

DİN EĞİTİMİNDE ULUSLARARASI EĞİLİM VE YEREL UYGULAMALAR: İNGİLTERE VE HAMBURG'TAKİ GELİŞMELER*

Robert JACKSON

Çeviren: Halise Kader ZENGİN**

1. Uluslararası Bağlam

Hem İngiliz hem de Alman okul din dersi sistemi kendine has gelişim tarihine sahip olmakla birlikte Hamburg Modeli Alman sistemi içerisinde farklılık göstermektedir. Ulusal sistemler uluslararası bağlamdan ayrı düşünülmemelidir. Birleşmiş Milletler gibi organizasyonlar, uluslararası boyutta din eğitimi gerçekleştirilmede öneriler açıklamıştır. 2001 yılında Dinî Özgürlük veya İnanç, Hoşgörü ve Ayrım Yapmama İlişkisinde Okul Eğitimi Üzerine Uluslararası Danışma Konferansı [International Consultative Conference on School Education in Relation to Freedom of Religion or Belief, Tolerance and Non-Discrimination], o dönemki özel temsilcisi Abdelfattah Amor'un himayesinde düzenlenmiştir.

Sonuç bildirgesi, eğitimin özellikle okul eğitiminin, inanç için hoşgörü ve saygı öğretimine katkı sağlaması gerektiği düşüncesini yansıtmıştır. Bu nedenle

* Robert Jackson, "Internationale Trends und lokale Vorgehensweisen in der Religionspädagogik: Entwicklungen in England und in Hamburg", Wolfram Weiße (edit.), *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg*, Waxmann Yayınevi, Münster 2008, içinde, ss. 189-199.

Makale iki farklı ülkedeki dinlerarası din eğitimi karşılaştırdığından, tercümesinin din eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Metnin içerisinde gösterilen dipnotlar, derginin formatına uygun olması için metnin altına alınmıştır. Çevirmenin ilaveleri ve yorumlarını, metnin orijinalinden ayırmak üzere dipnotlarda "*" simgesi kullanılmıştır.

** Dr., Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi

dersin, ön yargısız bakış açısı kazandırması ve din ve inanç özgürlüğü hakkında bilgiyi derste kuvvetlendirecek şekilde yapılması talep edilmektedir.¹

Avrupa Konseyi'nin Bakanlar Konferansı, Avrupa çapında hem 47 üye ülkeye için hem de diğer Avrupa ülkelerindeki okullar için, kültürlerarası öğretimde çeşitli dinlerle karşılaşmada kullanılacak öneriler üzerinde çalışmıştır.² Ayrıca Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) 56 üye ülkedeki dinler ve inançlar hakkındaki ders için prensipler ortaya koymuştur.³ Bu hükümetler arası organizasyonun iz bırakan açıklaması, ötekinin geçerli dinî ve felsefi bakış açısı hakkında öğrenmenin, birlikte yaşama için son derece önemli olduğu yönündedir.⁴

Sonraki bir adımda İngiltere ve Hamburg'taki özel durum açıklanacaktır. Bununla birlikte her iki okul sistemini doğrudan karşılaştırmanın sorunsuz olmayacağını belirtmek gerekir. Benzer şeyin benzer şeyle karşılaştırılmaması ve bir sosyo politik bağlamda mümkün olan bir şeyin, düşünülmeden öbür tarafa taşınması tehlikesi mevcuttur. Güncel milli öğretim düzenlemesinin, söz konusu ülkenin tarihiyle şekillendiğine dikkat edilmelidir.⁵ İngiltere ve Almanya'daki kilise ve devlet ilişkisinin farklı tarihi geçmişe sahip olması sadece devletin öğretim sisteminde, dinin çeşitli şekillerde entegre olmasına değil, aynı zamanda farklı alan kavramlarının kullanılmasına da yol açmıştır. Mesela "konfessionell" kelimesi Almanca ve İngilizce din eğitiminde farklı yan anla-

- 1 Krş. Abschlussbericht der, "International Consultative Conference on School Education in Relation to Freedom of Religion or Belief, Tolerance and Non-Discrimination", Commission on Human Rights, Report von Abdelfattah Amor, *Sondergesandter on freedom of religion or belief, Exekutiübericht*, 14.03.2002, E/CN.4/2002/73 ve Krş. L. Larsen, & I. T. Plesner, (edit.) *Teaching for Tolerance and Freedom of Religion or Belief*, University of Oslo, Oslo Coalition on Freedom of Religion and Belief, Oslo 2002, ss. 12-13.
- 2 R. Jackson, "European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship", içinde: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Williame (edit), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Waxmann, Münster 2007, ss. 27-55; R. Jackson, "Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach", *Numen: International Review for the History of Religions*, 2008, c. 55, sayı: 2/3, ss. 151-182; J. Keast, (edit.) *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2007.
- 3 Jackson, "Teaching about Religions in..."; OSCE, *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion or Belief*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw 2007, Online Ulaşım: [<http://www.osce.org/item/28314.html>] [18.03.2008].
- 4 UNESCO, *Learning: the Treasure Within (the Delors Report)*, The report to UNESCO of the International Commission on education for the Twenty-first Century, UNESCO, Paris 1996.
- 5 O. Bråten, *Suggestions for a template for comparative studies in religious education*, Unpublished working paper for members of the REDCo Projekt, 2008.

malara sahiptir.⁶ “Din eğitimi” terimi din hakkında*, dinî* ve dinden* şeklinde eğitimin farklı sistemlerinden (kendisi bir sistemin içinde kısım) söz edilecek kadar çok anlamlıdır.⁷ Dinî eğitim sadece tek bir din ve geleneği ile ilgilenir. Bu ders, söz konusu inanç cemaatinin üyeleri tarafından öğrencileri belirli bir inanca getirme veya inançlarını kuvvetlendirmek amacıyla verilir. Din hakkında öğrenmede ise; dinler betimsel ve tarihsel sunumla anlatılır. Eğitimin bu şekli ne dini kuvvetlendirmeyi, ne de zayıflatmayı hedeflemektedir. Dinden eğitim ise; öğrencileri ve onların farklı dinî veya ahlaki içeriğe karşı düşüncelerini de içerir. Temel öğrenme amacı, din ve değerlerle ilişkili konular hakkında kendi düşüncesini geliştirme becerisini sağlamaktır.*

İngiliz sistemi ile Hamburg modelini karşılaştırmadan önce kendi şahsi düşüncemi açıklamalıyım. Bana göre, devletin öğretim sistemi içinde genç insanlar karşılıklı düşünce ve dünya görüşlerini dinle şekillenmiş olup olmadığına bakmaksızın öğrenme imkânını elde etmeleri ideal olandır.⁸ Öğrencilere, kendilerini diğer pozisyonlara açabilme imkânı ve onlara ya bunun vasıtasıyla yapılanmalarına⁹ ya da bu “farklı olmaktan” öğrenmelerine özgürlük tanırırsa memnun olacağım. Benim düşüncem Habermas’inkine benzemektedir.¹⁰ O, parlamento, mahkeme, bakanlıklar vb. tarafından oluşturulan formal kamu-politik alan ile hem farklı inanç temsilcileri hem de inanan ve inanmayan arasında görülen iletişim için belirlenmiş imkânı, yani informel kamu-politik alanı ayırmaktadır. Bu nedenle - Habermas’a göre-politik kurumlar, seküler ve dinî vatandaşlar (ve farklı dini inançtaki temsilciler arasında) tartışma alanlarında,

6 F. Schweitzer, Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany, *British Journal of Religious Education*, 2006, c. 28, sayı: 2, ss. 141-151.

* “über Religion” kavramı Türkçe din eğitimi literatüründe kavramlaştığı şekilde tercüme edilmiştir. (çev. notu)

* “in Religion” kavramı Türkçe din eğitimi literatüründe kavramlaştığı şekilde tercüme edilmiştir. (çev. notu)

* “durch Religion” kavramı Türkçe din eğitimi literatüründe kavramlaştığı şekilde tercüme edilmiştir. (çev. notu)

7 Jackson, “European institutions and the contribution...”, 2007.

* Konuyla ilgili geniş açıklama için bk. John Hull, “Demokratik Çoğulcu Topumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirme”, çev.: Didem Nasman, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum, 28-30 Mart 2001*, MEB., Ankara 2003, ss. 43-51. (çev. notu)

8 R. Jackson, “Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy”, RoutledgeFalmer, London 2004.

9 R. Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, Hodder and Stoughton, London 1997.

10 J. Habermas, “Religion in the public sphere”, *European Journal of Philosophy*, 2006, c. 14, sayı: 1, ss. 1-25.

bir dini konuştuklarında ve delil getirdiklerinde ve getirmek zorunda olduklarında, dine karşı tarafsız olmalıdır. Temel kanaat, anlayışın iletişim ve diyalogla oluşmasıdır. Bana göre kamu okulları, informel kamu - politik alanın, küçük evrenini temsil etmektedir. Kamu okulları, temel varsayımlar ve ihtiyari ölçülerin sağlandığı kabulüyle, din hakkında eğitim yapmak için oluşturulmuş mükemmel alanlardır.

Avrupa Konseyi¹¹ gibi hükümetler arası organizasyonlar ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın¹² ortaya koyduğu ilkeler - ağırlıklı olarak insan hakları ve sosyal birlik tesis eden - kamu öğretim sisteminde dinler hakkında öğrenme ve dersler için bazı ikna edici, fakat çok derin olmayan temeller oluşturmaktadır. İlkeler; politik karar verme sürecini ve öğretim programlarının geliştirilmesinin, diyalogsal ve dışlayıcı olmayan bir yapıda olması anlayışını takip etmektedir. Bununla öğretim programını geliştiren görevlilerin çeşitli ilgi gruplarını (Mesela Öğretmenler, çeşitli din temsilcileri ve bilim adamları) temsil etmesi gerektiğini kabul etmektedirler. Ayrıca hem öğretim programları hem de ders, bireysel durumları temsil etmeyi amaçlayan objektifliği ve adaleti sağlamalıdır. Bununla Habermas'ın vatandaşların çeşitli şahsi deneyimleriyle etkileşimini destekleyen delilleri de aşılmaktadır. Onlar, vatandaşların durumlarıyla ilgilenmeye ve karşılıklı anlayışı oluşturmaya ve demokratik sürece katılmaya davet edilmektedirler. Şayet kamu okulu informal kamu-politik alanın küçük evrenini temsil ediyorsa, o zaman bu iletişim türünü destekleyen yapılar ve ölçüler gereklidir. Bu ölçüler, okul ahlakını ve hem okul içindeki ilişkileri hem de yabancılara karşı (özellikle kendi düşüncesinin karşısında sosyal eşitsizlik) ve pedagojik görüşleri etkileyecektir. Hem yapıların tamamı hem de pedagoji, farklı köklerdeki insanlar arasında iletişimi ve bağımsız öğrenmeyi mümkün kılmalıdır.¹³

Ben, genç insanları bütün insani alanlardaki düşünce ve anlamlara¹⁴ yönlendiren bu yaklaşımın, liberal eğitimin bir parçası olduğu görüşündeyim. Başkalarından öğrenme anlayışı, yapılandırıcı olabilir - onlardan öğrenilebilir - ve de kendi geleneğine karşı ilgi uyandırabilir ya da onu kuvvetlendirebilir.¹⁵ Bu

11 Krş. Jackson, "European institutions and the contribution...", 2007.

12 OSCE, 2007.

13 Bu görüşü takip eden bir okul için krş. R. Jackson, *Rethinking Religious Education...*, Bölüm.10.

14 P. H. Phenix, *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*, McGraw-Hill, New York 1964.

15 Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, 1997; Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, 2004.

öğrenme türü diğerinin yaşam şekline karşı toleransı destekleyen potansiyele ve bununla sosyal birlikteliği teşvik eden anlamlı rollere sahiptir. Bu nedenle kültürlerarası eğitimi, barış eğitimini, insan hakları eğitimini ve global öğrenmeyi dikkate alan dinî motifli görüşleri ve diğer dünya görüşlerini öğrenme, devlet vatandaşlık eğitimine önemli bir boyut kazandıracaktır.¹⁶ Ayrıca yukarıda söylenen imkân, devlet tarafından öğrencilerin kendi gelenekleri üzerine eğitim almalarını sağlayan bazı düzenlemelerin yapılmasına engel teşkil etmemektedir,¹⁷ fakat asıl görev dinî gelenekler hakkında öğrenmek olmalıdır. Bu, öğrencilerin ülkelerindeki, Avrupa'daki ve global bağlamdaki dinî çoğulculuğu kavramaları anlamına gelmektedir. Aşağıda İngiliz eğitim sistemindeki din eğitimi kısaca anlatacağım ve daha sonra Hamburg'taki durumu ortaya koyacağım. Son olarak da dikkatli bir karşılaştırma yapacağım ve bazı sonuçları Hamburg'la ilişkilendireceğim.

2. İngiliz Okul Sistemindeki Din Eğitimi

Din eğitiminin tarihi, İngiliz devlet okul sistemi içerisinde karmaşıktır. Kamu okullarındaki din eğitimi ile okullarda toplu ibadetleri ve devlet tarafından desteklenen mezhep okullarını, yakın görünmelerine rağmen ayırmak gerekmektedir.

Ayrıca İngiltere'deki durumun Kuzey İrlanda ve İskoçya'dan farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Galler'de İngiltere'dekine çok benzeyen bir sistem buluyoruz. Bazı farklılıklar aslında bulunmaktadır, farklılığın temel nedeni söz konusu kiliseyle ilişkilidir. Mesela Galler'de - İngiltere'nin tersine - daha çok Galler'deki kilise için Galler'in kilisesi olarak söz edilmektedir. Bu noktada biz İngiltere'deki sisteme yoğunlaşacağız.

3. İngiltere'de Dinî Bilgilerden Din Eğitime

Devlet okul sisteminin 1870 yılında başlamasıyla Dinî Bilgilerden tam olarak Din Eğitime değişim olmuştur.

Bu, din hakkında ve dinden eğitimden, bir dinde eğitime geçiş anlamına gelmektedir. Bugün öğretim programı oluşturan enstitüler önceki durumdan

16 Jackson, "European institutions and the contribution...", 2007; R. Jackson, & S. Fujiwara, (edit.) *Peace Education and Religious Plurality: International Perspectives*, Routledge, London 2008.

17 Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality...*, 2004, Bölüm 3.

hareketle kendilerini geliştirdiler ve böylece tarihi devamlılık, değişen durumlara uyumlu olarak sonuçlanmıştı.

Başlangıçta kilise ve devlet, öğretim sisteminde ortaklı. (bu “ikili sistem” işbirliğinin göstergesidir) İlk devlet okulları - tam anlamıyla devlet tarafından finanse edilen okullar - kilise tarafından henüz üstlenilmeyen okullardır. Devlet okullarındaki dinî bilgiler dersi, mezhebe bağlı olmayan Hristiyanlık dersi şeklinde gelişmiştir. Yasa sebebiyle bir mezhebin görüşlerini öne çıkartmak yasaktı. Ders, esasen İncil’le yapılmıştır.

Dinî tüzel kişilikler tarafından finanse edilen okullar, dersi kendi mezheplerinin görüşlerine göre şekillendirmişlerdir. Daha devlet öğretim sisteminin ilk yıllarında ailelere “conscience clause” (vicdan hükmü) temelinde, kendi çocuklarını din dersinden kaydını sildirme imkânı tanınmıştır. Dinî Bilgiler Dersinden, Din Eğitime geçiş nedeniyle bu kayıt sildirme imkânı temel anayasal değişmelerde korunmuştur.

1944’deki Eğitim Yasası çerçevesinde sistem yeniden düzenlenmiştir. Tamamıyla devlet tarafından finanse edilen okullar - bunlar “County School” olarak tanımlanır - yerel anlamdaki Dinî Bilgiler Dersi için bir toplantıyla, bütün katılımcıların onaylamak durumunda olduğu, “uzlaşmış müfredat” (Agreed Syllabus) geliştirilmesine karar verilmiştir. Böyle bir kurulda; İngiltere Kilisesi temsilcileri, diğer mezhep temsilcileri, öğretmenler birliği temsilcileri ve yerel politikacılar yerel kurumları temsilen bulunmuştur.

1988 Eğitim Reformu Yasasına kadar bu kurallara, devlet tarafından finanse edilen “County School”lar uymuştur. Toplumun artan sekülerleşme ve çoğulculuğu (özellikle son zamanlarda önceki sömürgelerden; güney Asya, Afrika ve Karibik’ten gelen azınlık insanlardan oluşmasının yanında) 1970’li yılların ortasından itibaren değişikliğe yönlendirmiştir. Toplantılarda çok kere öğretim programlarının toplumdaki dinî çoğulculuğu yansıtması gerektiği ve dersin bilgilendirici olmasındansa daha çok öğretici olması talep edilmiştir.

Birmingham şehrinin “uzlaşmış müfredatı”¹⁸ ilk açık ve önyargısız din eğitimi türünü - şehrin dinî çoğulculuğunu yansıtan - ortaya koymuştur.

Açık ders şeklindeki bu eğilim, 1988 Eğitim Reformu Yasası tarafından korunmuştur. Bu yasada, ders alanı “bilgilendirme” yerine “eğitim” olarak ifade edilmiştir* ve doktrin merkezli ders türü yasaklanmıştır. Dersin içeriği,

18 Birmingham, *The Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education*, Birmingham City Council, Birmingham 1975.

* Recep Kaymakcan, 1944 Eğitim Yasasındaki dersin adının “din öğretimi” olduğunu ve 1988

Hristiyanlık ve Büyük Britanya'daki diğer dinleri kapsamaktadır.¹⁹ Yasaya göre yerel birlikler uzlaşmış müfredatı kabul etmişler ve o yerde bulunan dinlerin temsilcileri vasıtasıyla genişletmişlerdir. Toplantılar, kurul için başka üyelerin seçilmesi sonucuna varmıştır. Mesela birçok toplantı böylece Hümanistlerin temsilcilerinin alınmasına karar vermiştir. Tamamıyla devlet tarafından finanse edilen "County School"lar, 1988 Eğitim Reformu Yasası çerçevesinde "Community School" olarak isimlendirilmiştir.

Yasaya göre Din Eğitimi İçin Daimi Tavsiye Konsili [Standing Advisory Councils for Religious Education (SACREs)] 1988 yılından önce var olmuştur, fakat o tarihe kadar aktif rol oynamamıştır. 1988 yasalarıyla çok daha önemli fonksiyonlar elde etmiştir. Oluşturulan bu birlik, uzlaşmış müfredat kuruluna [Agreed Syllabus] benzemektedir, fakat okul sınırları içindeki din dersini kontrol etmek gibi başka görevleri de vardır. Birçok okul bölgesinde eğer öğretim programı yeni görüşülüyorsa, pratikte Daimi Tavsiye Konsili [Standing Advisory Council], uzlaşmış müfredat kurulu yerine temsilen kullanılmaktadır.

1988 Eğitim Reformu Yasası ilk defa İngiliz Öğretim Sistemi tarihinde ülke genelini bağlayıcı, öğretim müfredatına yönlendirmiştir. Bazı bölgeler dersin şekillendirilmesinde söz sahibi olmuştur.

Dersin zorunluluğunu anlamlı kılmak için temel müfredat [basic curriculum] kavramı kullanılmıştır. Bu kavramla milli müfredat ve din eğitimi hedefi birleştirilmiştir. Bütün öğrencilerin her iki alanı da öğrenmeye hakları vardır.

Din dersine 1988 yılından sonra, milli müfredat branşlarına kıyasla daha az finansman ayrılmıştır. Bazıları bu nedenle - tam anlamıyla din dersinin finansmanını sağlamak için - bunu milli müfredatın parçası olarak bırakmayı talep etmektedir. Diğerleri ise yerel düzeydeki din eğitimi için kuralları, yaşayan demokrasinin fonksiyonları ve mevcut sistemin korunması olarak görmektedirler.

Eğitim Reformu Yasasıyla da "din eğitimi" adını aldığını belirtmektedir. 1944 Eğitim Yasasında sınıftaki din öğretimi için "din öğretimi" tabirinin kullanıldığı, toplu ibadet ve din öğretimi birlikte "din eğitimi" olarak anıldığı ifade edilmektedir. Ancak bu ayrımın öğretmenler tarafından kullanılmaması ve çoğunlukla din eğitimi kavramının kullanılması nedeniyle, dersin adı 1988'de "din eğitimi" şeklinde değiştirilmiştir. Bu durumda toplu ibadet ile din eğitimi ayrılmıştır. Bk. Recep Kaymakcan, *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, dem Yayınları, İstanbul 2004, ss. 31-32. (çev. notu)

19 UK Parliament, *Education Reform Act 1988*, HMSO., London 1988, Section 8.3.

İki gelişme uzlaşmış müfredat kurulunu, milli birlik öğretim programını oluşturmaya yönlendirmiştir. Bunlardan birisi, iki model öğretim programının 1994 yılında oluşturulmasıdır.²⁰ Diğeri ise 2004 yılında basılan, din eğitimi için yasaya bağlı olmayan ilkelerin geliştirilmesidir.²¹ Model öğretim programları, zorunlu olmayan ve dönüştürülebilen örnekler olarak, uzlaşmış müfredat kurulunun hizmetine sunulmuştur. Lokal çözümler yerine milli çözümler tartışması sürüp gitmektedir ve şimdiye kadar çözülmemiştir.

Özetle söylenebilir ki İngiltere'deki devlet okullarında din eğitimi uygulaması açık ve liberaldir, dersin hedefi ne inandırmayı teşvik etmek ne de zayıflatmaktır. Kültürlerarası ilişkilerin öğretim programında bulunması önemli bir adımdır; Büyük Britanya'daki devlet dininin tarihi gelişiminin ve özellikle çoğulcu toplumu yansıtan İngiltere'nin tarihi gelişiminin bulunduğu söylenebilir.²² Bu nedenle din dersi çeşitli dinî kökendeki ve seküler şekillenmiş öğrenciler arasında diyalog için uygun ortam potansiyeline sahiptir. Bu diyalogsal karakter, açıklayıcı stratejilere²³ ve çocukların diyalogları hakkındaki araştırmalara²⁴ dayanan, güncel pedagojik gelişmelerde kendini göstermektedir.

-
- 20 School Curriculum and Assessment Authority (SCAA), *Model Syllabuses for religious Educations: Model1: Living faiths Today*, School Curriculum and Assessment Authority, London 1994; School Curriculum and Assessment Authority (SCAA), *Model Syllabuses for Religious Education: Model 2: Questions and Teaching*, School Curriculum and Assessment Authority, London 1994.
- 21 DfES & QCA, *Religious Education: The non statutory national framework*, Qualifications and Curriculum Authority, London 2004. Online Ulaşım: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/9817_re_national_framework_04.pdf [21.03.2008].
- 22 Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality ...*, 2004; R. Jackson, & U. McKenna, (edit.), *Intercultural Education and Religious Plurality*, Oslo Coalition Occasional Papers (1), Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, Oslo 2005.
- 23 Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, 1997, *Rethinking Religious Education and Plurality ...*, 2004, R. Jackson, Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach, içinde: M. De Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson & A. McGrady (edit.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spritual Dimensions of Education*, Springer Academic Publishers, The Netherlands 2006, ss. 399-414; R. Jackson, The Emergence and Development of the Interpretive Approach, içinde: H. Streib, A. Dinter, K. Söderblom (edit.), *Lived Religion-Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches: Essays in Honour of Hans- Günther Heimbrock*, Brill, Leiden 2008, ss. 309-322.
- 24 J. Ipgrave, Dialogue, citizenship and religious education, içinde: R. Jackson (edit.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, RoutledgeFalmer, London 2003, ss. 147-68; U. McKenna, J. Ipgrave, & R. Jackson, *Interfaith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project*, Waxmann, Münster 2008.

4. Toplu İbadet

Özetlenen din eğitiminden bağımsız olarak 1944 yılından beri "County School" [tamamen devlet tarafından finanse edilen okullar] türünde günlük ibadet uygulaması, mezhebe bağlı olmayan ibadetlerin yapılma zorunluluğu olarak vardır. Toplu ibadet ilkesi "Community School" da, 1988 yılından beri "tamamen ya da temelde genellikle Hristiyan unsurlarıyla şekillendirilerek" yapılmaktadır.* Dengede tutulmaya çalışılan bu ilke okula büyük yorumlama alanı sağlamaktadır. 2004 yılında Eğitim Teftiş Şefi toplu günlük ibadet hakkındaki düşüncesini belirtmesinin yanında, okul müfettişleri tarafından uyarılmış, yasal ilkelere karşı gelme anlamındaki durumların sayısını açıklamıştır.²⁵Birçok insan, günlük toplu ibadet uygulamasını aynı düzenlemede tasvip etmezken, devlet tarafından desteklenen "Community School"lardaki açık din dersi adını desteklemektedir.

5. Devlet Eğitim Sistemi İçerisinde Mezhep Okulları

Mezhep okullarının statüsünü açıklayabilmek için Devlet Okul Sisteminin başlangıç yıllarına bakmak gerekmektedir. Yukarıda anlatıldığı üzere, ilk devlet okulları yalnız kilise sistemi tarafından oluşturulan ve sistem boşluğunu doldurmak üzere hizmet etmekteydi. Eğitim kurumunda devlet okulları gittikçe artmaya başlamış ve devlet, okulları finanse eden kilisenin finansman baskısından korumak için mezhep okullarını, güvence altına almak zorunda kalmıştır. Yılların geçmesiyle birlikte, bu devlet mali yardım şekli, devletin bütün aylıklarını ödemesi ve "Voluntary Aided School" olarak adlandırılan okulların, % 90 oranında binaların bakımını üstlenmesi şeklinde giderek artmıştır.

1944 yılında Eğitim Yasasıyla devlet sistemi içine çeşitli mezhepsel okul türleri finansman boyutuyla dâhil olmuştur. Bu yasa kilise ile devlet arasında

* Devlet okullarında toplu ibadet, mezheplerin çoğunluğu tarafından kabul edilebilecek içerikte düzenlenmektedir. Şayet okulda diğer din mensubu öğrenciler mevcut ise, toplu ibadetin içeriğini oluşturmada değişikliklere gidilmektedir. Değişikliğin hangi oranda olacağı konusunda tartışmalar devam etmektedir. Belirli bir mezhebe bağlı okullarda ibadet, o mezhebin özelliklerine göre oluşturulmaktadır. Bu nedenle de "toplulu ibadet" kavramı ile "birlikte ibadet" kavramı arasında ayırım yapılmaktadır. Toplu ibadette katılımcıların belirli bir inanca ya da mezhebe bağlı olma zorunluluğu yokken birlikte ibadette ise katılanların o mezhebin, inancın görüşünü benimsemiş olması öngörülmektedir. Kaymakcan, *age*, ss. 54-58. (çev. notu)

25 D. Bell, Change and Continuity: Reflections on The Butler Act, speech to commemorate the 60th anniversary of the 1944 Education Act: House of Commons, 21 April 2004, 2004. Online Ulaşım: <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index/cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3615&type=pdf> [11.07.2006].

özgür anlaşmayı yansıtmaktadır ve bu nedenle ağırlıklı olarak devlet tarafından finanse edilen okullar gönüllü okullar (voluntary schools) olarak isimlendirilmiştir. İngiltere Kilisesi okullarının büyük çoğunluğu ki ağırlıklı olarak bunlar ilkokullardır, bundan sonra kilise payı için finansman alamamıştır. Bu okullar kilise düşüncesine sahip olmasına karşın, din dersleri resmîyette tam anlamıyla devletçe finanse edilen "County School"lara benzemektedir. Bu okullar, yerel uzlaşmış müfredata uymakla sorumludur. Bu okul türleri 1944 Eğitim Yasası ile "Voluntary Controlled Schools" adını almıştır. Okul binasının bakımını kendi başına finansal kaynaklarla karşılayan kilise okulları "Voluntary Aided School" özelliğine sahiptir. Bunlar devlet tarafından yardım almaktadır fakat kontrol edilmemektedir. Bu okullar mezhep bağlamında din dersini verme iznine sahiptirler.

1994'den günümüze kadar birçok "Voluntary Controlled Schools", İngiltere Kilisesi'nin ilkokullarıdır. 1944 yılında "Voluntary Aided School"ların çoğunluğunu; İngiltere Kilisesi ve Roma Katolik Kilisesi'nin, hem ilkokul hem de ileri düzey okulları, buna ek olarak da bazı Yahudi okulları, oluşturmaktadır.

1944 yılında bazı Yahudi "Voluntary Aided School"ların kurulmuş olması, Hristiyan olmayan dinî tüzel kişilerin "Voluntary Aided School" olarak tanınmak üzere başvurma ve bununla devlet finansmanı talep etme görüşünü kuvvetlendirmiştir. 1970'li yıllarda Londra'da bir Bütünleşik* Hindu Okulu'nun "Voluntary Aided School" statüsü elde etme çabası başarısız olmuştur.²⁶1980 ve 1990'lı yıllarda bazı bağımsız Müslüman okulların "Voluntary Aided School" statüsü elde etme girişimi başarısız olmuştur. Seçimlerden sonra İşçi Partisi'nin 1997'de yönetime geçmesiyle birlikte anlamlı değişiklikler olmuştur. İşçi hükümetin açıklanmış hedefi, adalet ve cemaatler arasında iyi ilişkileri oluşturmaktır. Bu, güçlü "inanç temelli" (Faith Based) okulların, bunlar arasında Müslüman okulların da devlet öğretim sistemi içine yerleşmesine neden olmuştur. 1998 yılındaki Okul Standartları ve Sistem Yasası (School Standards and Framework Act); devlet tarafından finanse edilen okulların çeşitlilik yapısını değiştirmeye sevk eden, "dinî karakter" prensibini ortaya koymuştur.²⁷ Şuanda dört farklı okul türü devlet okul sistemi içinde varlığını sürdürmektedir: "Community" (County School Türü); "Foundation"; "Voluntary Aided" ve

* Almanya'da orta ve lise düzeyindeki (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) okul türleri aynı çatı altında olursa "Gesamtschule" olarak anılır. (gev. notu)

26 R. Jackson, & E. Nesbitt, *Hindu Children in Britain*, Stoke on Trent, Trentham 1993.

27 UK Parliament, *School Standards and Framework Act*, Department for Education and Employment, London 1998.

“Voluntary Controlled School.”²⁸ Bütün “Community School”lar, yerel uzlaşmış müfredatı din eğitimi için esas almakla sorumludur ve bu okulların herhangi bir dinî yönelime sahip olmalarına izin verilmemiştir.

Hem “Voluntary Aided” hem de “Voluntary Controlled School”ların çoğunluğu gibi bazı “Foundation School”lar bir dinî yönelime sahiptir. Bu okullar, kendi karakterlerine ters olan toplu ibadeti uygulamaktadır. Sadece “Voluntary Aided School”lara bu ibadeti mezhep merkezli yapmalarına izin verilmiştir. “Voluntary Controlled” ve “Foundation Schollar” dinî yönelimlerine rağmen yerel uzlaşmış müfredata uymak durumundadır. İfade edilen bu ölçüler çerçevesinde çok çeşitli mezhep okulları, adaletin bir parçası olarak ve de bazı “Community School”larda gerçekleştirilmesi zor olacak olan kaliteye sahip olması nedeniyle, devlet okul sistemine dâhil edilmiştir.

Şu anda İşçi Partisi Hükümeti, okul sistemindeki bağımsız okulların - artan sayıdaki “inanç temelli” (Faith Based) okullar bunlar arasındadır - uyumunu desteklemektedir. Devlet tarafından finanse edilen “inanç temelli” okulların % 25 oranındaki kısmının, diğer inançtaki öğrencilere açık okullar olmasına çalışılmıştır. Bu öneri, özellikle Katolik Kilisesi ve Yahudi Cemaatinin şiddetle karşı çıkması nedeniyle Ekim 2006’da hükümet tarafından geri çekilmiştir. Buna rağmen “İnanç Temelli” okulların, bu nedenle ısrarla diğer okul türleriyle birlikte çalışması ve açık olması istenmektedir. Bu inanç temelli okullar üzerindeki sıcak tartışma, manşetleri oluştursa da devlet tarafından finanse edilen okulların büyük bir çoğunluğunun tamamıyla devlet tarafından desteklendiği düşünülmelidir.

6. Hamburg’taki Din Dersi

Hamburg modelindeki din dersi Alman Eğitim Sistemi’nde benzersiz adımdır.²⁹ İkinci dünya savaşının bitmesinden bu yana din dersi, Protestan kilisesi

28 Sürekli devlet tarafından finanse edilen ve aynı zamanda dinî şekillenmiş başka okul tipi yoktur. Akademi olarak anılanlar; devlet tarafından finanse edilmekte, çeşitli yöneticilerce idare edilmekte, farklı ilgi grupları tarafından ve de inanç cemaatlerince temsil edilmektedir. Krş. http://www.standards.dfes.gov.uk/academies/what_are_academies/?version=1 (En son ulaşım: 26.03.2008).

29 W. Alberts, *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of- Religions Approach (Religion and Reason, vol. 47)*, Walter de Gruyter, Berlin/New York 2007; T. Knauth, “Religious Educations in Germany- Contribution to Dialogue or Source of Conflict? A Historical and Contextual Analysis of its development since the 1960s”, içinde: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (edit.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Waxmann, Münster 2007, ss. 243-265.

tarafından verilmektedir. Artan azınlık sebebiyle şehir çoğulcu bir toplum olmuştur. Akabinde eskiden mezhebe bağlı olarak öğretilen din dersinin taslak programı, dinlerarası ders türüne dönüştürülmüş ve bu gelişme Protestan kilisesinin desteğinde olmuştur. Diyaloga dayalı olarak düzenlenmiş Hamburg din dersi uygulaması, öğrencilerin kendi yaşam dünyalarındaki tecrübelerine dayanmaktadır. Bu diyalogcu bakış açısı, ders metodolojisini tamamlayan kısmını oluşturmaktadır. Diyalog öğrenciler düzeyinde “en alt seviyede” (grass root level) yapılmaktadır.

Çeşitli dini köklerdeki gençler, dinî ve ahlaki soruları genellikle barış ve adalet içinde tartışıyorlar.* Dinî duruştaki hem ortaklıklar hem de farklılıklar göz önüne alınmakta ve bu şekilde öğrenciler farklılığın ve çeşitliliğin günlük hayatın normal parçası olduğunu öğrenmektedirler. Dinlerarası öğrenme için diyaloga dayalı pedagoji; kritik eğitim bilim teorisi, diyalog - teorileri (Burada özellikle Martin Buber ve Emmanuel Levinas vurgulanmalıdır) ve Hans Jochen Margull’un ekumenik teolojisinin etkisi altındadır. Diyaloga dayalı din dersi, dinlerarası iletişimi mümkün kılmayı veya kolaylaştırmayı; bununla net bir dinî kimliğe sahip olmayan öğrencilere kendi sorularını sorma ve kendi durdukları noktayı anlatma özgürlüğü vermeyi hedeflemektedir.³⁰

Hamburg uygulaması, Hıristiyanlık ve dünyadaki diğer önemli dinleri içermektedir. Onlar “komşu dinler”³¹ olarak anlaşılmaktadır ve bunlar, din sistemlerini dışarıdan seyretmek yerine şehirdeki inananların tecrübeleri vasıtasıyla incelenmektedir. Tamamlayıcı olarak söylenebilir ki, Hamburg uygulaması diyalogo ve iletişimi desteklemekte, çeşitli dinî geleneklerden merak uyandıran materyalleri kullanmakta ve öğrencilerin şahsi tecrübelerine başvurmaktadır.

Mahalli olarak Hamburg’da kazanılan kişisel deneyimler büyük küresel bağlam içine yerleştirilmektedir. Hem diyaloga bağlı süreçler hem de öğrencileri ulusal ve küresel topluma bağlayan ders müfredatı din dersinin demokratik bir eğitime katkı sağlamasını güvenceye almaktadır. Bu nedenle bu uygulama

* Dinlerarası düzenlenmiş din dersinde, öğrencilerin tartışma esnasında farklı görüşleri toleransla karşılamayı öğrenmeleri önemlidir. Değişik görüş ve inançlar, öğrenciler tarafından küçümsendiğinde ya da alay edildiğinde öğrenmeleri engelleyecek çatışmalara neden olabilecektir. Hamburg’taki derste öğrencilerin “Tanrı” hakkında nasıl tartıştıkları konusunda bk. Wolfram Weisse, “Fragen nach Gott. Positionen und Dialog zu religiösen Themen im Klassenzimmer,” *Religionsunterricht Aus Schüler Perspektive*, T. Knauth, S. Leutner-Ramme, W. Weisse (edit.), Waxmann, Münster, New York, München, Berlin 2000, ss. 117-145. (çev. notu)

30 Knauth, “Religious Educations in Germany ...”, 2007.

31 W. Weisse, (edit.), *Interreligious and Intercultural Education: Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, the Netherlands and Germany*, Comenius Institut, Münster 1996.

bağlamsal, kültürler arası nitelikte olup, dinler arası öğrenmenin bir biçimidir. Bu çok değerlidir ve din dersi yurttaşlık eğitimine katkı sağlamaktadır.³² Bu uygulama köken olarak Protestan geleneğine dayansa ve bir Hıristiyan teolojisi üzerinde gelişmiş olsa da aslında ekümeniktir. Üniversiteler düzleminde bir dünya dinleri akademisini kuruluşuna yönelik en son çabalar başarılı olduğu takdirde bu konu bütünlüğüne teolojik açıdan çok yönlü bir erişimi mümkün kılacaktır. Toledo Yönergesinde ortaya konan Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın görüş açısı, dini olmayan felsefeler ile dini ve toplumsal bilimlerden kaynaklanan metodolojilerin kombinasyonunun daha kapsamlı bir diyalogsal süreci mümkün kılacağı anlamına gelmektedir.³³

İngiliz din pedagojisinin salt Hıristiyanlık Bilgisi verme biçiminden (Anglikan Kilisesinin bu konudaki tartışmalarda gösterdiği şiddetli muhalefete rağmen) herkese yönelik tarafsız/yansız bir dini eğitime dönüşmüş olması gibi, Hamburg uygulaması da mezhepsel Protestan din dersinden, diğer dinleri de kapsayan - liberal Hıristiyan ağırlıklı - uyumlu bir modele dönüşmüştür. Hamburg modeli, öğrencilerin farklı kökenlerinde cesaretlendirildiği, birlikte dinler ve içerikleri hakkında öğrendikleri diyalogsal öğrenmenin bir türü olarak anlaşılabilir. Hem İngiliz hem de Hamburg uygulaması uzlaşmacı çözümler içermektedir.

İngiltere'de "Community School"larda büyük dinler hakkında ön yargısız öğrenme gerçekleşmektedir, bununla birlikte İngiltere Kilisesi öğretim programını hazırlamada diğer dinî gruplara göre daha fazla etkiye sahiptir. Buna rağmen "Community School"da görevli din öğretmenlerine herhangi bir dinî cemaate veya esasen bir dinî cemaate bağlı olup olmamaları serbest bırakılmıştır. Din eğitimi alanında kişi, bir inanç mensubu olarak değil sadece kendi akademik eğitimi nedeniyle, uzman olarak beceri kazanmaktadır. İlave olarak açık ve diyalogsal bakış açısına rağmen, şuanda Hamburg'ta sadece resmi Protestan öğretmenler din dersini verebilmektedir.*

İngiltere'de "İkili Sistem" bulunmaktadır. Hâlihazırda tamamıyla hem dev-

32 W. Weisse, Difference without discrimination: Religious education as a field of learning for social understanding, içinde: R. Jackson (edit.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, RoutledgeFalmer, London 2003, ss. 191-208.

33 OSCE, *The Toledo Guiding Principles ...*, 2007.

* Bu durum dersin önemli bir çıkması olarak görülmektedir. Öğretmenler, Hıristiyanlık dışındaki diğer dinler hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları konusunda eleştirilmektedir. Bk. Christine Müller, "Jüdischer Religionsunterricht und Perspektiven jüdischer Schülerinnen und Schüler zu interreligiösem Lernen," Wolfram Weisse (edit.), *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg*, Waxmann, Münster 2008, ss. 111- 116. (çev. notu)

let tarafından finanse edilen “Community School” hem de büyük bir kısmı devlet tarafından finanse edilen dinî yönelimli “Voluntary Aided School” mevcuttur. Birincisi çoğulcu ve bağımsız din eğitimi uygulaması içerirken ikinci okullar mezhebe dayalı ders sunmaktadır. Hükümet, “Voluntary School” ile diğer okul türlerinden “Community School” ve farklı inanç temelli* okullar arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Bu tür iletişimler bütün büyük dinî gruplar tarafından desteklenmektedir. Liberal okullara bağlı güçlü grupların dinlerarası ve de kültürlerarası karşılaşmaları talep ettiklerine dair işaretler vardır.³⁴ Özetle, İngiliz Öğretim Sistemi şuanda “Community School”larda açık ve diyalogsal din eğitimi şeklini desteklemesine karşın, aynı zamanda “Voluntary Aided School”larda bir dinin eğitiminin yapılması ve hükümetin dikkat etmeksizin çeşitli okul türleri arasında bağlantıyı desteklemesinin, bazı gerilimlere yol açtığı söylenebilir.

Devlet tarafından finanse edilen mezhep okullarının gidişatı hakkında sürekli sıcak tartışmalar mevcuttur.³⁵ Okul sistemi içindeki bu soruna rağmen sayıca kuvvetli temsil edilen “Community School”lar açık ve çoğulcu din dersi şeklini sunmaktadır. Böyle bir din eğitimi şeklinin yokluğu büyük bir geri adım anlamına gelecektir ve hükümetin sosyal ve toplumsal birlikteliği destekleyen çabalarına karşı çalışma olacaktır. Şuanda İkili Sistem her ne kadar geçici gerilimlere yol açsa da her iki uygulamayı aynı anda mümkün kılmaktadır. Başka bir sistemdeki bir gözlemcinin sınırlı bilgisiyle, bir sistemdeki diyalogsal uygulamanın yerine mezhepsel ayrılmış ders konulacak olursa, bu bana trajik gelir. Öğrencilerin diğerlerinin farklılıkları ve ortaklıkları hakkında veya doğrudan onlardan öğrenme imkânı kaybolacaktır. Böyle bir adım Avrupa Konseyi’nin, AGİT’in yeni ilkelerine ve Birleşmiş Milletler’in önerilerine, birliğin üzerinde düşündüğü, farklı dini köklerdeki insanlar arasında iletişimi desteklemek suretiyle sosyal birlikteliğe, karşı durmak olacaktır.³⁶

Hem İngiliz hem de Hamburg modeli, çeşitli dinî köklerdeki ailelerin bireysel isteklerinin, devlet tarafından duyarlı karşılanmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca farklı dinî geleneğe sahip genç insanlar için karşılıklı iletişim kurabilme imkânını sağlamak önemlidir. Belki de genç insanların bazı inanç cemaatlerinden bireysel ihtiyaçlarını okul kurumlarında karşılamalarını ve aynı zamanda diyalogsal din dersini koruma imkânını sağlamak

* Metinde geçen orijinal kavram “Faith Based” dir. (çev. notu)

34 Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality...*, 2004.

35 Aynı eser, Bölüm 3.

36 Jackson, “Teaching about Religions in ...”, 2008.

mümkündür. Başka bir çözüm de devlet okullarındaki diyalogsal din dersinin bölgesel dinî cemaatlerin finansal destekleriyle tamamlamak, böylece dinî cemaatlere göre bir din eğitimi sunabilmektir. Diğer bir seçenek de farklı dinlerin temsilcilerinin ve “dünya görüşü gruplarının” bir araya geldiği ve şehir alanındaki okullarda din eğitimi koruyabilmek için ortak yol aradığı, İngiltere’deki Din Eğitimi İçin Daimi Tavsiye Konsili’ne [Standing Advisory Council for Religious Education (SACRE)] benzer bir kuruluş oluşturmaktır. Hangi çözümün devamlı etkili olacağı konusunda ise, Hamburg’taki diyalogsal uygulamanın korunması ümit edilendir.³⁷

Kaynakça

- Alberts, W., *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of- Religions Approach* (Religion and Reason vol. 47), Walter de Gruyter, Berlin/New York 2007.
- Bell, D., *Change and Continuity: Reflections on The Butler Act, speech to commemorate the 60th anniversary of the 1944 Education Act: House of Commons, 21 April 2004, 2004.* Available online: <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index/cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3615&type=pdf> [11.07.2006].
- Birmingham, *The Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education*, Birmingham City Council, Birmingham 1975.
- Bråten, O., *Suggestions for a template for comparative studies in religious education*, Unpublished working paper for members of the REDCo Projekt, 2008.
- DfES & QCA, *Religious Education: The non statutory national framework*. London:Qualifications and Curriculum Authority, 2004. Available online: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/9817_re_national_framework_04.pdf [21.03.2008].
- Habermas, J., “Religion in the public sphere”. *Europen Journal of Philosophy*, 2006, c. 14, sayı: 1, ss. 1-25.
- Ipgrave, J., “Dialogue, citizenship and religious education”, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, RoutledgeFalmer, London 2003, ss. 147-68.
- Jackson, R., *Religious Education: An Interpretive Approach*, Hodder and Stoughton, London 1997.
- , (edit.) *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, RoutledgeFalmer, London 2003.
- , *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, RoutledgeFalmer, London 2004.

37 Hem İngiltere hem de Almanya’daki uygulamalar kendi şartları içerisinde değerlendirilmelidir. Bu göz önüne alındığında artan çoğulculuk ve farklı din mensuplarının ortak alanları paylaşmaları ve hayatta iç içe olmaları birbirleri hakkında ve birbirlerinden öğrenmeyi de gerekli kılmaktadır. Ancak bu yapılmak istenirken bireyin kendi dinî kimliğini oluşturması için daha fazla destek olunması gerektiğini düşünüyorum. Kendi duruşunu ve düşüncesini oluşturamayan kişinin karşısındaki hakkında da bir fikri olmayacaktır. Dinlerarası bir ders okullarda önemli bir imkân olarak gözükmektedir. Fakat bunun ihtiyaç ve beklentilere cevap verecek bir şekilde yapılabilmesi; öğretim programı, ders kitapları ve materyalleri, öğretmenleri üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. Ayrıca ailelerin ve öğrencilerin beklentileri de dikkate alınarak ders daha iyi şekillendirilebilir. (çevirenin notu)

- Jackson, R., "Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach", *International Handbook of the Religious, Moral and Spritual Dimensions of Education*, The Springer Academic Publishers, Netherlands 2006, ss. 399-414.
- , "European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship", *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Münster: Waxmann, 2007, ss. 27-55.
- , "Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach", *Numen: International Review for the History of Religions*, 2008, c. 55, sayı: 2/3, ss. 151-182.
- , "The Emergence and Development of the Interpretive Approach", *Lived Religion-Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches: Essays in Honour of Hans-Günther Heimbrock*, Brill, Leiden 2008, ss. 309-322.
- , Fujiwara, S. (edit.), *Peaca Education and Religious Plurality: International Perspectives*, Routledge, London 2008.
- , Nesbitt, E., *Hindu Children in Britain*, Stoke on Trent, Trentham 1993.
- , McKenna, U. (edit), *Intercultural Education and Religious Plurality*, Oslo Coalition Occasional Papers (1), Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, Oslo 2005.
- Keast, J. (edit.), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2007.
- Knauth, T., "Religious Educations in Germany- Contribution to Dialogue or Source of Conflict? A Historical and Contextual Analysis of its development since the 1960s", *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Waxmann, Münster 2007, ss. 243-265.
- Larsen, L. & Plesner, I.T. (edit.) *Teaching for Tolerance and Freedom of Religion or Belief*, University of Oslo, Oslo Coalition on Freedom of Religion and Belief, Oslo 2002.
- McKenna, U., Ipgrave, J. & Jackson, R. *Interfaith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project*, Waxmann, Münster 2008.
- OSCE, *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion or Belief*. Warsaw: Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, 2007. Available online: <http://www.osce.org/item/28314.html> [18.03.2008].
- Phenix, P.H., *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*, McGraw-Hill, New York 1964.
- School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) *Model Syllabuses for religious Educations: Model1: Living faiths Today*, School Curriculum and Assessment Authority, London 1994.
- School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) *Model Syllabuses for Religious Education: Model 2: Questions and Teaching*, School Curriculum and Assessment Authority, London 1994.
- Schweitzer, F., "Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in england and Germany", *British Journal of Religious Education*, 2006, c. 28, sayı: 2, ss. 141-151.
- UK Parliament, *Education Reform Act 1988*, HMSO., London 1988.
- UK Parliament, *School Standards and Framework Act*, Department for Education and Employment, London 1998.
- UNESCO, *Learning: the Treasure Within (the Delors Report)*, The report to UNESCO of the International Commission on education for the Twenty-first Century, UNESCO, Paris 1996.
- Weisse, W. (Edit.), *Interreligious and Intercultural Education: Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Nambia, Great Britain, the Netherlands and Germany*, Comenius Institut, Münster 1996.
- Weisse, W., "Difference without discrimination: Religious education as a field of learning for social understanding", *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, RoutledgeFalmer, London 2003, ss. 191-208.