Wand-)Malereien mit mythologischen Themen, Bildergeschichten auf Bilderrollen, die der Unterhaltung und der religiösen Belehrung dienen. Seit Jahrhunderten ist in Indien die »Tradition der wandernden Bild-Erzähler« (Jain-Neubauer 1995) bekannt.

*Islam*⁶

Das Streben nach Wissen, Halqa, Maktab und Madrasa

Dem Streben nach »Wissen« (ilm), ein im Koran zahlreich belegter Begriff⁷, kommt im Islam seit seinen Anfängen sehr große Bedeutung zu. Ilm meint ein über das Alltagswissen hinausgehendes religiöses Wissen, das dazu hilft, die religiösen Pflichten zu erfüllen und »zu einem friedvollen Tode und einem seligen Leben im Paradies« (Schimmel 1995, 176) führt. Mohammed selbst hatte muslimischen Männern und Frauen das Streben nach Wissen (talab al-ilm) als religiöse Pflicht auferlegt. Auf ihn geht die noch in heutigen Koranschulen verbreitete Halqa-Praxis zurück: Mohammed saß in einem Kreis (halqa) auf derselben Ebene mit den anderen Musliminnen und Muslimen und beantwortete ihre Fragen. Die Zuhörenden wiederholten, zum Teil mehrmals, die Antwort. Aus solchen Koranzirkeln entwickelten sich im Laufe der Zeit die Institutionen Maktab (bzw. Kuttāb) und Madrasa.

In den »Schreiberschulen« (Maktab, Kuttāb) lernten die islamischen Kinder auf der Grundlage des Korans Lesen und Schreiben. »Damit vermischten sich zwei Zuständigkeitsbereiche: Schreiberschulen als ein Ort, wo vorrangig kulturtechnische Grunderziehung betrieben wird, und Koranzirkel als Ort der Glaubenserziehung. In den Maktab sollte man nicht nur lesen und schreiben lernen, sondern auch Glaubensinhalte und Pflichtenlehre vermittelt bekommen. Dies erhöhte den Rang der schreibkundigen Koranlehrer. Die Lernkreise um diesen Koran- und Schriftgelehrten nahmen zunehmend den Charakter einer Art öffentlichen religiösen Grundschule an.« (Heidari 1998, 89) Die Maktab-Kuttāb-Schule vermittelte die religiösen Grundpflichten sowie einige ausgewählte Suren, die für die Verrichtung des rituellen Pflichtgebetes erforderlich waren. In den nicht-arabischen Gebieten des Islam stand dagegen das Erlernen des Arabischen als Fremdsprache im Mittelpunkt der Grundschul- und Religionserziehung. Madrasas (»Ort, an dem man studiert«), zunächst

6 Lehnert 1993; Heidari 1998; 2001.

7 Als nomen constructum 60 Mal, in anderen Kombinationen und als Verb ebenso oft. Vgl. Banki, Farsin, Sozialer Wandel im Spiegel islamischer Bildung in Iran, in: http://www.banki.ch/person/publication/sowa_final_fn.pdf.

»erweiterte religiöse Grundschulstätten«, entwickelten allmählich einen »gesamtschul-sowie gesamthochschulartigen Charakter« (Heidari 1998, 90).

Moscheeunterricht

Jede größere Moschee besitzt eine Koranschule, in der die wichtigsten glaubenspraktischen Inhalte (Pflichtgebet, Waschungen usw.) sowie der Koran in arabischer Sprache vermittelt werden. Ein des Arabischen kundiger Vorbeter sorgt dafür, dass die Betenden die verschiedenen Teile des Gebets gleichzeitig ausführen. In kleinen Gemeinden werden Vorbeter formlos gewählt, während die Vorbeter an großen Moscheen heute meist eine theologisch-juristische Ausbildung genossen haben. Sie nehmen neben der Leitung der Gebete weitere religiöse und rechtliche Aufgaben wahr. In Deutschland übt der Prediger das Amt des Imam aus. Er ist auch zuständig für die religiöse Erziehung der Kinder. Ein klassisches Dokument für den Koranunterricht sind die Kindheitserinnerungen des ägyptischen Schriftstellers Tāha Hussain (Hussain 1929). In klassischer Zeit waren die Koranschüler zwischen sechs und 18 Jahre alt. Heute leitet man sogar bereits Vier- bis Fünfjährige dazu an, den Koran zu erlernen. Wenn die erste Lektion – meist zu Hause – stattgefunden hat, wird oft ein Fest gefeiert. Üblicherweise steht am Beginn des Koranunterrichts das Erlernen der 96. Sure, die dem Propheten Mohammed als Erste offenbart wurde. Diese Sure unterstreicht die Bedeutung des Rezitierens sowie des »Gebrauchs des Schreibrohres« (bzw. des »Geschriebenen«). Gott erscheint als Lehrender, der den noch unbelehrten Menschen unterrichtet, ihn belehrt. Zusätzlich zum Koranstudium werden heranwachsenden Kindern und Jugendlichen die religiösen Pflichten beigebracht (Abdullah 1979, 9f.). Zum Grundbestand koranischer Texte, die jedes islamische Kind kennt, zählen sodann die erste Sure, die Sūra al-Fātiha, die »Eröffnende«. Weitere Kerntexte des Korans sind die 112. Sure, die Sūra al-Ikhlās (»der aufrichtige Glaube«), die als Basis für das ethische Verhalten der Muslime gilt.

Zu den wichtigsten *Werten*, die islamischen Kindern vermittelt werden, zählt der koranische Grundsatz »Gutes gebieten und Schlechtes verbieten« (3, 110). Ein Muslim soll niemandem Schaden zufügen und sich bemühen, dem Guten zur Geltung zu verhelfen. Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit sind ebenso islamische Tugenden wie Strebsamkeit und Arbeitsamkeit. (Tworuschka, Monika 1985, 64-84) Das Vertrauen auf Gott soll zu innerer Zufriedenheit und Geduld führen. Die zum Wohle des Menschen erlassenen Gebote Gottes dienen als Richtschnur für ein auf Gott hin ausgerichtetes heilvolles Leben in psychischer und physischer Hinsicht. (Tworuschka, Monika 1985, 69-90; Klöcker/Tworuschka 2005) In der islamischen Werteerziehung spielen die Hadīthe⁸ eine große Rolle: Entscheidungen, Handlungen und Aussagen

8 Zu den im deutschsprachigen Raum beliebten Hadithsammlungen gehören u.a.:

Mohammeds und anderer frühislamischer Autoritäten. Muslime ziehen Hadithe heran, wenn sie eine Handlungsweise rechtfertigen wollen. Abgesehen von Hadithen über vorbildliche Handlungen und Belehrungen des Propheten gibt es Hadithe über die Handlungen der Zeitgenossen Mohammeds und der nächsten Generation, von denen vorausgesetzt wird, dass der Prophet sie gutgeheißen hätte. Ein Hadith kann rechtliche Anweisungen, Empfehlungen oder einfach Polemiken enthalten. Islamische Vermittlungsliteratur hebt den Einsatz für Natur und Mitmenschen hervor. Muslime werden als Menschen charakterisiert, die sich aktiv, sogar unter Einsatz ihres Lebens, einsetzen. Den folgenden Korantext lernen schon Kinder im Grundschulalter kennen: »Gott verändert nicht den Zustand eines Volkes, bis es sich nicht selbst ändert« (13, 11). Geduld und Standhaftigkeit im Glauben sowie Treue zu Mohammed sind groß geschriebene Werte.

Wie im Buddhismus, so dienen auch in der islamischen Vermittlungsliteratur Geschichten frommer Religionsvertreter – der vielen namenlosen wie auch »Heldengestalten« vom Range der Frau Mohammeds, Khadidja, und seiner Tochter Fātima – dazu, islamische Ideale zu personalisieren: Aufrichtigkeit, Gerechtigkeit, Einsatz gegen Unterdrückung und Armut, Liebe und Hilfsbereitschaft und Brüderlichkeit zwischen den Muslimen.

Quellen islamischer Religionsvermittlung

Ursula Mihciyazgan hat auf die unterschiedliche Bedeutung von Koran und Hadith im (schriftlich tradierten) »Hochislam« und (mündlich tradierten) »Volksislam« hingewiesen. »Die Hadisen des Volksislam sind (...) nur zu einem geringen Teil identisch mit den (»echten«) Hadithen im Hochislam. Demzufolge unterscheiden sich volks- und hochislamische Handlungsorientierungen zum Teil erheblich. Ebenso hat der Koran unterschiedliche Bedeutungen: Während er im Volksislam (fast ausschließlich) rituelle Funktion hat und einer Interpretation nicht offen steht, wird er im Hochislam (von Professionellen) auf der Grundlage der Sunna interpretiert. Daraus folgt, dass im Hochislam nur diejenigen »Zugang« zum Koran haben, die die Sunna studiert haben, die Islam-Theologen, während im Volksislam keine Notwendigkeit zur Interpretation der Koransuren gesehen wird.« (Mihciyazgan 1994, 197) Der Prozess der »Hochislamisierung« führt in Deutschland dazu, dass »in einigen, nicht in allen Moscheevereinen (...) systematisch der Aufbau eines neuen, hochislamischen Wissensbestandes vorangetrieben (wird). Dies erfolgt nicht in den Freitagspredigten, sondern vor allem in Schulungsseminaren, die von Theologen abgehalten werden. Und die Geschulten wirken wiederum als Multiplikatoren im Alltag, die anderen, auch ihren Kindern,

Worte des Propheten 1983; Allahs Gesandter hat gesagt 1984; Sunna des Propheten 1994.

erzählen, was ›falsch‹ und was ›richtig‹ ist« (Mihciyazgan 1994, 201). Die Rolle, die der Koran bei diesen Vermittlungsprozessen spielt, ist ein bislang noch nicht hinreichend erforschter Untersuchungsgegenstand.

Der Tradierungsprozess innerhalb islamischer Familien sowie in verschiedenen Organisationen und ihren Moscheen bedient sich spezifischer religionsvermittelnder Medien (Printmedien/AV-Medien). Auch wenn nur ein kleiner Teil der in Deutschland lebenden Muslime in Verbänden organisiert ist, kommt der sich dort vollziehenden Religionstradierung große Bedeutung zu. Die einzelnen Verbände publizieren eine kaum noch zu überschauende Menge religionsvermittelnder Medien. Weder in der Religionsgeschichte und in der Islamwissenschaft, noch in der interkulturellen Pädagogik bzw. Religionspädagogik haben diese Medien der Religionsvermittlung hinreichende Aufmerksamkeit gefunden.

Neben schulbezogener Literatur sind folgende Mediengattungen von besonderem Interesse:

- Übergangsriten-bezogene Literatur (für Geburt/Namengebung, Beschneidung, Eheschließung, Sterben/Tod/Bestattung) für die Gläubigen sowie entsprechende Handbücher für die Religions-Vermittler.
- Gebets- und Meditationstexte (Freitagspredigten, Predigten bei anderen Anlässen usw.).
- Ratgeber-Literatur für Erwachsene, in der Erziehungsfragen behandelt werden sowie Grundinformationen und spezielle Hinweise zu folgenden Themen enthalten sind: Familie, Gesellschaft, Wirtschaft, Staat, Kultur, andere Religionen (insbesondere Christentum). Erörtert werden auch unmittelbar lebenspraktische Fragen: u.a. Essen und Trinken, Wohnen, Gesundheit, Krankheit, Leiden und Tod. Erhebliche Bedeutung besitzen Informationen über Glaubensinhalte (»Katechismen«, Prophetenbiografien, Lern- und Lesebücher über Grundlagen des Islam), über die verschiedenartigen Regeln und Vorschriften betr. der Glaubenspraxis (Fetwas/Rechtsgutachten, Traktate, Broschüren, Reden zum Thema »hajj«/Wallfahrt nach Mekka usw.). Auch die spezielle Ratgeber-Literatur für Frauen ist zu erfassen. Die in der Bundesrepublik Deutschland vertretenen mystischen Orden veröffentlichen einschlägige Literatur insbesondere über das Leben ihrer Stifter, deren Werke und über die bei den Meditationen benutzten Texte (evrad).
- Religiöse Kinder- und Jugendliteratur, zu der neben narrativen Texten (Kurzgeschichten, fesselnde Erzählungen, Romane, musterhafte Lebensbeschreibungen usw.) insbesondere auch Hinführungen zu Inhalten und Praxis des Glaubens (Beispiel: »Religionsbuch für moslemische Kinder« bzw. »Muhammad. Geschichte des Propheten« u.a.) gehören sowie Ratgeberliteratur.

Die religionsvermittelnden Medien treten in unterschiedlichen Textformen auf, wobei generell zwischen Printmedien und AV-Medien zu unterscheiden

ist: Einladungen (Handzettel/Plakate u.Ä.), Faltblätter, Kleinschrifttum (Hefte, Broschüren ...), Bücher, Periodika (Zeitungen, Zeitschriften ...).

Zunehmend bedient sich die Religionsvermittlung auch im Islam nicht mehr nur der klassischen Printmedien, sondern auch anderer Mediensorten: Videos und Audio-Kassetten (z.B. der Freitagspredigten), CD-ROM, mediale Interaktivitäten. Die Sammlung und systematische Erforschung religionsvermittelnder Medien stellt religionsgeschichtliches Neuland dar und wird in der »Forschungsstelle für Religionsvermittelnde Medien« in Jena betrieben⁹ (siehe Tworuschka in diesem Band).

Judentum

»Und ihr sollt sie lehren eure Kinder« – so lautet die Aufforderung Dtn 11,19. Traditionell bezog man diese Anweisung ausschließlich auf die Söhne. Es war Aufgabe der Frau, ihre Söhne zum religiösen Studium anzuleiten. Der Gedanke des unablässigen, lebenslangen Lernens ist für das Judentum¹⁰ bedeutsam. Der Talmud unterstreicht an zahlreichen Stellen die Wichtigkeit des Lernens: »Die Welt hat nur Bestand wegen des Hauches der Schulkinder« (Schabbath 119b). Oder an anderer Stelle: »Man halte Schulkinder nicht vom Unterricht zurück – auch nicht zum Zweck des Tempelbaus« (Jeb 1b). Es wird sogar für möglich gehalten, durch das Lernen die Ankunft des Messias zu beschleunigen (Sanhedrin 99b). Mit dem Lernen soll bereits im Säuglingsalter begonnen werden. Bereits vor der Beschneidung wird dem Kleinkind das Sch^{ma} Israel (»Höre, Israel«) vorgetragen. Bei seiner Beschneidung weist ein Segensspruch auf die Einführung in den Bund und die Lehre hin. Mit Beginn des Sprechens, also im Alter von etwa drei Jahren, setzt traditionellerweise jüdische Erziehung ein. Zu den Kernelementen der religiösen Erziehung, die dem dreijährigen Sohn vom Vater vermittelt werden, gehören Dt 33,4 und das Sch^{ma} Israel. Seit alters besteht folgendes Curriculum: »Mit fünf Jahren zur Bibel, mit 10 zur Mischna, mit 13 zu den Geboten und mit

9 Vgl. Tworuschka/Kaweh 1996/97, 32f.; vgl. weiter Kaweh 1998. Das am Lehrstuhl für Religionswissenschaft an der FSU Jena seit 1996 von der DFG geförderte Forschungsprojekt »Religionstradierung außerchristlicher Religionen in Deutschland am Beispiel muslimischer religionsvermittelnder Medien« nimmt eine Bestandsaufnahme und Analyse der einschlägigen Materialien vor. Dem Lehrstuhl für Religionswissenschaft angegliedert ist die »Forschungsstelle für Religionsvermittelnde Medien« (FRM), die sich zur Aufgabe gemacht hat, einschlägige Materialien aus verschiedenen Religionstraditionen zu archivieren und zu analysieren.

10 Vgl. Lapidé 1982, 141ff.; schöne Schilderungen jüdischen Lernens finden sich in König 1967 sowie David 1987.

15 zum Talmud« (Abot V,24). In dieser Zeit hat ein jüdischer Junge die hebräische Bibel durchgearbeitet und Mischna sowie Talmud studiert. Wer nach Vollendung des 13. Lebensjahres weiter sein Studium fortsetzt, trat in eine Jeshiwa ein, um dort bei einem angesehenen Rabbi die Kommentare zu studieren.

Tora-Texten begegnen jüdische Kinder u.a. im Kontext familiärer Festlichkeiten, z.B. bei der Bar-Mizwa-Feier. Bar Mizwa (hebr. »Sohn der Pflicht«) ist die Bezeichnung für einen jüdischen Jungen, der das 13. Lebensjahr vollendet hat und religionsmündig ist. Erstmals legt er die Gebetsriemen an und wird von nun an beim Minjan (»Zahl«) mitgezählt. Der Knabe trägt einen Abschnitt aus der Tora auf Hebräisch vor, anschließend meistens einen Prophetenabschnitt, der inhaltlich mit dem gelesenen Tora-Abschnitt zusammenhängt. Eine neue, in den USA auftretende Entwicklung besteht darin, Jungen und Mädchen über die Erreichung ihrer Religionsmündigkeit hinaus noch weiter jüdisch zu bilden. Beide Geschlechter begehen im Alter von 15 Jahren einen entsprechenden Ritus. Einen besonderen Stellenwert haben die Worte der Schrift insbesondere bei der Sederfeier des Pessachfestes. Die volkstümliche Pessach-Haggada (von hebr. higgid »erzählen«) ist ein liturgischer Text und ein Midrasch (Schriftauslegung). Es geht darum, die Geschichte des Auszugs aus Ägypten mit dem eigenen Leben in Beziehung zu setzen, sich mit den damals Fliehenden zu identifizieren (Loth 1977).

Beim jüdischen Lehrer-Schüler-Verhältnis (Neudecker 1997) steht die (unentgeltliche) Unterweisung in der Tora im Mittelpunkt. »Von tausend Menschen, welche in der Schrift unterrichtet werden, gelangen gewöhnlich nur hundert zur Mischna, von diesen zehn zum Talmud, und von diesen wiederum gelangt nur einer zum Lehramt.« (KohR zu Koh 7,7. Zitiert bei: Neudecker 1997, 45) Ein Talmudabschnitt nennt »48 Bedingungen«, durch die man die Tora erwirbt. Zu ihnen gehören u.a.: Studium, aufmerksames Hören, geordnetes Aufsagen, Einsicht des Herzens, Verstand des Herzens, Ehrfurcht, Gottesfurcht, Demut, Freudigkeit, »Bedienung« der Gelehrten (d.h. dem Lehrer als Schüler zu dienen, häusliche Arbeiten zu verrichten), Besprechung mit Kollegen, Disputieren, Überlegung, Schriftlesung, Mischna-Studium. Eine Reihe charakterlicher Vorzüge muss der Studierende besitzen, z.B. Gott, die Menschen und gerechte Taten lieben, nicht stolz sein, dem Nächsten helfen usw. »Man soll ferner beim Lernen überlegt sein, fragen und antworten, hören und dazulernen; lernen, um zu lehren; lernen, um danach zu handeln; seinen Meister weise machen, das Gehörte genau wiedergeben und eine Sache im Namen ihres Urhebers überliefern.« (Av 6,6, zit.n. Neudecker 1997, 45) Wesentliches Merkmal rabbinischen Lehrens und Lernens war das Wiederholen des Stoffes (mindestens vier Mal), das Diskutieren und die Frage-Antwort-Methode. Der intensive Umgang von Lehrer und Schüler (»dienen«), der auch von einer bestimmten Etikette (aufstehen vor dem Lehrer; nicht seinen Sitz einnehmen; ihn nur »Rabbi« nennen, nicht jedoch seinen Namen benutzen, wenn man mit ihm oder über ihn sprach) geprägt war,

führte dazu, dass bedeutende rabbinische Gelehrte dies für wichtiger als den Unterricht selber hielten.

Zum Weiterlesen

- Köster, Fritz, *Religiöse Erziehung in den Weltreligionen*, Darmstadt 1986.
- Religiopolis – Weltreligionen erleben. CD-ROM im Ernst Klett-Schulbuchverlag, Leipzig 2004.
- Tworuschka, Udo, »Bewundern, lieben, aber auch verabscheuen lernen.« Aufgaben Praktischer Religionswissenschaft, in: Yousefi, Hamid Reza (Hg.), *Interkulturelle Orientierung. Grundlegung des Toleranz-Dialogs, Teil 1: Methoden und Konzeptionen (Bausteine zur Menschling-Forschung, Bd. 6/I)*, Nordhausen 2004, 105-124.

Literatur

- Abdullah, Mohammed Salim, *Weshalb Koranschule? CIBEDO-Dokumentation 3*, Köln (Juni 1979).
- Allahs Gesandter hat gesagt (Haus des Islam), Lützelbach 1984.
- Banki, Farsin, *Sozialer Wandel im Spiegel islamischer Bildung in Iran*, in: http://www.banki.ch/person/publication/sowa_final_fn.pdf.
- Benz, Ernst, *Buddhas Wiederkehr und die Zukunft Asiens*, München 1963.
- Bopearachchi, Elisabeth, *L'éducation bouddhique dans la société traditionnelle au Sri Lanka. Les formes de pensée et les formes de socialisation*, Paris 1994.
- Braun-Rom, Claudia, *Buddhismus und Erziehung – ein Weg der Selbsterziehung des Menschen*, überarb. Neuausg. Heidelberg 2001.
- Mahamakut Educational Council (Hg.), *Buddhist education in Thailand*. Buddhist University of Thailand, Bangkok 1961.
- Buddhistische Gesellschaft Berlin, im Auftrag der Deutschen Buddhistischen Union, *Buddhistischer Religionsunterricht, Rahmenplan für die Klassenstufen 1-13*, Berlin 2002.
- Chandrangaam, Saeng/Iddhichiracharas, Narujohn (Hg.), *Buddhism and Education for the Youth in Lanna Thai*, in: *Buddhism in Northern Thailand*. Chiang Mai: Published to Commemorate the 13th General Conference of The World Fellowship of Buddhists at Chiang Mai, Thailand, 1980; 110-113.
- Dhitiwatana, Palanee, *Buddhism and Thai Education*, in: *Buddhism and Society in Thailand*. Centre for South East Asian Studies 1984, 75-86.
- David, Janina, *Ein Stück Himmel*, Gütersloh 1987.
- van Dijk, Alphons, *Religiöse Erziehung in den Religionen, 4. Hinduismus*, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik I, Bd. 2*, Neukirchen 2001, Sp. 1652-1656.

- Eliade, Mircea, *Die Religionen und das Heilige*, Salzburg 1954.
- Gerlitz, Peter, *Religiöse Erziehung in den Religionen*, 3. Buddhismus, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Neukirchen 2001, Sp. 1644-1651.
- Gärtner, Michael, *Die Familienerziehung in der Alten Kirche*, Köln u.a. 1985.
- Goldammer, Kurt, *Die Formenwelt des Religiösen*, Stuttgart 1960.
- Heidari, Mohammad, *Muslimische Erziehungsvorstellungen und Glaubenserziehung im Kontext interreligiösen Lernens*, in: Rickers, Folkert/Gottwald, Eckart (Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, Neukirchen 1998, 71-102.
- Heidari, Mohammad, *Art. Religiöse Erziehung in den Religionen*, 2. Islam, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Neukirchen 2001, Sp. 1637-1644.
- Heiler, Friedrich, *Erscheinungsformen und Wesen der Religion*, Stuttgart 1961.
- Hussain, Taha, *Kindheitstage in Ägypten*, deutsche Übersetzung München o.J. (1929).
- Jackson, Robert, *Hinduism: From Ethnographic Research to Curriculum Development in Religious Education*, in: *Panorama 1* (1989), H. 2, 59-77.
- Jackson, Robert/Nesbitt, Eleanor, *Hindu Children in Britain*, Stoke on Trent 1993.
- Jackson, Robert, *Ethnography and Religious Education*, in: *Panorama 6* (1994), H. 1, 115-130.
- Jackson, Robert, *The Construction of »Hinduism« and its Impact on Religious Education in England and Wales*, in: *Panorama 8* (1996), H. 2, 86-104.
- Jackson, Robert/Nesbitt, Eleanor, *Studying British Hindu children and representing them in school texts*, in: Holm, Nils G. (Hg.), *The Familiar and the Unfamiliar in the World Religions. Challenges for Religious Education Today*, Åbo 1997, 26-45.
- Jain-Neubauer, Jutta, *Handwerk und Volkskunst*, in: Rothermund, Dietmar (Hg.), *Indien. Ein Handbuch*, München 1995, 271-294.
- Kaweh, Silvia, *Printmedien für Muslime in Deutschland – Hilfen zur Integration?*, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), *Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung*, Hamburg 1998.
- Kieffer-Pülz, Petra, *Die buddhistische Gemeinde*, in: Heckert, Heinz u.a., *Der Buddhismus I. Der indische Buddhismus und seine Verzweigungen*, Stuttgart 2000, 281-402.
- Keuffer, Josef, *Buddhismus und Erziehung. Eine interkulturelle Studie zu Tibet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*, Münster u.a. 1991.
- Klar, Helmuth, *How to teach Buddhism to Children*, *Bodhi Leaves* No. B 9, hg. von der *Buddhist Publication Society*, Kandy 1975.
- Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.), *Ethik der Weltreligionen. Ein Handbuch*, Darmstadt 2005.
- König, Joel, *Den Netzen entronnen. Die Aufzeichnungen des Joel König*, Göttingen 1967.
- Köster, Fritz, *Religiöse Erziehung in den Weltreligionen*, Darmstadt 1986.
- Lapide, Pinchas, *Mit einem Juden die Bibel lesen*, Stuttgart u.a. 1982.
- Lehnert, Amal Ingrid, *Grundzüge der islamischen Erziehungslehre*, Köln 1993.
- van der Leeuw, Gerardus, *Phänomenologie der Religion*, ³Tübingen 1956.
- Loth, Heinz-Jürgen, *Die Pessach-Haggadah*, in: Tworuschka, Udo/Zilleßen, Dietrich

- (Hg.), Thema Weltreligionen. Ein Diskussions- und Arbeitsbuch für Religionspädagogen und Religionswissenschaftler, Frankfurt a.M. u.a. 1977, 145-154.
- Mensching, Gustav, »Zum Problem der konfessionellen Erziehung in der Schule«, in: Vorgänge. Eine kulturpolitische Korrespondenz 1964, H. 10, 350f.
- Mensching, Gustav, Die Religion, Stuttgart 1959, TB-Ausgabe München 1966.
- Mensching, Gustav, Toleranz und Wahrheit in der Religion (Original 1955), neu hg. von Udo Tworuschka, Weimar 1996.
- Mensching, Gustav, Buddha und Christus (Originalausgabe 1978), neu hg. von Tworuschka, Udo, Freiburg i.Br. 2001.
- Mihciyazgan, Ursula, Die religiöse Praxis muslimischer Migranten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hamburg, in: Lohmann, Ingrid/Weiße, Wolfram (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster u.a. 1994, 195-206.
- Michaels, Axel, Der Hinduismus, München 1998.
- Mookerji, Radhakumud, Ancient Indian education, London 1951.
- Morgan, Peggy, Geschichten – der buddhistische Weg, in: Howarth, Roger B./Schultze, Herbert (Hg.), Religion leben, Religion lehren (Religionsunterricht Konkret, Heft 8, Amt für Religionspädagogik, hg. von Manfred Kwaran), Wolfenbüttel 1998, 37-41.
- Müller, Hans-Peter, Die Ramakrishna-Bewegung, Gütersloh 1986.
- Nayeri, Mostafa, Darstellung des Schulwesens im Iran seit 1850. Diss., Köln 1960.
- Neudecker, Reinhard, Meister und Jünger im rabbinischen Judentum, in: Dialog der Religionen 7 (1997), H. 1, 42-53.
- Olvedi, Ulli, Buddhas Kinder. Kindheit und Jugend im Tibetischen Exilkloster, München 1997.
- Paul, Eugen, Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 1: Antike und Mittelalter, Freiburg u.a. 1993.
- Rothermund, Dietmar, Das Bildungswesen, in: Rothermund, Dietmar (Hg.), Indien. Ein Handbuch, München 1995, 339-348.
- Schimmel, Annemarie, Die Zeichen Gottes, München 1995.
- Sunna des Propheten (Islamische Bibliothek), Köln 1994.
- Tworuschka, Monika, Arbeit [im Islam], in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.), Ethik der Religionen – Lehre und Leben, Bd. 2: Arbeit, Göttingen u.a. 1985, 64-84.
- Tworuschka, Monika, Gesundheit [im Islam], in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.), Ethik der Religionen, Bd. 4, Göttingen u.a. 1985, 69-90.
- Tworuschka, Monika und Udo (Hg.), Vorlesebuch Fremde Religionen, Bd. I: Judentum – Islam, Lahr u.a. 1988b.
- Tworuschka, Udo, Religions-Erziehung in außerchristlichen Religionen, in: Biehl, Peter (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik JRP, Bd. 5, Neukirchen-Vluyn 1988a, 271-277.
- Tworuschka, Udo, Ernstnehmen der Religionen durch Geschichten, in: Lähne-mann, Johannes (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992, 278-286.
- Tworuschka, Udo/Kaweh, Silvia, Der Islam in der Diaspora. Religionsvermittelnde Medien von Muslimen in Deutschland, in: Forschungsmagazin der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Heft 5, WS 1996/97, 32f.

- Ven Wijayarajapura Seelawansa Thero, Erziehung aus buddhistischer Sicht, in: Kwiran, Manfred/Schreiner, Peter/Schultze, Herbert (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster 1996, 253-256.
- Widengren, Geo, Religionsphänomenologie, Berlin 1969.
- Suresa Candra Ghosa, Civilisation, education, and school in ancient and medieval India. 1500 B.C. – 1757 A.D.; Ancient India, 1500 B.C. – 1192 A.D., Vedic schools and the Buddhist viharas and medieval India, 1192 A.D. – 1757 A.D., Maktabs and madrashas, mosques and khanqahs, Frankfurt a.M. [u.a.] 2002.
- Winter, Michael, Prinzipien religiöser Erziehung im heutigen Islam, in: Abdoldjavad Falaturi (Hg.), Drei Wege zu dem einen Gott, Freiburg i.Br. ³1997, 141-161.
- Worte des Propheten (Haus des Islam), Lützelbach 1983.