

„Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ Projekt eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts¹

1. Genese, schulische und gesellschaftliche Verortung

Unter dem Titel „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ wurde im Jahr 2006 an der Theodor-Heuss-Schule (THS) in Offenbach (Hessen) ein Schulprojekt initiiert, das die im Schulprogramm ausgewiesene „gelebte kulturelle Vielfalt“ als aktiv zu gestaltendes Handlungsfeld begreift.

In der THS ist der Anteil der Schüler*innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund sehr hoch.² Junge Menschen vieler Nationalitäten, verschiedener Religionen und unterschiedlicher sozialer Schichten sind täglich zusammen und zahlreiche Traditionen, Wertesysteme und Bildungsziele treffen aufeinander. Der Mikrokosmos Schule ist somit ein Spiegelbild der pluralen Gesellschaft mit ihren Konflikten und Chancen.

Seit einigen Jahren sind in vielen Städten Deutschlands verstärkt interreligiöse Arbeitskreise, „Runde Tische“, ein „Rat der Religionen“ und auf Bundesebene die sogenannte Islamkonferenz entstanden.

Ziel all dieser Gesprächskreise und Diskussionsrunden ist es, Menschen unseres Landes ins Gespräch zu bringen, die hier schon seit Jahrzehnten miteinander leben, ohne sich gut zu kennen.

Bis heute ist das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft geprägt von Un- oder Halbwissen und daraus resultierend von Vorurteilen oder diskriminierenden, weil verallgemeinernden Zuschreibungen von Verhaltens- bzw. Charaktereigenschaften.³

Die Entstehungshintergründe solcher Formen der Diskriminierung sind vielfältig und auf verschiedenen Ebenen unserer Gesellschaft anzutreffen: im Bereich des nachbarschaftlichen Zusammen- bzw. Nebeneinanderlebens, in der politisch geführten Diskussion und vor allem auch in den Medien.

Umso wichtiger ist es, dass sich Menschen zusammenschließen, um der oftmals reflexartigen Abgrenzung durch ein Kennenlernen auf intellektueller wie auch auf emotionaler Ebene entgegenzuwirken.

¹ Die Abschnitte 2.4 und 2.5 wurden in ähnlicher Form bereits veröffentlicht In: *Simon-Winter, Carolin / Rosskoth, Burkhard*, Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken. Ein dialogisches Unterrichtsprojekt für den Religions- und Ethikunterricht. In: Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hg.), Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation. Göttingen 2018, 253–267.

² 60 verschiedene Nationalitäten sind an der Schule vertreten (Schüler*innenstatistik der THS, Stand 01.11.2019).

³ Vgl. *Mecheril, Paul* u. a., Migrationspädagogik. Weinheim 2010, 150–167.

Schulen sind Orte, an denen schon seit Langem und ganz selbstverständlich tagtäglich die unterschiedlichsten Menschen an ‚Runden Tischen‘ zusammensitzen. Sich dies bewusst zu machen, kann hilfreich sein bei der Suche nach Strukturen und der Entwicklung von Konzepten, die die Gemeinschaft stärken, indem einerseits die Unterschiede bewahrt werden können und andererseits Konstruktionen eines ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ reflektiert und aufgebrochen werden können. Der Religions- und Ethikunterricht ist hierfür, wie im Folgenden gezeigt wird, besonders geeignet.

Das im Jahr 2001 verübte Attentat auf das World-Trade-Center war ein weiterer Anlass dafür, nach neuen Konzeptionen für den Religionsunterricht zu suchen. Denn durch den öffentlichen Diskurs wurden latent vorhandene Feindbilder verstärkt und die allgemeine Erschütterung über diese Tat hatte nichts Verbindendes, sondern trug dazu bei, dass Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten sich voneinander absonderten. Innerhalb unserer Schülerschaft und des Kollegiums verstärkte sich die Tendenz, Gruppenzugehörigkeiten derart zu konstruieren, dass stets eine Gruppe ‚Anderer‘ für ‚das Böse‘ verantwortlich gemacht werden konnte. In all der Trauer, die das Attentat verursachte, breitete sich das Gefühl der Angst und des Misstrauens aus. Vor allem die homogen konstruierte Gruppe ‚der Muslime‘ schien plötzlich aufgrund ihrer Religion latent gewaltbereit und sollte beobachtet werden. So teilte etwa in einer Konferenz eine Kollegin angstvoll mit, dass ein pakistanischer Schüler sich auffallend verhalte. Sie begründete ihre Sorge damit, dass sie ihn kürzlich beim Beten gesehen habe und er außerdem des Öfteren einen Koran in der Hand habe.

Verbale Beschwichtigungsversuche oder logisches Argumentieren erwiesen sich nicht als geeignete Mittel, um diesem angstvollen und misstrauischen Klima entgegenzutreten. Daher wurde ausgehend von der Trauer um und mit den Opfern eine Feier gestaltet, deren Kerngeschehen darin bestand, dass die Schüler*innen sich unabhängig von ihrer religiösen und weltanschaulichen Zugehörigkeit darüber austauschen konnten, wie sie trotz ihrer Unterschiede dieser Trauer gemeinsam Ausdruck verleihen könnten.

Die Schüler*innen recherchierten Lebensgeschichten der Opfer und lasen diese in der überfüllten Aula vor – ungeachtet ihrer eigenen nationalen oder religiösen Zugehörigkeit. So beklagte beispielsweise eine türkische Muslima den Tod eines amerikanischen Juden, ein orthodoxer Christ den einer Buddhistin aus Sri Lanka. Für die Opfer aller Nationen und Religionen wurden Kerzen angezündet und im Raum verteilt. Die Trennung zwischen ‚denen‘ und ‚uns‘ war aufgehoben. Alle Menschen, die an dieser Feier teilnahmen, waren vereint in ihrem Entsetzen über und ihrer Ablehnung von Gewalt und in ihrer Trauer über das Leid der Opfer und Hinterbliebenen. Und so wurde auch auf intellektueller Ebene eine Dekonstruktion von Zuweisungen und Zuschreibungen erreicht, die jedoch nur gelingen konnte, weil ein Berührt-Sein als Mensch vorausgegangen war.

Diese positive Erfahrung war ein wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung des Projekts ‚Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken‘, im Zuge dessen ein Konzept für den Religions- und Ethikunterricht entwickelt wurde, welches den Dialog⁴ der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt.

⁴ Zum ‚Dialogbegriff‘ s. *Knauth, Thorsten*, Dialogische Religionspädagogik als Weg aus dem Identitäts-Relevanzdilemma des Religionsunterrichts. In: Englert, Rudolf u. a.

Mit dem Projekt sollte dem gesellschaftlichen Auftrag des Religionsunterrichts an einer öffentlichen Schule Rechnung getragen werden, indem durch qualifiziertes Begegnungslernen (Dialog) ein Beitrag zur Stabilisierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens geleistet werden sollte.

Zudem war es ein Ziel des Projekts, die Bedeutung des Religionsunterrichts zu stärken. Denn insbesondere in den Ballungszentren Deutschlands ist in den beruflichen Schulen der Religionsunterricht in der traditionellen Form in einer fragilen Position. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung keine Anpassung des Religionsunterrichts stattgefunden hat: In vielen Klassen sind die evangelischen und katholischen Schüler*innen mittlerweile in der Minderheit, die Strukturen des Unterrichts wurden aber nicht an die veränderte Situation adaptiert – obgleich es der christlichen Tradition entspräche, wurden keine ‚neuen Wege‘ beschritten. Anders als von manchen Seiten befürchtet, führen diese neuen Wege nicht zwangsläufig zur Abschaffung des traditionellen Unterrichts, sondern sie erschließen sich, indem das dem Religionsunterricht innewohnende Potenzial zur Veränderung genutzt wird.⁵

Als das Projekt an der THS initiiert wurde, waren in der Landschaft der beruflichen Schulen bereits Ideen und Konzepte dafür vorhanden, die religiöse Heterogenität der Schüler*innen als Ressource zur Konzeption eines interreligiösen Unterrichts zu nutzen.⁶

Angesichts der Zusammensetzung der Schülerschaft an der THS – mit einem großen Anteil von Schüler*innen, die sich zu keiner Religion zugehörig fühlten – waren solche Konzeptionen jedoch nicht ausreichend. Wir wollten zum einen vermeiden, dass der

Religionsunterricht mittel- und langfristig zu einem schulischen ‚Reservat‘ religiöser Weltdeutung wird, das man sich mit Rücksicht auf die Kirchen und Religionsgemeinschaften noch leistet.⁷

Zum anderen war es uns wichtig, die säkularen Deutungskategorien der Schüler*innen, die normalerweise den Ethikunterricht besuchen würden, als gleichberechtigte und erkenntniserweiternde Perspektiven in das Geschehen mit einzubringen. Da Dialog immer zwischen Menschen und nicht zwischen Religionen und Weltanschauungen stattfindet, war es unabdingbar, die Schüler*innen gemeinsam im Klassenverband zu unterrichten.

Dies bedeutet nun nicht, dass Konfessionalität, Religiosität oder Nicht-Religiosität keine Rolle mehr spielen würden. Traditionen und Weltanschauungen sind für viele Schüler*innen sehr wichtig, da sie ihnen Orientierung und Sicherheit geben. Insofern sollten sie in dieser Form des Unterrichts auf jeden Fall zur Sprache kommen, jedoch nicht im Sinne einer für den/die einzelne/n Schüler*in normativen Zuweisung, sondern als Mög-

(Hg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*. Freiburg 2012, 34–48.

⁵ S. dazu: Abschnitt 2.4 „Dialogische Grundhaltung als Teil religiöser Traditionen“.

⁶ Vgl. *Obermann, Andreas*, *Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamischen Religionsgemeinschaften an berufsbildenden Schulen*. Berlin 2006.

⁷ *Simon-Winter, Carolin / Pruchniewicz, Stephan*, *Verschiedenheit achten, Gemeinschaft stärken und mehr – Dialogischer Religions- und Ethikunterricht*. In: *rabs* (2017) 02, 40–42, hier 40.

lichkeit, den eigenen Identitätsprozess in diesem ‚Dialograum‘ gemeinsam mit den Mitschüler*innen weiterzuentwickeln. Um der Gefahr entgegenzutreten, durch den Unterricht im Klassenverband einen ‚Einheitsbrei‘ entstehen zu lassen, werden die Schüler*innen ermuntert, die bestehenden Unterschiede bezüglich ihrer Konfession, Religion und Weltanschauung deutlich zu machen, davon zu sprechen, was ihnen wichtig ist und was sie lieben, wie auch individuellen Zweifeln und Fragen Raum zu geben. So sollte ein Prozess eröffnet werden, in dem mit den bestehenden Differenzen konstruktiv gearbeitet werden kann. Das heißt, dass die jeweils Anderen nicht als zu überzeugende Diskussionspartner*innen zu betrachten sind, sondern als Dialogpartner*innen, durch deren Andersartigkeit eine Ressource zu entdecken ist, mit welcher die Vielschichtigkeit der Glaubens- und Lebensvorstellungen für einen selbst und auch in einem selbst erschlossen werden kann.

Damit dies ermöglicht wird, ist für diese Form des Unterrichts ein Lehrkräfteteam konstitutiv, das unterschiedliche religiöse und ethischphilosophische Positionen repräsentiert, den Unterricht gemeinsam verantwortet und gestaltet. Während der Unterrichtsstunden sind diese Fachlehrer*innen gemeinsam präsent und spielen, falls notwendig, entsprechendes Material aus der jeweiligen Binnenperspektive in das Unterrichtsgeschehen ein.

Insofern werden in dieser Form des Unterrichts keinesfalls konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Zugehörigkeiten nivelliert; er lässt jedoch die damit verbundenen Selbstverständlichkeiten und Selbstbezogenheiten hinter sich und führt hin zu konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Profiliertheit im Angesicht des Anderen/der Anderen und der damit verbundenen direkten Begegnung mit ihm und ihr.

Ein derart konzipierter Religionsunterricht vermag es, das ihm innewohnende dialogische Potenzial auszuschöpfen und in gesellschaftliche Prozesse einfließen zu lassen.

2. Didaktische Umsetzung

Das dialogische Unterrichtsprojekt wurde zunächst für die elften Klassen des beruflichen Gymnasiums für die Dauer eines Schuljahres konzipiert. Grundlage für die Entwicklung der curricularen Strukturen waren die Lehrpläne der Fächer katholische Religion, evangelische Religion und Ethik. Für den islamischen Bereich steht bislang kein Lehrplan zur Verfügung. Deshalb wurde für die islamische Perspektive geeignetes theologisches und religionspädagogisches Material themenorientiert zusammengetragen und von der islamischen Lehrkraft in das Unterrichtsgeschehen eingebracht. Bei dieser inhaltlichen Arbeit war entsprechend des dialogischen Konzepts nicht die Suche nach einem kleinsten gemeinsamen Nenner leitend, sondern ein institutionalisierter multiperspektivischer Zugriff auf die in den hessischen Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe genannten Themen. Diese Themen wurden in 12 Modulen umgesetzt.⁸

⁸ Vgl. Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), *Verschiedenheit*

Um dem oben beschriebenen Ziel näher zu kommen, haben sich folgende Prinzipien herauskristallisiert, die für die Konzeption eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts grundlegend sind.

2.1 Gleichberechtigung im Team und für die Schüler*innen – auch organisatorisch und strukturell

An der THS unterrichteten zum Zeitpunkt des Projekts evangelische und katholische Lehrkräfte. Die muslimischen Schüler*innen besuchten gemeinsam mit den konfessionslosen den Ethikunterricht und wurden dort von Religionslehrkräften unterrichtet. Für einen dialogischen Unterricht ist diese Konstellation vollkommen ungeeignet. Aus diesem Grund wurde das Team um eine Ethiklehrkraft mit dem Schwerpunkt Philosophie und eine Ethiklehrkraft mit dem Schwerpunkt Islam erweitert. Dadurch wurde eine Unterrichtssituation geschaffen, in der ein gleichberechtigt agierendes Team von Lehrkräften die religiöse und weltanschauliche Zusammensetzung der Schülerschaft zumindest in den Hauptrichtungen spiegelte. Dies sollte auch für die Schüler*innen eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen. Diese auf schulischer Ebene verankerte Gleichberechtigung struktureller und organisatorischer Art stellt eine wesentliche Grundlage für einen Dialog dar.

Das Dialoggeschehen selbst hingegen vollzieht sich dann in der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Traditionen und Weltanschauungen und nicht in der ‚Begegnung‘ verschiedener Traditionsinhalte.

Während des dialogischen Unterrichts finden sich die Schüler*innen in Gruppen zusammen, die von der jeweiligen Fachlehrkraft betreut werden und in denen sie sich einem bestimmten Thema aus islamischer, katholischer, jüdischer⁹ und philosophischer Sicht nähern. Die Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten werden im Plenum vorgestellt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin beleuchtet – stets unter dem Aspekt, was das Wissen und Kennenlernen der anderen Traditionen oder auch die Unterschiede innerhalb der eigenen für die persönliche Positionierung bedeuten können. Über diesen Aspekt kommen die Schüler*innen dann miteinander ins Gespräch – nicht aber über die Richtigkeit der jeweiligen Vorstellungen.

Die am Projekt beteiligten Lehrer*innen übernehmen bezüglich ihrer jeweiligen Fachrichtung gleichberechtigt Verantwortung. Dies gilt sowohl für den inhaltlichen Ablauf und den Prozess der Weiterentwicklung als auch für das Unterrichtsgeschehen selbst. Durch dieses hierarchiefreie Arbeiten im Team wird für die Schüler*innen ein Erkenntnis- und Lernprozess implizit weitergegeben.

Für die Rolle, die die Lehrkräfte in diesem Unterrichtsgeschehen einnehmen, bedeutet dies zweierlei: Sie sind zum einen Expert*innen für ihr jeweiliges Fach, zum anderen sind sie als Individuen in ihrer je eigenen

achten – Gemeinschaft stärken. Dokumentation eines dialogischen Unterrichtsprojektes aus der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach. Marburg 2017.

⁹ Dem Regionslehrer der jüdischen Gemeinde ist es aus organisatorischen Gründen nicht möglich, im Lehrer*innenteam mitzuwirken. Er steht jedoch mit den anderen Lehrkräften und Schüler*innen in Kontakt und die teilnehmenden Schüler*innen können sich bei Fragen an ihn wenden.

Positionalität gefragt, persönlich Stellung zu nehmen; insofern kann ihre Rolle als fluide bezeichnet werden.¹⁰

2.2 Sichtbarmachen von Differenz – als ontologische Gegebenheit¹¹

Die Ethik- und Religionslehrkräfte waren oft mit der Ansicht konfrontiert, die Pluralität an unserer Schule stelle ein Defizit dar, das zu ertragen sei, wenn es schon nicht zu ‚beheben‘ sei. Insofern wurde der Begriff der Integration oft im Sinne einer Anpassung durch Nivellierung oder Entwertung der Unterschiede betrachtet. Das Ziel des Projektteams war es hingegen, Pluralität als ontologische Gegebenheit sichtbar zu machen, die zur Bereicherung des Zusammenlebens führt und Grundlage für einen umfassenden/ganzheitlichen Bildungsprozess ist.

Unser Anliegen ist es, den unterschiedlichen Differenzerfahrungen Raum zu geben: zwischen Ethik und Religion, zwischen verschiedenen Religionen, innerhalb verschiedener Richtungen einer Religion und auch in dem Individuum selbst.

Dadurch soll den Schüler*innen ermöglicht werden, dass sie sich in einer bestimmten Tradition verorten können, ohne dass diese Positionierung zur Unbeweglichkeit führt.

Um diesen Gedanken didaktisch umzusetzen und für die Schüler*innen erfahrbar zu machen, wird zu Beginn des Schuljahres klassenweise eine raumgreifende Installation erstellt. Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt einen roten Wollknäuel in die Hand und alle binden sich an einem Stuhl mit der Aufschrift „THS“ fest. Dieses Fadenbild stellt den gemeinsamen Ausgangspunkt der Lerngemeinschaft dar.

Dann wird nach Wohnorten, Herkunftsorten und den Herkunftsländern der Vorfahren der Schüler*innen gefragt. Es bilden sich unterschiedlich zusammengesetzte Gruppen. In der Folge führen alle Schüler*innen ihre roten Fäden wieder an einem Stuhl zusammen, der für die gemeinsame Sprache Deutsch steht.

Andere Gruppierungen entstehen, wenn sich die Schüler*innen nach den Sprachen zusammenfinden, die in ihren Herkunftsländern oder Familien gesprochen werden.

Dieser Vorgang wiederholt sich in Bezug auf Glaube und Werte, auf besondere Fähigkeiten und Hobbys.

So wird zur Differenzierung ermuntert. Die Schüler*innen können sich beispielsweise ausgehend vom Stuhl ‚Glaube und Werte‘ nicht nur als Christen, Muslime oder ‚Nix‘ positionieren, sondern als Evangelische, Katholische, russ./ syr./ griech. Orthodoxe, Evangelikale, Pfingstler, Sunniten, Schiiten, Aleviten, Ahmadiyya, Buddhisten, Hindus, Atheisten, Agnostiker etc.

¹⁰ Vgl. hierzu: *Knauth, Thorsten*, Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation. In: Lindner, Konstantin u. a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht – konfessionell, kooperativ, kontextuell*. Freiburg 2017, 193–212, hier 208.

¹¹ Vgl. hierzu: *Babic, Mile*, Individuelle und kollektive Identität. In: *Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie* (2015) 51, 18–26.

Beim gemeinsamen Blick auf diese raumgreifende Installation wird dann deutlich, dass Schubladen im Sinne von Klischees unzureichend sind: DIE Christen, DIE Moslems, DIE ‚Ungläubigen‘ gibt es nicht als feste Gruppierung. Je nachdem, wonach ein Mensch befragt wird, ändert sich seine Bezugsgruppe. Manchmal steht ein Schüler oder eine Schülerin auch alleine, um sich dann in einer neu entstehenden Gruppierung wiederzufinden. Es wird deutlich, dass Identitäten und Zugehörigkeiten einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen sind. Dabei wird die Zugehörigkeit zu einer Tradition zwar nicht egalisiert, sie wird durchaus als identitätsstiftend erfahren – jedoch unter der Maßgabe, dass sie von den jeweiligen Individuen kritisch reflektiert werden kann und die Verortung in derselben auch veränderlich ist.

Nachdem sie auf diese Weise sensibilisiert worden sind, beginnen die Lerngruppen mit dem biografischen Lernen. Jeder Schüler und jede Schülerin erhält die Möglichkeit, anhand dreier Symbole von sich zu erzählen: ein Symbol steht für Glück, ein zweites für Tradition und ein drittes Symbol ist frei wählbar. Alle Symbole werden in der Mitte auf einer Decke ausgebreitet. Dann liegt z. B. das Buch „Der Gotteswahn“¹² neben einer Gebetskette, eine Zigarette neben einem Gedichtband von Kleist, auch Turnschuhe, Hadithensammlungen, Videospiele, Hochzeitsfotos oder Kommunionketten lassen sich finden.

2.3 Die Bedeutung von Grenzen als Identitätsmerkmale und Schöpfungszonen

Das Schulprojekt hat es sich zur Aufgabe gemacht, vorschnelle und verallgemeinernde Zuordnungskategorien, mit denen unsere Schüler*innen bedacht werden und die sie selbst verwenden, zu hinterfragen oder aufzuheben. Schubladen sollen ‚gesprengt‘ werden, obwohl sie bei aller Enge auch Sicherheit bieten.

Damit sich die Schüler*innen in den neu entstehenden freien Raum wagen können, sollen sie erfahren, dass dies nicht gleichbedeutend ist mit einem Zustand der Atomisierung, in dem jede/r in vollständiger Autarkie und damit beliebig agieren kann. Stattdessen sollten für eine dialogische Gemeinschaft Grenzen als Notwendigkeit identifiziert und respektiert werden, und zwar auf mehreren Ebenen:

Die erste Ebene bildet der Umgang miteinander im Unterricht und der Schutz für Identitäten. Dafür werden den Schüler*innen zu Beginn des Schuljahres Gesprächsregeln an die Hand gegeben. In diesen Regeln werden Grenzen benannt, die den Raum des Sichtbarwerdens des einzelnen Menschen schützen. Mit ihrer Hilfe wird ein sogenannter „safe space“¹³ errichtet, sie werden immer wieder in Erinnerung gerufen und im Laufe der Zeit werden sie von den Schüler*innen selbst eingefordert und eingebracht. Zu diesen Regeln gehört auch, dass nicht alles ausdiskutiert werden muss. Es gibt in den unterschiedlichen Traditionen, z. B. bezüglich bestimmter Glau-

¹² Dawkins, Richard, Der Gotteswahn. Berlin 2008.

¹³ Knauth, Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation, 208.

bensaussagen, Widersprüche, die stehen bleiben müssen, da sie als Identitätsmerkmale wichtig sind.¹⁴

Der zweite Aspekt der Grenzen besteht in ihrer Funktion als Schutz für Werte. Dass Grenzen notwendig sind, um Werte zu schützen, wird in den Modulen ‚Toleranz‘ und ‚Zivilisierte Verachtung‘ deutlich. In Anlehnung an Rainer Forsts Toleranzkomponenten und -konzeptionen¹⁵ erfahren die Schüler*innen, dass Toleranz nicht bedeutet, alles geschehen zu lassen, dass sie nicht mit Gleichgültigkeit zu verwechseln ist, sondern immer etwas beinhaltet, was aus der eigenen Perspektive abzulehnen ist. Toleranz wie auch Intoleranz haben immer dort ihre Grenzen, wo Menschen in ihrer Würde verletzt werden.

Im weiteren Verlauf wird das Thema der Grenzziehungen im Blick auf die in unserer Gesellschaft verankerten Freiheitswerte nochmals aufgegriffen.¹⁶

In einer dritten Perspektive werden Grenzen als sogenannte „Schöpfungszonen“¹⁷ identifiziert. Gerade dort, wo Ambiguität herrscht, kann Neues entstehen.

Was damit gemeint ist, wird in den Modulen, die sich mit der historischen Epoche von Al-Andalus beschäftigen, erkennbar. Die Schüler*innen erfahren, dass sich inmitten von Krieg und Feindschaft immer wieder Gruppen von Menschen unterschiedlicher Religionen entschlossen hatten, zusammenzuarbeiten und damit eine kulturelle Blüte hervorbringen konnten. Diese Erkenntnis ist in der aktuellen gesellschaftlichen Situation vor allem deshalb relevant, weil sie den Schüler*innen deutlich macht, dass ihnen eine aktive Rolle für ein friedliches Zusammenleben aller zukommt. In einer Aussage einer Schülerin aus Pakistan wird deutlich, dass diese Module auch für das Selbstbild einer religiösen Gruppe hilfreich sind: „Wir Moslems sind gar nicht so doof und haben auch zur kulturellen Entwicklung Europas beigetragen.“

2.4 Dialogische Grundhaltung als Teil religiöser Traditionen

Die am Schulprojekt beteiligten Lehrer*innen nehmen oft wahr, dass durch das Projekt eine mündige Verortung der Schüler*innen in den jeweiligen Traditionen stattfindet. In der Rückbesinnung auf die Tradition wird nämlich zugleich deutlich, dass Veränderungsprozesse Teil derselben sind. Sich in eine Traditionslinie zu stellen, bedeutet, darin beweglich zu bleiben und aus vorgegebenen Strukturen auch aufbrechen zu können.

Im Themenkomplex ‚Von Abraham zu Habermas‘ können Schüler*innen erkennen, dass keine religiöse oder weltanschauliche Tradition per se

¹⁴ Vgl. hierzu: *Simon-Winter / Rosskothén, Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken*, 262–263.

¹⁵ S. dazu: *Forst, Rainer, Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt 2003, 42–48.

¹⁶ Zur konkreten didaktischen Umsetzung s. Modul 9: „Die (post)säkulare Gesellschaft: Voneinander lernen und Grenzen setzen“ In: *Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken*, 33.

¹⁷ *Nieser, Claudia, Hagars Töchter. Der Islam im Werk Assia Djebars. Ostfildern 2011, 23.*

dialog-freundlicher ist als eine andere.¹⁸ Gemeinsam machen sich Schüler*innen und die Lehrkräfte auf Spurensuche und entdecken, dass Dialog über die Grenzen religiöser und weltanschaulicher Positionen hinweg möglich ist.

In fünf aufeinanderfolgenden Modulen erarbeiten sich die Schüler*innen Motive, die für eine dialogische Grundhaltung bedeutsam sind und die sich sowohl in religiösen wie auch in philosophischen Traditionen finden lassen.

Dadurch sollen den Schüler*innen zum einen die theoretischen Grundlagen für einen Dialog in der pluralen Gesellschaft vermittelt und somit auch Argumente für die Sinnhaftigkeit eines solchen aufgezeigt werden. Zum anderen soll es ihnen auch praktisch ermöglicht werden, in einen solchen einzutreten.

Im Folgenden werden die sogenannten dialogischen Grundmotive der Abrahamsgeschichten und ihre Anschlussfähigkeit zu der Habermasschen Idee des „komplementären Lernprozesses“ zusammengefasst erläutert.

2.4.1 In Gott ergeben glauben als Befreiung zur Beweglichkeit

In den religiösen Traditionen des Judentums, des Christentums und des Islams ist das zentrale Motiv in Bezug auf Abraham sein vorbildlicher Glaube. Hierbei wird von einem Glauben gesprochen, der nicht durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft definiert ist, sondern durch absolutes Gottvertrauen, das dazu befähigt, sich in einen offenen unbekanntem Raum zu begeben.

In der Tora setzt bereits die Aufforderung: „Geh in das Land, das ich dir zeigen werde“ (Gen 12, 1) Abraham in Bewegung. Die Konsequenzen dieses Aufbruchs ins Ungewisse sind bekannt: Es wurde neues Land erschlossen, das Überleben unterschiedlicher Stämme gesichert, die Einzigartigkeit des Bundesversprechens an die Juden formuliert und gleichzeitig die Universalität des Segens Gottes für die gesamte Menschheit proklamiert. Diese vielschichtige Entwicklung macht deutlich, dass der Glaube Abrahams nicht in eine selbstgenügsame Eindeutigkeit führt, sondern in die Notwendigkeit einer ständigen Auseinandersetzung, wozu uns jedoch eben dieser Glaube befähigt.

Von dieser Kraft des Glaubens spricht in christlicher Tradition Paulus in seinem Brief an die römische Gemeinde. Er schreibt, dass denjenigen, die wie Abraham glauben, nämlich „auf Hoffnung hin [...] wo nichts zu hoffen war“ (Röm 4, 18–20), Stärke gegeben wird. Und im Weiteren beschreibt er, dass es dieser Glaube ist, durch den Rechtfertigung geschieht und der dazu befähigt, in Bedrängnis auszuhalten: „[...] denn die Hoffnung lässt uns nicht zuschanden werden“ (Röm 5, 5).

Im Islam ist es *millat Ibrahim* (Weg Abrahams), auf den die Gläubigen geführt werden sollen. Es ist ein Glaube, der daran zu erkennen ist, dass er den Menschen in die Herzen eingezogen ist und keiner, dem sie sich äußerlich ergeben. Zu glauben wie Abraham, heißt *hanif* zu sein (sich als

¹⁸ Vgl. hierzu Module 6–10. In: Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), *Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken*, 27–37.

Gottsuchende/r dem EINEN Gott zuzuneigen)¹⁹ und sich Gott zu ergeben (*musliman*). Dies führt dazu, dass sich der/die Glaubende allen Hindernissen und Anfeindungen stellen kann.²⁰

Alle drei Religionen definieren also den Glauben Abrahams als einen, der nicht in die Sicherheit eines von Gott beschützten Lebens führt, sondern der ermächtigt, das Leben mit allen Herausforderungen leben zu können. Karl-Josef Kuschel spricht davon, dass dieser Glaube davon geprägt ist, dass mit Gott Unmögliches möglich wird. Dies gilt für Abraham wie auch für Sara und Hagar. Sie alle sind auf je unterschiedliche Art „archetypische Gestalten radikaler Hoffnungsexistenz“²¹.

Für die Schüler*innen ist es auch unter Genderaspekten bedeutsam und erhellend, die Rolle der Frauen in den Traditionen der monotheistischen Religionen zu betrachten. Vielen ist nicht bewusst, dass mit den patriarchal geprägten Strukturen und den damit verbundenen Rezeptionen ein Bedeutungswandel einhergegangen ist. Dies lässt sich am Beispiel der Hagar in der islamischen Tradition in besonderer Weise zeigen. Von Hagar wird erzählt, wie sie sich, als sie in der Wüste beinahe verdurstete, in Bewegung setzte, siebenmal zwischen zwei Hügeln hin und her lief und dadurch die Quelle *ZamZam* (Lebensquelle) fand.

Ihr Name hat im Arabischen dieselbe Wurzel wie *hijrah*, was ‚Sich-Aufmachen‘ bedeutet und ‚Herausbrechen‘ aus bestehenden heimatlichen und vertrauten Strukturen, um an neuen Orten Gottes Willen zu leben. An diese eher aus dem Moment entstandene Handlung schließt sich dann eine Haltung an, die das weitere Leben entscheidend verändert und betrifft. Im Islam wird hierfür das Wort *Ijthihad* gebraucht. Hierbei geht es darum, sich durch individuelle intellektuelle Anstrengung den Problemen der Zeit aus dem Glauben heraus zu stellen. Durch die Erkenntnis, dass die althergebrachten Strukturen das dem Glauben innewohnende Potenzial eher einengen, wird sich aus ihnen befreit und aufgebrochen, um dann im weiteren Lebensvollzug die gewonnene Freiheit zur Lebensgestaltung, auch in Anfechtung, umzusetzen:

Wer wie Hagar zu einem Körper in Bewegung wird und aus den zugewiesenen Räumen, dem Sklavenhaus in die gefährliche, aber freie Wüste entkommt, der kann durchaus schöpferisches Potential entwickeln.²²

Für die Schüler*innen und Lehrkräfte dient die Abrahamsgeschichte damit als Vorbild, zu der je eigenen Tradition zu stehen, sich ihrer durchaus auch kritisch zu vergewissern, und sich bewusst zu machen, was durch sie an Stärke und Kraft gewonnen werden kann, um dies in aller Offenheit den ‚Anderen‘ mitzuteilen. Um in die ‚Bewegung des Mitteilen-Könnens‘ zu kommen, sind jedoch bestimmte Voraussetzungen vonnöten.

¹⁹ Vgl. *Hassan, Riffat*, Islamic Hagar and Her Family. In: *Trible, Phyllis / Russell, Letty M.* (Hg.), *Hagar, Sarah, and Their Children. Jewish, Christian, and Muslim Perspectives*. Louisville 2006, 149–167, hier 157.

²⁰ Vgl. *Behr, Harry Harun*, Die Abrahamkonstruktion im Koran. In: *Ders. / Krochmalnik, Daniel / Schröder, Bernd* (Hg.), *Der andere Abraham: Theologische und didaktische Reflektionen eines Klassikers*. Berlin 2011, 109–149, hier 126.

²¹ *Kuschel, Karl-Josef*, *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*. Düsseldorf⁵2006, 121.

²² *Nieser*, *Hagars Töchter*, 391.