

AUS DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS



VERSCHIEDENHEIT ACHTEN – GEMEINSCHAFT STÄRKEN

DOKUMENTATION EINES DIALOGISCHEN
UNTERRICHTSPROJEKTS AUS DER
THEODOR-HEUSS-BERUFSSCHULE IN OFFENBACH

VORWORT

Das vorliegende Heft der Reihe „Aus der Praxis – für die Praxis“ gibt einen Einblick in ein Projekt der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach. Das dialogische Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“, welches im Beruflichen Gymnasium im 11. Schuljahr angesiedelt ist, wurde mehrfach ausgezeichnet, so durch den Hildegard-Hamm-Bücher-Preis, den Integrationspreis der Stadt Offenbach, und gerade im letzten Jahr durch einen Besuch des Bundespräsidenten Joachim Gauck in der Schule. Was macht das Projekt so besonders?

Evangelische und katholische Religionslehrkräfte, Ethiklehrer/-innen und muslimische Theolog/-innen unterrichten gemeinsam die religiös und weltanschaulich plurale Schülerschaft im Klassenverband. Die Vielfalt auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wird auf Lehrerseite gespiegelt. Die Repräsentanz der konfessionslosen Schüler/-innen durch eine Ethiklehrkraft und die Einbindung der muslimischen Fachperspektive machen dieses Projekt einmalig. Das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ hat nichts mit einem religionskundlichen Fach oder Ansätzen wie LER gemein. Denn durch die Religions- und Ethiklehrkräfte werden die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Zugänge jeweils in ihrer eigenen Perspektive vorgestellt und repräsentiert.

Die Voraussetzungen, die das Projekt in Offenbach möglich gemacht haben, waren besonders. Hervorzuheben ist für die Entstehung des Projekts die Bereitschaft der Schulleitung in der Stundenplanerstellung die Möglichkeit des Teamteachings zu schaffen. Diese Dokumentation will ermutigen, im und für den eigenen Kontext nach Wegen zu suchen, der religiösen und weltanschaulichen Vielgestaltigkeit der Lerngruppen gerecht zu werden.

Die Dokumentation besteht aus zwei großen Abschnitten: Im ersten Teil werden die Entstehungsgeschichte, rechtliche und didaktische Grundlagen und Zugänge zum Projekt aus verschiedenen religiösen/weltanschaulichen Perspektiven entfaltet. Im zweiten Teil werden die einzelnen Module vorgestellt. Im Anschluss an die Module finden Sie einen Großteil der eingesetzten Texte und Medien.

Die Darstellung der Module enthält verschiedene Grundelemente: Die didaktische Begründung, Schülerstatements zur jeweiligen Einheit, eine tabellarische Skizze des Unterrichtsverlaufs, Angaben zu den verwendeten Materialien und der Schilderung einer Lehrerperspektive.

Die Module sind jahrelang erprobt und bauen aufeinander auf. Wir hoffen, dass die Lektüre anregt, Einzelnes zu übernehmen, anderes zu modifizieren und für die eigene Situation ein passendes Lernarrangement zu entwickeln.

Mein Dank gilt den Lehrkräften, die sich vor rund einer Dekade auf den Weg gemacht haben. Wenn diese sich allein an dem orientiert hätten, was angeblich geht oder nicht geht, wäre dieses Projekt nicht entstanden. Danken möchte ich auch allen Autor/-innen dieser Dokumentation. (Nicht namentlich gekennzeichnete Artikel sind durch das THS-Team gemeinsam geschrieben worden.)

Ich hoffe, dass die vorliegende Dokumentation zum einen Fachteams in Berufsschulen motiviert, Eigenes auszuprobieren und zu entwickeln, und zum anderen die Diskussion um die Zukunft des Religionsunterrichts „erdet“. Die Weiterentwicklung bisheriger Unterrichtsmodelle bedeutet eben nicht die Konfessionalität des RU aufzugeben oder den langsamen Rückzug aus dem System Schule. In Offenbach wird überzeugend deutlich, dass Schülerorientierung und ein dialogischer Ansatz die Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Fragestellungen vertieft und vielfach erst möglich macht.

Ich wünsche Ihnen viel Anregung beim Lesen!

Kristina Augst

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG

Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken. Ein dialogisches Unterrichtsprojekt – aus Sicht des Lehrerteams	4
Zur Entstehung des dialogischen Unterrichtsprojektes „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“	5
Rechtliche Grundlagen des Projekts	6
Die didaktischen Prinzipien des Projekts: „Differenz und Dialog“	7
Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein ethisch-philosophischer Zugang von Uli Vogel	8
Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein muslimischer Zugang von Tarek Badawia	10
Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein katholischer Zugang von Stephan Pruchniewicz	11
Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein evangelischer Zugang von Kristina Augst	12
Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – aus Sicht der Schulleitung	13
Anonyme Stellungnahmen von Schülerinnen und Schülern zum Projekt „Gemeinschaft stärken – Verschiedenheit achten“ aus dem Schuljahr 15/16	14

DIE MODULE

Modul 0: Willkommen!	15
Modul 1: Vielfalt bewusst erleben	16
Modul 2: Integration!?	18
Modul 3: Biographisches Lernen	20
Modul 4: Toleranz	22
Modul 5: Ein Ausflug in die Geschichte – Al-Andalus	24
Modul 6: Ausflug in die Schriften	27
Modul 7: Das Verhältnis der drei monotheistischen Religionen	29
Modul 8: Pluralistische Gesellschaft – Säkularer Staat	31
Modul 9: Die (post)säkulare Gesellschaft: Voneinander lernen und Grenzen setzen	33
Modul 10: Komplementärer Lernprozess – Gerechtigkeit/Frieden/Gender	34
Modul 11: Besuche und Begegnungen mit/an Orten des Glaubens	38
Modul 12: Mahlzeit	39
Materialien	41
Grafik zum Projekt	58
Autoren/-innenverzeichnis	59

VERSCHIEDENHEIT ACHTEN – GEMEINSCHAFT STÄRKEN

Ein dialogisches Unterrichtsprojekt aus Sicht des Lehrerteams

Diese Dokumentation beschreibt einen Weg, der im Jahr 2008 an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach begann. Einen Weg, der schulische Praxis und gesellschaftliche Realitäten ernst nimmt und aus diesen Erfahrungen sein Leitmotiv entwickelt hat: Heterogenität braucht den Dialog, braucht runde Tische, an denen Austausch geschieht. Müssen diese „runden Tische“ geschaffen werden? Nein, denn sie sind bereits in ihrer Vielfalt an den Schulen vorhanden. Um im Bild zu bleiben: Es geht um den Tisch, um Form und Inhalt, um das Material dieses Dialoges. Womit wird der Tisch gedeckt? Welche Gesprächsrunden und Mahlzeiten kann es an diesen Tischen geben?



Unser Projekt steht wie ein Tisch auf verschiedenen Beinen. Wie ein Tisch braucht es Qualität in der Herstellung und muss gepflegt und in Stand gehalten werden. Seine Konstruktion basiert auf alten Traditionen und sucht zugleich die Innovation.

Genau diese Aspekte sind in der vorliegenden Dokumentation unseres dialogischen Unterrichtskonzeptes verarbeitet und sie werden mit konkreten Inhalten und Materialangaben dargestellt, stets anknüpfend an bereits vorher begangene Wege.

Das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ gibt es seit neun Jahren. Es baut auf den Curricula für den katholischen und evangelischen sowie dem des Ethikunterrichts auf. Das Projekt arbeitet durchgängig kooperativ. Es thematisiert und nutzt Differenzenerfahrungen: Differenzenerfahrungen, die für die eigenen Identitätsbildung hilfreich sind.

Das dialogische Unterrichtsprojekt ist ein Modell konfessionellen Religionsunterrichts. Die Kooperation der verschiedenen beteiligten Fächer setzt die konfessionelle Eigenständigkeit voraus – die dialogische Struktur des Projektes sorgt für deren vertiefte Konturierung. Die verschiedenen beteiligten Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen werden mit ihrer jeweiligen Binnenperspektive durch die Lehrkräfte, die Schüler/-innen und die Unterrichtsmaterialien in das Projekt eingebracht.

Sich der Verschiedenheit bewusst werden, die Verschiedenheit anderer kennenlernen heißt, die Verschiedenheit achten lernen: Im Dialog.

Dieser Dialog mit den Anderen schafft Gemeinschaft. Darum ist es wichtig, dass nicht nur auf Schülerseite diese Vielfalt vertreten ist. Auch wir als Lehrerinnen und Lehrer stehen für eine jeweils eigene Perspektive. Ob bekenntnisorientiert oder weltanschaulich. Wir stehen deshalb zu viert als Team vor den Schülerinnen und Schülern. So bilden wir auf der Lehrerseite ein Stück der gesellschaftlichen Vielfalt ab und wir versuchen diese durch ein durchgängiges Teamteaching fruchtbar zu machen. Wie genau dies funktioniert, ist ein Thema dieser Dokumentation.

Zur Entstehung des dialogischen Unterrichtsprojektes „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“¹

Mit Beginn des Schuljahres 2008/09 begann an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach ein dialogisches Unterrichtsprojekt der Fachgruppe Religion/Ethik in der Jahrgangsstufe 11 des Beruflichen Gymnasiums. Fragt man nach den Beweggründen für die Entstehung dieses Projektes, so spielten neben spezifischen religionspädagogischen und unterrichtlichen Herausforderungen auch die Gesamtsituation in der Theodor-Heuss-Schule und die kommunalen Bedingungen in der Stadt Offenbach eine erhebliche Rolle. Weniger noch als andere Unterrichtsfächer kann der Religions- und Ethikunterricht von den realen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler absehen, will er nicht Gefahr laufen als kaum noch lebens- und schulerelevantes Relikt einer für die Beteiligten nicht mehr greifbaren Vergangenheit zu gelten. So begann auch die Arbeit am und im Projekt mit einer Art Bestandsaufnahme, einer Vergewisserung über die Situation, die die Initiator/-innen in der Theodor-Heuss-Schule und ihrem Umfeld vorfanden.

Die Theodor-Heuss-Schule ist eine berufsbildende Schule mit den Schwerpunkten Wirtschaft und Verwaltung sowie Gesundheit. Etwa 45% der durchschnittlich 2100 Schüler/-innen besuchen Ausbildungsgänge im dualen System. Alle anderen Schüler/-innen verteilen sich auf die verschiedenen Vollzeitschulformen vom Berufsvorbereitungsjahr bis zum Beruflichen Gymnasium. Die Stadt Offenbach hat ca. 128.000 Einwohner und ist in Deutschland die Stadt mit dem höchsten Anteil von Einwohnern mit Migrationshintergrund. Ungefähr 33% der Einwohner Offenbachs gelten als „ausländische Mitbürger“, d.h. sie haben keine deutsche Staatsbürgerschaft. Ein erheblicher Anteil der Einwohnerschaft sind deutsche Staatsbürger, sie haben aber einen Migrationshintergrund, d.h. Großeltern, Eltern oder sie selbst sind in den vergangenen fünf Jahrzehnten nach Offenbach eingewandert. In der Summe liegt die Quote der Offenbacher mit Migrationshintergrund damit bei ca. 67%. In einigen Stadtteilen beläuft sich die Quote auf 75%.

Die religiöse Landschaft Offenbachs weist traditionell evangelische und katholische Christen auf, deren Zahl seit Jahren rückläufig ist, muslimische Gläubige, in der Mehrzahl Sunniten, sowie eine in den vergangenen zwanzig Jahren deutlich gewachsene jüdische Gemeinde. Christliche Freikirchen finden sich zunehmend.

Diese von vielfacher Divergenz geprägte Situation der Stadt Offenbach bildet sich nahezu eins zu eins in der Schülerschaft der Theodor-Heuss-Schule ab. Konkret heißt das, dass die Schüler/-innen der Schule ihren familiären Ursprung in mehr als 70 verschiedenen Herkunftsnationen haben und auch die ganze Bandbreite religiöser und weltanschaulicher Orientierungen vertreten ist, wobei muslimische Schüler/-innen gerade in den Vollzeitschulformen das Bild prägen.

Den Schüler/-innen begegnet in der Schule ein Lehrerkollegium, das etwa 115 Kolleg/-innen umfasst – von diesen sind drei muslimischen Glaubens. Die Fachgruppe Religion/Ethik

besteht aus drei Lehrkräften mit der Fakultas für katholische Religion, fünf mit der Fakultas für evangelische Religion, sowie vier Lehrkräften mit dem Fach Ethik, darunter eine Kollegin, die von Haus aus muslimische Theologin ist.

Die Situation des Religionsunterrichts an der Theodor-Heuss-Schule entsprach bis 2008 der an vielen Berufsschulen. Im Bereich der Dualen Ausbildung wurde im Klassenverband unterrichtet. Das konfessionelle Profil des Unterrichts wurde durch die jeweilige Lehrkraft (ev./kath.) gesetzt. Für viele Lerngruppen gab es aufgrund der Personalsituation ausschließlich das Angebot eines Ethikunterrichts. In den Vollzeitschulformen gestaltete sich die Situation ähnlich mit Ausnahme der Jahrgangsstufen 12 und 13 im Beruflichen Gymnasium. Hier gab es im Hinblick auf die Abiturverordnung ein dreigliedriges Angebot (ev./kath./Ethik).

Vor dem Beginn des Projekts existierte der Religions- und Ethikunterricht irgendwie unter „ferner liefen“. Eine prägende Kraft für das Schulleben ging von ihm nicht aus und wurde wohl auch nicht erwartet. Zugleich aber nahmen an der Schule religiös motivierte oder doch zumindest religiös flankierte Konflikte zu. Vor allem antisemitische Äußerungen und Beschimpfungen wurden in erkennbarem Maße Teil der Alltagssprache zahlreicher Schüler/-innen.

Der erste Schritt zur Entwicklung des Projektes „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ bestand folglich in dem Versuch die Gegebenheiten in der Schule und die Bedingungen für den Religions- und Ethikunterricht nicht länger als Verlustgeschichte zu lesen. Vielmehr versuchten die Initiator/-innen gemeinsam nach Chancen und Ressourcen dieser vorgegebenen Situation Ausschau zu halten. Was konnte an der Theodor-Heuss-Schule und ihrem spezifischen Kontext für den Religions- und Ethikunterricht gewonnen werden? Was konnte auch nur hier gemacht werden, weil es diese einmalige Ausgangslage in Offenbach gab? Diese Fragen wurden leitend für das sich formierende Projektteam und aus ersten Antwortversuchen sowie einer Mischung aus nachklingender Frustration und aufkeimender Hoffnung entstanden die ersten Konturen des Projektes.

Die Verortung des dialogischen Unterrichtsprojektes in der Jahrgangsstufe 11 des Beruflichen Gymnasiums erschien aus mehreren Gründen sinnvoll: Zum Einen kommt ein Großteil der Schüler/-innen in dieser Jahrgangsstufe neu an die Theodor-Heuss-Schule, was eine gewisse Integrations- und Vergemeinschaftungsarbeit ohnehin nötig macht, zum Anderen steht ein solches Projekt nicht isoliert, sondern ist durch die Jahrgangsstufen 12 und 13 an das klassische Angebot des Religions- und Ethikunterrichts angebunden. Das erschien sinnvoll,

¹ Der vorliegende Text ist eine überarbeitete und gekürzte Version des Aufsatzes „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ Interreligiöses Unterrichtsprojekt der Theodor-Heuss-Schule Offenbach (berufsbildende Schule).

Vgl. Rosskoth, Burkhard; Pruchniewicz, Stephan, *Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken. Interreligiöses Unterrichtsprojekt der Theodor-Heuss-Schule Offenbach (berufsbildende Schule)*, in: Rendle, Ludwig (Hrsg.), *Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven*. 10. Arbeitsforum Religionspädagogik, München 2015, S. 110-116.

weil so auch die erhofften positiven Wirkungen der Projektarbeit längerfristig für die Schule genutzt werden könnten.

Neben der Setzung des zeitlichen Rahmens (Projektzeitraum jeweils das ganze elfte Schuljahr), war in erster Linie die Einstellung einer muslimischen Lehrkraft das entscheidend Neue im Konzept des Projektes. Durch sie konnten den Belangen der zahlreichen muslimischen Schüler/-innen in ganz eigener und angemessener Weise im Unterricht Räume geöffnet werden.

Die curricularen Grundlagen fußten von Beginn an auf den jeweils gültigen gymnasialen Lehrplänen für die Fächer evangelische Religion, katholische Religion und Ethik, sowie entsprechenden Ergänzungen aus dem Bereich der islamischen Theologie und Religionspädagogik.

Wesentlich für die Gestalt des Projektes ist eine Lehrerstundenzuweisung, die eine häufige Doppelbesetzung der Lehrkräfte ermöglicht. Dadurch erleben die Schüler/-innen alle am Projekt beteiligten Lehrkräfte in unterschiedlichen Kombinationen als Unterrichtende.

Insgesamt sind so pro Schuljahr zeitgleich fünf Klassen und vier Lehrkräfte am Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ beteiligt.

Rechtliche Grundlagen des Projekts

Mit der Einrichtung eines dialogischen Unterrichtsangebotes der Fächergruppe ev./kath. Religion und Ethik stellen sich auch verschiedene (schul-)rechtliche Fragen, die mit Blick auf eine solide Implementierung dieses Bildungsangebotes der besonderen Beachtung bedürfen. Für das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ sind dies neben den einschlägigen Grundgesetzartikeln 4,1 und 7,3² zum konfessionellen Religionsunterricht die entsprechenden Erlasse zum Religions- und Ethikunterricht des hessischen Kultusministeriums.³ Der Erlass zum Religionsunterricht regelt in Hessen auch die Einrichtung gemischtkonfessioneller Lerngruppen.

Hinzu kommen die entsprechenden Verlautbarungen der Kirchen und Religionsgemeinschaften zum Religionsunterricht im Allgemeinen und an den Berufsbildenden Schulen.⁴ Besondere Bedeutung erhält dabei die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht aus dem Jahr 1998.⁵

Bindend für die curriculare Gestaltung eines kooperativen bzw. dialogischen Unterrichtsmodells sind darüber hinaus die entsprechenden Lehrpläne der beteiligten Fächer.

Ganz prinzipiell sehen die genannten rechtlichen Regelungen eine umfängliche Kooperation, wie sie das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ darstellt, nicht vor. Gleichwohl bewegt sich ein solches Unterrichtsformat nicht im rechtsfreien Raum, weil es die Intentionen der genannten rechtlichen Rahmenbedingungen auf eigene Art erfüllt. Dies gilt auch für die Frage der Bekenntnisorientierung bzw. der Konfessionalität.

Gerade weil sich das Projekt auch an konfessions- und religionslose Schüler/-innen wendet gilt es den Art. 4, 1 GG deutlich hervorzuheben. Das Recht der Kirchen und Religionsgemeinschaften zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichtes bleibt auch im dialogischen Modell unangetastet. Dieses Recht bleibt durch die Zustimmung zu den Lehrplänen, die dem projekteigenen Curriculum zugrunde liegen, ebenso gewahrt, wie durch die Beauftragung der Religionslehrkräfte durch die Kirchen und Religionsgemeinschaften (Vocatio, Missio, Idschaza). Das Recht der Schüler/-innen auf einen Religionsunterricht gemäß ihrer eigenen Religions- oder Konfessionszugehörigkeit erfüllt ein dialogisches Modell neben den entsprechenden inhaltlichen Anteilen im Curriculum vor allem durch die Religionslehrkräfte im Team. Das heißt, jede Schülerin und jeder Schüler erhält in bestimmten Phasen des Projektverlaufes Unterricht auch von der Lehrkraft der eigenen Konfession. Für die Teilnehmer/-innen aus dem Fach Ethik gilt das entsprechend. Im Falle der muslimischen Schüler/-innen an der Theodor-Heuss-Schule wird dies durch das Projekt überhaupt erst ermöglicht. An den Berufsbildenden Schulen in Hessen ist das Fach islamische Religion noch kein Unterrichtsfach.⁶

Die Frage der Bekenntnisorientierung bedarf darüber hinaus jedoch des Eingeständnisses, dass es sich etwa bei der Konfessionalität nicht nur um einen rechtlich zu beschreibenden Zustand handelt, sondern der Unterricht ganz wesentlich erst zur Entwicklung eines konfessionellen oder bekenntnishaften (Selbst-)Bewusstseins beitragen will. Das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ greift hierzu bewusst die entsprechenden Vorprägungen

² GG Art 4,1: „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ GG Art 7,3: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

³ Hessisches Kultusministerium, Erlass zum Religionsunterricht vom 3. September 2014, Amtsblatt 10/14. Hessisches Kultusministerium, Erlass zum Ethikunterricht vom 13. Juli 2007, Amtsblatt 08/07.

⁴ Rat der evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh/München 2014. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994. Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1996. Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005. Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, München 2002.

⁵ Deutsche Bischofskonferenz und Evangelische Kirche in Deutschland, Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Würzburg/Hannover 1998.



der Schülerinnen und Schüler auf und stellt sie in einen unterrichtlichen Kontext, der die realen Bedingungen in einer multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft nicht per se ausblendet, sondern abbildet. Religiöse, konfessionelle und weltanschauliche Überzeugungen reifen dadurch in der moderierten Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Glaubensentwürfen.

Die didaktischen Prinzipien des Projekts: „Differenz“ und „Dialog“

In der Planung, Entwicklung und didaktischen Durchführung des Projekts „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ haben sich zwei Prinzipien als elementar erwiesen: Differenz und Dialog. Beide Kernprinzipien waren und sind in jeder Phase der Konzeption und des Unterrichts präsent.

Differenz als Kernprinzip heißt erstens anzuerkennen, dass es grundsätzlich verschiedene Perspektiven des „Weltzugangs“⁷ gibt – sowohl zwischen Menschen als auch in einem Menschen oder innerhalb einer religiösen/weltanschaulichen Tradition. Zum zweiten verstehen wir die Anerkennung und Auseinandersetzung mit dieser Verschiedenheit als eine Bereicherung für das eigene Verständnis/den eigenen Zugang.

Damit gibt es unterschiedliche Differenzperspektiven: Zum Ersten gibt es verschiedene religiöse oder weltanschauliche Traditionen. Zum Zweiten existieren in Religionen und Weltanschauungen verschiedene Strömungen und Richtungen. Als Drittes unterscheiden wir uns in der Intensität, in der wir unsere „Zugehörigkeit“ leben und erleben. Und zum Vierten gibt es religiöse bzw. weltanschauliche Heterogenität in jedem Individuum.

Es wäre falsch, diese vielfältigen Differenzenerfahrungen als Atomisierung oder Bedrohung zu verstehen, die möglichst schnell aufgehoben werden muss. Diese Differenzen sind eine Ressource zur Welterschließung.

⁶ Der islamische Religionsunterricht wurde in Hessen im Schuljahr 2013/14 in der Jahrgangsstufe 1 eingeführt. Mit jedem neuen Schuljahr kommt eine weitere Jahrgangsstufe hinzu. Dementsprechend gibt es in der Sekundarstufe I erst im Schuljahr 2017/18 islamischen Religionsunterricht. Planungen speziell für den berufsbildenden Bereich liegen noch nicht vor.

Dies geschieht durch den Dialog. Dialog bedeutet nicht, dass religionswissenschaftliche Informationen ausgetauscht werden und abgezirkeltes Wissen vermittelt wird. Dialog bedeutet, dass die SuS und die Lehrenden in der je eigenen Positionalität miteinander ins Gespräch kommen – eine Positionalität, die nie abgeschlossen und fertig ist. In diesem Dialog begegnen sich nicht Expert/-innen und Laien, sondern verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Biographien aus differierenden Kontexten. Davon unbenommen ist aber klar, dass es den Lehrkräften obliegt, den Bildungsprozess zu strukturieren und zu steuern. So wie die Differenz auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen wird, so findet auch der Dialog auf verschiedenen Ebenen statt: zwischen Angehörigen unterschiedlicher religiöser Traditionen und Weltanschauungen, zwischen verschiedenen Individuen mit ihren je subjektiven Zugängen zu diesen und innerhalb des eigenen Ichs, indem ich meine Tradition zu meinem Leben in Beziehung bringe.

Alle Dialogformen sind qualifiziert durch eine Suchbewegung und machen den Kern der Unterrichtsform aus. Insofern ist dialogischer Unterricht nie bis ins Letzte planbar, da das Geschehen an sich auch immer Teil des Inhaltes ist.

Die Fokussierung auf die Verschiedenheit will nicht in der Beliebigkeit und Isolation enden. Die Betonung von Differenz und Dialog zielt auf Gemeinschaftsbildung und Ich-Stärkung ab. Nur wenn wir einen konstruktiven Umgang mit der Vielfalt einüben und erlernen, kann es ein solidarisches Miteinander geben.

Eine sich durch Dialog aufbauende Gemeinschaft entsteht nicht primär durch Herstellung eines Konsens, sondern der Dialog an sich ist die Verwirklichung der Gemeinschaft. Im Dialog zu sein heißt, in einer vielfältigen Gemeinschaft zu leben, wie sie der Multiperspektivität unserer Welt und unseres Lebens angemessen ist.

Diese Dialogfähigkeit fördert bei allen Diskurspartnern die Reflexions- und Sprachfähigkeit. Dialogischer Religions- und Ethikunterricht leistet daher einen wichtigen Beitrag zur Identitäts- wie auch Gemeinschaftsbildung.

⁷ Vgl. Thorsten Knauth, *Kein Ort. Nirgends? Dialogische Religionspädagogik an der Hochschule*, in: *Zeitschrift für Religionspädagogik* 14 (2015), H. 2, 70-85.

Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein ethisch-philosophischer Zugang

Von Uli Vogel



Seit der „Verordnung über den Ethikunterricht“ vom 14. Juni 1995 und (vor allem) mit dem „Erlass zur Organisation des Ethikunterrichts ab dem Schuljahr 2007/2008“ vom 13. Juli 2007 sind der Status des Faches und dessen Verhältnis zum Fach „Religion“ formal eigentlich geklärt.

Mehr aber auch nicht: denn in diesem Erlass ist auch festgelegt, dass im Falle nicht vorliegender Lehrerlaubnisse (für Ethik oder Philosophie) „geeignete Lehrkräfte“ vom Schulleiter mit dem Fachunterricht beauftragt werden können, bis die Fakultas erworben worden ist: eine kostengünstige Ewigkeitslösung, wie wir wissen.

Ermöglicht wird hierdurch also die regelmäßige Erteilung fachfremden Unterrichts. Dies ist (ex negativo) durchaus eine inhaltliche Einflussnahme auf die Gestaltung des Ethik-Unterrichts, auch wenn klar ist, dass ein derartiger Erlass explizit natürlich nicht die Aufgabe hat, irgendwelche inhaltlichen Fragen des betroffenen Faches zu klären.

Wie genau also der Bildungsbeitrag von „Ethik“ gerade im Unterschied zu dem des Religionsunterrichts zu beschreiben ist, ist in dieser Form nicht zu regeln, sondern wird vielmehr nach wie vor lebhaft diskutiert. Ebensolches ist der Fall, wenn es um die Bezüge zu religiösen Fragen und Sachverhalten im Ethikunterricht geht. Dies wird fachlich, fachdi-

daktisch und politisch zwischen den Beteiligten aus Politik, Wissenschaften, Kirchen und Glaubensgemeinschaften sowie Berufsverbänden teils heftig erörtert.

Gewohnt nüchtern ist dagegen das Schrifttum des Hessischen Kultusministeriums. So hebt das Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Ethik⁸ unter dem Stichwort „Beitrag des Faches zur Bildung“ dessen „besondere Bedeutung“ (KCE, 10) hervor. Diese ergebe sich aus der speziellen biographischen Situation des Übergangs der Schülerinnen und Schüler von „familiären Umfeld“ zur Lebenswelt Erwachsener und dem damit verbundenen Streben nach „Autonomie, Identität und Sinn“ (beide ebd.).

Kern des Ethik-Unterrichts⁹ ist hiernach die „selbstorientierende Reflexion des Individuums“ (ebd.). Bedeutung und Relevanz der in diesem Prozess zu erwerbenden Kompe-

⁸ Hessisches Kultusministerium: Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Ethik. 2016. – https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-et_0.pdf (KCE)

⁹ Vgl. zu den Kompetenzen auch im KC weiter unten, 15-17; zu deren Herkunft: Anita Rösch, Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethik-Unterricht, Münster 2009.

tenzen sollen sich vor dem Hintergrund „des weltanschaulich-moralischen Pluralismus unserer Zeit“ (ebd.) ergeben.

Als fachspezifische Kompetenzen werden für Ethik und Philosophie (sowie „Werte und Normen“, „LER“ und die übrigen in der Fächergruppe vorkommenden Varianten) *Wahrnehmen und Deuten, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen sowie Sich-Orientieren und Handeln* angeführt. Die Inhaltsfelder, innerhalb derer der Kompetenzerwerb vorstättgehen soll, orientieren sich an den wesentlichen Merkmalen der Niveaus des Kohlbergschen Modells der Entwicklung moralischer Urteilskraft und haben entsprechend Individuum, Gesellschaft und vergleichende Ideengeschichte im Blick.

Die Perspektive des Faches ist also weit; sie schließt dabei den Blick auf Religion auch curricular explizit ein. Für ein Projekt wie „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“, das herauszufinden versucht, was wir an Gemeinsamkeiten brauchen, um in unserer Unterschiedlichkeit zusammenleben zu können, kann vor allem die *philosophische Substanz* ethischen Denkens nutzbar gemacht werden.

Diese besteht in dem Sachverhalt, dass *Philosophie* selbst aus sich heraus immer schon damit zu tun hat, zu allen wesentlichen Fragen der Selbst- und Weltdeutung Positionen zu formulieren, die mit Anspruch auf Geltung ausgestattet sind. Sie sind daher (a) *rechtfertigungsbedürftig* und müssen (b) auch *rechtfertigungsfähig* sein.

Die damit angesprochene Frage nach Wahrheit stellt sich nun im unterrichtlichen Alltag und damit auch im Projekt auf besondere Weise. Immer geht es darum, Argumente für die *je eigene* Position aus dem Kontext *philosophisch-ethischer Theoriebildung und lebenspraktisch relevanter Sachverhalte und -lagen* zu entwickeln. Diese sollen dann in geregelten Verfahren unterrichtlichen Handelns explizit gemacht werden, um sie am Ende begründen und die eigene Haltung gerechtfertigt vertreten zu können – oder aber zu der Einsicht zu gelangen, dass diese aus Gründen, die mit der Kraft von Argumenten zu tun haben, überdacht werden sollten.

Damit enthält der philosophisch-ethische Beitrag zum Projekt eine Art *argumentativen Überschuss*, der sein eigentliches sachliches Zentrum ausmacht. Wie genau dieser realisiert wird, ist nicht abstrakt zu bestimmen, sondern hängt von der ihrerseits selbst rechtfertigungsbedürftigen Position des Philosophierenden ab.

In jedem Fall bezeichnet Philosophie damit einen Prozess der Aufklärung, genauer: der *Selbstaufklärung*. Dies ist sie, insofern sie zur Rekonstruktion der natürlichen Weltauffassung des ursprünglichen, vorphilosophischen Bewusstseins

beiträgt. Sie ist insofern weder Fundamentalwissenschaft noch für den Aufbau von Weltanschauungen zuständig. Sie liefert vielmehr Kriterien rationaler Beurteilung und sorgt für Transparenz, ohne selbst dabei überzeugungslos oder indifferent zu sein.

Der Vermittlungsprozess unterschiedlicher Haltungen und Positionen ist einem so verstandenen philosophisch-ethischen Denken also eigen. Zwar sind auch die dort vertretenen Überzeugungen mannigfaltig und exklusiv. Doch zugleich sind sie mit ihrer Forderung nach rationaler Rechtfertigung strukturell an eine Art von Gleichheit gebunden, die uns vorrangig als *Träger von Rechten*, danach erst (und insofern *nicht unmittelbar*) als *Inhaber von bestimmten Überzeugungen* anspricht.

Gerade wegen dieses „egalitären“ Potenzials können Ethik und Philosophie auch in dialogischer Hinsicht wirksam sein. Wenn es nämlich gilt, dass „sich in der politischen Öffentlichkeit der weltanschauliche Pluralismus auf der Grundlage gegenseitiger Achtung“¹⁰ realisieren kann, dann bedarf dies einer Vermittlungsleistung, die Aufgabe religiöser wie nicht-religiöser Bürger ist. Beide sprechfähig zu machen, heißt dann, sie als fundamental gleich anzuerkennende *Träger von Argumenten* anzusprechen. Jene sollen entwickelt werden und in Rede und Gegenrede ihre Kraft bezeugen. Diesen Prozess zu fördern, kann als zentraler philosophisch-ethischer Beitrag zu „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ verstanden werden.

¹⁰ Jürgen Habermas: *Religiöse Toleranz als Schrittmacher kultureller Rechte*. – In: ders.: *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt/M. 2005, S. 259-278.

Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein muslimischer Zugang

Von Tarek Badawia

Die kulturelle und religiöse Pluralität unserer Gesellschaft ist eine Tatsache, die pädagogisch aufgegriffen werden muss. Nirgends tritt dieses Phänomen in einer solchen Dichte wie im schulischen Alltag auf. Sie stellt in unserer Gegenwart eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit dar. Den Religionsgemeinschaften fällt bei diesem Phänomen eine besondere Verantwortung zu, weil Religionen von ihrem Selbstverständnis her grundsätzlich mit einem Wahrheitsanspruch operieren. Dialogisches und interreligiöses Lernen setzt an diesem Anspruch an und will durch die Förderung von Perspektivenwechsel und Empathie zur Entwicklung von Differenz- und Pluralitätskompetenzen beitragen.

Die folgenden Hinweise wollen eine Antwort aus einer islamischen Perspektive auf die Frage geben: Wie gelingt es religionspädagogisch, junge Menschen zur Klarheit und Gewissheit im Glauben und zugleich zur Weltoffenheit und Dialogfähigkeit zu befähigen?

- 1) Wann weiß man, dass man anders ist? Die Identitätsdifferenz stellt eine Brücke über den Anderen zum eigenen Selbst dar. Demnach kann es keine Identität ohne ein Gegenüber, keine Autonomie ohne Heteronomie und kein „Ich“ ohne „Du“ geben. Das gegenseitige Kennenlernen impliziert den Grundsatz der „Anerkennung bei Differenz“. Gott (arab. Allah) erschuf die Welt plural und vielfältig. Jedes Individuum ist einzigartig und genießt beim Schöpfer seine Integrität (vgl. Koran u. a. 2: 138; 19: 95). Die soziale und kulturelle Welt ist dagegen durch die Vielfalt der Sprachen, Lebensformen, Weltanschauungen geprägt und manifestiert die Barmherzigkeit Gottes. Die Menschen sind angehalten, in Dialog miteinander zu treten und sich kennenzulernen: *„O ihr Menschen, Wir haben euch von Mann und Frau erschaffen und euch zu Völkern und Stämmen gemacht, auf dass ihr einander kennenlernen möchtet [...]“* (vgl. Koran 49: 13).
- 2) Der Mensch ist ein Wesen der Sprache. Es ist ein zentraler Moment der islamischen Schöpfungsgeschichte. Gott sprach den Menschen an (vgl. Koran 2: 31). In der islamischen Glaubenslehre ist das der Weg, die Souveränität des Menschen zu respektieren. Den Menschen anzusprechen bedeutet auch, seine Aufmerksamkeit zu beanspruchen und somit auch unmittelbar seine Freiheit. Denn einen Dialog kann man nicht erzwingen, genauso wenig wie man Religiosität nicht erzwingen kann (vgl. Koran 2: 256) Über die Sprachfähigkeit des Menschen hinaus gibt die Offenbarung den Dialog als Medium des gegenseitigen Kennenlernens und des Austausches vor – *„[...] Ihr sollt zu allen Leuten auf gütige Weise sprechen“* (Koran 2: 83). Der Dialog wird somit zu einer ethischen Haltung im Umgang miteinander, ein Ethos.
- 3) Der Dialog setzt Ambiguitätstoleranz voraus. Die Vielfalt der Menschen und deren Lebensformen ist nicht nur ein Ausdruck der Barmherzigkeit Gottes, sondern auch ein Ausdruck seiner Weisheit. Der gelassene, dialogische Umgang mit der Vielfalt stellt den eigenen Glauben auf den Prüfstand, indem er fragt, ob der Mensch dieser Weisheit entspricht oder sie „zerstört“. Denn das, was der Schöpfer zulässt, soll der Mensch nicht infrage stellen, sondern weise damit umgehen (vgl. Koran 2: 269). Die Menschen sind und bleiben individuell unterschiedlich (vgl. Koran 11: 118). Die Nivellierung der Differenzen ist keine theologisch vertretbare Position.
- 4) Menschen, die miteinander im Dialog stehen, können sich nicht als Feinde oder als nicht gleichwertig betrachten. Junge Muslime in Deutschland müssen sich theologisch neu orientieren und sich von einigen politisch motivierten Konflikten in den Heimatländern ihrer Eltern oder durch herkömmliche Erzählungen aus dialogfeindlichen Kreisen befreien. Der Koran umfasst alle Lebensbereiche und beschreibt zum Teil sehr detailliert die 23-jährige Offenbarungsgeschichte. Deshalb sind auch darin deskriptive Verse enthalten, welche militärische Auseinandersetzungen beschreiben (vgl. Koran u. a. 2: 190f.; 9: 5). Zur Dialogbereitschaft gehört selbstverständlich die theologisch fundierte Position, dass Deutschland für die Muslime kein Kriegsort ist. Die Zivilgesellschaft ist folglich keine Zielscheibe politischer Ideologien oder religiös motivierter Gewalt. In Deutschland können und dürfen keine Stellvertreterkriege geführt werden. Deutschland ist für die Muslime eine Heimat und ein friedliches Zuhause (vgl. Koran 60: 8).
- 5) Damit ein bewusster Umgang mit der Differenz gelingt und ein Dialog überhaupt zustande kommt, muss der Mensch lernen, den anderen anzunehmen und sich auf eine Beziehung einzulassen. Um dies aus einer theologischen Perspektive des Islams zu ermöglichen, erlaubt Gott den Menschen nicht, sich ein Urteil über den Stellenwert eines Menschen bei Gott zu fällen (vgl. Koran 5: 48; 6: 164). Der Mensch darf – zugespitzt formuliert – nicht Gott spielen und über den anderen urteilen. Diese Haltung widerspricht nicht der Tatsache, dass die unterschiedlichen Positionen argumentativ aus der jeweiligen Perspektive bewertet werden. Es ist die primäre Aufgabe eines Gläubigen, den Frieden zu stiften (vgl. Koran 8: 61).

Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein katholischer Zugang

Von Stephan Pruchniewicz

In verschiedenen Dokumenten hat die katholische Kirche in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten zum Religionsunterricht Stellung genommen und vor allem unter der Perspektive seiner konfessionellen Ausrichtung Position bezogen.¹¹ Gleichwohl finden sich in diesen Verlautbarungen auch zahlreiche Hinweise zur Frage eines Religionsunterrichts jenseits der klassischen katholischen Trias (katholische Schüler/-innen, katholische Lehrkraft, katholischer Inhalt). Diese, oft noch als Ausnahmen für bestimmte Schulformen, etwa im Bereich der Beruflichen Bildung, beschriebenen Möglichkeiten, erhalten durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für den katholischen Religionsunterricht insgesamt an Bedeutung.

Die Grundprinzipien des Projektes „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“, nämlich Differenz und Dialog, finden sich bereits im Beschluss zum Religionsunterricht der Würzburger Synode von 1975¹² an prominenter Stelle. Dieses Dokument ist bis heute wegweisend, nicht zuletzt weil jüngere Verlautbarungen, etwa „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 1996, in Teilen hinter den durch die Synode eröffneten Möglichkeiten zurückblieben.

Der Beschluss zum Religionsunterricht betrachtet bereits den konfessionellen Religionsunterricht unter einer Differenzperspektive, wenn er innerhalb der katholischen Schülerschaft solche ausmacht, die sich selbst als gläubig verstehen, solche, die in ihrem Glauben erschüttert sind und jene, die sich selbst als ungläubig betrachten und dennoch am Religionsunterricht teilnehmen bzw. teilnehmen wollen. Allen drei „Gruppen“ gegenüber steht der Religionsunterricht in der Verantwortung. Dabei nennt der Beschluss als eines der Ziele des Religionsunterrichts die Befähigung „zu persönlicher Entscheidung in der Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien.“¹³ Dabei fördert er „Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer.“¹⁴ Um dieses Ziel zu erreichen, bewegt sich der katholische Religionsunterricht immer in einer Spannung

zwischen dem Anspruch des Glaubens und dem Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler. Dieser Spannung darf er sich nicht zu Gunsten einer Seite entziehen.

Den Aspekt des Dialoges bringt der Synodenbeschluss über die Frage der Konfessionalität des Unterrichts in die Diskussion ein. Konfessionalität des Religionsunterrichts, so die Synode, bedarf, um nicht in den Konfessionalismus abzugleiten, immer der Korrektur durch die Offenheit auf andere Positionen hin. Er ist von daher immer von ökumenischer Gesinnung, will er der eigenen Zielsetzung treu bleiben.

Die Begegnung mit der nichtkatholischen Lebens- und Glaubenswelt setzt für die Synode jedoch immer die Sicherheit des eigenen konfessionellen Selbstverständnisses voraus. Das heißt, auch ein über die eigenen Inhalte hinausgreifender katholischer Religionsunterricht nimmt keine neutrale Position ein.

Organisatorisch geht die Synode bei der eingeforderten Offenheit zeitbedingt vor allem von themenorientierten Kooperationen zwischen den Konfessionen aus, weist aber bereits darauf hin, dass es Ausnahmesituationen geben kann, die Modellversuche jenseits des Konfessionalitätsprinzips erforderlich machen können.

Diese Gedanken greift dreißig Jahre später auch das Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ auf, indem es dezidiert von einer dialogischen Grundausrichtung des Religionsunterrichts spricht, der einerseits den Dialog des Glaubens mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler sucht, und der andererseits auch dialogisch auf die anderen Fächer, Konfessionen und Religionen zugehen muss. Dabei wird betont, dass dieses dialogische Ausgreifen nicht nur dem Kennenlernen anderer Positionen und Haltungen dient, sondern „dass sich in diesem Dialog Einsichten und Erkenntnisse gewinnen lassen, die das eigene Verständnis des christlichen Glaubens reinigen, erweitern und vertiefen.“¹⁵

Das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ stellt somit auch den Versuch dar, den in den genannten Dokumenten zum katholischen Religionsunterricht angestoßenen Überlegungen eine unterrichtliche Gestalt zu geben, die kooperatives Handeln deutlicher als bisher möglich macht. Das Projekt lässt sich so als eine konsequente Ausgestaltung des katholischen Religionsunterrichts in der ihm stets eigenen Spannung zwischen Offenheit und Konfessionalität verstehen.

¹¹ Bertsch, Ludwig (Hrsg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss Religionsunterricht*, Freiburg 1976.

Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1996.

Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

¹² Vgl. Bertsch, *Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss Religionsunterricht*, Freiburg 1976.

¹³ Ebd., S. 139.

¹⁴ Ebd..

¹⁵ *Deutsche Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, S. 29.

Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ – ein evangelischer Zugang

Von Kristina Augst

Die Fragen nach der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts und der Bedeutung von RU im Schulsystem überhaupt beschäftigen seit vielen Jahren die leitenden Gremien der Evangelischen Kirchen. Die EKD veröffentlichte 2014 eine Denkschrift zu diesen Thematiken. Der Titel dieser Veröffentlichung zeigt zugleich die Kernbotschaft an: „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule.“

Damit steht der Text in der Tradition der vorherigen Denkschrift „Identität und Verständigung“ aus dem Jahr 1994 und geht zugleich darüber hinaus. Festzuhalten ist die Grundhaltung, RU als Möglichkeit für die Schüler/-innen zu begreifen. RU ist kein Privileg der Kirchen im schulischen Kontext. „Identität und Verständigung“ hat den evangelischen RU auch für nicht-evangelische Schüler/-innen geöffnet. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf religiöse Bildung.

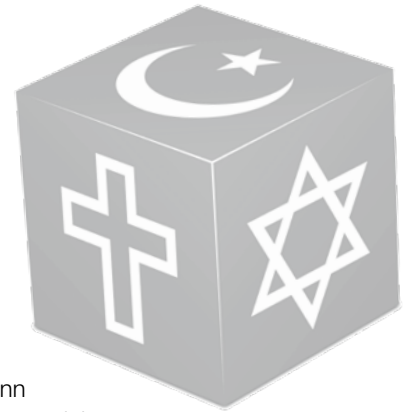
Diese positive Religionsfreiheit basiert nicht auf demographischen Mehrheitsverhältnissen, sondern positive wie negative Religionsfreiheit wird gerade in und für Minderheiten relevant (siehe die Einführung des islamischen RU). Hier profiliert die neue Denkschrift das Recht jeden Schülers in seiner eigenen religiösen Tradition unterwiesen zu werden.

Neu ist ebenfalls die Erkenntnis, dass dialogische Lernprozesse keine gefestigte religiöse Identität voraussetzen. Oft wurde früher so argumentiert, dass Kinder und Jugendliche erst einmal das Eigene ganz durchdrungen und angeeignet haben sollten, bevor sie dem Fremden begegnen. Abgesehen davon, dass dies nicht die Realität der Kinder abbildet, da sie oft schon im KiTa-Alter verschiedenen kulturellen und religiösen Traditionen begegnen, ist es auch inhaltlich problematisch. Oft erkennen wir gerade in der Begegnung mit dem Anderen das Eigene. Das dialogische Lernen ermöglicht beides: ein vertieftes Verständnis der eigenen Tradition, ein Kennenlernen von anderen Weltanschauungen und vielleicht ein dadurch veränderter Blick auf das Eigene und das Andere.

Die EKD erkennt im Umgang mit der zunehmenden religiösen und weltanschaulichen Heterogenität der Schülerschaft eine zentrale Herausforderung des Bildungssystems. Daher ist die Pluralitätsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Aufgabe für den RU und eine genuine Bildungsaufgabe für die ganze Schule.

Pluralitätsfähigkeit hat zwei Seiten: Zum einen geht es um die Suche nach Gemeinsamkeiten, als dem trotz aller Vielfalt Verbindenden und zum anderen um die Bereitschaft, auch nicht auflösbaren Unterschieden gerecht zu werden. Pluralitätsfähigkeit

meint eben nicht, dass alles beliebig oder alles gleich gemacht wird. Die Fähigkeit mit Vielfalt umzugehen, erweist sich genau da, wo Vielfalt auch in ihrer Fremdheit bestehen bleiben darf.



Der Religionsunterricht kann im schulischen System einen wichtigen Beitrag zur Pluralitätsfähigkeit leisten. Denn Religion selbst ist plural und vielgestaltig. Am augenfälligsten wird dies im Nebeneinander von katholischer und evangelischer Lehrer- und Schülerschaft.

Dialogfähigkeit ist in den Kerncurricula eine der Kernkompetenzen von evangelischem und katholischem RU. Vielfach wird RU in gemischt konfessionellen Klassen unterrichtet. In den Berufsschulen findet der RU in der Regel im Klassenverband statt. Grund dafür sind oft schulorganisatorische Überlegungen. Es sprechen aber auch viele theologische und pädagogische Gründe für ein (temporäres) Zusammengehen.

Das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinsamkeit stärken“ zeigt modellhaft eine mögliche Umsetzung der Kerngedanken der Denkschrift. Die im Projekt verankerten zentralen Prinzipien von Dialog und Differenz ermöglichen die didaktische Umsetzung der Pluralitätsfähigkeit. Es zeigen sich Ansätze und Umsetzungen der in der Denkschrift geforderten pluralitätsfähigen Didaktik.

Der Unterricht greift daneben ein elementares Bedürfnis der Schüler/-innen auf: Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben ein Interesse an Gespräch und dem Diskurs über verschiedene religiöse und weltanschauliche Positionen. Religiöse Identität und ethische Positionalität entwickeln sich gerade im Dialog, im Austausch mit einem anderen Gegenüber. Dabei schließen sich konfessionelle Bindung und dialogische Offenheit nicht aus.

Konfessionalität kann gerade dann erneut Profil gewinnen, wenn die Vielfalt der Schülerschaft auch auf Seiten der Lehrkräfte und in der Unterrichtsorganisation abgebildet wird. Dann stehen profiliert verschiedene religiöse und weltanschauliche Positionen gegenüber bzw. nebeneinander. In dieser Vielfalt kann das Eigene formuliert und Pluralitätsfähigkeit erlernt werden.

Dialogisches Unterrichtsprojekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ aus Sicht der Schulleitung

Von Heinrich Köbler

Ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht, der den verfassungs- und schulrechtlichen Ansprüchen entspricht, ist an einer Berufsschule mit verschiedenen Schulformen und weiterführenden Bildungsangeboten eine kaum lösbare Herausforderung. Nach der hessischen Verfassung sind alle religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisse in einer öffentlichen Schule gleichberechtigt zu berücksichtigen. Bis zum Jahr 2014 waren die schulrechtlichen Voraussetzungen dafür nur bedingt vorhanden. Eindeutige Regelungen gibt es bis heute nur für die Unterrichtsfächer evangelische und katholische Religion. Nur wenige weitere Glaubensgemeinschaften sind in der Lage einen rechtlich anerkannten Religionsunterricht anzubieten, z. B. die jüdische Glaubensgemeinschaft. Die Schülerinnen und Schüler aller anderen Religionen können ihren Anspruch entweder über die Teilnahme am christlichen Religionsunterricht oder über das Fach Ethik einfordern. Für die bis zum Ende des vergangenen Jahrhunderts stark anwachsende Gruppe der islamischen Jugendlichen wurden erst im Jahre 2014, zunächst nur für die Grundschulen, die rechtlichen Voraussetzungen für das Fach islamische Religion erlassen.

An der Theodor-Heuss-Schule stieg im Verlauf der letzten 20 Jahre die Anzahl der Schüler/-innen mit einem islamischen Glaubensbekenntnis so stark an, dass sie quantitativ mit der Gruppe der christlichen Religionen vergleichbar wurden. Aufgrund der fehlenden schulrechtlichen Anpassungen an diese reale Entwicklung konnte ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht für nichtchristliche Religionsgemeinschaften nahezu unmöglich organisiert werden. Für ein offizielles Fach „islamische Religion“ fehlen noch heute, zumindest für die Oberstufe, die rechtlichen Voraussetzungen. Im „Ersatzfach“ Ethik waren und sind die Ethiklehrkräfte auf die stark ansteigenden Teilnehmerzahlen mit islamischem Hintergrund nur wenig vorbereitet und in vielen Fällen überfordert.

Aber gerade die immer größer werdende Gruppe der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benötigt die im Erlass zum Religionsunterricht geforderten „Hilfen zur Orientierung in ethischen, moralischen und religiösen Fragen“. Selbst die Jugendlichen der dritten Generation der zugewanderten Familien sind auf Unterstützung im Konflikt zwischen den traditionellen Ansprüchen ihrer Familien und der säkularen Lebensumgebung in Freizeit und Schule angewiesen. Nicht wenige von ihnen lernen in Lerngruppen gemeinsam mit Mitschüler/-innen, deren Familien in ihren Herkunftsländern in gewalttätige Auseinandersetzungen und Kriege verwickelt sind (Beispiele: Bis heute nicht verarbeitete Kriege in den Balkanländern und im Kosovo, aktuelle kriegerische Auseinandersetzungen in Nord- und Ostafrika, Afghanistan, Irak und Syrien). Lehrkräfte in den Fächern Politik und Deutsch berichten immer wieder über entsprechende Auseinandersetzungen zwischen Schüler/-innen. Häufig werden sie mit extremen Positionen konfrontiert, die in einer Schule nicht unbeachtet bleiben dür-

fen. Ein Religionsunterricht, der in der Lage ist, die im Zusammenhang mit Religionen missbräuchlich verursachte gesellschaftliche Konflikte zu thematisieren und aufzuarbeiten, ist für das Lernen in gemeinsamen Lerngruppen unabdingbar.

Die Schulleitung der Theodor-Heuss-Schule sah sich durch die beschriebene Entwicklung besonders herausgefordert und konnte sich dabei auf folgende Voraussetzungen stützen:

1. Eine aktive Gruppe von Religionslehrerinnen und Religionslehrern initiierte eine systematische Entwicklung für das Fach Religion und drängte auf eine rasche Umsetzung.
2. Parallel dazu wurde der Handlungsrahmen für die Schulleitung durch die Übertragung zusätzlicher Entscheidungs- und Ressourcenverantwortung an die Schulen erweitert. Insbesondere die Teilnahme der Theodor-Heuss-Schule am Projekt „Selbstverantwortung plus“ ab 2005 gab der Schulleitung die Möglichkeit, Ideen und Vorstellungen aus der Schulgemeinde aufzunehmen und umzusetzen. Der Versuchscharakter des zeitlich begrenzten Schulprojektes ermöglichte, außergewöhnliche Ideen aufzugreifen und ihre Umsetzungsmöglichkeiten auszuprobieren. Die für die Umsetzung des Religionsprojektes zusätzlichen Unterrichtsstunden und Deputate konnte die Schulleitung aufgrund der erweiterten Entscheidungsrechte im Einvernehmen mit den schulischen Gremien zur Verfügung stellen.
3. Über die erweiterten Quer- und Seiteneinsteigerregelungen war die Einstellung einer islamischen Theologin für die Ausbildung im Lehramt möglich.

Die gelungene Umsetzung des Religionsprojektes wurde vom Kollegium auch als Signal verstanden, die realen gesellschaftlichen Veränderungen in der Schule konstruktiv aufzugreifen und für eine positive Schulentwicklung zu nutzen. Erkannt wurde die präventive Wirkung, die eine offene und konstruktive Auseinandersetzung über die unterschiedlichen Lebensvorstellungen mit sich bringt, auch als Voraussetzung für ein wertschätzendes Schulklima.

Die heutige Anerkennung des Religions-/Ethikprojektes als Regelauftrag an der Theodor-Heuss-Schule ist auch der Tatsache geschuldet, dass im gesamten Entwicklungsprozess sowohl die staatliche Schulaufsicht als auch die zuständigen Institutionen der Religionsgemeinschaften auf den verschiedenen Hierarchieebenen kontinuierlich in das Schulprojekt einbezogen worden sind. Der Besuch des evangelischen Kirchenpräsidenten, Herrn Volker Jung, im Jahre 2012 war sicherlich mitentscheidend für eine positive Haltung der evangelischen Kirche. Der dann im Jahr 2014 von der Hessischen Schulpolitik eingeleitete Prozess zur Entwicklung eines bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts an der Theodor-Heuss-Schule bestätigte die Initiatorinnen und Initiatoren des Religions-/Ethikprojektes auf ihrem im Jahr 2005 begonnenen Weg.

Anonyme Stellungnahmen von Schülerinnen und Schülern zum Projekt „Gemeinschaft stärken – Verschiedenheit achten“

aus dem Schuljahr 15/16

Ich fand das Projekt schon gewinnbringend und interessant, vor allem wo wir alle zusammen Gespräche geführt haben. Man sieht den Kontrast ohne darüber zu urteilen. Es wurde gezeigt, dass es keinen richtigen und falschen Glauben gibt. Auch wenn man die andere Einstellung nicht nachvollziehen kann, muss man nicht versuchen sie zu ändern, solange sie zu keinem Schaden führt.

Ich finde es eigentlich eine gute Idee, dass ich zum ersten Mal an einem Religionsunterricht teilnehmen konnte. Also, dass wir alle nicht getrennt werden in Ethik, katholische und evangelische Reli. Denn dadurch lernt mal viel mehr über die Religionen und Meinungen anderer. Ich wusste vieles vorher nicht. Dass es so viele Gemeinsamkeiten gibt in allen Religionen. Auch fand ich den Gang in die Moschee, Kirche und vor allem in die Synagoge sehr gut. Ich war noch nie in einer Synagoge und in der Synagoge merkte ich, dass das Judentum viele Gemeinsamkeiten mit dem Islam hat.

Es war alles sehr informativ und ich sehe die Welt jetzt mit ganz anderen Augen, und zwar mit den Augen der Offenbarung. Ich habe viele Dinge gelernt, die ich noch nicht gewusst habe, und ich denke, das ist das Wichtigste.

Ich fand den Besuch in den verschiedenen Gebetsorten sehr schön – am meisten die Synagoge. Außerdem ein großes Lob an die Lehrer, weil die Gespräche waren sehr deutlich und tief greifend und mitnehmend. Das ist sehr gut, dass alle Religionen zusammen unterrichtet werden. Dadurch konnte man die Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sehen und diskutieren.

Wenn man das Jahr Revue passieren lässt, war jede Stunde eine tolle Bereicherung! Ich hoffe sehr, dass das Projekt an anderen Schulen eingerichtet wird. Das miteinander und voneinander Lernen schafft, aktiv Barrieren und Mauern abzubauen. Das Projekt in der 11. Klasse ist gelebte Toleranz! Ich bedanke mich sehr für tolle Impulse, intensive Monate und eine schöne Zeit.

Dankeschön!

MODUL 0: Willkommen!

 ca. 20 Minuten

Schülerstatements:

Schülerin 1: „Endlich reden wir miteinander statt übereinander.“

Schüler 2: „Dann muss ich aber auch wissen, wer ich bin, damit ich mit Euch darüber reden kann!“



Didaktische Begründung

Zu Beginn des Schuljahres treffen sich alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in einem großen Saal.

Ein kurzes Zusammentreffen aller Schüler/-innen in der Aula vermittelt von Anfang an das Gefühl, dass sie, die Jugendlichen, in diesem Kurs etwas ganz Besonderes zusammen erleben werden.

Auf den ersten Blick erkennen die Schüler/-innen, dass mehrere Personen sie unterrichten werden. Sie sehen die Differenz zwischen den Unterrichtenden und deren entspannten Umgang damit. Dieser Umstand lenkt den Blick aller auf den didaktischen Ansatz, im Teamteaching einen konstruktiven Umgang mit Differenz zu vermitteln.

Die Inszenierung als „Großveranstaltung“ hebt diesen Religions- und Ethikunterricht aus dem bisher gekannten Schulalltag heraus und kann Neugier wecken.

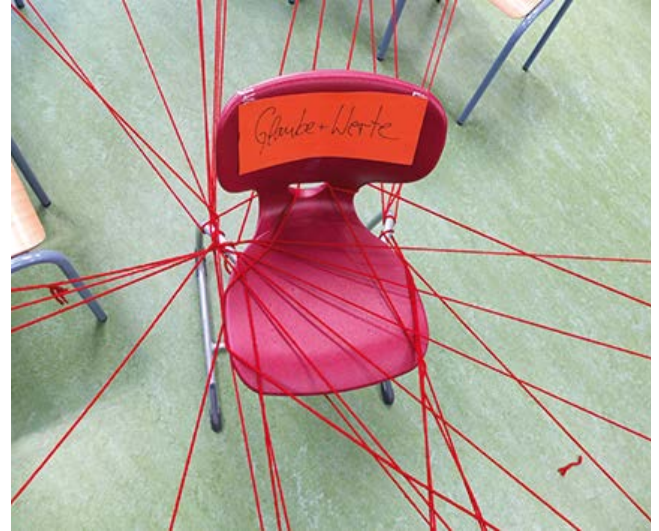
Die Wertschätzung der beteiligten Personen und ihrer Geschichte(n), die sich wie ein roter Faden durch das Programm zieht, soll gleich zu Beginn spürbar sein. Dazu laden wir auch Schüler/-innen des letzten Schuljahres ein, damit sie von dem Erlebten berichten.



WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Vorstellen des Projekts und des didaktischen Ansatzes	Präsentation	Bühne, Mikrofon, kurze Impulse, z. B. in einer Power Point Präsentation	Alle Klassen zusammen, alle beteiligten Lehrkräfte Ca. 20 Minuten, z. B. im Rahmen des Klassenleitungsunterrichts zu Beginn des Schuljahres
	Statements einholen	Zum Abschluss werden die SuS gefragt: Was denkt ihr, warum wir das machen?	

MODUL 1: Vielfalt bewusst erleben

 1 Doppelstunde



Lehrerperspektive:

*Wir beginnen unseren Kurs mit einer Installation.
Ein Bild, das die Vielfalt der Schüler und Schülerinnen
im Kurs deutlich macht.
Vielfalt heißt Verschiedenheit,
aber auch Gemeinsames,
gemeinsame Knotenpunkte in unseren Biographien.
Aber auch Wege, die man alleine geht.
Fähigkeiten, die meine Person auszeichnen.*

*Die Fülle dieser persönlichen Lebenspunkte
und die Wege, die man gemeinsam geht,
werden in unserer großen Aula raumweit aufgespannt
und sichtbar gemacht.*

*Wir beginnen alle vor Ort in unserer Schule.
An diesem Stuhl hängt alles.
Wollfäden,
mit denen jeder einzelne Schüler seinen persönlichen
Weg,
mit denen jede einzelne Schülerin ihre eigenen
Erfahrungen und Prägungen
markiert, umspannt, raumweit entfaltet.*

*An den verschiedenen Stichworten teilen sich dann
die Wege und vereinen sich an anderen Knotenpunk-
ten. Neue Gemeinschaften entstehen: Je nach Wohn-
ort, Geburtsort, Geburtsort der Eltern, Sprache die
alle sprechen, weiteren Sprachkenntnissen, Glauben
und Werten, eigenen Fähigkeiten.*

*Am Ende schauen wir alle gemeinsam auf eine
raumgreifende Installation.
Das Ergebnis einer Arbeit mit Spannung, Knoten
und Gesprächen.
Sich im Raum mit den anderen zu orientieren,
aufzufächern, zusammen zu treffen, um sich dann
am Ende der Stunde wieder zu entwirren.*

Didaktische Begründung

Im Unterricht entsteht ein Fadenbild, das die Vielschichtigkeit der beteiligten Personen zeigt. Am Ende des Schuljahres wird im Modul „Mahlzeit“ wiederum an einem Bild gemeinschaftlich gearbeitet. Diese beiden Module und Installationen markieren Beginn und Ende eines Schuljahres, helfen das Erlebte, das Erarbeitete zu erinnern, zu speichern.

Im Prozess des gemeinsamen Entwickelns dieses Bildes und des sich jeweils neu Verortens der beteiligten Personen wird gemeinsam erlebt und gesehen, was die Schüler/-innen voneinander trennt und was sie gemeinsam haben. Dadurch werden Schubläden gesprengt, Selbst- und Fremdzuschreibungen irritiert und neue Bezüge zwischen den Schülerinnen und Schülern entfalten sich im Raum.

Ein Foto dieses Fadenbildes im Unterrichtsraum kann die Lerngruppe im weiteren Prozess begleiten und die Erinnerung daran wachhalten.



WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
<p>Vielfalt und Unterschiedlichkeit in der Gruppe wahrnehmen</p>	<p>Installation Fadenbild (soziometrische Übung)</p>	<p>großer Raum für alle SuS ein Wollknäuel 30-40 Stühle Ebenso viele Zettel zum Beschriften der Stühle (aktuelle Schule, Wohnort, Geburtsort, Geburtsorte der Eltern, eigene Sprachen, Sprachen der Eltern, Fähigkeiten, Weltanschauungen) Edding Schere (für unauflösbare Knoten beim Entwirren)</p>	<p>Jede Klasse für sich 2 Lehrkräfte 1 Doppelstunde</p>
<p>Bedingungen für das Gelingen des Kurses klären</p>		<p>10 vorgegebene Regeln für den Umgang miteinander in diesem Kurs (M1, S. 41)</p>	

MODUL 2: Integration !?



zwei Einzelstunden

Didaktische Begründung

Zu den zentralen Schlagwörtern der in der Diskussion um die Multikulturalität und Multireligiösität der modernen westlichen Gesellschaften gehört das der „Integration“. Zum einen genießt Integration als anzustrebendes Ziel einen fast absoluten Charakter, zum anderen begegnet sie den Betroffenen oftmals als apodiktische Forderung der Mehrheitsgesellschaft – ohne dass, und dies ist auch im Hinblick auf die Schüler/-innen nicht unerheblich, mit der Forderung eine konkrete inhaltliche Ausformulierung einhergeht. Was überhaupt unter Integration zu verstehen ist, bleibt oft schwammig, ist vielfach von partikulären Interessen geleitet und scheint zumindest hinsichtlich des Maßstabes für ihr Gelingen uneindeutig.

Das Modul versucht auf diesem Hintergrund mit den Schüler/-innen das facettenreiche Vorhaben Integration inhaltlich zu entflechten bzw. auf ein Anerkennungsverhältnis hin zu entwickeln. Dabei soll den Schüler/-innen die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen diesbezüglichen Erfahrungen im Austausch miteinander zu thematisieren und sie der politischen und soziologischen Diskussion zuzuordnen.

Das Modul versteht sich dabei als Scharnier zwischen der im vorangegangenen Modul bewusst gewordenen Vielfalt innerhalb der einzelnen Lerngruppen und der nachfolgend zu thematisierenden Frage nach der je eigenen Identität der Schüler/-innen angesichts ihres heterogenen Lebens- und Schulkontextes.



Erste Stunde:			
WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Brainstorming: Integration heißt für mich ...! Integration ist für mich auf keinen Fall ...!	Einzelarbeit	SuS notieren ihre Gedanken auf verschiedene Kärtchen	eine Klasse Team-Teaching mit zwei Kolleg/-innen
SuS stellen ihre Annahmen und Positionen vor	Moderierter Gesprächskreis	Erarbeitetes Material der SuS	Wie oben
Kennenlernen verschiedener Integrationsmodelle. SuS positionieren sich zu den drei vorgestellten Modellen und bilden entsprechende Neigungsgruppen. In diesen Gruppen werden die Vor- und Nachteile des präferierten Modells diskutiert und mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt	Lehrervortrag; Diskussion in Kleingruppen	Folie/Schaubild „Interkulturalität und Identität“ (M2, S. 42)	Wie oben
Auseinandersetzung mit dem Text „Muslime in Deutschland – Gleichstellung statt Integration“	Einzelarbeit/ Hausaufgabe	Text: Imad Mustafa „Muslime in Deutschland – Gleichstellung statt Integration“ (M3, S. 43)	Hausaufgabe

Zweite Stunde:			
WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Die SuS erarbeiten den Zusammenhang von Integrationsbemühungen und gesellschaftlicher Anerkennung. Sie positionieren sich auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen zur Thematik.	Die SuS präsentieren die Ergebnisse ihrer Hausaufgaben; LuL moderieren u. a. mit Hilfe von Impulsfragen	Hausaufgaben der SuS und Text „Muslime in Deutschland – Gleichstellung statt Integration“	Eine Klasse Team-Teaching mit zwei LuL Gesprächskreis

Text/Quellen:

Muslime in Deutschland – Gleichstellung statt Integration
Deutschlandradiokultur.de von Imad Mustafa am 6. Februar 2014 (M3, S. 43)

MODUL 3: Biographisches Lernen



1 Schulstunde, in der das Verfahren erläutert wird,
dann 2-3 Doppelstunden



Schülerstatements:

„Mein Leben ist doch ganz normal, da gibt's doch nichts Besonderes! Was soll ich denn da erzählen?“

„Durch die verschiedenen Biographien meiner Mitschüler kam mir vor allem das Gefühl der Heimat rüber, auch wenn diese Heimat meist nicht Deutschland ist. Ich habe gelernt, dass Heimat nicht nur da ist, wo man geboren wurde, sondern dort ist, wo man sich mit seiner Familie wohl fühlt.“

„Ich nehme mit, dass man nicht über einen urteilen sollte, ohne die Hintergründe zu kennen.“

„Man lernt, was andere Menschen verletzen könnte und versteht es in Zukunft zu vermeiden.“

„Dank des biographischen Lernens habe ich erfahren, was meinen Mitschülern wichtig ist. Aber nicht nur meinen Mitschülern, sondern auch mir. Ich weiß jetzt auch, dass es Grenzen gibt, wenn ich Witze über andere mache.“

„Jeder wird im Leben geprüft mit schwierigen Zeiten, doch bei jedem ist es unterschiedlich.“

„Bei manchen kann man sogar Gemeinsamkeiten finden, die vielleicht selbst zu einem passen und dadurch merkt man, dass wir alle gleich sind und nicht so unterschiedlich wie wir aussehen.“



Didaktische Begründung

In diesem Modul üben die Schüler/-innen anhand ihrer eigenen Biographien einen konstruktiven Umgang mit Differenz ein.

Zu Beginn wird an den zweiten Teil der Regeln erinnert, die einen geschützten Raum für diese Arbeit garantieren. Die Zustimmung aller Beteiligten wird eingeholt, um ein respektvolles und angstfreies Gespräch über die verschiedenen Lebensentwürfe hier und in den Folgestunden zu ermöglichen.

Die Vorstellung der je eigenen Biographie durch die Lehrkräfte führt die Schüler/-innen beispielhaft in das biographische Lernen ein und motiviert sie durch die Offenheit der Unterrichtenden, sich darauf einzulassen. Dazu bringt jede Lehrkraft Symbole mit, die für prägende Erfahrungen oder Personen stehen.

Entlang der Symbole erzählen sie von Brüchen, vom Scheitern und vom Wiederaufstehen, von Situationen und Menschen, die sie geprägt haben.

Dabei erleben die Schüler/-innen, wie aufmerksam die anderen zuhören, wenn jemand etwas aus seinem Leben erzählt, das macht ihnen Mut, auch selbst von sich zu erzählen. Wir ermutigen die Schüler/-innen dies ebenfalls mit Hilfe symbolischer Gegenstände zu tun.

Beim biographischen Lernen erinnern sich die Schüler/-innen an Erfahrungen mit Orten, Personen und Ereignissen, erzählen davon in der Klasse und erleben dabei Wertschät-

zung und Anfragen von ihren Mitschüler/-innen. Sie erfahren, dass ihre eigene Perspektive auf das Leben nicht selbstverständlich ist. Andere haben andere Erfahrungen gemacht oder aus ähnlichen Erfahrungen andere Schlüsse gezogen.

Was ihnen wichtig ist, bringt sie mit Menschen in Berührung, die bisher nicht zu ihnen gehört haben. Sie treten heraus aus ihren „Schablonen“ aus Selbst- und Fremdzuschreibungen und erleben stattdessen eine lebendige Dynamik. Neue Verbindungen werden sichtbar, quer zu den Grenzen der Gemeinschaften, in denen sie (auch) zuhause sind. Genau so werden gegensätzliche Interessen erkennbar und Konflikte benannt.

Das Erzählen erfolgt freiwillig. Wichtig ist auch: Dieses Modul hat keine Relevanz für die Benotung.



Lehrerperspektive:

Das Ziel der Stunde wird durch das Bild am Ende deutlich. In der Mitte liegen z. B. „Der Gotteswahn“ neben einer orthodoxen Gebetskette, Goethes „West-östlicher Diwan“ neben Boxhandschuhen, Fotos von Großeltern aus Anatolien neben Bildern von verstorbenen Freunden.

Die Vielfalt wird in den zu den Gegenständen gehörenden Geschichten deutlich, die Geschichten gehören zu Menschen und diese Menschen sind in ihren jeweiligen Traditionen und Prägungen zu respektieren und zu achten und ausgelöst durch diese Stunden, auch manchmal ganz neu zu verstehen.



WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Sensibilisierung für Differenz und Sprachfähigkeit	Biographisches Lernen Stuhlkreis mit gestalteter Mitte	Mitgebrachte Gegenstände zur Präsentation der eigenen Biographien Materialien für eine gestaltete Mitte, in die die Gegenstände gelegt werden	Jede Klasse einzeln 2 Lehrkräfte 2-3 Doppelstunden

MODUL 4: Toleranz

 3 Doppelstunden

Schülerstatement:

„Meine Mutter ist total tolerant. Sie erlaubt alles.“



Didaktische Begründung

Dass die Toleranz für unser Zusammenleben in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft von besonderer Bedeutung ist, steht außer Frage. Sollen Schüler/-innen den Begriff definieren, so stoßen viele von ihnen an ihre Grenzen, was an der Schüleraussage „Meine Mutter ist total tolerant. Sie erlaubt alles.“ oder ähnlichem zum Ausdruck kommt. Sie verwechseln und vermischen die Begriffe Toleranz, Akzeptanz und Respekt und nicht selten wird Toleranz mit Gleich-

gültigkeit gleichgesetzt. Toleranz bedeutet aber gerade nicht, alles geschehen zu lassen. Toleranz zu leben bedeutet in der Lebenswelt der Schüler/-innen gegenwärtig und zukünftig nicht nur Arbeit, sondern erfordert auch Mut, wenn es zum Einen darum geht, individuelle Toleranzgrenzen, die von Kultur, Weltanschauung, Sozialisation und Prägung beeinflusst sein können, zu formulieren und zu verteidigen, und zum Anderen darum, sich einzusetzen, wenn Menschen aufgrund intoleranten Verhaltens in ihren Menschenrechten beschnitten und in ihrer Würde verletzt werden.

Die Schüler/-innen erleben in der Auseinandersetzung mit dem Thema Gespräche in einem Raum von Toleranz, der verlassen wird, sobald Menschenrechte verletzt werden. Anlässlich einer Filmsequenz aus dem Film „Brokeback Mountain“ kann dies gut verdeutlicht werden.

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Komponenten der Toleranz erkennen, unterscheiden und anwenden	Text: 6 Komponenten der Toleranz nach Rainer Forst	Gesprächskreis	eine Klasse einzeln, Team-Teaching mit zwei Kolleg/-innen, 3 Doppelstunden
Konzeptionen der Toleranz (Erlaubniskonzeption, Koexistenzkonzeption, Respektkonzeption, Wertschätzungskonzeption) erkennen, unterscheiden und anwenden	Text: Konzeptionen der Toleranz nach Rainer Forst	Textarbeit in Gruppen	ebenso
Toleranzgrenzen in Bezug auf Homosexualität identifizieren Positionen begründet vertreten Wertschätzungskonzeption kennenlernen Anwendung Praxisteil zur Theorie	Filmsequenz aus „Brokeback Mountain“ von Regisseur Ang Lee (2005), Kapitel 9 und 10 Karten zum Beschriften	SuS schreiben anonym jeweils auf ein Kärtchen: „Was war schön?“ „Was war schrecklich?“ „Was kann ich tolerieren?“ „Wo sind meine Grenzen?“ Die Karten werden auf den Boden gelegt und thematisch sortiert. Im folgenden Unterrichtsgespräch ist wichtig, dass grenzüberschreitende Positionen (nicht SuS), die nicht toleriert werden können, durch Beiseitelegen der Kärtchen missbilligt werden.	ebenso



Lehrerperspektive:



Wir nutzen eine Sequenz aus dem Film „Brokeback Mountain“ als Impuls, um in Bezug auf den Toleranzdiskurs die Probe aufs Exempel zu statuieren. Die Schüler/-innen wenden das bislang Gelernte am Thema Homosexualität an. Wir haben das Thema gewählt, weil es in der Regel differente Positionen gibt. Für manche Schüler/-innen ist Homosexualität eine starke Infragestellung ihrer bisherigen Überzeugungen.

In der anschließenden Phase gibt es oft Schüler, die auf ihre Kärtchen Aussagen notieren, die nicht toleriert werden können, wie z. B. „Schwule gehören erschossen.“ Gerade an diesen Grenzen wird deutlich, was Toleranz bedeutet – nämlich: nicht alles akzeptieren zu können. Oft sind es die Schüler/-innen, die von sich aus einzelne Aussagen als nicht tolerierbar klassifizieren und aussortieren.

Die Kärtchen und damit die Schüleräußerungen werden durch die Lehrkräfte aussortiert, nicht aber der Schüler oder die Schülerin, um deren Aussage es sich handelt. Nicht sie bzw. er wird ausgegrenzt, sondern die menschenverachtende Position, denn

sie bzw. er hat die Toleranzgrenze, eine Komponente des Toleranzbegriffs, überschritten. Forsts Toleranzkomponenten und Toleranzkonzeptionen erweisen sich im Unterrichtsgespräch für die Schüler/-innen immer wieder als hilfreich und entlastend. Sie lernen gemäß der „Ablehnungskomponente“ (Forst) nicht den Menschen abzulehnen, sondern lediglich dessen Meinung zu einem Thema.

Text/Quellen:

Forst, Rainer: *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt 2003, S. 42-48.

MODUL 5: Ein Ausflug in die Geschichte – Al-Andalus

 4 Doppelstunden



Schülerstatements:



„Es zeigt mir, dass schon damals die drei monotheistischen Religionen zusammen leben konnten ... So etwas interessiert mich sehr und bringt auch viel Toleranz in den Verstand.“ Palästinenser, sunnitisch

„Al-Andalus hat den Menschen den Ausbruch des Geistes ermöglicht. Sie haben der Musik, Kunst, Literatur, Architektur und überhaupt Vielem neues Leben eingehaucht. Es war die Zeit des Aufblühens und wenn man es so sieht, kann man den Untergang dieser Ära als „Verwelken“ betrachten.“ Kurdin, sunnitisch

„Besonders Alfons X hat mir etwas Gutes mitgegeben, dass man mit Gewalt nichts gewinnen kann, also besser verlieren, als mit Gewalt gewinnen.“ Tansanierin, evangelisch

„Die Moschee von Cordoba und die Alhambra von Granada gehören ebenso untrennbar zum mittelalterlichen Europa wie Ritterburgen oder Kathedralen. Die maurische Kultur nahm die Einflüsse aus dem Orient auf und schmolz sie um in eine eigene Substanz.“ Türkin, atheistisch

„Wir können von dieser Zeit lernen, da wir diese Ära sozusagen wiederbeleben können, indem wir bereit

sind, von unseren Mitmenschen verschiedener Herkunft und Religion zu lernen. Dies passt auch gut zu unserem Projekt und bezieht unser vorheriges Thema „Toleranz“ mit ein.“ Kurdin, sunnitisch

Didaktische Begründung

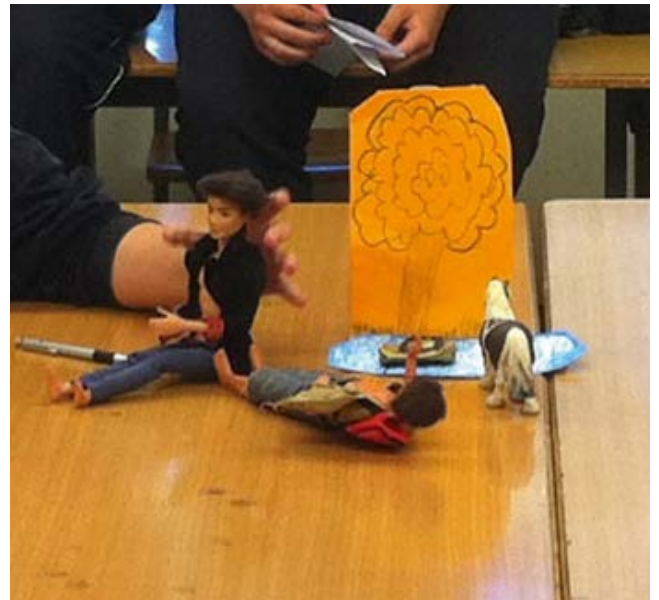
Der Ausflug in die Geschichte von Al-Andalus ermöglicht den Schüler/-innen die vorher besprochenen Toleranzkonzeptionen auf ein reales historisches Beispiel anzuwenden.

Außer dem Kennenlernen einer fast in Vergessenheit geratenen Ära europäischer Geschichte, erfahren die Schüler/-innen durch die Beschäftigung mit dem „Historikerstreit“, wie sehr der eigene Standpunkt und das jeweilige Interesse die Bewertung einer Sachlage beeinflusst. (Möglich ist die Reflexion über die hermeneutische Frage oder „Wo die Füße stehen, da denkt der Kopf“.)

Nachdem sich die Schüler/-innen in den vorhergehenden Stunden sehr intensiv mit sich und ihrer aktuellen Situation beschäftigt haben, tut es gut, ein Stück von sich abzurücken und gleichsam als „Entspannung“ mit Fakten und Erkenntnissen zu arbeiten, die die Schüler/-innen zunächst nicht persönlich betreffen.

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
<p>Was war Al-Andalus? Welche Bedeutung hatte und hat es?</p>	<p>Im Klassengespräch Eindrücke sammeln und den drei Religionen zuordnen</p> <p>Klasse in zwei Gruppen teilen: Eine Gruppe liest den Textabschnitt über den Historiker Americo Castro. Die zweite Gruppe den über Claudio Sanchez-Albornoz. In einer moderierten Diskussion, in der die SuS nicht über die Historiker sprechen, sondern als Vertreter/-innen der jeweiligen Position argumentieren sollen, werden die beiden Sichtweisen miteinander ins Gespräch gebracht</p> <p>In einem zweiten Schritt wird der Blick auf die Gegenwart gerichtet, wobei die SuS die Verbindung aus der Perspektive des jeweiligen Historikers erläutern sollen</p>	<p>Filmsequenz zu Cordoba anschauen</p> <p>Texte: „Die Bedeutung des Namens „Al-Andalus“ „Ein spanischer Historikerstreit“ (M4a, S. 44) (M4b, S. 46)</p>	<p>Jede Klasse für sich 2 Lehrkräfte 1 Doppelstunde</p>
<p>Vertiefter Einblick in bestimmte Bereiche der Ära</p>	<p>Recherche in 2-3er Gruppen zu wichtigen Personen oder kulturellen Errungenschaften dieser Zeit. Die Ergebnisse der Recherche sind der Klasse in der nächsten Stunde in kreativer Form (z. B. Nachbauten mit Lego, szenische Darstellungen, Traumreisen ...) zu präsentieren. Zeit: höchstens 10 Min</p> <p>Impulsfrage: Die Ära Al-Andalus war gekennzeichnet durch eine Haltung von gegenseitiger Wertschätzung, Zusammenarbeit und Anerkennung von Differenzen. Eure Aufgabe ist nun, uns zu zeigen</p> <p>1) Welche Erkenntnisse, Entwicklungen und Entdeckungen findet ihr interessant?</p> <p>2) Wodurch wird dieses in eurem gewählten Themenfeld deutlich?</p>	<p>Impulstexte zu verschiedenen Themen:</p> <p>a) Personen: Ibn Rushd, Maimonides, Alfons X., der Weise</p> <p>b) Entwicklungen in: Medizin, Ackerbau und Bewässerung, Astrologie, Architektur, Übersetzerschule von Toledo, Musik, Mathematik ...</p>	<p>Jede Klasse für sich 2 Lehrkräfte 1 Doppelstunde</p>

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Erkenntnisse mit der gesamten Klasse teilen	Präsentationen	Von den SuS erstellte Materialien	Jede Klasse für sich 2 Lehrkräfte 3 Schulstunden
<p>Bezug zu heute</p> <p>Bedingungen für „convivencia“</p> <p>(convivencia = konstruktives Zusammenleben und -wirken von Angehörigen der drei Religionen)</p>	<p>Lesen des Textes, anschl. Klassengespräch</p> <p>Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wodurch zeichnet sich „convivencia“ aus? ▪ „Die Idee von Al-Andalus ist in das Räderwerk der Geschichte geraten.“ – Welche Gründe werden genannt? ▪ Hilft die Rückbesinnung auf die Werte von Al-Andalus auf dem Weg zum Frieden zwischen Christen, Juden und Muslimen? 	<p>Text: „Al-Andalus – ein Mythos?“ (M4c, S. 47)</p>	<p>Jede Klasse für sich</p> <p>2 Lehrkräfte</p> <p>1 Schulstunde</p>



Text/Quellen:

Filmsequenz „Cordoba“ aus: „Eine Reise nach Andalusien“, 2005; Bossong, Georg: *Das maurische Spanien*. München 2007. S. 7. „Die Bedeutung des Namens Al-Andalus“; „Ein spanischer Historikerstreit“ S. 9 f.; „Al-Andalus – ein Mythos?“ S. 120.

Literatur zum Einlesen in das Thema:

Bossong, Georg: *Das maurische Spanien. Geschichte und Kultur*. München 2007.

Lenzen, Manuela: *Die Denker von al-Andalus*, in: *Bild der Wissenschaft*, Heft 7, 2015.

MODUL 6: AUSFLUG IN DIE SCHRIFTEN

Abraham – Quelle des Streites oder Modell für „convivencia“?

 2 Doppelstunden

Schülerstatements:

„Die Geschichte von Abraham zeigt uns positiv, dass alle drei Religionen eine ‚gemeinsame Familiengeschichte‘ haben, dass alle drei Religionen den gleichen Gott anbeten, sich aber von der Art her unterscheiden, sie ist eine Erinnerung an unwiderruflichen Segen und deshalb eine Voraussetzung dafür in Frieden miteinander zu leben. Sie zeigt uns negativ, dass die Geschichte der Religionen in der Genesis von Anfang an eine schmerzhaftes Geschichte von Vertreibung und Trennung ist. Es bleibt die Frage, ob die großen Differenzen des Glaubens einer eigentlich ‚dreieinen Religion‘ noch fruchtbar enden können?“
Ghanaisch/Deutsch, freikirchlich

„Damals war beziehungsweise schon ein ganz schönes Durcheinander und alle hatten sie uneheliche Kinder. Warum stellen sich die Kirchen heute dann so an?“
Deutsch/atheistisch



Didaktische Begründung

Die Schüler/-innen beschäftigen sich anhand der Abrahamgeschichte mit den Quellenschriften der jeweiligen Religionen. An der Abrahamsfamilie wird deutlich, dass es bei aller verwandtschaftlichen Nähe stets auch Konflikte gab, diese jedoch keine Hinderungsgründe für segensreiches Handeln sind.

Wir befassen uns an dieser Stelle bewusst mit der religiösen Perspektive. Das Erkennen und Stehenlassen der Unterschiede in den Abrahamserzählungen und ihrer Deutungen bietet einen Einstieg in das Thema des religiösen und gesellschaftlichen Pluralismus.



Lehrerperspektive:

Am Ende der Stunden wird anhand des Bodenbildes deutlich: Es gibt nicht die wahre Abrahamsgeschichte. Es gibt in den verschiedenen Traditionen Übereinstimmungen und Differenzen. Eindeutigkeit gibt es nur, wenn ich in den Grenzen meiner eigenen Tradition bleibe.

Wenn ich an dieser Eindeutigkeit festhalten will, muss ich die „Anderen“ aus meinem Blickfeld eliminieren, indem ich sie ignoriere oder auch als „nicht richtig“ abwerte.

Wenn ich Differenz jedoch akzeptiere und sie nicht als Manko werte, gehören die „Anderen“ zu dem vielschichtigen Gesamtbild dazu. In dieser Haltung liegt der Ansatz für „convivencia“.

Ein aktuelles Beispiel für eine Haltung der convivencia zeigt sich in dem „Abraham-Projekt in Sarajewo“ (dieses Projekt ist das Thema der nächsten Stunde).

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
<p>Kennenlernen/ Erinnern der Abrahamsgeschichte</p> <p>Spezielle Bedeutung Abrahams für Juden/ Christen/Muslime</p>	<p>Anhand von SuS-Wissen und des Textes die Erzählungen von Abraham zusammentragen</p> <p>Die Klasse wird in drei Gruppen geteilt. Jede Gruppe hat die Aufgabe, das für die jeweilige Re- ligion Bedeutsame an Abraham herauszuarbeiten und auf farbige Kärtchen zu schreiben (pro Religion eine Farbe)</p>	<p>Text: „Abraham“ (M5a, S. 48)</p> <p>Hebr. Bibel, NT, Koran. Texte zur Bedeutung Abrahams in den drei monotheistischen Religio- nen (M5b-d, ab S. 49) verschiedenfarbige Kärtchen</p>	<p>Jede Klasse für sich mind. 2 Lehrkräfte 1. Doppelstunde</p>
<p>Wahrnehmen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede</p>	<p>Erstellen eines Bodenbildes: Die SuS legen unterschiedlich farbige Kärtchen aus und entdecken Ge- meinsamkeiten und Unterschie- de. Am Ende stellen sich die SuS um das Bodenbild herum und werten es gemeinsam aus. Impulse: Benennt Gemein- samkeiten! Benennt Unterschie- de! Wie gehen wir damit um?</p>	<p>Die von den SuS beschriftete Kärtchen</p>	<p>Jede Klasse für sich mind. 2 Lehrkräfte 2. Doppelstunde</p>



Hausaufgabe:

Text: „Das Abraham-Projekt in Sarajewo“ lesen.
Recherche in Zeitungen, Internet etc. zum Thema:
Beispiele für das Zusammenleben der drei Religionen
heute.



Text/Quellen:

Homolka, W.: „Abraham – die Erzählungen“,
in: RU heute 02/2012, S. 4.
(Dieser Text eignet sich für den Einstieg.)

Zu den einzelnen Traditionen bieten sich folgende Texte an:

- die entsprechenden Artikel aus: „Lexikon der
Begegnung“, Freiburg 2009.
- die entsprechenden Artikel zu Islam und Christen-
tum aus: RU heute 02/2012.
- Auszüge aus den entsprechenden Kapiteln zur
Bedeutung Abrahams in den drei Religionen:
K.-J. Kuschel, Juden, Christen und Muslime,
Herkunft und Zukunft, Patmos 2013.

MODUL 7: DAS VERHÄLTNISS DER DREI MONOTHEISTISCHEN RELIGIONEN

Konkurrenz oder „Convivencia“

 1 Doppelstunde

Schülerstatements:

„Es ist nicht immer einfach ... ich merke, ich diskutiere manchmal zu viel, wenn es um meine Religion geht. Das ist, weil ich sie liebe. Ich bin verletztlich.“
Afhane, sunnitisch

Didaktische Begründung

Die Schüler/-innen sollen die im interreligiösen Dialog immer wieder zur Sprache kommenden Modelle des „Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus“ kennenlernen und diese vor allem in ihren Konsequenzen für die Praxis bedenken. Im Zentrum des Moduls steht das Abrahamsprojekt aus Sarajewo. Zum Schluss sollen sie ihre eigene Position beschreiben und erläutern. (M6, S. 54)

Lehrerperspektive:

In unserer Schule gibt es viele Schüler/-innen, deren Familien aufgrund des Krieges aus dem ehemaligen Jugoslawien geflohen sind. Sie haben in ihrer eigenen Geschichte erfahren, wie unterschiedliche Religionszugehörigkeit dazu führen kann, dass Menschen zu Feinden werden. Etliche von ihnen tragen noch erzählte oder erlebte Traumata in sich. Insofern ist die Beschäftigung mit dem Friedensprojekt aus Sarajewo ein sehr berührendes Beispiel, das Raum für intensive Gespräche eröffnet.

Die Initiatoren dieses Friedensprojektes haben sich bereits in der Namensgebung auf die Abrahams-geschichte berufen, weil an ihr in Bezug auf das Verhältnis der drei Religionen deutlich werden kann, dass

- 1) Familienbeziehungen nicht immer harmonisch sind. Eigentlich sollten sie aber Schutz vor Erniedrigung und Zerstörung der Familienmitglieder bieten;
- 2) der Glaube gleich ist, jedoch die Formen unterschiedlich sind. Eindeutigkeit und Einheitlichkeit sind keine erstrebenswerten Ziele, sondern Unterschiede, z. B. in der Gottesvorstellung, sind Zeichen für Reichtum der spirituellen Unfassbarkeit;

3) das Gemeinsame die Differenz ist. Daraus folgt, dass der Dialog das an sich Verbindende ist, nicht die Übereinstimmung;

4) diese Orientierung ethische Folgen hat, z. B. Gastfreundschaft.

Die Schüler/-innen brachten für den zweiten Teil der Stunde viele verschiedene Beispiele bezüglich des Zusammenlebens der Religionen mit, z. B.:

- Auszüge aus Reden von W. Schäuble (Kairo 2009), G. Beckstein (OWEP 2004)
- in einem albanischen Dorf unterstützen Muslime Christen beim Bau einer Kirche
- ein Friedensprojekt in Tansania
- die Gewalttaten des IS
- Religionskonflikte in Pakistan
- der Nah-Ost Konflikt
- rumänische Bauern, die auf ein Bauland für eine Moschee Schweine trieben
- gemeinsamer Reli/Ethikunterricht.

Es gelang den Schüler/-innen nahezu ohne Hilfe, die hinter diesen Beispielen stehende „Haltung“ den drei Modellen zuzuordnen.

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Kennenlernen eines aktuellen Beispiels für gelungene „convivencia“	Gemeinsames Lesen des Textes und historischen Hintergrund erzählen (lassen), damit die Bedeutung des Friedensprojektes deutlich wird. Klasse in 4 Gruppen teilen. Jede Gruppe soll die Kernaussage eines Abschnittes szenisch umsetzen. Oder: Einen Stuhlkreis bilden und im gemeinsamen Gespräch die Kernaussagen der einzelnen Abschnitte herausarbeiten.	„Das Abrahamprojekt“ in Sarajewo	Jede Klasse für sich 2 Lehrkräfte 1 Schulstunde
Verstehen der Modelle „Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus“ in ihrer praktischen Konsequenz	Die Plakate werden auf den Boden gelegt. Jede/r SuS schreibt die von ihm/ihr gefundenen Beispiele stichwortartig auf je ein DIN A 4 Blatt. Die Modelle werden kurz vorgestellt. Die SuS setzen sich um die Plakate, ordnen ihre Beispiele den Modellen zu und begründen ihre Zuordnung.	3 Plakate mit Erklärungen zu „Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus“ nach J. Hick Von den SuS beschriftete DIN A 4 Blätter mit Beispielen aus dem Alltag.	Jede Klasse für sich 2 Lehrkräfte 1 Schulstunde
Eigene begründete Positionierung	Die SuS stehen auf, ordnen sich selbst den Plakaten zu und begründen ihre Wahl.		



Text/Quellen:

„Das Verbindende der Abraham/Ibrahimerzählung“, in: K.-J. Kuschel, Juden, Christen und Muslime, Herkunft und Zukunft, Patmos 2013, S. 611f.

„Wahrheitsanspruch der Religionen (nach J.Hick)“, in: Religionsbuch Oberstufe, Cornelsen 2006, S. 42.

MODUL 8: Pluralistische Gesellschaft – Säkularer Staat

 1 Doppelstunde



Schülerstatements:

„In Deutschland und Europa allgemein leben Menschen aller Religionen und Weltanschauungen friedlich miteinander, weil religiöse Gesetze nicht über nationalen Gesetzen stehen, wie z. B. in Saudi Arabien und Pakistan.“
Türke, sunnitisch

„Das Zusammenleben hier in Deutschland funktioniert aufgrund der Religionsfreiheit ganz gut. Jedoch gibt es auch hier Ausnahmen, aber das ist die Minderheit.“
Türke, sunnitisch

„Deutschland ist ein perfektes Beispiel für gutes Zusammenleben: die Bundeskanzlerin hat an der Mahnwache für Toleranz und Religionsfreiheit vor dem Brandenburger Tor teilgenommen. Die Bundesregierung setzte damit ein wichtiges Zeichen für ein friedliches Zusammenleben der Religionen in Deutschland.“ Deutsch, katholisch



Didaktische Begründung

Die Schüler/-innen sollen erfahren, dass der säkulare Staat kein Gegenüber oder gar „Gegner“ der Religionsgemeinschaften ist, sondern der Garant für ein gleichberechtigtes Zusammenleben aller Bürger/-innen, unabhängig von ihrer Herkunft und weltanschaulichen oder religiösen Überzeugung.

In dieser Stunde wird besonderer Wert auf das Verhältnis religiöser und a-religiöser Menschen gelegt. Die Schüler/-innen sollen sich überlegen, wie ein Staat aufgebaut sein sollte, um Gleichberechtigung, Freiheit und Teilhabe aller Bürger/-innen zu ermöglichen.

Lehrerperspektive:

Die Schüler/-innen entwarfen sehr unterschiedliche Staatsmodelle.

Eine Gruppe sah die Aufgabe eines säkularen Staates lediglich darin, „Räume“ zur Verfügung zu stellen, in denen sich Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religionen und Weltanschauungen treffen können. Ihre Meinung war: Wenn sich Menschen persönlich kennen, gibt es keine Vorurteile, keine damit verbundenen Ängste und das Zusammenleben wird funktionieren.

Eine andere Gruppe sah die Aufgabe eines säkularen Staates darin, das Zusammenleben genauestens zu regeln bis in die Familien hinein. Rechte und Pflichten werden staatlicherseits verteilt und bei Nichtbeachtung negativ sanktioniert. (An dieser Stelle könnte es sinnvoll sein, nochmals auf die Toleranzmodelle Forsts Bezug zu nehmen.)



WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
<p>Übergang vom vorherigen Modul zur Thematik des „pluralen, säkularen Staates“</p> <p>Verstehen, dass ein säkularer Staat, Garant für Gleichberechtigung aller Bürger/-innen ist</p>	<p>Die Plakate der letzten Stunde (Exklusivismus, Inklusivismus, Pluralismus) nochmals auf den Boden legen.</p> <p>Die Beispiele der SuS aus vorhergehender Stunde dazu legen, die nicht nur die religiöse Pluralität thematisieren, sondern die „plurale Gesellschaft“ als Ganzes bereits im Blick hatten.</p> <p>z. B. Staatliche Gesetze stehen über religiösen Gesetzen, Neutralität zwischen religiösen und weltanschaulichen Meinungsäußerungen im Grundgesetz verankert ...</p> <p>Klassengespräch über das „Bodenbild“</p> <p>Gruppenarbeit, Aufgabe: Ihr seid damit betraut worden, einen Staat zu gründen, in dem Menschen unterschiedlichster Weltanschauungen und Religionen zusammenleben.</p> <p>Entwerft ein Kurzprogramm oder visualisiert eure Gedanken mit Hilfe eines Schaubildes, anhand dessen deutlich wird, wie „Pluralismus in einem Staat“ gelebt werden kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Staatsentwürfe auf Folien schreiben/zeichnen ▪ Vorstellen der Entwürfe ▪ Diskussion unter Berücksichtigung des Textauszuges von Taylor. „Die Bedeutung des Säkularismus“ 	<p>Plakate der letzten Stunde und ausgewählte Beispiele</p> <p>SuS entwerfen eigene Staatsmodelle</p> <p>Textauszug: „Säkularer Staat“</p>	<p>Jede Klasse für sich</p> <p>2 Lehrkräfte</p> <p>1 Doppelstunde</p>

Text/Quellen:

Charles Taylor, *Die Bedeutung des Säkularismus*, in: Forst, Hartmann, Jaeggi, Saar (Hrsg.), *Sozialphilosophie und Kritik*, Frankfurt a.M. 2009, S. 675f.

MODUL 9: Die (post)säkulare Gesellschaft: Voneinander lernen und Grenzen setzen

 1 – 2 Doppelstunden

Schülerstatements:

Dialog zwischen zwei Schülern zu Strengers Forderung, dass nur Meinungen, nie aber Menschen verachtet werden dürfen.

„Darf ich jetzt nicht einmal mehr Hitler hassen?“
 „Dann tust du doch dasselbe wie er!“



leranz) über die Grenzen der Mitsprache zu sprechen. Was ist nötig, dass Menschen zur Meinungsbildung in einem Staat beitragen können und sollen? Anhand der Beispiele aus dem Buch „Zivilisierte Verachtung“ sollen die Schüler/-innen selbstständig entdecken, dass es „Meinungen“ gibt, die für das Zusammenleben destruktiv sind. Derartige „Meinungen“ sollen mit zivilisierter Verachtung bedacht werden, ohne jedoch die Menschen, die diese Meinungen vertreten, in ihrem Mensch-Sein zu verachten.

Didaktische Begründung

Die Schüler/-innen sollen erfahren, dass eine funktionierende Gesellschaft auf die Bereitschaft ihrer Bürger/-innen angewiesen ist, das Zusammenleben auch inhaltlich zu gestalten. Dass verschiedene Positionen und Überzeugungen hierfür bereichernd sind, soll mit dem Begriff des „komplementären Lernprozesses“ verdeutlicht werden. Wichtig ist jedoch, auch in Anlehnung und Rückbesinnung auf R. Forst (Grenzen der To-

Text/Quellen:

- Textabschnitt „komplementärer Lernprozess“ aus: Jürgen Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion, Philosophische Aufsätze*, 116f. (M7a, S. 55)
- Carlo Strenger, *Zivilisierte Verachtung*, Berlin 2015, S. 21 und 51 (M7b, S. 56)
- Zitate aus dem Buch „Zivilisierte Verachtung“ von Carlo Strenger, S. 53 und 55. (M7b, S. 56)

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
<p>SuS lernen ein Modell für das Funktionieren einer pluralen Gesellschaft kennen</p> <p>Zwischenschritt</p>	<p>Textarbeit in Gruppen Mit Hilfe der Lehrkraft und des Internets den Habermas-Textabschnitt entschlüsseln (15 Min.) Graphische Darstellung des Textinhaltes als Tafelbild Impulsfrage: Folgt aus dem Gedanken des „komplementären Lernprozesses“ nun: „Alle dürfen mitreden!“ und „Die Meinungen aller Menschen verdienen den gleichen Respekt!“ Spontane Äußerungen der SuS sammeln, dann: Ohne weitere Erklärung die Zitatensammlung zu „Zivilisierte Verachtung“ verteilen</p>	<p>Textauszug: „Komplementärer Lernprozess“ (M7a, S. 55)</p> <p>Zitatensammlung diskriminierender Äußerungen der unterschiedlichsten Art, zusammengestellt aus dem Buch „Zivilisierte Verachtung“ von C. Strenger</p>	<p>Jede Klasse für sich 2 Lehrkräfte 1 Schulstunde</p>
<p>SuS verstehen, dass die freiheitlichen Werte einer Gesellschaft aktiv geschützt werden müssen.</p>	<p>Unterrichtsgespräch in drei Schritten: a) Reaktion der SuS auf „Zitate“ b) Die SuS erzählen sich gegenseitig ihre Vorstellungen, was Strenger unter „zivilisierter Verachtung“ verstehen könnte. c) Verteilen und gemeinsames Lesen der Definition Stengers zu „Ziviler Verachtung“. Diskussion</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zitatensammlung ▪ Textauszug: „Zivilisierte Verachtung“ (M7b, S. 56) 	

MODUL 10: Komplementärer Lernprozess – Gerechtigkeit/Frieden/Gender/...

 drei Doppelstunden pro Thema



Schülerstatements:

„Meiner Meinung nach steckt der Sinn in solch einem Lernen darin, dass niemand benachteiligt oder bevorzugt wird. Jeder/r (Position) wird gleich behandelt.“

Da wir alle in einem Raum sind und gemeinsam den Unterricht führen, können wir so viel Neues lernen, da manche vielleicht etwas wissen, was man selbst noch gar nicht wusste.“



korrigieren sie gegebenenfalls. Danach teilen sie ihr Wissen im Gespräch und reflektieren abschließend die Lebenstauglichkeit der Prinzipien und Praktiken, die diesem Wissen zugrunde liegen. Abgesehen von dem Einstieg in das Modul entspricht das Vorgehen methodisch dem „komplementären Lernprozess“¹ (ergänzender Lernprozess) nach Habermas. Laut Habermas setzt sich „[in] der postsäkularen Gesellschaft [...] die Erkenntnis durch, dass die Modernisierung des öffentlichen Bewusstseins phasenverschoben religiöse wie weltliche Mentalitäten erfasst und reflexiv verändert. Beide Seiten können, wenn sie die Säkularisierung der Gesellschaft als **komplementären Lernprozess** begreifen, ihre Beiträge zu kontroversen Themen in der Öffentlichkeit dann auch aus kognitiven Gründen gegenseitig ernst nehmen.“²

Didaktische Begründung

Innerhalb dieses Moduls sollen die Schüler/-innen nun themenbezogen lernen, wie eine vielfältige Gesellschaft funktioniert, in der die Menschen religiöse, weltanschauliche und kulturelle Pluralität als Ressource entdecken und miteinander zusammenleben und Gesellschaft gestalten. Der Ablauf bei der Bearbeitung der drei Themen „Frieden“, „Gerechtigkeit“ und „Gender“ ist stets der gleiche. Zunächst aktivieren die Schüler/-innen ihr (Vor-)Wissen. Sie argumentieren zunächst unmittelbar lebensweltlich und positional. Mithilfe von Quellen und Sachtexten überprüfen sie ihre Vorannahmen und

Die Themen „Frieden“, „Gerechtigkeit“ und „Gender“ aus den Perspektiven Judentum, Christentum, Islam (religiöse Perspektiven) und Philosophie (weltanschauliche Perspektive) haben sich im Unterricht bewährt. Für Schüler/-innen sind sie von besonderem Interesse, denn sie erfahren, dass nicht wenige in der Gesellschaft auftretende Konflikte Religionen und Weltan-

¹ Habermas, Jürgen, *Zwischen Naturalismus und Religion, Philosophische Aufsätze*, S.116f.

² Ebenda.

schauungen zugeschrieben oder durch sie verursacht werden. Einige Menschen konstituieren ihre religiöse oder weltanschauliche Identität, indem sie sich von anderen Überzeugungen abgrenzen oder diese abwerten. Dabei gerät außer Acht, dass es trotz der religiösen und weltanschaulichen Unterschiedlichkeit im Hinblick auf gemeinsame Erwartungen an das gesellschaftliche Zusammenleben viele Gemeinsamkeiten gibt. Diese im positiven Sinne identitätsstiftenden inhaltlichen und spirituellen Werte können somit Anknüpfungspunkte für die Gestaltung eines gerechten, friedlichen und gleichberechtigten gesellschaftlichen Miteinanders sein. Gerechtigkeit, Frieden und Gleichberechtigung von Mann und Frau stellen für individuelles gegenwärtiges und zukünftiges Glück der Schüler/-innen wesentliche Grundlagen dar. Im Rahmen dieses Moduls werden deshalb Prinzipien und Praktiken aus Judentum, Christentum, Islam und Philosophie beziehungsweise alternativen Weltanschauungen im Hinblick auf die Themen „Gerechtigkeit“, „Frieden“ und „Gender“ im Sinne eines komplementären Lernprozesses benannt, überprüft und verglichen.

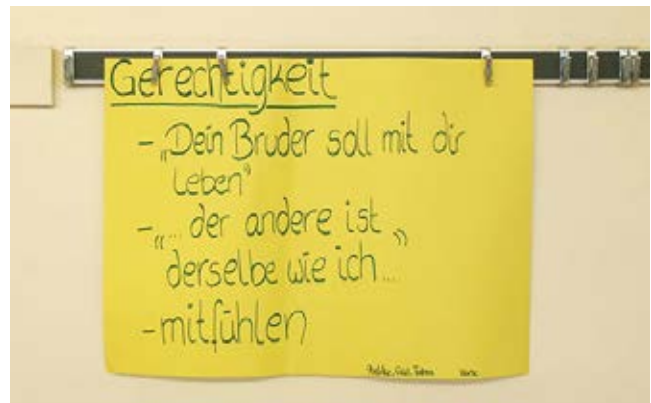
Die ersten beiden Themen sollen hier ausführlicher begründet werden: Religionen und Weltanschauungen leisten neben Begründungen für gerechtes Handeln auch vergleichbare konkre-

te Anleitungen zu rechtem Handeln. Eine Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht den Schüler/-innen, das Verhalten anderer durch Kategorien der Gerechtigkeit zu reflektieren und zu beurteilen. Dies befähigt sie, politische, staatliche und religiöse Konzepte und Anschauungen auf Kriterien für gerechtes Handeln „abzuklopfen“ und kritisch zu hinterfragen.

Für Frieden – nicht einfach nur für Befriedung – stellt Gerechtigkeit neben Gewaltfreiheit beziehungsweise körperliche Unversehrtheit eine Voraussetzung dar. Gewaltverzicht wird als Garant eines funktionierenden Zusammenlebens deklariert und unter anderem von den Schüler/-innen im Unterricht reflektiert.

Das Unterrichtsmaterial ermöglicht es, Bedingungen für und den Nutzen von Gerechtigkeit und Frieden und die Anleitungen zu rechtem und friedfertigem Handeln zu erörtern.

Unter Berücksichtigung dieser Bedingungen ist die Wahl auf Gandhi als weltanschauliche Friedensposition gefallen. Seine Thesen zum Gewaltverzicht sind geeignet, um sie mit denen aus Thora, Bibel und Koran zu vergleichen.



Lehrerperspektive:



Hier seien ein paar Worte zur Gruppenfindung gesagt: Das Modul „komplementärer Lernprozess“ ist eines der letzten innerhalb des Projekts „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“. Dementsprechend lange arbeiten die Schüler/-innen nun schon dialogisch zusammen. Ihr Interesse an anderen Religionen und Weltanschauungen war bereits vorhanden, wurde geweckt oder ist gewachsen. Erkennbar ist das unter anderem auch in der Einwahl in die Arbeitsgruppen: Wir beobachten jedes Jahr Schülerinnen und Schüler, die sich im Rahmen des Moduls bewusst für eine Arbeitsgruppe entscheiden, die eine Perspektive beleuchtet, die nicht ihre eigene ist. Sie sagen, sie wüssten viel über die eigene religiöse oder weltanschauliche Tradition, ihre Praktiken und Prinzipien, und möchten mehr über (eine) andere erfahren.

Entsprechend begründeten in der Vergangenheit die Schüler/-innen, die nicht katholisch oder evangelisch sind, ihre Einwahl in den konfessionellen Unterricht der Qualifikationsphase.

Zur Auswahl der weltanschaulichen Position bedarf es noch einiger Worte: Man kann sie nur exemplarisch auswählen. Sie sollte ohne Gott auskommen, muss aber nicht zwangsläufig eine agnostizistische oder atheistische sein. Einige Schüler/-innen sollten ein Vorwissen über sie haben. Sie sollte sich außerdem gut von Elftklässlern erschließen lassen können.

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
THEMA GERECHTIGKEIT			
Handlungsmaximen für Gerechtigkeit in Judentum/Christentum/Islam/Philosophie ableiten	Texte: Siehe Literaturliste	In 4 Gruppen (nicht konfessionsgebunden): Wissen aktivieren an einer Problemstellung und auf Kärtchen festhalten. Wissen anhand von Texten überprüfen, Kärtchen korrigieren und ergänzen.	Eine Klasse Team-Teaching mit möglichst allen Kollegen, um möglichst viele Perspektiven abzudecken (Experten)
Handlungsmaximen und Gerechtigkeitskonzepte vergleichend erörtern		Ergebnissicherung: Gruppen legen Kärtchen im Teppichraum aus und präsentieren ihre Ergebnisse Vertiefung: im Plenum werden Kärtchen geclustert und Gemeinsamkeiten (und Unterschiede) sichtbar gemacht: „Worin bestehen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Gerechtigkeit/gerechtes Verhalten zwischen Judentum/Christentum/Islam/Philosophie?“ Experten gehen auf Aspekte ein, die mithilfe der Texte nicht überprüft werden konnten.	Ebenso
Verhaltensweisen reflektieren und ggf. korrigieren		Einzelarbeit schriftlich: „Welche Prinzipien und Praktiken in Bezug auf Gerechtigkeit sind für mich alltagstauglich?“ Austausch über die Texte.	Eine Klasse Team-Teaching mit zwei Kollegen
THEMA „FRIEDEN“			
Handlungsmaximen für Frieden in Judentum/Christentum/Islam/Philosophie ableiten	Texte: Siehe Literaturliste	In 4 Gruppen Wissen aktivieren an einer Problemstellung und auf Kärtchen festhalten. Wissen anhand von Texten überprüfen, Kärtchen korrigieren und ergänzen.	Eine Klasse Team-Teaching mit möglichst allen Kollegen, um möglichst viele Perspektiven abzudecken (Experten)
Handlungsmaximen und Friedenskonzepte vergleichend erörtern		Ergebnissicherung: Gruppen legen Kärtchen im Teppichraum aus und präsentieren ihre Ergebnisse Vertiefung: im Plenum werden Kärtchen geclustert und Gemeinsamkeiten (und Unterschiede) sichtbar gemacht: „Worin bestehen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Frieden/friedliches Verhalten zwischen Judentum/Christentum/Islam/Philosophie?“ Experten gehen auf Aspekte ein, die mithilfe der Texte nicht überprüft werden konnten	Ebenso
Verhaltensweisen reflektieren und ggf. korrigieren		Einzelarbeit schriftlich: „Welche Prinzipien und Praktiken in Bezug auf Frieden sind für mich alltagstauglich?“ Austausch über die Texte.	Eine Klasse Team-Teaching mit zwei Kollegen

Text/Quellen:

Weltwirtschaft:

- Klaus v. Stosch (Hg.), *Wirtschaftsethik interreligiös, Beiträge zur komparativen Theologie*, Bd. 12, Paderborn 2014.
(Hier finden sich Beiträge aus den drei Religionen zu Fragen der Wirtschaftsgerechtigkeit.)
- Thomas Assheuer, *Die Weltordnung ist eine Form des Massenmords*, in: *DIE ZEIT*, Nr. 18 vom 23.09.2009, S. 36. Assheuer referiert darin die Thesen von Thomas Plogge.
- Mohammad Kalisch, *Islamische Wirtschaftsethik in einer islamischen und einer nichtislamischen Umwelt*, in: *Christliche, jüdische und islamische Wirtschaftsethik*, Hans G. Nutzinger (Hrsg.), 2. Aufl. 2006, Metropolis-Verlag, Marburg 2006.
- Souad Mekhennet, Michael Hanfeld, *Der Terror im Namen des Islams – „Heiliger Krieg“* in: Souad Mekhennet, Michael Hanfeld, *Der Islam in Europa – Islam im Wandel*, S. 82ff., Arena Verlag GmbH, Würzburg 2008.

Gender:

- Dr. Elisa Klapheck, *Die Stellung der Frau – eine Sichtweise aus dem Reformjudentum*, in: *Ethik im Judentum*, s.o. S. 145ff.
- Dr. David Bollag, *Die Stellung der Frau – eine Sichtweise aus dem orthodoxen Judentum*, in: *Ethik im Judentum*, s.o., S. 155ff.
- Birgit Christensen (Hrsg.), *Wissen macht Geschlecht/ knowledge power gender: Philosophie und die Zukunft der „condition féminine“/Philosophy and the future of the „condition féminine“*. Zürich (Chronos) 2001.
- Therese Frey Steffen, *Gender*. Stuttgart 2012.
- Elisabeth Gössmann u. a. (Hrsg.), *Wörterbuch Feministische Theologie*, Gütersloh 2002.
(Hier bietet sich z. B. der Artikel zu „Gender“ an.)
- Nahed Selim, *Frauen im Koran*, in: *Nehmt den Männern den Koran! Für eine weibliche Interpretation des Islams*, München 2006, Seite 177ff.
- Lutherisches Kirchenamt der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands und das Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.), *Frau und Familie*, in: *Was jeder vom Islam wissen muss*, Gütersloh 1996, S. 58ff.
- Katajun Amirpur, *Den Islam neu denken: Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte*, München 2013. (In diesem Buch gibt es verschiedene Kapitel, die alle empfehlenswert sind.)
- Hamideh Mohaghegi, *Partnerschaft, Familie und das Verhältnis der Generationen aus islamischer Sicht*, in: Hans Jörg Schmid, Andreas Renz, Abdullah Takim, Bülent Ucar (Hrsg.), *Verantwortung für das Leben – Ethik in Christentum und im Islam*, Regensburg 2008, S. 83-97.
- Souad Mekhennet, Michael Handeld, *Der Islam in Europa – Islam im Wandel* in: *Islam*, Würzburg 2008, S. 147ff.
- Hüseyin Yasar, *Die gesellschaftliche Stellung der Frau gemäß dem Koran*, veröffentlicht in „*Journal of Religious Culture*“ Nr. 112 (2008).

Frieden/Gerechter Krieg:

- Jonah Sievers, *Kriegsethik: Gibt es einen gerechten Krieg?* in: „*Lehre mich, Ewiger, Deinen Weg.*“ *Ethik im Judentum*, Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.), Schweizerischer Israelitischen Gemeindebund (Hg), Berlin 2015, S.221ff.
- Helmut Gollwitzer, *Die Revolution des Reiches Gottes und die Gesellschaft (in Auszügen)* in: Paul Neuenzeit (Hrsg.), *die Funktion der Theologie in Kirche und Gesellschaft*, München 1969, S. 131ff. und S. 15f. (Argumente für Gewaltanwendung)
- Wolfgang Pannenberg, *Schwerter zu Pflugscharen, Der ev. Christ vor der Friedensfrage* in: *Beiträge zur Ethik*, Göttingen 2011, S. 213ff.
(Es gibt aktuellere Beiträge als die beiden zuletzt genannten, aber sie sind wegen ihren unterschiedlichen Schlussfolgerungen interessant.)
- Patrick Baum, Dr. Richard Breun, Alexander Chuchołowski, Eva Müller, Dr. Anita Rösch (Hrsg.): *Gerechtigkeit* in: *Ethik und Unterricht*, Friedrich-Verlag, Heft 2/2015.
- Ines-Jacqueline Werkner, Klaus Ebeling: *Handbuch Friedensethik*. Wiesbaden, Springer 2014.
- Navid Karmani, *Der Koran und die Gewalt* in: *Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime*, 2. durchgesehene Auflage 2010, Verlag C. H. Beck, München 2010.
- Hamideh Mohaghegi, „*Tötet sie, wo ihr sie trifft.*“ *Eine Auslegung zu Q 2:190 - 195*, in: Hamideh Mohaghegi, Klaus von Stosch (Hrsg.), *Gewalt in den Heiligen Schriften von Islam und Christentum*, S. 73ff., 1. Aufl. 2014, Schöningh Verlag, Paderborn 2014.

MODUL 11: Besuche und Begegnungen mit/an Orten des Glaubens



Didaktische Begründung

Im Rahmen des Projekts besuchen die Schüler/-innen jüdische, christliche und muslimische Gotteshäuser. Sie begegnen Menschen der Stadt, die für eine bestimmte Glaubensrichtung stehen. Für manche der Schüler/-innen sind dies Erstbegegnungen mit religiösen Orten, für andere ist es eine vertraute Umgebung.

Durch den geringen Anteil jüdischer Schüler/-innen ist der Synagogenbesuch besonders wichtig für den Gesamtverlauf des Projekts. Der Religionslehrer der Offenbacher jüdischen Gemeinde kommt mit den Schüler/-innen ins Gespräch und, es entsteht ein lebendiger Austausch.



MODUL 12: Mahlzeit



Didaktische Begründung

Zum Ende des Schuljahres kommen alle Schüler/-innen zu einer gemeinsamen Mahlzeit an einem großen Tisch zusammen. Der Tisch steht mitten auf dem Schulhof – schließlich müssen rund 100 Personen Platz finden.

Auf dem Tisch liegt Jahr für Jahr dasselbe Tischtuch. Die Schüler/-innen werden eingeladen, auf das Tischtuch zu schreiben oder zu zeichnen, was sie beeindruckt hat und was sie aus diesem Kurs mitnehmen (Zitate, Symbole, Gedanken).

Damit bleiben die Eindrücke auch für die Lerngruppe des nächsten Schuljahres erhalten. Am Ende tauschen sich die Schüler/-innen darüber aus, was die anderen aufgeschrieben oder gezeichnet haben.

Das gemeinsame Genießen der verschiedenen mitgebrachten Speisen verankert das Gelernte im emotionalen Gedächtnis. Während des Essens werden Verabredungen zur Begrüßung des neuen Kurses nach den Sommerferien getroffen und Freiwillige gefunden, die dabei mitwirken werden.

Das Tischtuch wird zur Begrüßung des neuen Kurses in der Aula aufgehängt: Beeindruckend groß und bunt an der Wand wie eine Überschrift erzählt es weiter, was Schülerinnen und Schüler in diesem Programm schon gemeinsam erlebt haben.

Während des Ramadan wird auf das Essen und Trinken verzichtet. Die Gestaltung des Tischtuchs für Mahlzeiten künftiger Kurse an einem öffentlichen Ort in der Schule bleibt dennoch ein wichtiger Abschluss für den Kurs und ein sichtbarer Beitrag zur Schulkultur.





Lehrerperspektive:

*Das Schuljahr lässt alle am Ende an einen Tisch kommen.
Gemeinsam wollen wir eine Mahlzeit teilen,
mit mitgebrachten Speisen.*

*Eine Zeit teilen,
die uns zusammengebracht hat,
die uns gemeinsam über verschiedene Themen
hat nachdenken lassen.*

*Es gab gemeinsame Erkenntnisse,
Verschiedenheiten wurden deutlich,
der Andere wurde Teil meines Lebensweges.*

*Wir können nun am Tisch alle Prozesse nachvollziehen,
die wir durchlebt haben:
Wir probieren das Unbekannte,
wir genießen die eine und andere Leckerei,
es gibt Dinge, die mögen wir nicht,
andere haben wir schätzen gelernt.*

*Wie auch immer das bei den einzelnen Schülerinnen
und Schülern jeweils ankam:*

*Wir sitzen gemeinsam am Tisch,
teilen eine Tafel,
die mit den verschiedensten Mahlzeiten gedeckt ist
und das auf dem zentralen Platz unserer Schule.*

Alle können aus ihren Fenstern zuschauen:

*Wir sind sichtbar,
wie wir genießen,
wie wir schmecken,
wie wir uns entscheiden,
wie wir miteinander ein Jahr feiern,
das uns geprägt hat.*

WAS? Ziel	WIE? Methode	WORAN? Material	WER? Setting
Abschluss, Ergebnissicherung, Feedback	Mahlzeit und Gestaltung des Tischtuchs	Ca. 8 Meter lange weiße Stoffbahn als „Tischtuch“ Stoffmalstifte mitgebrachte Speisen, Getränke und Geschirr	Alle Klassen, alle beteiligten Lehrkräfte letzte Doppelstunde

10 REGELN FÜR DEN UNTERRICHT

I. Grundlagen:

1. Regelmäßige Teilnahme und Pünktlichkeit (auch nach der Pause). Es gilt die 5- Minuten- Regel: Wer nach 5 Minuten noch nicht da ist kann erst zur folgenden Stunde den Kursraum betreten: Die verpasste Stunde wird als Fehlstunde eingetragen.
2. Entschuldigungen sind unaufgefordert zu zeigen.
3. Nicht-Anwesenheit bei Klausuren kann nur durch ein Attest entschuldigt werden.
4. Keine Massageeinheiten, kein Essen, keine kosmetischen Handlungen während des Unterrichts.

II. Gesprächsregeln:

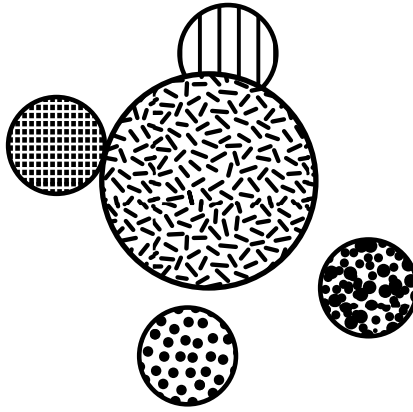
5. Immer ausreden lassen. Nicht lachen, wenn jemand etwas von sich erzählt.
6. Bei Gesprächsrunden muss nicht jede/r etwas sagen.
7. Alles, was persönlich erzählt wird, bleibt in der Klasse (wird nicht weitererzählt).
8. Alle Fragen sind erlaubt, müssen jedoch nicht beantwortet werden (Nein ist Nein).
9. Bekenntnisse persönlicher Art, wie Glaube, Religion, Weltanschauung werden nicht bewertet oder gar abgewertet (kein „ranking“ oder „Kampf der Kulturen“ in den Klassen).
10. Nicht alle Meinungsunterschiede müssen ausdiskutiert und „beseitigt“ werden. Manchmal gibt es auch verschiedene Sichtweisen.



INTERKULTURALITÄT UND IDENTITÄT

**Homogenität
von Kulturen/Religionen**

verabsolutiert
„Identität“ und „Fremdheit“



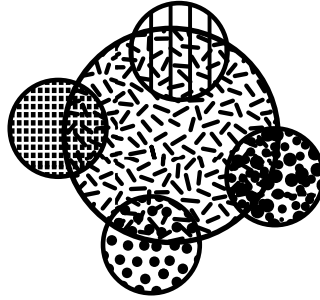
Ziel:

Integration der „Fremden“
in die homogene Gesellschaft
durch Anpassung

= IDENTITÄTS-SICHERUNG

**Interferente-
Kulturalität/Religiösität**

hält „Identität“ und „Fremdheit“
zusammen



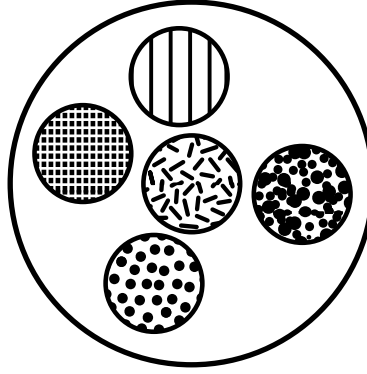
Ziel:

Integration der Gesellschaft
und Konstruktion (religiöser) Identität
der Einzelnen

= IDENTITÄT DURCH KOMMUNIKATION

**Multi-
Kulturalität/Religiösität**

macht „Fremdheit“ und „Differenz“
gleich-gültig



Ziel:

Pluralität von Gruppen-Identitäten
in einer (gleich-gültigen)
Gesellschaft

= IDENTITÄTS-RELATIVIERUNG

Grafik „Integration“ mit freundlicher Erlaubnis von Prof. Dr. Peter Scherle

MUSLIME IN DEUTSCHLAND – GLEICHSTELLUNG STATT INTEGRATION

Zum Vorschlag eines islamischen Feiertags

Die Türkische Gemeinde in Deutschland hat einen gesetzlichen Feiertag für Muslime ins Gespräch gebracht. Statt einer weiteren Integrationsdebatte bräuchten Muslime jedoch vielmehr echte Gleichstellung, meint der Politologe Imad Mustafa.

„Integration“, was sonst. Da hatte Kenan Kolat, der Vorsitzende der Türkischen Gemeinde Deutschlands, einen gesetzlich verankerten muslimischen Feiertag gefordert. Und sofort waberte der Begriff „Integration“ durch die Medien. Es ist immer wieder das bekannte Muster: Wenn eine Debatte die in Deutschland lebenden Muslime betrifft, dann landet man bei der Integration, egal ob es um Kopftücher geht, um Beschneidung oder eben um einen muslimischen Feiertag.

Das Erstaunliche daran ist, dass sowohl Befürworter als auch Gegner des Vorschlags sich dieses Begriffs bedienen. Die einen, um die integrative Wirkung eines Feiertags hervorzuheben, die anderen, um das Gegenteil zu beweisen. Eines bleibt aber beiden gemein: Sie wollen mich und Millionen andere Deutsche, die irgendwie als muslimisch markiert werden, für diese Gesellschaft kompatibel machen, die Ecken und Kanten abschleifen, uns zurecht-klopfen, damit wir nicht mehr so auffallen und endlich in die Gesellschaft passen.

Auf diese Weise über Menschen zu sprechen, die hier geboren und sozialisiert wurden, nervt nicht nur, es ist diskriminierend. Stillschweigend wird unterstellt, dass sie anders, fremd und vor allem eine latente Bedrohung für die Gesellschaftsordnung seien. Hinzu kommt das altbekannte Muster, das den Integrationsbegriff in Deutschland nur für nicht-weiße, meist muslimische Menschen reserviert hält. Dabei spielt es keine Rolle, ob man in seinem persönlichen Alltag praktizierender Muslim ist oder einen säkularen Lebensstil pflegt und Anhänger von deutschem Bier ist. Von einem Amerikaner oder Holländer, der sich hier zu integrieren habe, habe ich hingegen noch nie gehört.

Ein Begriff, der Vorurteile weckt

Diese Art zu debattieren bevormundet, sie schreibt Unterschiede fest und verkennet, dass es in erster Linie um Gleichstellung gehen muss, nicht um Integration. Sie ignoriert zudem das Selbstverständnis vieler hier geborener sowie eingewanderter Muslime als festem Bestandteil der Bundesrepublik Deutschland. Auch das hat Kenan Kolat gemeint, als er seinen Vorschlag der Öffentlichkeit unterbreitete und hinzufügte, dass ein Feiertag „ein wichtiges Signal an die muslimische Bevölkerung“ sei. Die Intention aber, eine Debatte

um die Interessen von Muslimen anzustoßen, läuft ins Leere, wenn stattdessen über Integration gesprochen wird. Plötzlich geht es um die Befindlichkeiten einer in Teilen bornierten und islamophoben Gesellschaft, die nach Jahrzehnten muslimischen Lebens und Einwanderung in Deutschland immer noch reflexartig in Abwehrhaltung geht.

Dennoch geht Kolats Vorschlag am Kern des zugrundeliegenden Problems vorbei. Denn die Einführung eines solchen Feiertages würde nur Sinn ergeben, wenn der Islam endlich auch als Religionsgemeinschaft anerkannt würde. Das hat Priorität, um die strukturelle Ungleichheit, welcher Muslime unterworfen sind, zu beseitigen. Die simple Einführung eines muslimischen Feiertages erscheint verlockend. Doch so wie eine Schwalbe noch keinen Sommer macht, stellt ein muslimischer Feiertag Muslime nicht gleich.

Gleichstellung der Religionsgemeinschaften

Zudem bliebe die Frage nach den Rechten anderer Religionsgemeinschaften in Deutschland offen. Sind sie weniger wert, bloß weil sie zahlenmäßig weniger sind? Sicher nicht. Mittelfristig muss sich deshalb die Einsicht durchsetzen, dass Deutschland ein multikonfessionelles Einwanderungsland ist, das alle seine Bürger gleich behandeln sollte. In den USA ist das schon lange so. Dort gibt es kaum gesetzlich geregelte religiöse Feiertage. Christen und Anhänger aller anderen Religionen müssen sich und ihre Kinder jeweils von der Arbeit oder dem Schulbesuch freistellen lassen. Das scheint ein vernünftiges und gangbares Konzept zu sein, das Deutschland gut zu Gesicht stünde.

Vorher aber müsste sich die Erkenntnis durchsetzen, dass gesellschaftlicher Frieden und Teilhabe nur durch die Gleichstellung aller Gesellschaftsmitglieder möglich ist – und dass der inflationär gebrauchte Begriff der „Integration“ dahin kommt, wo er hingehört: Auf die Müllhalde der Geschichte.

Imad Mustafa, 1980 in Esslingen a.N. geboren, studierte Politikwissenschaft, Soziologie und Orientalistik in Heidelberg, Frankfurt und Damaskus. Er denkt und schreibt über Geschichte, Politik und Gesellschaften der arabischen Welt, Rassismus und Feindbildenden sowie Migration. Seit 2011 bloggt er auf dasmigrantenstadt.de, auf dem es mal dadaistisch-verrückt, mal ganz seriös, aber immer politisch um migrantische Belange in Deutschland geht. Letzte Buchveröffentlichung: „Der Politische Islam – Zwischen Muslimbrüdern, Hamas und Hizbollah“ (Promedia, 2013).

deutschlandradiokultur.de von Imad Mustafa am 6. Februar 2014

DIE BEDEUTUNG DES NAMENS

Fast achthundert Jahre dauerte die islamische Herrschaft auf der Iberischen Halbinsel, von 710 bis 1492; die Präsenz des Maurentums währte sogar noch über ein Jahrhundert länger, bis zur Ausweisung der Moriscos, die 1614 abgeschlossen war. Tiefer und nachhaltiger als alle anderen Regionen Westeuropas wurde Hispanien durch den Islam geprägt. Was wir gewöhnlich als das „Maurische Spanien“ bezeichnen, ist eine historische Epoche von größter Tragweite für die iberoromanischen Nationen und für ganz Europa, eine Epoche voller Glanz und Tragik, deren Auswirkungen bis in die Gegenwart reichen.

Der arabische Name für diese Epoche ist al-Andalus. Dies war zunächst einmal die arabische Bezeichnung für die Iberische Halbinsel. Das Wort hat sich zur Bezeichnung für den islamischen Machtbereich auf der Halbinsel entwickelt, der dann im Laufe der Jahrhunderte immer mehr zurückgedrängt und eingeschränkt wurde. Al-Andalus ist also ein zugleich historischer und geographischer Begriff; er steht für eine untergegangene Zivilisation, das islamisch beherrschte Hispanien.

Der Name al-Andalus bezieht sich auf den islamischen Herrschaftsbereich auf der Iberischen Halbinsel, nicht auf ein bestimmtes geographisch definiertes Gebiet. Dieser Herrschaftsbereich umfaßte auch das heutige „Andalusien“ als eines seiner Kerngebiete, und der Name dieser spanischen Region ist natürlich aus al-Andalus abgeleitet, aber die Bedeutung der beiden Namen war niemals deckungsgleich. Entsprechend wird im heutigen Spanisch zwischen andalusi, „zu al-Andalus gehörig“, und andaluz, „zu Andalusien gehörig“, unterschieden. Auch im heutigen Arabischen ist al-Andalus ein rein historischer Begriff; anders als im mittelalterlichen Arabisch heißt „Spanien“ heute einfach Isbâniyâ. Wir verwenden hier den Begriff „das Maurische Spanien“ (vom lateinischen maurus, „Bewohner Mauritaniens“) gleichbedeutend mit al-Andalus.

Ein spanischer Historikerstreit

Al-Andalus war keineswegs nur islamisch-arabisch geprägt. Die historische Besonderheit, ja Einmaligkeit des Maurischen Spanien liegt genau darin begründet, daß hier Angehörige der drei monotheistischen Religionen zwar nicht konfliktfrei, aber doch über lange Zeiträume hinweg kooperativ zusammenlebten. Zentral ist dabei auch die Rolle der Juden, für die Spanien jahrhundertlang eine Zuflucht und eine Heimat war; wer von al-Andalus spricht, muß das Zusammenleben von Muslimen, Juden und Christen immer mit einbeziehen. Nirgendwo sonst in Westeuropa kam es zu einem so engen Kontakt zwischen den drei „Religionen des Buches“. All dies hat die Geschichte Spaniens tief geprägt.

Diese Prägung wird von niemandem ernsthaft bestritten. Heftige Diskussionen hat indessen die Frage ausgelöst, wie die Rolle von al-Andalus in der spanischen Geschichte zu bewerten ist. War die islamische Herrschaft eine existentielle Katastrophe? Waren die arabischen Eroberer Fremdlinge, die es mit aller Macht zurückzuwerfen und aus Spanien zu vertreiben galt? Oder war vielmehr das Zusammenwirken der drei Kulturen konstitutiv für die Bildung einer spanischen Identität? Beruht die Entstehung der spanischen Nation auf der welthistorisch einzigartigen Verschmelzung von Islamischem, Jüdischem und Christlichem? Über diese Fragen ist eine Kontroverse entbrannt, die man als eine Art „Historikerstreit“ bezeichnen kann. Es geht dabei um nicht weniger als das Verständnis Spaniens von sich selbst: Wurde die nationale Identität in den Kriegen der Reconquista geschmiedet, im unermüdlichen Kampf der katholischen Christenheit gegen die verderbliche „Sekte“ der Mohammedaner? Oder entstand sie in einem jahrhundertlangen Prozeß der Befruchtung und des Kontakts, bei dem Semitisches und Romanisches eine unauflöbliche Symbiose eingingen?

Zwei Historiker vor allem haben diese Kontroverse ausgetragen: Américo Castro (1885-1972) und Claudio Sánchez-Albornoz (1893-1984). Beide erhielten ihre Bildung in der liberal-aufklärerischen Institución Libre de Enseñanza, beide kämpften im Spanischen Bürgerkrieg für die Partei der Republikaner und mußten aufgrund der franquistischen Repression ins Exil gehen, Castro nach Princeton und Sánchez-Albornoz nach Buenos Aires.

Américo Castro hatte sich mit Studien zu Klassikern der spanischen Literatur einen Namen gemacht, ehe er im Exil begann, sich genauer mit der mittelalterlichen Geschichte seines Landes zu beschäftigen. 1948 legte er eine erste, 1954 eine überarbeitete Fassung seines Hauptwerks vor unter dem Titel *La realidad histórica de España* (deutsch 1957). Diese Publikation schlug unter spanischen Intellektuellen hohe Wogen. Seit dem Verlust der letzten Kolonien im Jahre 1898 war es Mode geworden, über das Wesen des Spaniertums und die spanische Identität nachzudenken. Américo Castro brach mit allen überkommenen Vorstellungen, indem er dem muslimischen wie auch dem jüdischen Element eine

Schlüsselstellung zuerkannte. Erst durch das Zusammenwirken der drei Religionen, so Castro, sei es zur Entstehung der spanischen Nation mit eigenständiger Identität gekommen. Das Zusammenleben der drei „Kasten“ in einer gemeinsamen „Lebensbehausung“ (morada vital) sei zentral für das Entstehen des Spaniertums:

So ist es bei der Betrachtung dieser neunhundert Jahre, die sich vor unseren Augen ausgebreitet haben, kaum verwunderlich, daß Sprache, Sitte, Religion, Kunst, Literatur, ja die spanische Lebensstruktur (vividura) überhaupt es verlangen, der jahrhundertealten Verflechtung zwischen Christen und Mauren Rechnung zu tragen ... Das Originellste und Universalste des spanischen Genius lag in einer Disposition des Lebens begründet, die in den Jahrhunderten des christlich-islamisch-jüdischen Zusammenlebens geprägt wurde.

Bei aller Abgrenzung und Auseinandersetzung, die natürlich auch von Américo Castro nicht geleugnet wird, kam es doch zur Entstehung einer gemeinsamen Lebensstruktur, die auf spanisch mit dem Begriff der convivencia, „Zusammenleben“, auf den Punkt gebracht werden kann.

Américo Castros Buch rief die traditionell orientierten Historiker auf den Plan, allen voran Claudio Sánchez-Albornoz. Als Entgegnung auf Castro veröffentlichte er 1956/1957 sein Hauptwerk *España: un enigma histórico*, „Spanien: ein historisches Rätsel“. Er verteidigt die traditionelle Auffassung von der Kontinuität des spanischen Wesens über alle Zeitläufte hinweg; bereits in Gestalten wie Seneca und Trajan – und sogar in den vorrömischen Iberern – sieht er Verkörperungen des homo hispanus, in denen konstante Züge eines ewigen Spaniertums aufscheinen. Während also Iberer, Römer und Westgoten – so Sánchez-Albornoz – dazu beigetragen haben, das spanische „Temperament zu schmieden“, wird die Bedeutung des semitischen Elements von ihm vehement bestritten. Die durch den jüdischen Verrat ermöglichte arabische Eroberung hat die spanische Geschichte „verdreh“, durch sie kam Spanien von seinem „Königsweg“ ab. Das arabische und das jüdische Element sind das Fremde, das es von allem Anfang an zurückzudrängen und auszumerzen galt. In dem jahrhundertelangen Ringen der Reconquista hat sich der homo hispanus gegen das Semitische zur Wehr gesetzt und es schließlich vom spanischen Boden eliminiert. Die Niederlage der Westgoten gegen die Araber setzte die Kräfte des Widerstands frei, sie weckte „die von den Urahnen kommende kriegerische Kraft und die leidenschaftliche Heftigkeit der Asturer und Cantabrer [vorrömische Völkerschaften, GB] die seit den Tagen der Römer so oft aufgeblitzt und nie völlig erloschen waren“. Zeit seines Lebens hat Sánchez-Albornoz diese traditionalistische, auch von den Faschisten vertretene Sicht der spanischen Geschichte leidenschaftlich verteidigt; so schrieb er im Alter von neunzig Jahren:

Die Reconquista, unsere großartige mittelalterliche Unternehmung, eine normale Reaktion auf die verräterische islamische Invasion Spaniens; das Wunder der Reconquista, von unglaublichem Heldenmut geprägt, hat nicht nur unseren Nationalcharakter geschmiedet, sondern hat uns auch befähigt, unsere amerikanischen Heldentaten zu verwirklichen, wo wir die Neue Welt erobert haben, für Spanien, für die westliche Zivilisation, und vor allem für Christus. Die Reconquista machte uns zum Schwert Gottes auf Erden, gegen Türken und Ketzer. Die Reconquista ist der Schlüssel zur spanischen Geschichte.

Aus: Georg Bossong, *Das maurische Spanien, Geschichte und Kultur*, München 2016, S. 7ff.



Aufgaben:

1. Erläutern Sie den Begriff „Al-Andalus“ und das Besondere daran.
2. Schildern Sie den Konflikt im sogenannten „Historikerstreit“ und stellen Sie beide Sichtweisen gegenüber.
3. Diskutieren Sie, wie es zu so unterschiedlichen Einschätzungen kommen kann.
4. Erörtern Sie Parallelen zu unserer heutigen Situation.

DIE BEDEUTUNG DES NAMENS

Was war al-Andaluz?

Fast achthundert Jahre dauerte die islamische Herrschaft auf der Iberischen Halbinsel, von 710 bis 1492; die Präsenz des Maurentums währte sogar noch über ein Jahrhundert länger, bis zur Ausweisung der Moriscos, die 1614 abgeschlossen war. [...]

Tiefer und nachhaltiger als alle anderen Regionen Westeuropas wurde Hispanien durch den Islam geprägt. Was wir gewöhnlich als das „Maurische Spanien“ bezeichnen, ist eine historische Epoche von größter Tragweite für die iberoromanischen Nationen und für ganz Europa, eine Epoche voller Glanz und Tragik, deren Auswirkungen bis in die Gegenwart reichen.

Der arabische Name für diese Epoche ist al-Andalus. Dies war zunächst einmal die arabische Bezeichnung für die Iberische Halbinsel. Das Wort hat sich zur Bezeichnung für den islamischen Machtbereich auf der Halbinsel entwickelt, der dann im Laufe der Jahrhunderte immer mehr zurückgedrängt und eingeschränkt wurde. Al-Andalus ist also ein zugleich historischer und geographischer Begriff; er steht für eine untergegangene Zivilisation, das islamisch beherrschte Hispanien.

[...] Vermutlich war Andalus der Name der kleinen Insel, die das berberische Vorkommando unter der Führung von Tarif Abu Zur'a als ersten Punkt der Halbinsel erreichte; jedenfalls lassen sich so die arabischen Quellen plausibel deuten. Diese Insel ist der Stadt Tarifa vorgelagert, die von Tarif gegründet und nach ihm benannt wurde; sie ist heute durch einen Damm mit dem Festland verbunden und bildet die südlichste Spitze von Festland-Europa, auf dem 36. Breitengrad gelegen. Von der afrikanischen Küste aus gesehen ist sie zum Greifen nahe. Dieser uralte Name wurde dann von der kleinen Insel auf die große Halbinsel übertragen, so wie der Name „Asien“ von der anatolischen Westküste auf den ganzen Kontinent oder der Volksname der grenznahen „Alemannen“ auf die Deutschen schlechthin.

[...] Der Name al-Andalus bezieht sich auf den islamischen Herrschaftsbereich auf der Iberischen Halbinsel, nicht auf ein bestimmtes geographisch definiertes Gebiet. Dieser Herrschaftsbereich umfasste auch das heutige „Andalusien“ als eines seiner Kerngebiete, und der Name dieser spanischen Region ist natürlich aus al-Andalus abgeleitet, aber die Bedeutung der beiden Namen war niemals deckungsgleich. Entsprechend wird im heutigen Spanisch zwischen andalusi, „zu al-Andalus gehörig“, und andaluz, „zu Andalusien gehörig“, unterschieden. Auch im heutigen Arabischen ist al-Andalus ein rein historischer Begriff; anders als im mittelalterlichen Arabisch heißt „Spanien“ heute einfach Isbaniya.

Aus: Georg Bossong, Das Maurische Spanien, Geschichte und Kultur, München 2016, S. 7ff.

DIE BEDEUTUNG DES NAMENS

Al-Andalus, ein Mythos?

Mythen können wahrer als die Wahrheit sein, wirkungsmächtiger als die Wirklichkeit. Immer neue Generationen deuten sie auf ihre Weise und finden sich in ihnen wieder.

Einmal angenommen, al-Andalus wäre nichts weiter als ein Mythos, er wäre gewiß nicht das schlechteste Ideal: eben nicht romantisch-verträumt, vielmehr auf Toleranz, Frieden und wechselseitige Befruchtung ausgerichtet – eine politische Utopie, die genau den Werten Ausdruck verleiht, zu denen wir uns heute bekennen. Ist es nicht aller Ehren wert, daß Daniel Barenboim sich auf al-Andalus beruft? Sein West-Eastern Diwan Orchestra, das Jugendliche aus Israel, der arabischen Welt und Spanien vereint und das vor kurzem in Ramallah Beethovens Fünfte aufgeführt hat, probt in einem Kloster bei Sevilla. Damit wird ein Zeichen gesetzt, das jeder versteht, der guten Willens ist.

Aber die Idee von al-Andalus als einem Ort des Miteinanders, der convivencia, ist mehr als ein Mythos; sie war, zumindest zeitweise, konkrete historische Realität. Die besondere Kraft dieses Ideals speist sich gerade daraus, daß er eben nicht nur gedankliches Konstrukt, kein Hirngespinnst mauriphiler Romantiker ist, sondern pralle Lebenswirklichkeit. Im Zeitalter der Taifa-Königreiche entstand eine andalusische Kultur, ein andalusisches Lebensgefühl, das die Religionsgrenzen überstieg und ein – keineswegs immer harmonisches, aber doch insgesamt kooperatives – Zusammenleben von Muslimen, Juden und Christen ermöglichte. Die Reflexion über al-Andalus ist keine Debatte im Elfenbeinturm, vielmehr ist sie angesichts der weltweiten Bedrohung durch die Konfrontation zwischen den drei monotheistischen Religionen hochaktuell.

Das Maurische Spanien war ein Höhepunkt der islamischen Zivilisation, gerade dort, wo es die Grenzen des Islam überschritten hat. Mehr als irgendwo sonst in der islamischen Welt gab es in al-Andalus Ansätze zur Überwindung engstirniger Dogmen, der Unterdrückung der Frau, der Ausgrenzung anderer Religionen. Mehr als irgendwo sonst gab es ein Denken und Empfinden, das aus dem Korsett einer erstarrten Offenbarungsreligion hinausführte. Mehr als irgendwo sonst durchdrangen sich islamische, jüdische und christliche Kultur in einer fruchtbaren Symbiose. Wenn die islamische Welt dem Beispiel Spaniens gefolgt wäre, wenn sich die Lebensweise des al-Andalus der Taifa-Könige durchgesetzt hätte, wenn die islamische Theologie den von Ibn Ruschd vorgezeichneten Weg einer an Aristoteles geschulten Rationalität konsequent weitergegangen wäre, dann hätte die Geschichte einen anderen Verlauf genommen. Das al-Andalus der Taifa-Zeit wurde zerrieben zwischen christlichem und islamischem Fundamentalismus. Die Konfrontation zwischen den Religionen hat

die Oberhand behalten, es kam zum gnadenlosen Kampf zwischen einem europäisch radikalisierten Christentum und einem afrikanisch radikalisierten Islam; Kreuzzug stand gegen Dihad.

Daß die Vertreibung der Juden und Moriscos in Spanien katastrophale Auswirkungen auf Staatswesen und Wirtschaft hatte, wurde oben schon dargestellt. Schlimmer noch waren die seelischen Traumata, welche die Ausgrenzung der andersgläubigen Kasten im kollektiven Unterbewußten hinterlassen hat. Trennung und Polarisierung führten zu seelischen Verwerfungen, die lange, fast bis in die Gegenwart nachgewirkt haben. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit wurde durch Dihad und Reconquista gewaltsam unterdrückt, der Nachbar wurde zum Todfeind. Es gab nun „gute“ und „schlechte“ Spanier. Religiöser Fanatismus verband sich mit Rassenwahn; Krypto-Juden und Krypto-Muslime wurden nicht einfach nur wegen ihrer religiösen Überzeugungen verfolgt, sondern wegen ihres „unreinen Blutes“: Ein Neuchrist konnte gar kein guter Christ sein, weil ihm die böse Religion des Gegners in den Adern steckte. Die „Statuten der Blutreinheit“ haben das Leben der spanischen Gesellschaft zutiefst geprägt und zu immer neu aufbrechenden Konflikten geführt. Noch Franco bediente sich des Vokabulars und der Denkkategorien der Inquisition, als er zu seinem

„Kreuzzug gegen die Roten“ aufbrach; in der propagandistisch aufgebauschten, für den Spanischen Bürgerkrieg psychologisch entscheidenden Verteidigung des Alcazars von Toledo schlangen noch Reminiszenzen an die Reconquista von 1085 mit.

Die Idee von al-Andalus ist in das Räderwerk der Geschichte geraten. Nur einen kurzen Moment lang hatte die convivencia, das kooperative, auf gegenseitige Befruchtung angelegte Zusammenleben von Angehörigen der drei monotheistischen Religionen eine reale Chance. Die Vernichtung von al-Andalus durch islamische wie christliche Intoleranz hatte katastrophale Folgen. In der spanischen Volksseele hat sie tiefe, jahrhundertlang schwärende Wunden hinterlassen. Für den Islam war die Abkehr von der Aufklärung, wie sie in al-Andalus angelegt war, eine Katastrophe, denn fehlende Rationalität ermöglicht bis heute immer wieder die Wiederbelebung eines ungezähmten, gewaltbereiten Ur-Islam. Die Vernichtung von al-Andalus war eine Tragödie, deren Ursachen und Auswirkungen wir stets vor Augen haben sollten, wenn wir über das Verhältnis der drei monotheistischen Religionen nachdenken. Hilft die Rückbesinnung auf die Werte von al-Andalus auf dem Weg zum Frieden zwischen Christen, Juden und Muslimen?

Aus: Georg Bossong, Das Maurische Spanien, Geschichte und Kultur, München 2016, S. 120.

ABRAHAM – STAMMVATER ISRAELS UND SEGEN FÜR DIE MENSCHHEIT

Von Walter Homolka

Ismael war Abrahams Sohn von Hagar, einer Sklavin der Sara. Da das Paar Abraham und Sara kinderlos zu bleiben scheint, schläft Abraham auf Bitten seiner Frau mit der ägyptischen Sklavin Hagar. Das von Hagar geborene Kind gilt nach damaliger Sitte als Sprössling der unfruchtbaren Herrin. Und Hagar wird schwanger und Ismael wird geboren. Dann aber geschieht das Wunder. Abrahams Frau Sara bekommt selbst noch einen Sohn: Isaak. Da wird Hagar von ihr buchstäblich in die Wüste geschickt und es erscheint ein Engel. Er zeigt Hagar und Ismael den rettenden Brunnen.

Die Rettung der beiden ist tröstlich, aber diese Geschichte ist auch voller Neid, Eifersucht und Furcht. Das Verhältnis von Sara und Hagar ist davon ebenso geprägt, wie die Beziehung zwischen dem Erstgeborenen Ismael, der scheinbar durch Isaak um sein Recht gebracht wird, der Erste zu sein. So war es vorher schon Kain und Abel gegangen, so wird es wenig später in der Geschichte auch Esau und Jakob gehen. Im Koran ist deshalb vielleicht auch Hagar als Hauptfrau von Abraham beschrieben. Abraham bringt Hagar und Ismael nach Mekka und die Geschichte läuft ganz anders weiter als in der Bibel. Hagars Suche nach Wasser in der Wüste wird von den Muslimen bei der Hadsch, der Wallfahrt nach Mekka, symbolisch nachvollzogen. In der Kaaba sollen die Gräber Hagars und Ismaels liegen. Unumstritten ist: Ismael gilt als Stammvater der Araber. Somit repräsentiert die Gestalt Ismaels die ursprüngliche Verwandtschaft zwischen Israeliten und Arabern. Ismael und Isaak erinnern uns daran, dass Gott für alle seine Kinder da ist, jenseits menschlichen Konkurrenzdenkens. Gott hört unser Rufen. So wie Gott später in unserem Wochenabschnitt Isaak davor bewahrt, von Abraham geopfert zu werden, so rettet Gott Ismael vor dem Verdursten in der Wüste. Beide, Ismael und Isaak sind die Söhne des einen geistigen Vaters: Abraham.

Am Ende unserer biblischen Geschichte gehen Ismael und Isaak getrennte Wege. Als aber Abraham stirbt, im 25. Kapitel, da begegnen sie einander, um ihn gemeinsam zu begraben, vielleicht auch ihre Eifersucht vor dem Herrn. „Und Ismael lebte im Angesicht all seiner Brüder“, sagt Vers 18 schließlich.

Aus: RU heute 02/2012, S. 4

WARUM ABRAHAM FÜR JUDEN UNVERZICHTBAR IST

Der Fremdling

Als man in schriftkundigen Kreisen Israels nach dem Babylonischen Exil die alten Überlieferungen sammelt und kompositorisch ordnet, gibt man den Abraham-Erzählungen einen besonderen Ort: den dritten innerhalb der Abfolge der Erzählungen. Mit den Geschichten um Adam und Eva (Gen 1-3) beginnt alles, wie wir hörten. Sie reflektieren Erschaffung und Schicksal des Menschseins überhaupt („adamitische Existenz“). Dann folgen Noach und seine Familie (Gen 6-10). Sie stehen für den Neuanfang Gottes mit der Menschheit nach der Schöpfungskatastrophe („noachidische Existenz“). Erst mit Abraham und Sara (Gen 12-15) kommt das eine Volk in den Blick, das künftig im Gegenüber zur Völkerwelt existieren wird. Und zwar so, dass neben den Bund Gottes mit Noach (zur Selbstverpflichtung auf den Erhalt der Schöpfung) ein Bund mit Abraham tritt (Selbstverpflichtung auf die Zukunft eines Volkes).

Dieser Bund mit Abraham lässt sich in der Tat mit zwei Grundbegriffen charakterisieren: Zukunft und Heimat. Zur Zukunft gehört: Gott sagte Abraham zu, er werde Nachkommen haben, und diese seine Nachkommenschaft werde „ein großes Volk“ (Gen 12,2) werden. Das ist weniger selbstverständlich als es sich anhört. Denn diese Zusage gilt einem Mann, dessen Frau unfruchtbar ist und der froh sein kann, wenn er überhaupt nur einen einzigen Nachkommen zu zeugen in der Lage ist.

Die Nachkommenschaft Abrahams ist Gottes besondere Entscheidung, Gottes besondere Wahl. Gott aber wählt sich das augenscheinlich Unmögliche, um seine Ziele in der Geschichte zu erreichen.

Mehr noch und konkreter: Gott gibt Abraham und dessen Nachkommenschaft nicht nur geschichtliche Zeit, sondern auch einen geschichtlichen Ort: Das Land Kanaan als Heimstätte (Gen 12,7; 12,15; 15, 18 21).

Eine weltgeschichtlich folgenreiche Entscheidung, bis heute einer der brisanten Konfliktpunkte im politischen Kampf um Israel-Palästina. Aber auch an diesem Punkt werden wir schon in den Ur-Texten konfrontiert mit einer bemerkenswerten theologischen Dialektik: Gott wählt sich ausgerechnet Abraham, den „Fremden“, den „Nichtbesitzer“, um ihn mit einer Heimat zu beschenken. Klargemacht wird damit ein für allemal:

Das Land ist Gottes Geschenk. Israel soll ein für allemal daran erinnert werden: Seine irdische „Heimat“ ist nichts Selbstverständliches, Verdientes und Einklagbares, sondern beruht auf Gottes freier Zusage allein, ist reines Geschenk. In diesem Land will Gott auf besondere Weise verehrt sein.

Für Nichtjuden seither schwierig zu verstehen, weil einzigartig in der Geschichte der Religionen: Der eine Gott, das eine Volk und das eine Land gehören zusammen.

„Ich schließe meinen Bund zwischen mir und dir samt deinen Nachkommen, Generation um Generation, einen ewigen Bund. Dir und deinen Nachkommen werde ich Gott sein. Dir und deinen Nachkommen gebe ich ganz Kanaan, das Land, in dem du als Fremder weilst, für immer zu eigen, und ich will ihnen Gott sein“ (Gen 17,7f.).

Was Bund bedeutet

Mehr noch und noch einmal konkreter: Der Bund Gottes mit Abraham wird durch ein sichtbares Zeichen besiegelt: die Beschneidung der männlichen Vorhaut.

„Am Fleisch eurer Vorhaut müsst ihr euch beschneiden lassen. Das soll geschehen zum Zeichen des Bundes zwischen mir und euch. Alle männlichen Kinder bei euch müssen, sobald sie acht Tage alt sind, beschnitten werden in jeder eurer

M5b

Generationen, seien sie im Haus geboren oder um Geld von irgend einem Fremden erworben, der nicht von dir abstammt. Beschnitten muss sein der in deinem Haus Geborene und der um Geld Erworbene. So soll mein Bund, dessen Zeichen ihr an eurem Fleisch tragt, ein ewiger Bund sein“ (Gen. 17,11-13).

Sagen aus uralten Zeiten? Keineswegs. Auch das Bundesbewusstsein ist für Juden lebendige Gegenwart, hat doch das jüdische Volk in seiner Geschichte Erfahrungen durchgemacht wie kein anderes. Das Vertrauen auf die Bundestreue Gottes musste oft genug kontrafaktisch gegen geschichtliche Erfahrungen durchgehalten werden. Gerade dann wurde und wird es gebraucht, wenn die Empirie ins Gegenteil umschlägt: Pogrome, Deportationen, Vernichtungen.

Segen für alle Völker

Eine weitere Dimension freilich kommt noch hinzu: Gott sagt durch Abraham allen Völkern der Erde Segen zu. Programmatisch beginnt die Abraham-Erzählung der Genesis so:

„Der Herr sprach zu Abraham: Zieh weg aus deinem Land, von deiner Verwandtschaft und aus deinem Vaterhaus in das Land, das ich dir zeigen werde. Ich werde dich zu einem großen Volk machen, dich segnen und deinen Namen groß machen. Ein Segen sollst du sein. Ich will segnen, die dich segnen; wer dich verwünscht, den will ich verfluchen. Durch dich sollen alle Geschlechter der Erde Segen erlangen. Da zog Abram weg.“ (Gen 12,1-3)

Konkretisiert wird dieser universalistische Zug der Abrahams-Erzählungen noch dadurch, dass über die Betonung der Abraham-Nachkommenschaft in der Sara-Isaak-Linie (Jakob/Israel) hinaus Wert gelegt wird auf die Einbindung Abrahams in die Gemeinschaft der als verwandt empfundenen südöstlichen und östlichen Nachbarvölker. Ausdrücklich werden die nordarabischen Stämme als Nachkommen von Hagar-Ismael sowie der Ketura und ihren Söhnen herausgestellt (Gen 25,1-6; 12-18). Die Ammoniter und Moabiter gelten überdies als Nachkommen Lots, des Neffen Abrahams, die Edomiter als die Esaus, des Bruders von Jakob. Deutlich soll damit werden: Abraham ist der Ursprung eines ganzen Völker-Geflechtes, mit mehr oder weniger großer Distanz zu Israel. Abrahams Anwesenheit ist auch in diesen Völkern gegeben. Für den zweiten und dritten Neuaufbruch in der Religionsgeschichte der Menschheit wird dieser Gedanke eine zentrale Rolle spielen.

Aus: K.-J. Kuschel, Juden Christen Muslime, Herkunft und Zukunft, Patmos Verlag 2013, S. 549ff

ABRAHAM IM NEUEN TESTAMENT UND IN DER CHRISTLICHEN TRADITION

Von Maria Neubrand MC

Mit Abraham und Sara, den ersten Erzellern Israels, beginnt nach den biblischen Erzählungen (Gen 11,27-25,11) die besondere Geschichte Israels mit dem einen Gott JHWH, der sich dem Mose und dem Volk vorstellt als der „Gott *deines Vaters/eurer Väter, der Gott Abrahams, der Gott Isaaks und der Gott Jakobs*“ (Ex 3,6.15). Auch für den Juden Jesus, für seine jüdischen Zeitgenossen und für seine jüdischen Anhänger ist der eine Gott der „Gott *Abrahams, der Gott Isaaks und der Gott Jakobs*“ (Mk 12,27; Mt 22,32; Lk 20,37; Apg 3,12). Und es ist dieser eine Gott Israels, zu dem sich die neue Erwählung aus den Völkern, die nichtjüdische Jesus-Christus-Anhängerschaft – also wir heute – bekennt. (...)

Angesichts der Bedeutung Abrahams in den alttestamentlichen Schriften ist es nicht erstaunlich, dass Abraham im Neuen Testament eine wichtige Rolle spielt. Neben Mose ist er diejenige alttestamentliche Figur, die am häufigsten im Neuen Testament erwähnt wird. Die neutestamentlichen Schriften beziehen sich auf Abraham in unterschiedlichen Zusammenhängen und verbinden mit der Bezugnahme auf ihn unterschiedliche Anliegen. (...)

Für den Juden Jesus ist klar, dass die Väter Israels, Abraham, Isaak und Jakob, bei Gott sind und – bildlich gesprochen – am Tisch im Reiche Gottes sitzen (Mt 8,11); darüber hinaus drückt Jesus seine Hoffnung aus, dass auch die Völker mit den Vätern Israels an diesem „Mahl“ im Reiche Gottes teilnehmen werden (Mt 8,11; Lk 13,28). Jesus ist der festen Glaubensüberzeugung und Hoffnung, dass die Kinder Abrahams nach ihrem Tod im „Schoß Abrahams“ geborgen sein werden; nach dem Gleichnis vom Reichen und armen Lazarus (Lk 16,19-31) entscheidet sich das Sein in Abrahams Schoß allerdings nicht daran, ob man leiblicher Nachkomme Abrahams ist, sondern daran, ob man den Willen Gottes, wie ihn die Tora und die Propheten verkünden, erfüllt. Das Neue Testament weiß mit Johannes dem Täufer, dass die Tatsache, dass man Abraham als „Vater“ hat, keine Garantie für Rettung ist; vielmehr ist jeder Einzelne aufgefordert, umzudenken und sich dem Reich Gottes entsprechend zu verhalten (Mt 3,1-10 par). Johannes schärft ein: „*Bringt eine würdige Frucht, die euer Umdenken zeigt, und meint nicht bei euch sagen zu können: Wir haben ja Abraham zum Vater. Denn ich sage euch: Gott kann aus diesen Steinen Kinder dem Abraham erwecken*“ (Mt 3,8f). (...)

Aber in den paulinischen Briefen an die Galater und an die Römer (beide Briefe richten sich an nichtjüdische Jesus-Christus-Anhänger) kommt es nun angesichts von Jesu Leben, Tod und Auferweckung zu einer neuen Akzentuierung und Inanspruchnahme Abrahams. Das Besondere und Neue bei Paulus im Galater- und im Römerbrief liegt darin, dass er in beiden Briefen versucht, auch den *nichtjüdischen* Glaubenden Abraham als ihre Identitätsfigur aufzuzeigen. Paulus

macht deutlich, dass Abraham nicht nur Vater von Juden ist, sondern *auch* Vater von Nichtjuden: Wenn diese wie Abraham glauben und aus dem Trauen Gottes leben, sind sie Nachkommenschaft Abrahams (Gal 3,6f; Röm 4,16) und haben sie teil an den Verheißungen an Abraham und an seinem Segen (Gal 3,8f.14; Röm 4,16) – und zwar ohne dass sie zum erst-erwählten Volk Israel gehören, ohne dass sie beschnitten und ohne dass sie auf alle besonderen jüdischen Gesetze und Gebote verpflichtet sind. (...)

Im vierten Kapitel des Römerbriefes stellt Paulus gegenüber den nichtjüdischen Jesus-Christus-Anhängern in Rom den Glauben/das Trauen Abrahams anhand von Gen 15,6 ins Zentrum seiner Argumentation. Hier wertet er die Tatsache aus, dass gemäß den biblischen Erzählungen die Anerkennung von Abrahams Glaube als „*recht*“ (Gen 15) im Zusammenhang mit der Verheißung zahlreicher Nachkommenschaft steht und noch vor der Beschneidung Abrahams (Gen 17) geschah (vgl. Röm 4,9-12). Daraus folgert Paulus, dass vor Gott die Anrechnung des Trauens als Gerechtigkeit nicht abhängig von der Beschneidung war und ist – und dass deswegen auch Jesus-Christus-gläubige Nichtjuden mit Recht in Abraham ihren „Vater“ sehen dürfen. Denn wie Abraham stehen sie aufgrund ihres Glaubens/Trauens auf den einen Gott im rechten Verhältnis zu ihm. Deshalb ist nach Paulus Abraham „*unser aller Vater*“ (Röm 4,16): Vater „*der Beschneidung*“ – also von Juden – und Vater „*der Unbeschnittenheit*“ – also von Nichtjuden (Röm 4,11f). Und deshalb gelten die dem Abraham gegebenen Zusagen der „*ganzen Nachkommenschaft*“, Juden und Nichtjuden, und so ist Abraham nach Gen 17,5 auch „*Vater vieler Völker/Nichtjuden*“ (Röm 4,17). Im Brief an die Galater und im Brief an die Römer versucht Paulus, den glaubenden Abraham als Identitätsfigur für die nichtjüdische Jesus-Christus-Anhängerschaft zu zeigen, um sie als eine neue Erwählung aus den Völkern in Abraham zu verankern und an die Seite (nicht: an die Stelle!) des ersterwählten Volkes Israel zu stellen.

Paulus hat sein Ziel erreicht. Das ist die Situation bis heute. Durch Jesus Christus kam es zu einer neuen Erwählung: Nichtjüdische Glaubende, die dem einen Gott Israels trauen, der in Jesus Christus neu auf die Menschen zugekommen ist, dürfen sich in Abraham berufen sehen. Für uns Glaubende aus den Völkern ist die Abrahamkindschaft vermittelt durch Jesus Christus. Durch ihn ist das Trauen Gottes zu uns gekommen, durch ihn sind Nichtjuden zum Trauen auf den Gott Abrahams und Jesu gekommen. In diesem Trauen sind wir heute bleibend mit dem in Abraham ersterwählten jüdischen Volk verbunden.

Aus: *RU heute*, 02/2012, S. 7-10

DIE GESTALT DES ABRAHAM IM ISLAM

Yasar Sarikaya

Abraham (arab. Ibrahim) gilt als Stammvater aller semitischen Völker, somit auch der Araber. Muslimische Historiker führen den Stammbaum Muhammeds bis auf Abraham zurück. Für die Religion des Islam hat Abraham folglich eine zentrale Bedeutung.

An vielen Stellen erwähnt der Koran den Namen Abraham (arab. Ibrahim) und gibt Informationen über seine Rolle in der gesamten Heilsgeschichte, über wesentliche Inhalte seiner Botschaft sowie über religiöse, moralische, familiäre und soziale Aspekte seiner Person. Demnach steht Abraham in der religiösen Tradition des Propheten Noah (Koran 37/83), ist Vater der Gläubigen (Koran 22/78) und Freund Gottes (Koran 4/125). Ihn ließ Gott das Reich der Himmel und der Erde betrachten und verstehen (Koran 6/75). Seinen Nachkommen wurden die Schrift, die Weisheit und eine große Macht gegeben (Koran 4/54). Wegen der Prüfungen, die er bestand und der Aufgaben, die er vollkommen erfüllte, machte Gott ihn zum Vorbild für die Menschen (Koran 2/124).

Es ist daher nicht verwunderlich, wenn der Koran unter den Lehren der früheren Propheten besonderen Wert auf die Lehre Abrahams legt. So wird Muhammed befohlen, der Religion Abrahams zu folgen (Koran 3/95). Zudem soll Muhammed sprechen: „Gott hat mich auf den geraden Weg geleitet, zur rechten Religion, dem Glauben Abrahams, der sich von den falschen Ansichten fernhielt und Gott nichts beigesellte.“ (Koran 6/161).

Laut manchen islamisch-historischen Quellen kam Abraham in Babylon, in der Stadt Nimrods, zur Welt. Sein Vater hieß Azar und seine Mutter Usha oder Abyuna. Lot war sein Neffe. Muslimischen Historikern zufolge war damals in den Ländern, in denen Abraham gewirkt hatte, der Götzendienst (die Anbetung von Götzenbildern) sehr verbreitet.

Abrahams Gotteserkenntnis

Der Koran berichtet eindrucksvoll davon, wie Abraham durch die Betrachtung der Himmelskörper zum Glauben an den einen Gott gelangte.

„So gaben Wir Abraham [seine erste] Einsicht in [Gottes] mächtige Herrschaft über die Himmel und die Erde – und dies zu dem Zweck, dass er einer von jenen werden möge, die innerlich gewiss sind. Als ihn Nacht umgab, erblickte er einen Stern. Er sprach: „Das ist mein Gott.“ Als der Stern unterging, sprach er: „Ich diene nicht gern denen, die untergehen.“ Und als er den erblickte, der aufgegangen war, sprach er: „Das ist mein Gott.“ Als er unterging, sprach er: „Wenn mich mein Herr nicht rechtleitet, werde ich sicher einer der Verirrten bleiben.“ Und als er die Sonne erblickte, die aufgegangen war, sprach er: „Das ist mein Gott. Das ist größer als die anderen Himmelskörper.“ Als sie unterging, sprach er: O mein Volk! Siehe, fern sei es von mir, etwas anderem neben Gott, wie ihr es tut, Göttlichkeit zuzuschreiben. Siehe, ihm, der die Himmel und die Erde ins Dasein brachte, habe ich mein Gesicht zugewandt, indem ich mich von allem, was falsch ist, abwandte“ [...].“ (Koran 6/74-79).

Diese Szene wird in der Regel als reale Suche eines Menschen nach dem wahren Gott interpretiert. Jedoch geht es hier um den Hinweis auf eine erkenntnistheoretische Methode, einen Gedankengang Abrahams als Widerspiegelung von Gottes eigenem Argument. Am Beispiel von Abrahams Beobachtung will Gott vor Augen führen, dass es einen transzendenten, allumfassenden Gott geben muss, der alles, auch die Planeten und Sterne, erschaffen hat.

Mit Abraham sind für den Islam insbesondere drei Ereignisse verbunden: Der Beginn des Monotheismus und die damit verbundene Hinwendung zu einem einzigen Gott, die Erneuerung der Kaaba in Mekka und ihre Weihung zum ersten Gotteshaus und die Geschichte von der Opferung seines Sohnes.

Abraham setzt sich für den Monotheismus ein

Wie andere Propheten war auch Abraham damit beauftragt worden, seiner Umwelt gegenüber Zeugnis abzulegen und seinem Volk die Erkenntnis Gottes zu vermitteln. So lud er seinen Vater und sein Volk zum Glauben an den einen Gott ein. Der Koran schildert den Dialog zwischen Abraham und seinem Vater, in dem es um den rechten Glauben geht:

„Einst sagte er zu seinem Vater: `Vater! Warum betest du etwas an, was nicht hören, nicht sehen und dir nichts nützen kann? [...]´ Er antwortete: `Magst du meine Götter nicht, o Abraham? Fürwahr, wenn du nicht aufhörst, werde ich dich ganz gewiss zu Tode steinigen lassen! Nun hinweg von mir für immer!´“ (Koran 19/41-46).

Trotz dieser Androhung blieb Abraham standhaft, wandte sich von allem ab, was sein Vater und sein Volk anstelle Gottes anbeteten und setzte sich somit stets für den Monotheismus ein. Als Lohn dieser Entschlossenheit schenkte Gott ihm die Nachkommen Isaak und Jakob, die er zu Propheten machte.

Das abrahamitische Erbe des Islam

Neben der Lehre des Monotheismus gehen noch viele weitere Traditionen und Riten des Islam auf Abraham zurück. Hierzu gehört beispielsweise die Pilgerfahrt zur Kaaba in Mekka. Islamischer Tradition zufolge hat Abraham die Kaaba, das erste Gotteshaus für die Menschen, zusammen mit seinem Sohn Ismail erbaut und die Riten der Pilgerschaft gestiftet. Beide beteten dann zu Gott, dass aus ihren Nachkommen ein rechtschaffenes Volk würde und aus deren Mitte ein Gesandter hervorginge, der das Heilige Buch und die Weisheit lehren würde (Koran 2/128-129). Muslime glauben, dass dieses Gebet durch die Sendung Muhammads in Erfüllung gegangen sei. Muhammed soll gesagt haben: *„Ich bin das Gebet meines Vaters Abraham, die frohe Botschaft meines Bruders Jesus und der Traum meiner Mutter.“* (Ahmad Ibn Hanbal, Mushad, IV, 127, 128). Muslimen wird daher empfohlen, in ihren Gebeten auch Abraham für sein Bittgebet zu danken.

Unter den heidnischen Arabern wurde die Kaaba ein Ort polytheistischer Götzenverehrung, voll von Hunderten Götzenbildern. Muhammed reinigte die Kaaba nach dem Wiedereinzug in Mekka von diesen Bildern und setzte die Riten der Pilgerfahrt wieder ein. Seitdem besuchen jährlich Hunderttausende von Muslimen aus aller Welt dieses Heiligtum und die dort befindliche Abrahamstätte (maqam-i Ibrahim).

Aus: *RU heute* 02/2012, S. 12-14

WAHRHEITSANSPRUCH DER RELIGIONEN

Modell 1: Exklusivismus

Nur (m)eine Religion hat die Wahrheit, alle anderen sind Täuschungen oder Fehlformen, die abgewehrt oder bekämpft werden müssen.

Modell 2: Inklusivismus

(M)eine Religion hat die volle Wahrheit, aber diese „volle“ ist in wertvollen Aussagen anderer Religionen teilweise miteinhalten, auch wenn diese insgesamt nicht das Niveau der einen wahren Religion erhalten.

Modell 3: Pluralismus

(M)eine Religion hat Anteil an der Wahrheit wie andere Religionen auch; vor allem die heutigen Weltreligionen sind weitgehend gleichwertig.

Aufgaben:

1. Welchem Modell würden Sie zustimmen? Sammeln Sie Pro- und Kontra-Argumente.
2. Bedenken Sie Konsequenzen dieser Modelle im Blick auf Wahrheitsfragen und gegenseitige Toleranz.



KOMPLEMENTÄRER LERNPROZESS

Jürgen Habermas

So liegt es auch im eigenen Interesse des Verfassungsstaates, mit allen kulturellen Quellen schonend umzugehen, aus denen sich Normbewusstsein und die Solidarität von Bürgern speisen. Dieses konservativ gewordene Bewusstsein spiegelt sich in der Rede von der „postsäkularen Gesellschaft“.

Damit ist nicht nur die Tatsache gemeint, dass sich die Religion in einer zunehmend säkularen Umgebung behauptet und dass die Gesellschaft bis auf weiteres mit dem Bestehen der Religionsgesellschaften rechnet. Der Ausdruck „post-säkular“ zollt den Religionsgemeinschaften auch nicht nur öffentliche Anerkennung für den funktionalen Beitrag, den sie für die Reproduktion erwünschter Motive und Einstellungen leisten.

Im öffentlichen Bewusstsein einer postsäkularen Gesellschaft spiegelt sich vielmehr eine normative Einsicht, die für den politischen Umgang von ungläubigen und gläubigen Bürgern Konsequenzen hat.

In der postsäkularen Gesellschaft setzt sich die Erkenntnis durch, dass die „Modernisierung des öffentlichen Bewusstseins“ phasenverschoben religiöse wie weltliche Mentalitäten erfasst und reflexiv verändert.

Beide Seiten können, wenn sie die Säkularisierung der Gesellschaft als **komplementären Lernprozess** begreifen, ihre Beiträge zu kontroversen Themen in der Öffentlichkeit dann auch aus kognitiven Gründen gegenseitig ernst nehmen.

Aus: Jürgen Habermas, Zwischen Naturalismus und Religion, Philosophische Aufsätze, S. 116f

ZIVILISIERTE VERACHTUNG

Carlo Strenger

Eine Anleitung zur Verteidigung unserer Freiheit

Amerikanische Rechte behaupten seit Jahren, die These, wonach der Klimawandel anthropogene Ursachen habe, sei die Erfindung einer linksliberalen Koalition, die den freien Markt abschaffen wolle. (S. 53)

So behauptet die politische Rechte im Westen beispielsweise immer wieder, der Islam sei strukturell nicht demokratietauglich und tendiere stärker zur Gewalt als andere Religionen; als Belege für diese Behauptung werden dann häufig Termini wie Dschihad oder Schahid (der arabische Begriff bezeichnet einen Märtyrer, der im Kampf für den Islam zu Tode gekommen ist) angeführt. (S. 55)

Ein anderes Beispiel ist die Leugnung des Zusammenhangs zwischen dem HI-Virus und der Krankheit Aids. Afrikanische Spitzenpolitiker wie der frühere südafrikanische Staatspräsident Thabo Mbeki haben wiederholt behauptet, Armut sei die eigentliche Ursache von Aids, und der Westen habe die HIV-Theorie erfunden, um den Kontinent auch weiterhin zu kontrollieren. (S. 53)

Die meisten Israelis sind seit 1948 in dem Glauben erzogen worden, für das palästinensische Flüchtlingsproblem (nach den Kriegen von 1948 und 1967 leben heute ca. viereinhalb Millionen Palästinenser ohne Staatsbürgerrechte in benachbarten arabischen Ländern) sei ausschließlich die arabische Führung der späten vierziger Jahre verantwortlich. Diese habe die Palästinenser damals aufgefordert, ihre Wohnungen zu verlassen, um den Angriff der vereinigten Armeen Syriens, Jordaniens, des Iraks und Ägyptens zu ermöglichen. Nach der Niederlage seien diese Flüchtlinge nirgendwo eingebürgert worden, um weiterhin Argumente gegen das Existenzrecht Israels in der Hand zu haben. (S. 56)

Mahmud Abbas, seit 2005 Präsident der Palästinensischen Autonomiebehörde, reichte 1982 an der Patrice-Lumumba-Universität in Moskau eine Dissertation ein, in der er behauptete, die Zionisten hätten im Zusammenhang mit der „Endlösung“ mit dem „Dritten Reich“ kollaboriert, um die europäischen Juden zur Flucht nach Israel [zu] bewegen; ... (S. 58)

Benedikt XVI. nahm im November 2010 diese Haltung ein: Das Verteilen von Kondomen und Informationen zu ihrem Gebrauch seien nicht nur nicht die Lösung des Problems, sondern würden die Epidemie sogar verschlimmern. (S. 74)

Gemäß dem orthodoxen Judentum dürfen Frauen vor Gericht nicht als Zeuginnen aussagen – ein Prinzip, das im Talmud mit der Leichtgläubigkeit der Frauen begründet wird. (S. 73)

Die Charta der Hamas, um ein letztes Beispiel zu nennen, ruft ausdrücklich zur Tötung der Juden auf, übernimmt die Theorie einer Verschwörung des Weltjudentums und bezieht sich dabei unter anderem auf die Protokolle der Weisen von Zion (ein von der Forschung längst eindeutig als Fälschung entlarvtes Dokument). (S. 59)

Ich definiere zivilisierte Verachtung als eine Haltung, aus der heraus Menschen Glaubenssätze, Verhaltensweisen und Wertsetzungen verachten dürfen oder gar sollen, wenn sie diese aus substantziellen Gründen für irrational, unmoralisch, inkohärent oder unmenschlich halten. Zivilisiert ist diese Verachtung unter zwei Bedingungen: Sie muss erstens auf Argumenten beruhen, die zeigen, dass derjenige, der sie vorbringt, sich ernsthaft darum bemüht hat, den aktuellen Wissensstand in relevanten Disziplinen zu reflektieren; dies ist das Prinzip der verantwortlichen Meinungsbildung. Zweitens muss sie sich gegen Meinungen, Glaubensinhalte oder Werte richten und nicht gegen die Menschen, die sie vertreten. Deren Würde und grundlegenden Rechte müssen stets gewahrt bleiben und dürfen ihnen unter keinen Umständen abgesprochen werden. Zivilisierte Verachtung ist die Fähigkeit, zu verachten, ohne zu hassen oder zu dehumanisieren. Dies ist das Prinzip der Menschlichkeit. Von der Geisteshaltung der Inquisition oder der iranischen

Ayatollahs unterscheidet sich die zivilisierte Verachtung also insofern fundamental, als niemand aufgrund seines Glaubens, seiner Werte oder einer Meinungsäußerung zu Freiheitsentzug, Folter oder gar zum Tode verurteilt werden darf. Der Begriff bezeichnet vielmehr die Fähigkeit, Zivilisationsnormen auch gegenüber jenen aufrechtzuerhalten, deren Glaubens- und Wertssysteme man nicht akzeptiert.

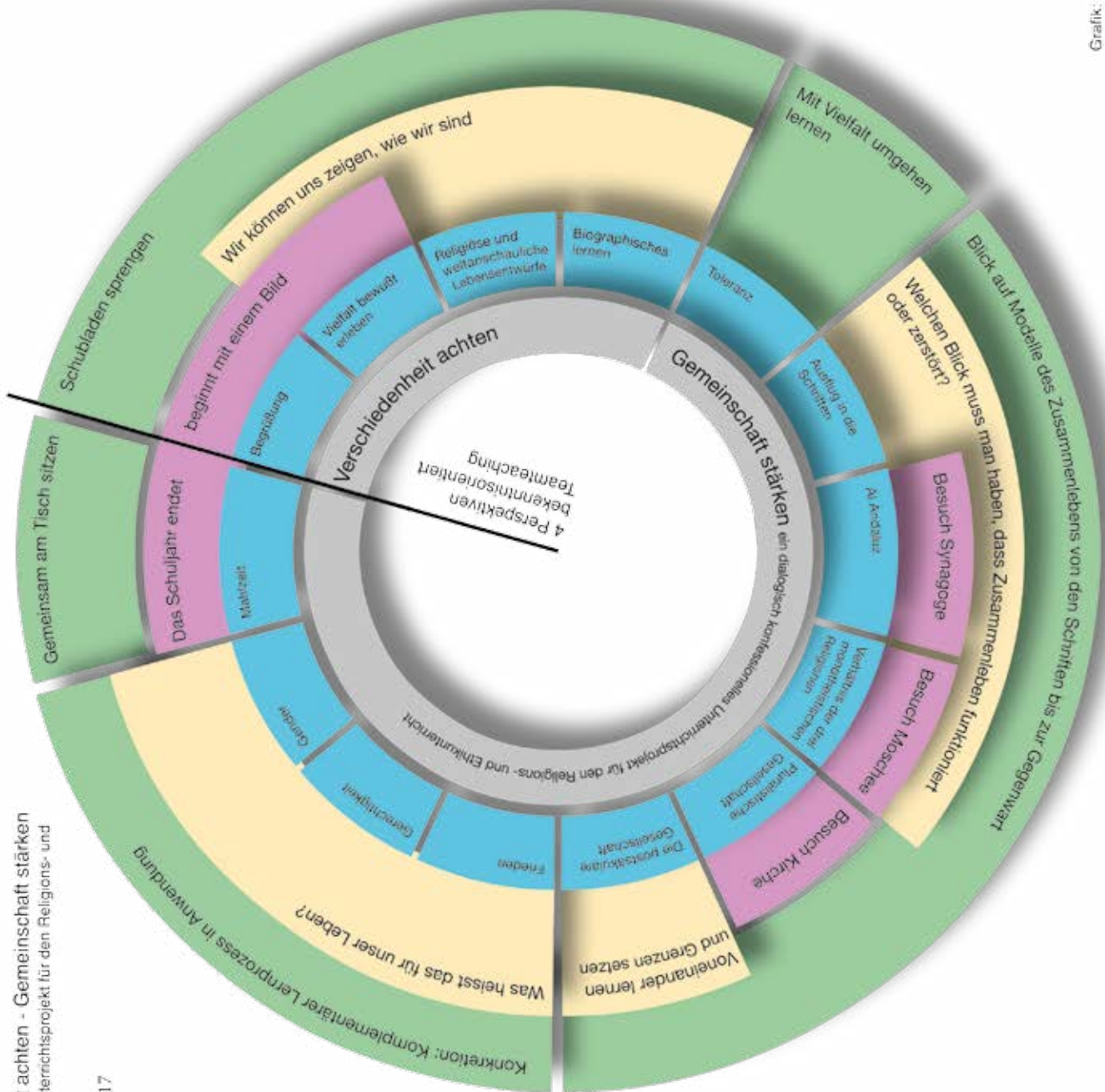
Eine Kultur der zivilisierten Verachtung beruht somit auf einer intellektuellen Selbstdisziplin, die dazu verpflichtet, Informationen zu sammeln und diese sorgfältig abzuwägen; und auf dem Willen, diese Disziplin konsequent aufzubringen – genau darin besteht nämlich das Prinzip der verantwortlichen Meinungsbildung. Zivilisierte Verachtung ist dann angebracht, wenn Menschen sich diesen Anforderungen entziehen, weil sie es bequemer finden, Tatsachenbehauptungen zu akzeptieren, die zu ihren emotionalen oder weltanschaulichen Präferenzen passen, selbst wenn sich leicht Indizien finden lassen, die diesen Behauptungen widersprechen. Eine solche Tendenz zur kognitiven Verzerrung ist in allen Lagern zu finden.

Aus: C. Strenger, Zivilisierte Verachtung, Berlin 2015, S. 21; 51



Verschiedenheit achten - Gemeinschaft stärken
Ein dialogisches Unterrichtsprojekt für den Religions- und
Ethikunterricht

Stand August 2017



Grafik: loveandpeaceindustries.de

AUTOREN/-INNENVERZEICHNIS

- **Dr. Augst, Kristina:** Pfarrerin und Studienleiterin am RPI der EKKW und EKHN in Darmstadt
- **Aydin, Gonca:** Dipl. Theol., M.A., Islamische Theologin und Religionswissenschaftlerin; Studienrätin für Ethik, PoWi und islamische Religionsunterricht
- **Prof. Dr. Badawia, Tarek:** Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS), Professur für Islamische Religionslehre/ Religionspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- **Blume, Pia:** Studienrätin mit den Unterrichtsfächern Deutsch, Ethik und Philosophie
- **Kößler, Heinrich:** Schulleiter an der Theodor-Heuss-Schule bis Sommer 2015
- **Pascalis, Patrizia:** Schulpfarrerin
- **Petzoldt, Simone:** wissenschaftliche Mitarbeiterin für Fachdidaktik Ethik und Philosophie (Philipps-Universität Marburg)
- **Dr. Pruchniewicz, Stephan:** Schulamtsdirektor i.K., Referent für Religionsunterricht im Bistum Mainz und externer Mitarbeiter am KIBOR in Tübingen
- **Rosskoth, Burkhardt:** Katholischer Religionslehrer
- **Simon-Winter, Carolin:** Schulpfarrerin und Ausbilderin am Studienseminar Darmstadt
- **Dr. Vogel, Uli:** wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Philosophie, Philipps-Universität Marburg, Fachdidaktik Philosophie/Ethik; stv. GD des Zentrums für Lehrerbildung der PU

IMPRESSUM

Herausgeber:

Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck
und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau
Rudolf-Bultmann-Straße 4, 35039 Marburg

Telefon: 96421 - 969 100
Fax: 06421 - 969 400
Mail: info@rpi-ekkw-ekhn.de

v.i.S.d.P.:

Uwe Martini, Direktor des RPI der EKKW und der EKHN

Gestaltung:

Grafikatelier A. Köhler, Eschwege, www.die-visualisten.de

Druck:

Grafische Werkstatt von 1980 GmbH, Kassel

Auflage:

1000 Exemplare

Bildquellen:

Shutterstock: ©William Perugini, ©Olesia Bilkei, Ollyy, ©Luis Molinero, ©oneinchpunch;
Fotolia: ©Photographiee.eu, ©Kara, ©xjbxjhx; iStockphoto: ©RapidEye

September 2017

