

*Carolin Simon-Winter* ~~\_\_\_\_\_~~

## **„Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ Religionsunterricht als Ort einer kompetenzorientierten Bildung in der pluralen Gesellschaft**

### **Einleitung**

Der Religionsunterricht an der Schule wird viel diskutiert und bietet immer wieder Anlass zur Auseinandersetzung: Einige hätten ihn gerne als unzeitgemäßes Relikt aus „vorsäkularer“ Zeit aus der Schule verbannt, andere sehen ihn als unverrückbare Bastion der persönlichen Glaubensbildung und somit als „Wertträger“ für unsere Gesellschaft.

Solange darum gestritten wird, bekommt er die Aufmerksamkeit, die ihm gebührt. Denn der RU bietet viele Möglichkeiten, den Horizont junger Menschen zu erweitern, indem er Bildung vermittelt, die weit über Wissensweitergabe hinausgeht.

Dafür ist es natürlich notwendig, dass sich der Religionsunterricht konzeptionell weiterentwickelt und die Veränderungen der Gesellschaft thematisiert und reflektiert, in die hinein er wirken möchte.

Im Folgenden wird das Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach vorgestellt, das nun schon im achten Jahr erfolgreich durchgeführt wird.

In einem ersten Teil wird die Schule beschrieben, aus der heraus sich das Projekt entwickelt hat. Im zweiten Teil wird sowohl die organisatorische wie auch die inhaltliche Umsetzung des Projekts vorgestellt, um dann in einem dritten Teil auf die durch den Unterricht gewonnen Kompetenzen einzugehen. Der Bezugsrahmen hierfür ist die im Jahre 2011 vom Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) durchgeführte Studie zur interreligiösen Kompetenz in der beruflichen Bildung.

Zu Wort kommen an verschiedenen Stellen schließlich auch diejenigen, um die es in erster Linie geht: Schülerinnen und Schüler, die ihre Erfahrungen mit dem Projekt beschreiben.

### **1. Schule als Ort gelebter Pluralität**

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

Ausgangspunkt war, dass in der Schule ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler einen sogenannten „Migrationshintergrund“ hat. Junge Menschen vieler Na-

tionalitäten, verschiedener Religionen und unterschiedlicher sozialer Schichten sind täglich zusammen und somit treffen verschiedene Traditionen, Wertesysteme und Bildungsziele aufeinander. Der Mikrokosmos Schule ist also ein Spiegelbild der pluralen Gesellschaft mit ihren Konflikten und Chancen.

Seit einigen Jahren gibt es in vielen Städten verstärkt „interreligiöse Arbeitskreise“, „Runde Tische“ oder einen „Rat der Religionen“. Ziel all dieser Gesprächskreise und Diskussionsrunden ist es, Menschen unseres Landes ins Gespräch zu bringen, die hier schon seit Jahrzehnten miteinander leben, ohne sich richtig zu kennen.

Bis heute ist das Miteinander-Leben der Menschen unterschiedlicher Herkunft von Un- oder Halbwissen bestimmt und daraus resultierend von Vorurteilen oder diskriminierenden, weil verallgemeinernden Zuschreibungen von Verhaltens- bzw. Charaktereigenschaften (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010, v.a. S. 150–151) geprägt.

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

Umso wichtiger ist es, dass sich Menschen zusammenschließen, um der „instinktiven“ Abgrenzung entgegenzutreten und dieser Form der Abschottung durch ein Kennenlernen auf intellektueller wie auch auf emotionaler Ebene ein Ende zu bereiten.

Schulen sind Orte, an denen dies schon seit langem und ganz selbstverständlich geschieht. Dort sind tagtäglich die unterschiedlichsten Menschen an „Runden Tischen“ zusammen. Es ist wichtig, sich dies bewusst zu machen, nach Strukturen zu suchen und Konzepte zu entwickeln, die die Gemeinschaft stärken, und dabei gleichwohl die Unterschiedlichkeit der Beteiligten zu bewahren.

Dies bedeutet dann aber auch, die Möglichkeit zu bieten, Konflikte zu benennen, Unterschiede nicht unter den Tisch zu kehren, sondern Mut zu machen, den/die Andere/n anzusprechen und auch Unverständnis zu äußern. Nicht alles lässt sich lösen und vorschnelle Harmonisierungstendenzen bieten nur Stoff für neuerliche Konflikte. Es geht aber auch nicht in erster Linie darum, eine Streitkultur zu entwickeln. Nicht über alles lässt sich streiten. Wir brauchen auch eine Kultur des „Anders-Sein-Lassens“ und manchmal auch eine Kultur des „Einander-Ertragen-Könnens“, ohne dabei den einfachen Weg der Gleichgültigkeit zu wählen. Es ist wichtig, die „Verschiedenheit zu achten, die Gemeinschaft zu stärken.“ Der Religions- und Ethikunterricht ist hierfür ganz besonders geeignet.

## **2. Das Religions-/Ethikprojekt: „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“**

Der RU hat eine gesellschaftliche Bedeutung und Verantwortung. Viele der in der Gesellschaft auftretenden Konflikte werden den Religionen oder religiösen Überzeugungen zugeschrieben bzw. auch de facto durch sie verursacht.

Aus dem Blick gerät hierbei, dass es bei aller Unterschiedlichkeit der Religionen, gerade im Hinblick auf gemeinsame Werte und Erwartungen an das gesellschaftliche Zusammenleben, viele Gemeinsamkeiten gibt.

Das Trennende zwischen den Religionen beruht neben den inhaltlichen Differenzen vor allem auch in der Art und Weise, wie die einzelnen Menschen ihre jeweilige Religion verstehen und praktizieren. So gibt es in allen Religionen Menschen, die ihre Religion nur dann als identitätsstiftend erleben, wenn diese sich klar von anderen Religionen abgrenzt oder diese abwertet. Für andere Menschen ist ihre Religion vor allem durch die inhaltlichen und spirituellen Werte, die in ihr vertreten werden, identitätsstiftend. Diese Werte haben keinen Exklusivcharakter und könnten somit Anknüpfungspunkte für die Gestaltung eines friedvollen gesellschaftlichen Miteinanders, auch und gerade im Hinblick auf andere religiöse Überzeugungen, werden.

In den Schulen erleben die Schülerinnen und Schüler den Religions- und Ethikunterricht oft als das, was trennt. Üblicherweise werden sie in evangelische oder katholische Lerngruppen bzw. den Ethikunterricht eingeteilt. Ab der Oberstufe wählen sie sich in die jeweiligen Kurse ein.

Die Selbstverständlichkeit, mit der diese Trennung vollzogen wird, birgt eine Gefahr. Religiöse Identität wird nicht über inhaltliche Auseinandersetzung gebildet und entwickelt, sondern durch die bestehende Zugehörigkeit zu einer Gruppierung vorausgesetzt, deren eigene Heterogenität dabei aus dem Blick gerät. So entstehen für die je Außenstehenden Gruppierungen wie „Die Moslems“, „Die Christen“, „Die Ungläubigen“. Ein Blick in die Vergangenheit zeigt immer wieder: Auf Gruppierungen lassen sich verallgemeinernde Bilder projizieren. Vorurteile werden zu Beurteilungen, die Menschen werden nach ihrer Religionszugehörigkeit bewertet oder abgewertet.<sup>1</sup>

Der impliziten Botschaft, dass Religion in erster Linie etwas ist, was trennt, soll mit dem Projekt „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ entgegengetreten werden.

Die Idee war, die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Religions- und Konfessionszugehörigkeit und diejenigen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, im Klassenverband zu unterrichten. Diese Praxis gibt es gerade an Berufsschulen schon seit längerer Zeit. Jedoch hatte sie mit Blick auf die Zugangsbedingungen für eine Abiturprüfung in einem der genannten Fächer in das Berufliche Gymnasium noch keinen Eingang gefunden, es sei denn, es lagen organisatorische Gründe wie Lehrermangel vor. Wichtig war deshalb für das neu initiierte Projekt, dass es nicht aus einer organisatorischen Notsituation heraus begründet wurde, sondern das Unterrichten im Klassenverband sollte ganz bewusst genutzt werden, um einen aktiven Beitrag zur Gestaltung einer an Werten orientierten pluralen Gesellschaft zu leisten.<sup>2</sup>

Dies geschieht im Projekt sowohl implizit als auch explizit. So sind z.B. Themen wie „Gleichberechtigung“, „Respekt“ und „Toleranz“ Teil des zugrunde gelegten

1 Z.B. „Die Moslems unterdrücken ihre Frauen.“ „Die Christen fühlen sich immer als etwas Besseres.“ „Die Juden sind geizig.“...

2 Das Projekt erstreckt sich über den gesamten Zeitraum der Jahrgangsstufe 11 (E1/E2). Ab der Jahrgangsstufe 12 (Q1) wird der Unterricht in konfessionellen Lerngruppen angeboten.

Curriculums. Gleichzeitig soll aber auch deren Umsetzung in der praktischen Durchführung des Unterrichts sichtbar werden. Von Beginn an war klar, dass dieses Projekt an der Theodor-Heuss-Schule aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft nur mit Beteiligung einer muslimischen Theologin stattfinden sollte. Der Erfolg solch eines Unterrichts hängt entscheidend davon ab, dass auch im Lehrpersonal die Unterschiedlichkeit gleichberechtigt repräsentiert wird. Jegliche Form der Inklusion ist kontraproduktiv.

Die Beteiligung von Lehrkräften verschiedener Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen ist auch als Korrektiv wichtig, damit z.B. nicht einzelne Schüler ihre persönliche Überzeugung als allgemein gültige Glaubensaussage ihrer jeweiligen Glaubensgemeinschaft präsentieren können (BRU, 57/2012, S. 5).

Der Unterricht wird somit von vier Personen gestaltet<sup>3</sup>. Nicht immer sind alle gleichzeitig anwesend, aber für die Schülerinnen und Schüler der vier bzw. fünf elften Klassen des Beruflichen Gymnasiums gemeinsam verantwortlich und ansprechbar.

Ausgehend von den Lehrplänen der Fächer evangelische und katholische Religion sowie des Faches Ethik<sup>4</sup>, wurde ein Curriculum entwickelt, das im Wesentlichen die drei Religionen Judentum, Christentum und Islam sowie säkulare Weltanschauungen in Verbindung mit den Begriffen „Toleranz“, „Integration“ und „Identität“ in den Blick nimmt.

Der didaktische Schwerpunkt ist hierbei narratives und biographisches Arbeiten. Es soll Raum für die Erfahrungen und Traditionen der Schüler der jeweiligen Klassen bieten, aber auch für die Auseinandersetzung mit theoretischen und wissenschaftlichen Positionen.

Das Projekt soll keine grundsätzliche Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht sein, sondern als Bereicherung für bestimmte Jahrgangsstufen dienen.

Gerade in der doch sehr von Klischees und Vorurteilen geprägten gesellschaftlichen Situation ist es wichtig, jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten, innerhalb ihrer Religion und Tradition Heimat zu finden, ohne sich von anderen wertend abzugrenzen oder verteidigen zu müssen.

Und wie erleben es die Schülerinnen und Schüler? Die erste Lernerfahrung in allen Klassen ist: „Wir sind anders!“

Es wird nicht nur sichtbar, dass sich Christen von Moslems unterscheiden und diese wiederum von Atheisten oder Buddhisten. Auch die scheinbar homogenen Blöcke der Moslems, der Christen und der Atheisten weichen auf, jedoch ohne ihre Unterschiede einfach zu verwischen. Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass gerade in der Differenzierung die Chance zur Verständigung liegt. Einer Verständigung, die nichts mit vorschneller Annäherung oder gar mit Vereinheitlichung zu tun hat. Die Religionen bekommen viele verschiedene Gesichter. Es erscheinen neben evangelischen, katholischen, syrisch-, serbisch- und griechisch-orthodoxen Christinnen und Christen solche aus Pfingst- und Freikirchen. Wir erleben sunnitische, alevitische und

<sup>3</sup> Je eine Lehrkraft für katholische, evangelische, islamische Religion und für Ethik.

<sup>4</sup> Es handelt sich um die zum Zeitpunkt des Projektbeginns gültigen Lehrpläne des Landes Hessen. Einzusehen unter: <http://hkm.hessen.de>.

schiitische Muslime, Zugehörige der Ahmadya-Gemeinde, Juden aus Osteuropa und Israel, Buddhisten aus Tibet und Myanmar.

Diese bewusst wahrgenommene Vielfalt stiftet eben keine Verwirrung, sondern die Schülerinnen und Schüler lernen an sich selbst, dass es ein Anders-Sein gibt, welches das Eigene nicht bedroht und somit nicht in Konkurrenz gesehen werden muss. Ein Schüler formulierte es folgendermaßen: *„Man lernt Gemeinsamkeiten und Unterschiede(!) zu schätzen und beginnt, Hintergründe zu verstehen. Das schafft ein besseres Miteinander“*.

Eine weitere bereichernde Erfahrung ist, dass die Schüler selbst das beste „Lehrmaterial“ sind und dies auch schätzen lernen können. So war die Antwort eines Schülers auf die Frage, ob der Stoff gut zu bewältigen war: *„Ja, wir hatten es gut, wir waren so unterschiedlich.“*

### 3. Der Unterricht

Sowohl die inhaltliche wie auch die didaktische Ausgestaltung der einzelnen Unterrichtsmodule orientieren sich an der Pädagogik P. Freires (2002). Für ihn ist Bildung ein Prozess der „Bewusstmachung“ und erfolgt in dem bekannten Dreischritt „sehen – urteilen – handeln.“ Zu erwähnen ist hierbei, dass dieser Dreischritt nicht unbedingt chronologisch vollzogen wird, und dass die einzelnen Schritte nicht immer klar voneinander zu trennen sind.

- *Sehen* bedeutet, sich der Realität bewusst zu werden und die Dinge oder die Ereignisse, die selbstverständlich scheinen, nochmals explizit zu benennen und dadurch zu realisieren, dass auch die scheinbar eindeutige Realität verschiedene Deutungsmuster zulässt.
- *Urteilen* bedeutet, mithilfe theoretischer Texte eigene Denkstrukturen zu überprüfen und gegebenenfalls zu erweitern.
- *Handeln* bedeutet, die erworbenen Einsichten und das erweiterte Wissen in konkrete Handlungen innerhalb und außerhalb der Schule umzusetzen.

#### Einzelne Unterrichtsmodule

- 1) Vielfalt bewusst erleben. Die Schüler lernen sich selbst als Teil einer Gruppe kennen, in der viele Sprachen gesprochen werden, in der viele Traditionen bekannt sind, unterschiedliche Lebensformen und Glaubensüberzeugungen gelebt werden und überliefertes Wissen geteilt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass kulturelle Vielfalt in der Schule nicht nur Probleme verursacht, sondern auch Reichtum ist und viele Chancen bietet.
- 2) Ausgehend von der „Adlergeschichte“<sup>5</sup> wird das Thema „Integration“ anhand verschiedener Integrationsmodelle besprochen. Der Zusammenhang zwischen

<sup>5</sup> Die Geschichte vom Adler, der nicht fliegen wollte, nach James Aggrey.

- „Integration“ und „Identität“ soll reflektiert und dadurch deutlich werden (u.a. Kermani, 2010; Topcu, 2007).
- 3) *Al-Andaluz* (Bossong, 2010) als historisches Beispiel für ein nicht konfliktfreies, aber sehr fruchtbares Zusammenleben der drei monotheistischen Religionen. Entsprechend den eigenen Interessen beschäftigen sich die Schüler mit den Erregenschaften in den Bereichen Kultur, Architektur, Medizin, Religiöser Dialog, Geographie, Mathematik, Philosophie...
  - 4) Toleranzkomponenten und -konzeptionen in Anlehnung an R. Forst (2003) werden er- und bearbeitet, wobei deutlich wird: Toleranz bedeutet nicht, „alles geschehen lassen“. Toleranz ist keine Gleichgültigkeit. Toleranz zu leben ist Arbeit. Toleranz wie auch Intoleranz hat immer dort ihre Grenzen, wo Menschen in ihrer Würde verletzt werden.
  - 5) Biographisches Lernen: Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihre Biographie. Sie sind darin, abgesehen von einigen Orientierungsfragen, völlig frei. Ebenso bleibt es jedem/r selbst überlassen, ob er/sie ihre „Biographie“ der Klasse vorstellen möchte oder nicht.  
Ziel ist es, sich bei gleichzeitiger Fähigkeit zum Perspektivenwechsel der eigenen Identität zu vergewissern.
  - 6) Auseinandersetzung mit Elementen des Judentums, des Christentums und des Islam: Um in die jeweilige Religion einzuführen, wird die Geschichte des Anfangs (Exodus, Leben Jesu, Leben Mohammeds) in Wort, Bild und Musik den Schülerinnen und Schülern vorgestellt.  
In Gruppen werden für die Religionen typische Themenbereiche<sup>6</sup> erarbeitet, Gemeinsamkeiten gefunden und Unterschiede benannt.  
Sehr wichtig sind in diesem Modul die Besuche in Synagogen, Kirchen und Moscheen. Dort findet Begegnung mit Menschen statt, die erzählen, wie sie ihren Glauben leben.
  - 7) Freies Modul: variiert je nach Zusammensetzung der Klasse, möglich ist die Behandlung der Themen Buddhismus, Esoterik, Hinduismus, Religionskritik, o.Ä.

#### 4. Durch das Projekt geförderte Kompetenzen

In der Pilotstudie „Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung“ von Biesinger, Kießling, Jakobi und Schmidt (2011) werden sechs Kategorien interreligiöser Kompetenzen herausgearbeitet, die sich auch in dem hier beschriebenen Projekt erkennen lassen:

*Positionalität*, „verstanden als das Vermögen, eine eigene Position auszubilden und diese in den Dialog mit anderen einzubringen“ (Biesinger et al., 2011, S. 29). Eine wichtige Erkenntnis für die teilnehmenden Schüler besteht darin, dass auch die Positionalität mehrschichtig ist. So definiert sich ihre Positionalität zunächst aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Religion oder im Bekenntnis zum Atheismus oder Agnos-

<sup>6</sup> Z.B: Rolle der Frauen, Frieden, Gerechtigkeit, innerreligiöse Unterschiede,...

tizismus. Identifikation entsteht hierbei vor allem über die in der jeweiligen Religion geltenden Grundregeln<sup>7</sup> oder in der Bestreitung jeglicher Relevanz von Religion.

In den ersten Stunden der Einheit definieren sich die Schülerinnen und Schüler vor allem auf dieser Ebene. Dies ist einfach und eine solche Position bietet auch Schutz. Es ist nicht nötig, sich selbst zu erklären, sondern „man taucht in einen Gesamtzusammenhang unter“.

Die nächste Differenzierung bezüglich der eigenen Positionalität tritt anhand der unterschiedlichen religiösen Richtungen zu Tage. Bei genauerem Nachfragen lösen sich die scheinbar homogenen „Blöcke“ auf. Es gibt nun Sunniten, Schiiten, Ahmady, Aleviten, Evangelische, Katholische, Orthodoxe und Nicht-Religiöse, die Glauben an sich ablehnen und andere, die „nur“ die jeweils religiöse Praxis kritisieren.

Hier wird es für die Schüler schwieriger. Sie müssen z.B. erklären, weshalb ein Fest auf eine ganz bestimmte andere Art gefeiert wird oder welche Besonderheiten sich in ihrer Tradition herausgebildet haben. An dieser Stelle gibt es die ersten hitzigen Debatten um das „richtig“ und „falsch“.

Die von Biesinger et al. erwähnte *Ambiguitätstoleranz* ist gefragt. Sie wird beschrieben als „Fähigkeit zum duldsamen Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen und auch mit unvereinbaren Gegensätzen“ (ebd., S. 85). Im Bereich der Positionalität bezieht sich diese Form der Toleranz nicht nur auf den Umgang mit gesellschaftlichen Werten und/oder deren Konsequenzen für die Praxis, sondern sie betrifft auch die eigene Geschichte und Identifikation.

Eine neue Ebene der Positionalisierung innerhalb der Gruppe wird erkennbar, wenn die Konsequenzen der Religionszugehörigkeit thematisiert werden, wenn also der Bereich der Ethik in den Vordergrund tritt. Hier wird deutlich, dass die vorher geltenden „Zugehörigkeiten“ vollends aufbrechen und sich ganz neue „Gruppierungen“ bilden. Die Schülerinnen und Schüler erleben sich plötzlich, z.B. bei der Diskussion um Fragen der „Integration“, der „Toleranz“ oder der „Gerechtigkeit“ in inhaltlicher Übereinstimmung mit Andersgläubigen oder Nichtgläubigen, während Angehörige der eigenen religiösen Gemeinschaft nun zu einer anderen Gruppierung gehören können.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich die Schülerinnen und Schüler im interreligiösen Unterricht zum einen ihrer eigenen Glaubensgrundlagen verstärkt bewusst werden und diese auch in Abgrenzung zu den anderen definieren. Zum anderen erleben sie aber auch, dass diese „Verankerung“ sie nicht dahingehend festhält, auf anderer Ebene mit Anders- oder Nichtgläubigen zu kooperieren oder auch manchmal dazu bringt, zu ihrer eigenen Glaubensgemeinschaft in Widerspruch zu treten.

Dies ist ein äußerst spannender Prozess, der an manchen Stellen auch schwer auszuhalten ist, jedoch zum Ende des Schuljahres von nahezu allen Schülern positiv bewertet wird.

Die Kompetenz der *Selbstdistanzierung* „als [die] Fähigkeit, sich selbst gegenüberzutreten und Fremdheit wahrnehmen zu können“ (Biesinger et al., 2011, S. 71)

<sup>7</sup> Z.B. der Glaube, dass der Koran an Mohammed gesandt wurde, dass Jesus Christus Gottes Sohn ist, ...

wird an verschiedenen Stellen des Curriculums gefördert. Für die Schülerinnen und Schüler ist es zunächst oft schwierig, eine Position, die in Distanz zur eigenen geht, einzunehmen oder gar vor den anderen darstellend zu vertreten.

Geübt wird dies z.B. mit Methoden des SOL-Expertenpuzzles (Herold & Herold, 2010), oder dadurch, dass z.B. eine Muslima einem Christen erklärt, warum und in welcher Weise die „Nächstenliebe“ im Christentum ein zentraler Begriff ist.

Der *Perspektivenwechsel* (Biesinger et al., 2011, S. 101) als „Fähigkeit, die eigene Religion mit den Augen des anderen und die fremde Religion mit den Augen des in ihr Stehenden zu sehen“, vollzieht sich ständig. Immer wieder denken sich die Schülerinnen und Schüler in die jeweils andere Religion hinein, oder versuchen zu verstehen, wie das, was sie von sich berichten, für andersgläubige oder nichtgläubige Mitschülerinnen und Mitschüler „klingt“.

Die Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, nachzufragen, damit ihre Mitschülerinnen und Mitschüler helfen können, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Wichtig ist hierbei, dass bestimmte Gesprächsregeln eingehalten werden, die zu Beginn des Schuljahres besprochen werden. So ist die Frage oder die Aussage immer in der „Ich-Form“ zu formulieren: „Ich möchte gerne wissen...“, „Für mich bedeutet das, was du sagst...“.

Des Weiteren gibt es bei den Fragen keine Tabus. Jedoch bleibt es den Schülerinnen und Schülern überlassen, ob sie auf die gestellten Fragen antworten oder zu einer persönlichen Äußerung Stellung nehmen möchten. Wobei ein „Nein“ ein „Nein“ bleibt und ohne Nachfrage zu akzeptieren ist.

Dies ist wichtig, weil den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden soll, sich auch auf sich selbst zurückzuziehen. Gerade im Bereich der Religiosität, der persönlichen Glaubens- und Lebensüberzeugungen, muss es Bereiche geben, die unangetastet bleiben. Wann dies ist, muss und kann nur jede/r für sich selbst definieren. Auch dies ist Teil des Lernprozesses. Es gibt Zeiten und Dinge, an und zu denen es nichts zu erklären gibt.

Biesinger et al. weisen daraufhin, dass für „*interreligiöse Kommunikationsfähigkeit*“ Artikulationsprozesse wichtig sind, bei denen authentische religiöse Überzeugungen geäußert, hinterfragt, ausgetauscht und artikuliert werden“ (2011, S. 140). Dies geschieht im Rahmen des beschriebenen Projektes vor allem in dem Modul des „biographischen Lernens“.

Diese Unterrichtseinheit bietet viel Platz für Überraschendes. So unterschiedlich wie die Schülerinnen und Schüler sind auch die Präsentationen ihrer „Biographien“. Diese Unterschiedlichkeit betrifft sowohl die Art der Vorstellung, wie auch den Inhalt. Es sind „andächtige“ Stunden, fast nie kommt es zu Unterbrechungen oder Bemerkungen. Die Schüler spüren sehr genau, dass es hier um das Leben in all seiner Vielfalt und seinem Reichtum geht, und dass sie viel voneinander lernen können.<sup>8</sup>

Unter dem Stichwort „*Lernanlass für religiöse Praxiskompetenz*“ wird die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene religiöse Praxis zu thematisieren und zu reflektie-

<sup>8</sup> Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler zum biographischen Lernen: s. Anhang „Teil I“.



ren und die religiöse Praxis anderer Religionen wahr- und ernst zu nehmen“ (ebd., S. 141), beschrieben.

Es ist immer wieder interessant, bestimmte praktische Aufgaben innerhalb des Unterrichts diskutieren zu lassen. Noch spannender wird es jedoch, wenn sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund des Unterrichts zusammenschließen, um gemeinsam für etwas einzustehen oder um gemeinsam etwas vorzubereiten.

Dies soll auf keinen Fall bedeuten, dass sich der Wert des Unterrichts allein in praktisch vorzeigbaren Ergebnissen ermessen ließe, aber an ihnen wird am sichtbarsten deutlich, welche Kompetenzen erworben werden können, die über das Aneignen von Lernstoff hinausgehen.

Neben den jährlich stattfindenden Info- und Kulturabenden oder dem gemeinsamen Eintreten für von der Abschiebung bedrohten Mitschülerinnen und Mitschüler und dem gemeinsam gestalteten Gedenken bei Katastrophen, wurde die erworbene Praxiskompetenz besonders bei der Vorbereitung einer Trauerfeier deutlich. Es wurde aber auch erkennbar, wie schwierig es sein kann, die im Unterricht eingeübten Kompetenzen in der Realität zu leben und dies vor allem auch dann, wenn sich viele Beteiligte in einem emotionalen Ausnahmezustand befinden.<sup>9</sup> Umso beeindruckender war die Erfahrung, dass jede/r sich treu bleiben konnte, und trotzdem oder gerade deshalb alle in der Trauer tief vereint waren.

## 5. Anhang

### 1) Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler zum „biographischen Lernen“

„Aus den Unterrichtsstunden, in denen wir über unsere Biographien gesprochen haben, habe ich gelernt, mir intensiv Gedanken über mich selbst zu machen. Dadurch habe ich gesehen, welche Ereignisse in meinem Leben mich zu der Person gemacht haben, die ich heute bin. Außerdem war es sehr interessant, zu sehen, durch welche Ereignisse andere Menschen geprägt wurden.“

„Ich war beeindruckt, zu erfahren, was es bedeutet, aus einem anderen Land nach Deutschland zu kommen.“

„Ich habe Geschichten gehört, die mich sehr berührt haben. Ich habe gelernt wertzuschätzen, was ich habe. Ich war erstaunt zu hören, dass auch in Deutschland Menschen hungerten. Ich habe eine neue Bedeutung für den Begriff ‚Freiheit‘ gewonnen. Ich habe auch gespürt, dass mir andere Religionen noch sehr fremd sind und ich mich nicht wirklich mit ihnen identifizieren kann.“

„Ich habe Respekt gegenüber dem Leben anderer bekommen. Mich erstaunt, was manche Schüler alles erlebt haben und wie sie erzogen wurden.“

<sup>9</sup> Zum Gestaltungsprozess einer gemeinsamen Trauerfeier: s. Anhang „Teil II“.

„Das Leben ist Veränderung.“

„Geprägt hat mich in denen letzten Wochen, dass ich die Dinge, die ich jetzt besitze, schätzen soll.“

„*Mich hat (Namen) positive Energie zum Weiterleben sehr interessiert. Ich bewundere es.*“

## II) Gestaltungsprozess einer gemeinsamen Trauerfeier

Eine beliebte und anerkannte Mitschülerin aus einer der am Projekt beteiligten Klassen hatte sich das Leben genommen. Es war schnell klar, dass, neben dem muslimischen Ritual in der Moschee, die Klasse in einer Trauerfeier von ihr Abschied nehmen wollte. Wie immer waren in der Klasse die unterschiedlichsten Gläubigen und Nicht-Gläubigen vertreten. Viele hatten engen Kontakt zu der Verstorbenen und alle waren geschockt. Wie sollte es ermöglicht werden, dass jede/r sich in der Trauerfeier wieder finden konnte und vor allem auch, dass die Verstorbene nicht durch bestimmte Rituale oder Gesten vereinnahmt werden würde.

Ein zähes Ringen und Diskutieren begann. Jede religiöse Richtung hatte andere Gebote, die nur schwer zu vereinbaren waren oder sich sogar ausschlossen.

Es kamen Fragen wie diese auf: Wer darf überhaupt den Koran öffentlich lesen? Ist Musik erlaubt? Wenn ja, an welcher Stelle? Was ist mit rituellen Waschungen? Welche Symbole können wir verwenden, die nicht missverständlich sind?

Es war ein schwieriger, langwieriger und auch schmerzhafter Prozess. Aber keine/r der Schülerinnen und Schüler ist abgesprungen, auch solche nicht, die ganz gleich aus welcher Überzeugung, eher fundamentalistisch geprägt waren.

Das ist den Schülerinnen und Schülern hoch anzurechnen. Es war möglich, weil deutlich wurde, dass das, was in der Moschee, der Synagoge oder der Kirche gesagt und gelehrt wird, dort auch die Gültigkeit behält, dass es jedoch im Rahmen eines gemeinsam verantworteten Prozesses nicht so sehr auf die jeweiligen „Ausführungen“, sondern auf die zu transportierenden Inhalte ankommt, entsprechend der paulinischen Unterscheidung von „Geist“ und „Buchstabe“. Damit war noch nicht alles geklärt, aber diese Vorgehensweise bot eine Grundlage, auf der weiter diskutiert werden konnte.

Eine Verbundenheit konnte entstehen, weil wir die Konflikte nicht gescheut hatten. Und so wurden dann während der Trauerfeier Gedichte Rilkes gelesen, Verse aus der Bibel und dem Koran rezitiert und wir standen um einen gemeinsam gepflanzten Olivenbaum – und dieser wächst.

## III) Statements von Schülerinnen und Schülern bezüglich der im Projekt gewonnenen Kompetenzen:

„Mein Name ist Waleed und ich habe pakistanischen Hintergrund. Ich schätze an unserer Unterrichtsform, dass man sich von den Weltreligionen ein realistisches Bild machen

kann. Unter anderem ist es sinnvoll, verschiedene Lehrer zu haben, da somit nicht nur eine Religion vertreten ist. Da an unserer Schule viele Schüler dem Islam angehören, finde ich es auch gut, islamische Lehrer zu haben. Das schafft ein besseres Miteinander, auch wird der Zusammenhalt größer, da wir durch den Unterricht, der alle Religionen behandelt, ganz einfach bessere Kenntnisse haben. Man lernt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu schätzen und die Feiertage und ihre Hintergründe zu verstehen.“

*Waleed, Pakistan, sunnitisch*

„Mir war es wichtig, alle Glaubensrichtungen kennenzulernen. Die Bekanntschaft mit anderen Religionen hat meine Ideologie verändert und der gegenseitige Austausch gab mir die Erkenntnis, wie wenig ich eigentlich über meine Religion wusste. Zudem schafften diese Erkenntnisse Vorurteile aus der Welt.“

*Mehmet, Türkei, sunnitisch*

„Mein Name ist Lisa und ich bin Christin. Meine Eltern kommen aus Deutschland. Das Projekt an unserer Schule ist sehr gut, da man nicht nur die eigene Religion besser kennenlernt, sondern auch andere. Man lernt neue Traditionen kennen und erfährt, wie andere ihre Religion erleben. Was mir sehr gut gefallen hat, war, wie drei Lehrer zusammen die Geschichte vom „Exodus“ durchgegangen sind. So hat man die Geschichte von Moses viel intensiver erfahren.“

*Lisa, Deutschland, evangelisch*

„In unserem Religionskurs „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ haben wir bei drei Lehrkräften mit unterschiedlichen Glaubensrichtungen Unterricht. Dies ermöglicht uns, nicht nur die eigene Kultur und Tradition kennen zu lernen, sondern auch die der Mitschüler und diese zu tolerieren. Jeder trägt einige Erfahrungen aus seiner Religion/ Weltanschauung dazu bei. Das gibt uns die Chance, diese Menschen neu kennenzulernen. Das lockert unsere Gruppe auf und wir gehen respektvoll miteinander um.“

*Markus, Syrien, syrisch-orthodox*

„Der Religionsunterricht an der Theodor-Heuss-Schule unterstützt etwas, was dem Schulsystem im Gesamten fehlt. Dieser Unterricht trägt nämlich dazu bei, dass wir mit der Welt im gegenseitigen Kontakt interagieren und dadurch ist globales Denken erst möglich. Wir werden darin gefördert, uns selbst in der Welt zu betrachten, die Rolle, die wir haben, und natürlich auch die Rolle der anderen Kulturen. Durch dieses vielseitige und transparente Denken ist es uns gegeben, im Lernprozess reifer zu werden.“

*Ofir, Israel, jüdisch*

„Ich persönlich finde das Projekt sehr lehrreich, da man zum einen nicht nur lernt, die anderen Religionen zu verstehen und zu tolerieren, sondern durch die direkte Begegnung Vorurteile aus der Welt schaffen kann. Ich finde es sehr interessant, einen Einblick in die jeweils andere Religion zu bekommen und mein Wissen über diese verschiedenen Religionen zu erweitern.“

Außerdem finde ich, dass die heutige Gesellschaft aus verschiedenen Religionen besteht und es ist wichtig, dass wir dieses Miteinander als normal begreifen. Nur so können wir miteinander als Menschen auskommen.

Das RU-Projekt hilft uns, dieses Miteinander zu stärken, da wir eine jeweils andere Kultur und fremde Sitten kennengelernt haben. Somit haben wir einen Einblick in das „wahre