

## **Inhaltsverzeichnis**

**Geleitwort** .....7

**Einleitung** .....9

### **Teil 1 Abraham in Lehrplänen und Schulbüchern**

AGNES STEINMETZ

**Vorbilder im Glauben für Juden, Christen und Muslime? Die Erzeltern  
in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht** ..... 15

KNUT THIELSEN

**Abraham in evangelischen Lehrplänen und Schulbüchern** .....27

HARRY HARUN BEHR

**Abraham in den Lehrplänen für den Islamunterricht** .....41

### **Teil 2 Abraham in Judentum, Christentum und Islam**

DANIEL KROCHMALNIK

**Die Abraham-Formel im Trialog der Monotheisten** .....55

BERND SCHRÖDER

**„Abraham“ im Christentum – eine religionspädagogische Perspektive** .....75

MARTIN MEISER

**Abraham in der Alten Kirche** .....91

HARRY HARUN BEHR

**Die Abraham-Konstruktion im Koran** ..... 109

## **Teil 3 Abraham in der pädagogisch-didaktischen Reflektion**

FRANK VAN DER VELDEN

**Vom Babel-Turm zur Kaaba – Stand-Orte Abrahams/Ibrähims:**

**Interreligiöse Kompetenz und narrative Topologie**

**im Schulunterricht der gymnasialen Oberstufe .....149**

GEORG LANGENHORST

**Dialog im Zeichen Abrahams? Chancen und Grenzen**

**dialogischen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht .....187**

KATJA BOEHME

**Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen**

**in der Schule .....217**

**Autorinnen und Autoren dieses Bandes .....245**

## Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen in der Schule

In allen drei Weltreligionen, die sich auf den Erzvater Abraham berufen, nimmt die Gastfreundschaft einen hohen Stellenwert ein. Abraham gilt in der Thora und in der Bibel als vorbildlicher Gastgeber. An seinem Verhalten ist abzulesen, was jemanden auszeichnet, der Fremden vorbehaltlos begegnet und ihnen Einkehr bei sich gewährt. Gastfreundschaft im Zeichen Abrahams kann daher als vieldeutige Metapher für die interreligiöse Begegnung der abrahamitischen Religionen in der Schule dienen.<sup>1</sup>

Die folgenden Überlegungen wollen jedoch weniger die von Karl-Josef Kuschel angestoßene „abrahamitische Ökumene“ theologisch reflektieren, sie setzen auch nicht erst bei einem gemeinsamen Wurzelbewusstsein der Familiarität von Juden, Christen und Muslimen an oder setzen dieses voraus.<sup>2</sup> Auch dient die Abrahamsgeschichte hier nicht für konkrete Unterrichtsideen oder Praxisbeispiele für interreligiöses Lernen; solche wurden – ebenso wie Kompendien zur interreligiösen Kompetenzbildung – an anderer Stelle entwickelt und zusammengestellt.<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen wollen schlicht der kurzen Erzählung des Besuchs folgen, den Abraham im Hain von Mambre empfing (Gen 18,1-16), um an dieser anschaulichen Metapher der Gastfreund-

---

1 Vgl. Hans Schmid u. Winfried Verburg, Vorwort, in: dies. (Hg), *Gastfreundschaft – ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft?*, München 2010, S. 5–7, hier S. 6. Im Folgenden wird diese Metapher auf die Kooperation zwischen den Schulfächern der abrahamitischen Religionen und den Fächern philosophisch-ethischer Prägung bezogen. Mögliche Schulfächer anderer Religionen werden hier nicht in den Blick genommen, weil ihre Einrichtung nach Art. 7 Abs. 3 GG z.Zt. nicht zur Disposition steht.

2 Vgl. Karl-Josef Kuschel, *Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint*, Düsseldorf 20065.

3 Vgl. Katja Baur (Hg), *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung; mit Praxisbeispielen aus dem schulischen Religionsunterricht und benachbarten religionspädagogischen Arbeitsfeldern*, Stuttgart 2007b; Clauß Peter Sajak u.a., *Trialogisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*, Seelze-Velber 2010.

schaft didaktischen Überlegungen zu Konzepten interreligiösen Lernens in der Schule nachzugehen.<sup>4</sup>

Der Erzählung über den Besuch, der überraschend bei Abraham eintrifft, geht die Beschneidung Abrahams und aller männlichen Angehörigen seines Hauses voraus (Gen 17, 1-27). Abraham hat mit diesem Bundeszeichen seine Hingabe an Gott vollzogen und sitzt nun vor dem Eingang seines Zeltes, dem Ort, an dem er ganz bei sich weilt und zugleich offen für Begegnung sein kann. Als Jahwe in Gestalt von drei Männern in unvorhergesehener Weise vorbeikommt,<sup>5</sup> verlässt er seinen vertrauten Bereich und läuft „ihnen vom Zelteingang aus entgegen“ (Gen 18,2). Die Wertschätzung, die er dem Besuch entgegenbringt, äußert sich in seiner Körperhaltung ebenso wie in den Verben „laufen“ und „eilen“, die das Bemühen seines ganzen Hausstandes um das leibliche Wohl seiner Gäste anschaulich zum Ausdruck bringen (Gen 18,4-8).<sup>6</sup> Keine etwaigen kritischen Anfragen und vorbehaltlose Akzeptanz zeichnet Abraham als beispielgebenden Gastgeber aus. Seine Gastfreundschaft umfasst die Bereitschaft, den Anderen in seinem Anderssein und seiner geprägten Individualität (Emmanuel Lévinas) zu akzeptieren und ihn – so kann die Bewirtung der drei fremden Männer durch Abraham gedeutet werden – gerade darin zu bestärken: „Ihr könnt dann nach einer kleinen Stärkung weitergehen“ (Gen 18, 5). Dass Gastfreundschaft dabei auch ein Stück Wegbegleitung bedeuteten kann, zeigt das Vorbild Abraham (Gen 18,16).

Im Orient sind die vorgegebenen Verhaltensregeln der Gastfreundschaft bekannt. Sowohl den Gästen als auch dem Gastgeber ist bewusst, dass Gastfreundschaft durch Frist geprägt ist und der Fremde nur zum gastweisen Mitglied der Mahl- und Hausgemeinschaft wird, dann geht er wieder seiner Wege. Auch ist die Beziehung zwischen Gastgeber und Gast kein symmetrisches Verhältnis. Gastgeschenke und Mahlgemeinschaft bringen zwar eine gewisse Reziprozität der Begegnung zum Ausdruck, die Schutzverpflichtung

.....  
4 Zur Gastfreundschaft Abrahams aus jüdischer Sicht vgl. Daniel Krochmalnik, Abrahamitische Gastfreundschaft in Bibel und Talmud, in: Verburg; Schmid 2010, S. 48–56.

5 Mit Gen 18,1-15 liegt ein Grundmuster einer Erzählung vor, die über die Einkehr eines göttlichen Wesens beim Menschen berichtet. In dem hier geschilderten Verhältnis Jahwes zu den drei Männern besteht eine gewisse Unschärfe. Vgl. Gerhard von Rad, Das erste Buch Mose. Genesis (= Das Alte Testament Deutsch), Göttingen 1972, S. 162.

6 Vgl. Krochmalnik 2010, S. 48.

jedoch, die der Gastgeber für seine Gäste übernimmt, schafft Verpflichtungen (vgl. Gen 19,8).<sup>7</sup>

Im Falle Abrahams ist das Gastgeschenk seiner Gäste keineswegs ein materielles: Jahwe in Gestalt der drei Männer verheißt Abraham und Sara einen Sohn. Die darüber hinter der Zeltwand spöttisch lachende Sara wird von Jahwe zurechtgewiesen. Ein kurzer Dialog, in dem Sara ihr Lachen leugnet, Jahwe sie aber auf ihre Wahrheit hinweist, beendet diesen Erzählstrang (Gen 18,15).

Die Begegnung Abrahams mit den Fremden ist nachhaltig, denn sie hat nicht nur für ihn selbst existentielle Veränderungen zur Folge – er wird Vater –, sondern zieht auch eine wesenhafte Veränderung seiner Beziehung zu Sara nach sich, deren Verhältnis fortan durch die glückliche Geburt Isaaks bestimmt wird.

Überträgt man nun diese alte Erzählung metaphorisch auf den religionspädagogischen Anspruch interreligiösen Lernens in der Schule, so macht sie darauf aufmerksam, dass es bei der Gestaltung von Lernprozessen, die im Ethik- bzw. Philosophieunterricht oder im bekenntnisorientierten Religionsunterricht die Behandlung anderer Konfessionen oder Religionen vorsehen, nicht lediglich nur um die Bereitstellung von Texten oder Artefakten anderer Glaubensgemeinschaften gehen kann, sondern vielmehr um ein Lernen durch Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Religionen.<sup>8</sup> Ein so definiertes interreligiöses Lernen nimmt einerseits die Fächer der religiösen und philosophisch-ethischen Bildung mehr als die anderen Unterrichtsfächer der Schule in die besondere Pflicht der Bildungsverantwortung für Kompetenzen der interreligiösen und interkulturellen Verständigung.<sup>9</sup> Andererseits bedeutet ein auf dem Prinzip der Gastfreundschaft aufbauendes und ein über eine „Didaktik der Weltreligionen“<sup>10</sup> im Religionsunterricht hinausgehendes Lernen

7 Vgl. Christoph Auffahrt, Gastfreundschaft, Religionsgeschichtlich, in: Walter Kasper u. Michael Buchberger (Hg), Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 4, Freiburg im Breisgau 2006, S. 299.

8 Für Folkert Rickers ist interreligiöses Lernen „nur möglich, wo sich Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen“ Folkert Rickers, Interreligiöses Lernen, in: Norbert Mette (Hg), Lexikon der Religionspädagogik, Darmstadt 2001, S. 874–881, hier S. 875. Stephan Leimgruber differenziert zwischen interreligiösem Lernen im weiteren und engeren Sinne, wobei er letzteres als Lernen von „Angesicht zu Angesicht als ‚Königsweg‘“ bezeichnet; vgl. Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 2007, S. 21.

9 Vgl. Baur 2007b, S. 7.

10 Vgl. Stephan Leimgruber u. Hans-Georg Ziebertz, Interkulturelles und interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger u.a. (Hg), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, S. 462–471, hier S. 463.

der Religionen, die demographische Entwicklung in den bundesdeutschen Schulen didaktisch zu nutzen und (religions-)pädagogische Konzepte zu entwickeln, die Schülerinnen und Schülern durch Dialog mit ihresgleichen eine möglichst authentische Begegnung zwischen den Konfessionen und Religionen, aber auch mit säkularen Überzeugungen in der Schule ermöglichen.

Im Alten Testament geht der Gastfreundschaft Abrahams der Bundeschluss mit Jahwe voraus. Dieser kann als Bild dafür gedeutet werden, dass der Begegnung mit Fremden eine Phase der Selbstvergewisserung und der Vertiefung der eigenen religiösen Identität vorangehen muss. Daher setzt eine als dialogischer Lernprozess verstandene religiöse Identitätsbildung voraus, dass sich Schülerinnen und Schüler mit einer Religion zumindest ansatzweise verbunden fühlen<sup>11</sup> und sich wenigstens von einem „Referenzrahmen“ oder „Koordinatensystem“ aus in die Begegnung mit anderen begeben.<sup>12</sup>

## 1 Zur Schülersituation als Voraussetzung für interreligiöses Lernen

Wie es die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) schon 1994 im Titel ihrer programmatischen Denkschrift zum Ausdruck brachte, soll der Religionsunterricht Schülerinnen und Schülern durch „Identität und Verständigung“<sup>13</sup> sowohl eine – zumindest gewisse – eigene Positionalität zumuten, als ihnen auch Wege einer gelungenen Begegnung mit anderen Bekenntnissen und Religionen eröffnen.<sup>14</sup> Im Unterschied zur EKD erwarten die katholischen Bischöfe (DBK) die „Beheimatung“ der Schülerinnen und Schüler „im konkreten Glauben einer erfahrbaren Gemeinschaft“<sup>15</sup> durch den katholischen

.....

- 11 Vgl. Monika Tautz, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum* (= Praktische Theologie heute), Stuttgart 2007; und Baur 2007b, S. 8.
- 12 Vgl. Rudolf Englert, *Religionsunterricht in der Multioptionsgesellschaft*, in: *Katechetische Blätter* 135. 2010, S. 284–291, hier S. 287ff.
- 13 Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994.
- 14 Vgl. ebd., S. 73.
- 15 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (= *Die deutschen Bischöfe* : 1, Hirten-

Religionsunterricht, und auch die Lehrpläne des jüdischen und islamischen Religionsunterrichts setzten dies voraus.<sup>16</sup> Die aktuelle Shell-Jugendstudie bei zwölf- bis 25-jährigen belegt jedoch, dass dieser Anspruch bei christlichen Jugendlichen nicht zu erfüllen ist, weil sich inzwischen das geringe Interesse an traditioneller Religiosität bei katholischen Jugendlichen der mangelnden Bedeutung, die sie bei evangelischen Jugendlichen besitzt, fast angenähert hat. Inzwischen vertritt deutlich über die Hälfte der katholischen und über sechzig Prozent der evangelischen Jugendlichen die Auffassung, dass der Glaube an Gott wenig bzw. gar nicht bedeutsam für sie ist.<sup>17</sup> Diese Feststellung erscheint umso dramatischer, wenn man sie mit der Haltung zum Gottesglauben von Jugendlichen vergleicht, die nicht den beiden größten einheimischen Kirchen angehören. Im Unterschied zu diesen geben über 51 Prozent dieser Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zumeist islamischen Glaubens den höchsten Skalenwert an und bewerten die Wichtigkeit des Glaubens an Gott als „außerordentlich wichtig“.<sup>18</sup>

Bereits von der dreizehnten Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2000 wurde festgestellt, dass bei denjenigen Jugendlichen zwischen zwölf und 25 Jahren, die einer sehr gebildeten und qualifizierten Minderheit entstammten, das Interesse am Gottesglauben und die Wissbegier bezüglich des Christentums erheblich ausgeprägter war, als bei allen anderen.<sup>19</sup> Diese Erkenntnis, dass besser gebildete Jugendliche religiös stärker sensibilisiert und interessiert sind,<sup>20</sup> macht unmissverständlich deutlich, dass sich sowohl religiöse Sprachfähigkeit als auch interreligiöse Dialogfähigkeit der zukünftigen Generation maßgeblich daran entscheiden wird, ob es gelingt, vor allem im Religionsunterricht durch Bildung sowohl Kompetenzen religiösen Fachwissens als auch

---

schreiben, Erklärungen), Bonn 1996.

16 Bernd Schröder, Gespräch zwischen Christen, Juden und Muslimen – religionspädagogische Motive und Perspektiven, in: Bernd Schröder u.a. (Hg), Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen (= Religionspädagogische Gespräche, Bd. 1), Berlin 2009, S. 27–53, hier S. 34.

17 Vgl. Thomas Gensicke, Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung, in: Mathias Albert (Hg), Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich (= Fischer-Taschenbuch, Bd. 18857), Frankfurt am Main 2010, S. 187–242, hier S. 204f.

18 Vgl. Gensicke 2010, S. 205.

19 Vgl. Johannes Röser, Jugend ohne Gott – Ende der Kirche?, in: Christ in der Gegenwart 62. 2010, S. 475–476, hier S. 476.

20 Vgl. ebd.

Kompetenzen personaler religiöser Identitätsvergewisserung anzubahnen.<sup>21</sup> Denn nur dort, wo Schülerinnen und Schüler schon über eine gewisse Artikulationsfähigkeit in einer religiösen Sprache verfügen, können sie auch interreligiös lernen und Fremdheit respektvoll zur Kenntnis und als Gewinn für die eigene Orientierung annehmen.<sup>22</sup> Im konfessionellen Religionsunterricht muss jedoch zur Einübung einer solchen *literacy*, im Sinne einer „umfassenden und begründeten Fähigkeit zu religiöser Kommunikation“,<sup>23</sup> dem Umstand Rechnung getragen werden, dass eine gemeinsame religiöse Sozialisation bei den Schülerinnen und Schülern nicht mehr vorausgesetzt werden kann, und somit die Lehrkräfte faktisch im Kontext einer religiösen Pluralität konfessionellen Religionsunterricht erteilen.<sup>24</sup> Dennoch braucht eine religiöse Bildung, die – auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – vor allem objektifizierbare Wissensvermittlung über alle Religionen leisten soll,<sup>25</sup> die soziologischen und demographischen Entwicklungen nicht als mögliche Gefahren für den konfessionellen Religionsunterricht brandzumarken, sondern kann diese als Chance begreifen, (religions-)pädagogische Konzepte zu entwickeln, selbst religiös

.....

- 21 Zudem hat ein Forschungsprojekt über religiöse und interreligiöse Erziehung in Kindertagesstätten offen gelegt, dass Kinder aus christlich distanzierter Familien auf kritische Anfragen ihrer nichtchristlichen Spiel- und Schulkameraden kaum angemessen antworten können. Vgl. Albert Biesinger, Warum kam ich auf die Welt, wenn ich sterben muss?, in: Christ in der Gegenwart 62. 2010, S. 513–514, hier S. 513.
- 22 Vgl. Leimgruber 2007, S. 15 und Baur 2007b, S. 8. Anders Karl Ernst Nipkow, der sich gegen eine diesbezügliche Interpretation der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ (1994) verwehrt: Er betont, dass in der Denkschrift die Rede sei von einem „Wechselspiel, nicht davon, dass zunächst eine feste konfessionelle Identität erworben werden müsse, um sich erst dann dialogisch den Anderen zu öffnen. Aus dem Umstand, dass die Denkschrift am Konfessionscharakter festhält, kann und darf nicht diese Reihenfolge geschlossen werden, wie es immer noch gelegentlich, schon logisch kurzschlüssig, getan wird.“ Karl E. Nipkow, Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, in: Wolfram Weiße u. Folkert Doedens (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik ; (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Bd. 4), Münster 2002, S. 89–106, hier S. 95.
- 23 Hans-Georg Ziebertz, Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft, in: Hans-Georg Ziebertz u. Günter R. Schmidt (Hg), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 9), Gütersloh 20061, S. 9–37, hier S. 36.
- 24 Vgl. ebd., S. 15. Darüber hinaus nehmen in Deutschland zwischen 3% (in NRW) und 33% (in Thüringen) anders- oder nicht konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht teil. Im katholischen Religionsunterricht dürfte von einer Teilnehmerquote von etwa 6% nichtkatholischen Schülerinnen und Schüler auszugehen sein; vgl. die Zusammenstellung in: Katja Boehme, Modelle konfessioneller Kooperation in der Praxis, in: Hans Schmid u. Winfried Verburg (Hg), Gastfreundschaft – ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft?, München 2010, S. 102–115, hier S. 104.
- 25 Vgl. Ziebertz 2006, S. 27.



weniger interessierten Schülerinnen und Schülern Räume für religiöse bzw. weltanschauliche Selbstvergewisserungsprozesse zu bieten. Eine themenorientiert sachlich und didaktisch angebaute Begegnung zwischen gleichaltrigen Jugendlichen unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Überzeugungen im Sinne der Gastfreundschaft Abrahams könnte, so lautet die These, Entwicklungen bei Schülerinnen und Schülern anstoßen, die eigene Weltsicht differenzierter wahrzunehmen, zu hinterfragen und sich ggf. sogar existentiell mit der Gottesfrage auseinander zu setzen.

Versteht man interreligiöses Lernen aus der Perspektive der Gastfreundschaft, so schließt eine Begegnung Teilgabe des Eigenen und Teilnahme am Fremden ein. Abrahams Gastfreundschaft ist folglich abzulesen, dass interreligiöse Begegnung bedingungslose und reziproke Akzeptanz voraussetzt. Der religiöse oder säkulare Standpunkt des jeweiligen Gegenübers ist – ganz im Sinne der staatlicherseits garantierten und kirchlicherseits vertretenen Religionsfreiheit – ohne jegliche Proselytenmacherei anzuerkennen.<sup>26</sup> Eine gegenseitige Anerkennung ist dann für alle Beteiligten umso vorbehaltloser möglich, je sicherer Verhaltensregeln einen Rahmen vorgeben, in der Begegnung stattfinden kann. Ist die Begrenzung von Zeit und Raum der Begegnung allen Beteiligten bekannt, können Ängste und Vorbehalte weitestgehend ausgeschlossen werden.<sup>27</sup> In einem solchen pädagogisch transparenten Rahmen können Schülerinnen und Schüler eigene kreative und aktive Ausdrucksformen entwickeln, für die Abrahams Regsamkeit als Vorbild dienen kann. Regeln im Sinne der Gastfreundschaft schränken nicht etwa die Spontaneität von Begegnungen ein, sondern ermöglichen Sicherheit, sich auch auf unbekanntes Gebiet zu wagen. Dazu gehört auch, dass die Regeln der Gastfreundschaft zwischen Eigenem und Fremden deutlich unterscheiden lassen und somit vor unzulässigen Grenzüberschreitungen bewahren.

Die Erzählung von Abraham kann zudem zeigen, dass die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden eine hohe Nachhaltigkeit besitzt, weil ein solches Geschehen das Eigene nicht unverändert zurück lässt. Wie die Verheißung Jahwes wesentliche Veränderungen bei Abraham selbst und in seiner Beziehung zu Sara nach sich zieht, so können Begegnungen zu existen-

.....  
26 Zur Einstellung der Kirchen zu den Religionen vgl. Leimgruber 2007, S. 40–49.

27 Vgl. Leimgruber u. Ziebertz 2010, S. 468.

tiellen Veränderungen anregen – und vielleicht sogar – wie bei Abraham – als Begegnung mit dem Göttlichen wahrgenommen werden. Und nicht zuletzt kann der kurze Dialog zwischen Jahwe und Sara gleichnishaft darauf hinweisen, dass interreligiöser Dialog eine „totale Aufrichtigkeit“ (Mohamed Talbi)<sup>28</sup> fordert. So kann die Begegnung mit dem Fremden dazu verhelfen, dass Selbsttäuschung als solche entlarvt wird und somit allein schon deswegen zu einer größeren Authentizität des Eigenen führt.

## 2 Didaktische Konzepte zum interreligiösen Lernen in der Diskussion

Es dürfte hinreichend deutlich geworden sein, welchen Interpretationsspielraum die Erzählung über die Gastfreundschaft Abrahams bietet, wenn sie als Metapher für interreligiöses Lernen herangezogen wird. Aber welche methodischen und didaktischen Konzepte sind geeignet, ein interreligiöses Lernen im Sinne der hier metaphorisch gedeuteten Gastfreundschaft Abrahams in der Schule konkret umzusetzen?

Um diese Frage zu beantworten, liegt es nahe, einen Blick auf Modelle des konfessionell-kooperativen Lernens zwischen den schon langjährig eingerichteten Schulfächern des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts zu werfen und ihre Zusammenarbeit auf ihre Komparabilität für interreligiöses Lernen hin zu überprüfen.

### 2.1 Zu Konzepten der konfessionellen Kooperation

Schon seit mehr als zwanzig Jahren werden unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht praktiziert, diskutiert und evaluiert.<sup>29</sup> Führt man die verschiedenen

.....  
28 Zit. nach Karl Ernst Nipkow, *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht* (= *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, / Karl Ernst Nipkow ; Bd. 2), Gütersloh 20072.

29 Zu den seit 1998 veröffentlichten wichtigsten Einzeldarstellungen und Sammelwerken vgl. Friedrich Schweitzer u. Albert Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*,

Möglichkeiten konfessioneller Kooperation auf ihre didaktischen Grundformen zurück, so lassen sich sechs Grundmodelle unterscheiden.<sup>30</sup> Eine dieser Formen der konfessionellen Zusammenarbeit stellt das *team-teaching* dar, bei dem beide Lehrkräfte ihre beiden Konfessionsgruppen zugleich unterrichten. Ein anderer Weg der Zusammenarbeit wird dort beschrieben, wo nur eine der beiden Religionslehrkräfte entweder beide Konfessionsgruppen gemeinsam über einen begrenzten Zeitraum (*Delegationsunterricht*) oder aber längerfristig und dann nach beiden Bildungsplanvorgaben unterrichtet (*Großgruppenunterricht*).<sup>31</sup> Wenn es besondere oder konfessionsspezifische Themen erfordern und die Lehrkräfte ihre konfessionellen Schülergruppen zeitweise tauschen, spricht man vom *Wechselunterricht*. Und dort, wo den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt wird, je nach Thema sich jeweils für ein Angebot einer Lehrkraft zu entscheiden, handelt es sich um einen *Wahlunterricht*. Und schließlich wäre das Modell des *Parallelunterrichts* dort realisiert, wo sich beide Lehrkräfte (im Idealfall angeregt durch die Schülerinnen und Schüler) auf ein gleiches Unterrichtsthema einigen, das sie in ihren getrennten Religionsgruppen parallel unterrichten, um anschließend Schülerinnen und Schülern in einer Phase gemeinsamen Lernens die Möglichkeit zu geben, sich über das Gelernte auszutauschen.<sup>32</sup>

Auf die meisten dieser genannten Grundmodelle der konfessionellen Kooperation haben sich die DBK und EKD schon seit längerem geeinigt.<sup>33</sup> Mit Kooperationsformen wie der „Einladung der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers der je anderen Konfession in den eigenen Religionsunterricht

---

Freiburg im Breisgau, Gütersloh 2002; und Lothar Kuld u.a., *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*, Stuttgart 2009.

- 30 Vgl. Christoph Th Scheilke, *Ansätze für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Eine pädagogische Zwischenbilanz*, in: Reinhard Frieling u. Christoph Th Scheilke (Hg), *Religionsunterricht und Konfessionen* (= Benschheimer Hefte, Bd. 88), Göttingen 19992, S. 7–22, hier S. 20, der sich auf Wolfgang Kalmbach, *Formen der Zusammenarbeit der Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre. Neue Herausforderungen – Neue Chancen*, in: Entwurf o.J. 1994, S. 32–34, bezieht.
- 31 Die hier aufgeführten Grundmodelle sind ebd. zusammengestellt. Die konzeptionelle Konturierung dieser beiden Kooperationsformen bleibt jedoch ungenau; vgl. ebd. S. 33.
- 32 Diese Modelle entsprechen auch den bei Schweitzer u. Biesinger 2002, S. 218–223 beschriebenen Kooperationsformen.
- 33 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz u. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg), *Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Gemeinsame Erklärung* 1998. Wenn nicht anders angegeben, sind die folgenden Zitate diesem Dokument entnommen. (Hervorhebungen durch die Vf.).

zu bestimmten Themen und Fragestellungen“ oder der „Einladung der Pfarrerin bzw. des Pfarrers oder anderer Vertreter der je anderen Konfession in den Religionsunterricht“ ist es möglich, den Religionsunterricht in einem zeitlich eng begrenzten Rahmen an eine anderskonfessionelle Lehrperson zu *delegieren*. Das „zeitweilige *team-teaching* von bestimmten Themen oder Unterrichtsreihen“ sieht gemeinsames Unterrichten der Religionslehrerinnen und -lehrer beider Konfessionen vor. Die „gemeinsamen Unterrichtsprojekte und Projekt-tage“ überlassen Schülerinnen und Schülern häufig die *Wahl* zwischen verschiedenen Themen. Und über die kirchliche Vereinbarung hinaus gibt es in einzelnen Bundesländern Absprachen mit den Landeskirchen und Diözesen, in der Oberstufe eine begrenzte Wahl zwischen Religions- und Ethik- bzw. Philosophiekursen zuzulassen. Auch die von den Kirchen vorgeschlagene „gemeinsame Gestaltung von schulischen und kirchlichen Feiertagen, von Schulgottesdiensten, Andachten, Schulfeiern u.a.“ bietet auf liturgischem Gebiet verschiedenen Kooperationsmodellen Gestaltungsmöglichkeiten, etwa in *parallelen* Vorbereitungen der getrennten Religionsgruppen bei anschließender gemeinsamer Durchführung. Und dort, wo die Schülerzahlen nicht die erforderliche Größe erreichen – wie es z.B. in Ostdeutschland vorkommt – erlauben die Kirchen sogar noch weiterführende Kooperationsformen.

Zweifellos kommen in diesen Formen konfessioneller Begegnung in der Schule tragende Aspekte der Gastfreundschaft Abrahams in gegenseitiger Offenheit und Wertschätzung zum Ausdruck.<sup>34</sup> Bei allen diesen Formen konfessioneller Kooperation kann man von einer ökumenischen Gastfreundschaft im Religionsunterricht sprechen, denn eine Einladung anderskonfessioneller Vertreter in den eigenen Religionsunterricht setzt die Tugend der Gastfreundschaft ebenso voraus, wie *team-teaching* eine hohe Bereitschaft zum Ausdruck bringt, das Eigene offen zu legen und miteinander zu teilen. Und je nach Thema oder Inhalt eines Projekts kann auch gemeinsame Projektarbeit bedeuten, sich gegenseitig Gastfreundschaft zu gewähren, wofür die gemein-

.....

34 Vgl. Susanne Orth, "Kommt und seht!" – Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht in Baden-Württemberg als eine qualifizierte Form der Gastfreundschaft im Religionsunterricht. Erfahrungen in der Haupt-, Werkreal- und Realschule, in: Hans Schmid u. Winfried Verburg (Hg.), *Gastfreundschaft – ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft?*, München 2010, S. 124–133. Die Autorin macht jedoch darauf aufmerksam, dass „von den anspruchsvollen Zielen des konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterrichts her [...] jedoch deutlich [wird], dass es sich immer nur um eine Ausnahmeform des Unterrichts handeln kann“; ebd. S. 133.

same Gestaltung von Feiertagen, Schulfeiern und Schulgottesdiensten eine besonders anschauliche Form darstellt.

Aber lassen sich diese Modelle der Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht auch interreligiös erweitern und auf die Kooperation mit einem islamischen oder jüdischen Religionsunterricht und mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht übertragen?

## 2.2 Konfessionelle Kooperation als Modell für die interreligiöse Kooperation in der Schule?

In der Bundesrepublik Deutschland wird der Religionsunterricht bekanntlich „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (Art. 7 Abs. 3 GG). In der oben genannten Vereinbarung zwischen den beiden christlichen Kirchen haben sich diese auf bestimmte Formen der Zusammenarbeit im Religionsunterricht geeinigt und zugleich erklärt, dass diese mit ihren Grundsätzen übereinstimmen. Die beiden katholischen Diözesen und die beiden evangelischen Landeskirchen Baden-Württembergs haben darüber hinaus vor kurzem geregelt, dass konfessionelle Kooperation durch die Zusammenlegung der evangelischen und katholischen Lerngruppe und einen halbjährlich zu erfolgenden Wechsel der beiden Lehrkräfte realisiert wird.<sup>35</sup> Jedoch als interreligiöses Modell, nach dem einmal eine muslimische, ein anderes Mal eine katholische oder evangelische und ein weiteres Mal eine jüdische Lehrkraft den Religionsunterricht aller Schülerinnen und Schüler<sup>36</sup> übernehme, käme ein solcher Großgruppenunterricht ebenso wenig wie ein interreligiöses *team-teaching* oder ein Wechselunterricht vermutlich allein schon aus verfassungsrechtlichen Gründen in Frage.<sup>37</sup>

Auch die Variante des Wahlunterrichts, der vorsieht, dass Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Angeboten des Religions- und Ethik- bzw. Philosophieunterrichts wählen dürfen, böte zwar den Vorteil, neben den verschiedenen Fächern des Religionsunterrichts mit dem Ethik- bzw. Philoso-

.....

35 Nähere Angaben ebd., S. 126f.

36 Ausgenommen der Schülerinnen und Schüler, die von der Abmeldemöglichkeit nach Art. 7 Abs. 3 GG Gebrauch gemacht haben.

37 Darauf weist Nipkow 2007, S. 269 im Zusammenhang mit dem Hamburger Religionsunterricht hin.

phieunterricht auch den gesellschaftlich stark vertretenen säkularen Standpunkt als Wahlmöglichkeit einzubinden, hätte aber den Nachteil, die Teilnehmer auf einem „Markt der Möglichkeiten“ zu einer konsumistischen Haltung zu verführen, die nur wenig mit einem Begegnungslernen im Sinne der Gastfreundschaft Abrahams gemein hätte.<sup>38</sup> Denn blieben die Schülerinnen und Schüler nur „Beobachter“, die zwischen den ihnen angebotenen religionsunterrichtlichen Fächern wählen könnten, geht – ähnlich wie auch in einem religionskundlich angelegten Religionsunterricht – ein wesentliches Potential an didaktischer Provokation bzw. Motivation verloren.

Die Einladung von Religionslehrerinnen und -lehrern oder Vertretern anderer Religionen im Religionsunterricht kann als Zeichen einer multilateralen Gastfreundschaft gewertet werden. Aber auch für diese Form der befristeten Gastfreundschaft gilt ebenso wie für die meisten der hier dargestellten Grundformen der Kooperation, dass sie den Anspruch der Gastfreundschaft stets nur auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer realisieren, da diese ja die jeweils Einladenden oder Vertreter der anderen Konfession, oder – wie beim *team-teaching* – Partner der Zusammenarbeit sind.<sup>39</sup> So lässt sich als Fazit ziehen, dass weder eine solche Zusammenarbeit der Lehrkräfte, noch ein Delegations- oder Großgruppenunterricht, noch ein Wechsel- oder Wahlunterricht *konzeptionell* ein schülerorientiertes Begegnungslernen vorsehen.

### 2.3 Zum Hamburger Modell eines „Religionsunterrichts für alle“

Dieses versucht das Hamburger Modell des von der evangelischen Landeskirche verantworteten „Religionsunterrichts für alle“ umzusetzen, der – gemäß des Konfessionalitätsverständnisses des evangelischen Religionsunterrichts –<sup>40</sup> für alle Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichsten Konfessionen und

.....  
38 Auf die Diskussion darüber, die Fächergruppe als Wahlpflichtbereich einzurichten, muss an dieser Stelle verzichtet werden.

39 Eine Ausnahme bildet die Projektarbeit, in der es auch den Schülerinnen und Schülern möglich ist, in den aktiven Austausch zu treten und die Aufgabe engagierter ökumenischer Gastfreundschaft selber zu übernehmen.

40 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

Religionen offen ist.<sup>41</sup> In einer solchen Großgruppe initiiert die Lehrkraft Begegnung und Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler untereinander und versucht so, „originale Begegnung mit den Traditionen und Praxen der Religionen entsprechend ihrer Selbstverständnisse“<sup>42</sup> zu ermöglichen. Zwar ist das „Kernanliegen des ‚Religionsunterrichts für alle‘ [...] der Dialog, ggf. auch die Auseinandersetzung über Gemeinsamkeit und Differenz angesichts religiöser und weltanschaulicher Vielfalt in der Lerngruppe“<sup>43</sup>, aber auch hier ist die Gastgeberrolle letztlich nur auf die Lehrerrolle (und damit letztlich auf das evangelische Bekenntnis) festgelegt. Interreligiöses Lernen im Zeichen der Gastfreundschaft Abrahams müsste aber allen Teilnehmern und ihren Glaubensgemeinschaften gleichermaßen die Möglichkeit einräumen, sowohl die Gast- als auch die Gastgeberrolle einzunehmen. Bemühungen in diese Richtung des 1995 gegründeten „Gesprächskreises Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg“, einen allen gemeinsamen, dialogischen Religionsunterricht zu schaffen, der nicht nach Religionen oder Konfessionen getrennt ist, würde jedoch „keinen verfassungsmäßigen Schutz der grundgesetzlichen Religionsunterrichtsgewährleistung des Art. 7 Abs. 3 GG“<sup>44</sup> erhalten. In der Metapher der Gastfreundschaft Abrahams gesprochen, sind die Umschreibungen des Eigenen und Fremden in einem Hamburger Religionsunterricht nicht klar begrenzt, und er gewährt nur ungenügend die Vertiefung in die eigene religiöse Tradition,<sup>45</sup> weil Lernanlässe in differenzierenden Phasen in konfessionell

41 Vgl. Barbara Asbrand, Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.

42 Folkert Doedens u. Wolfram Weiße, Religion unterrichten in Hamburg, in: Martin Rothgangel u. Bernd Schröder (Hg), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009, S. 129–156, hier S. 133.

43 Ebd.

44 Christoph Link, Rechtsgutachten über die Vereinbarkeit des Hamburger Modells eines ‚Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung‘ mit Artikel 7 Abs. 3 GG, in: Wolfram Weiße u. Folkert Doedens (Hg), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik ; (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Bd. 4), Münster 2002, S. 201–230, hier S. 221.

45 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Hamburger Religionsunterricht vgl. Karl Ernst Nipkow, Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52. 2000, S. 293–311, hier S. 303. Nipkow bestreitet die Möglichkeit, dass eine „gleichzeitige Einübung in den religiösen Vollzug mehrerer Religionen“ möglich sei; vgl. ebd. 303.

getrennten Lerngruppen in diesem Modell nicht vorgesehen sind.<sup>46</sup> Da somit die Bekenntnisorientierung dieses Religionsunterrichts zurücktritt, hält zwar ein Rechtsgutachten das „Hamburger Modell mit dem Verfassungsbegriff des Religionsunterrichts in Art. 7 Abs. 3 GG – noch – vereinbar.“<sup>47</sup> Der Hamburger Religionsunterricht muss sich jedoch mit dem Einwand auseinandersetzen, ein *de jure* evangelischer, *de facto* aber interreligiöser Religionsunterricht zu sein und vom konfessionellen Religionsunterricht abzurücken.<sup>48</sup>

Müsste diese Einschätzung des Hamburger Modells, an der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch interreligiöses Lernen durch einen „Religionsunterricht für alle“ mitzuwirken, nicht dazu führen, auf den „Königsweg“ (Stephan Leimgruber) interreligiösen Begegnungslernens in der Schule ganz zu verzichten und sich auf eine „Didaktik der Weltreligionen“ im konfessionellen Religionsunterricht zu bescheiden? Wie ließe sich interreligiöses Lernen im Sinne der Gastfreundschaft Abrahams in der Schule umsetzen?

### 3 Zur Kooperation der Fächer des Religionsunterrichts verschiedener Konfessionen und Religionen und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts

Bereits 1994 erfolgte in der bereits erwähnten Denkschrift der EKD ein Vorschlag, der mit großem Weitblick davon ausging, dass an den Schulen der Bundesrepublik zukünftig neben den Fächern Evangelische und Katholische Religionslehre und Ethik- bzw. Philosophieunterricht ebenso unter gleichen rechtlichen Vorgaben auch orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht erteilt werden wird.<sup>49</sup> Und für diese zukünftig einzurichtenden Fächer des Religionsunterrichts forderte die Denkschrift, dass es „im Sinne des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages [...] *kein unverbunden*

.....  
46 Vgl. die bei Wolfram Weiße, Der Hamburger Weg eines dialogischen "Religionsunterrichts für alle" im Kontext gegenwärtiger Debatten. Eine Einführung, in: ders. (Hg), Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas (= Religionen im Dialog, Bd. 2), Münster 2008, S. 9–18, auf S. 10f. geäußerte Kritik am konfessionell getrennten Religionsunterricht.

47 Link 2002, S. 230.

48 Vgl. Nipkow 2000, S. 302.

49 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland 1994, S. 90.



*Nebeneinander* dieser Fächer geben [sollte], denn ihnen allen ist die Aufgabe gemeinsam, die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern.<sup>50</sup> Mit diesen Worten setzte sich die EKD dafür ein, die unterschiedlichen Fächer des Religionsunterrichts gemeinsam mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht „als *eigenständige Fächergruppe* anzusehen.“<sup>51</sup> Eine solche Fächergruppe würde die beteiligten Unterrichtsfächer „stärker zu fachlicher Kooperation“ verpflichten und „eine bessere institutionelle Voraussetzung für die in Zukunft noch zunehmende Aufgabe interreligiösen Lernens“<sup>52</sup> schaffen. Zudem könnte mit einem solchen Kooperationsmodell ein Dialog gefördert werden, der über einen interkonfessionellen oder interreligiösen Dialog hinaus auch die atheistischen Einstellungen ernst nehme.<sup>53</sup>

Dieser Vorschlag, die Fächer des Religionsunterrichts verschiedener Konfessionen und Religionen und den Ethik- bzw. Philosophieunterricht als gleichberechtigte Fächer einer Fächergruppe zu verstehen und ihnen gemeinsam die Aufgabe interreligiöser Kooperation zuzuweisen, wurde sowohl von evangelischen als auch katholischen Religionspädagogen interessiert aufgenommen<sup>54</sup> und zudem in mehreren Bundesländern aufgegriffen. So legte 1996 Mecklenburg-Vorpommern in seinem Schulgesetz die Möglichkeit fest, dass die jeweilig eigenständigen Fächer Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie von der Grundschule an bis zur Sekundarstufe II zeitweise auch als *Fächergruppe* angeboten werden.<sup>55</sup> Auch in Sachsen-Anhalt sieht das

50 Ebd.

51 Ebd.

52 Ebd.

53 Ebd., S. 80f.

54 Vgl. z.B. von ev. Seite: Nipkow 2002; Friedrich Schweitzer, Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens?, in: Eckart Gottwald u. Norbert Mette (Hg), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen; Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neukirchen 2003, S. 97–108 und zuletzt Christoph Kahrs 2009; von kath. Seite: Werner Simon, Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Ansätze fächerverbindender Koordination und Kooperation, in: Achim Battke (Hg), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg im Breisgau 2002, S. 310–325, Harald Schwillus, Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern (= Bamberger theologische Studien), Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien 2004.

55 „Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schülerinnen, Schüler und Erziehungsberech-

Schulgesetz vor, dass evangelischer und katholischer Religionsunterricht und Ethikunterricht in einem Wahlpflichtbereich organisiert werden.<sup>56</sup> In diesem Bundesland erstellte im Jahr 1998 eine vom Kultusministerium beauftragte wissenschaftliche Arbeitsgruppe eine Expertise zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, die den – wie es dort heißt – „Grundgedanken“ einer kooperierenden Fächergruppe aufgreift.<sup>57</sup> Hier werden bildungstheoretische, schulpädagogische, schulpolitische und fachliche Gründe für eine solche Kooperation angeführt, denn durch eine solche lernen Kinder und Jugendliche „differenzierend das philosophisch-ethische und das religiöse Fragen mit seinen je eigenständigen Strukturen Möglichkeiten und Grenzen kennen.“<sup>58</sup> Auch Schleswig-Holstein sprach sich 1997 in einem Erlass für eine enge Kooperation der drei Fächer des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts und des Philosophieunterrichts aus, indem es diese Fächer „einer Fächergruppe zugeordnet [hat], die sich mit den Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Existenz beschäftigt.“<sup>59</sup>

Mit diesen schulrechtlichen Vorgaben einer Kooperation von evangelischem und katholischen Religionsunterricht und Ethik- bzw. Philosophieunterricht sind die drei Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt schon weit vorangeschritten.<sup>60</sup> Jedoch sehen diese noch keine erweiterte Kooperation mit den Fächern des Religionsunterrichts anderer Glaubensgemeinschaften, etwa des islamischen oder jüdischen Religionsunterrichts, vor.<sup>61</sup>

---

tigten in kooperativer Form unterrichtet werden.“ Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V). 13. Februar 2006, geändert durch Gesetz vom 16.2. 2009.

- 56 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. August 2005. letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Gesetz vom 18. Januar 2011 (GVBl. LSA S. 2). Vgl. dazu Simon 2002, S. 148.
- 57 Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Expertise einer Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, in: Michael Domsgen u.a. (Hg), Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 15–76, hier S. 53.
- 58 Ebd., S. 52.
- 59 Ministerium für Bildung/ Wissenschaft/ Forschung und Kultur Landes Schleswig-Holstein, Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie. Runderlass vom 7. Mai 1997 – III 310-343.30-1- 1997.
- 60 Beispiele aus der Praxis sind hingegen – meist aus organisatorischen Gründen – eher dünn gesät; vgl. Simon 2002, S. 148.
- 61 Dennoch verdienen erste Überlegungen in Schleswig-Holstein Aufmerksamkeit, wie die bisher

### 3.1 Die kooperierende Fächergruppe – ein Vorschlag des Erzbistums Berlin und der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg

Ein zukunftsweisender Vorschlag in die Richtung einer solchen interreligiösen Kooperation kam vom Erzbistum in Berlin und der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg. Beide hatten 1998 ein gemeinsames Positionspapier vorgestellt, das den Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in einer Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung organisiert,<sup>62</sup> die „verschiedene Grundüberzeugungen und Weltansichten, Religionen und Bekenntnisse, Glaube und Atheismus reflektiert und systematisch miteinander ins Gespräch“<sup>63</sup> bringt. Die Kirchen hatten erkannt, dass es in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft ein erklärtes Bildungsziel sein muss, Schülerinnen und Schüler zu Dialog und Toleranz zu befähigen, und trugen mit diesem Konzept einer kooperierenden Fächergruppe der Tatsache der multikulturellen und multireligiösen gesellschaftlichen Situation in Berlin Rechnung.<sup>64</sup>

Dieses Modell interreligiösen Lernens wurde erst ansatzweise didaktisch weiterführend vertieft,<sup>65</sup> weil es zu seiner Realisierung vor allem der Einrich-

---

nur zwischen den christlichen Unterrichtsfächern und dem Fach Philosophie vorgesehene Kooperation auf weitere Fächer des Religionsunterrichts erweitert werden könnte. Denn seit dem Schuljahr 2007/ 08 wird in Schleswig-Holstein ein islamischer Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG in Verantwortung der staatlichen Schulbehörden erteilt. Zwar findet dieser Unterricht bisher nur in der Grundschule statt, aber schon jetzt wird der Islamunterricht von evangelischen Religionspädagogen als mögliche Erweiterung der Fächergruppe in den Blick genommen und die organisatorischen Herausforderungen für die Schulen zur Sprache gebracht, wenn mit dem Islamunterricht die Fächergruppe tatsächlich noch um ein viertes Fach erweitert werden sollte; vgl. Karlheinz Einsle u. Holger Hammerich, Religion unterrichten in Schleswig-Holstein, in: Martin Rothgangel u. Bernd Schröder (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig 2009, S. 347–360, hier S. 359.

62 Der Vorschlag sieht die Einrichtung des evangelischen, katholischen, jüdischen und islamischen Religionsunterrichts ebenso wie des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts und des (vom Humanistischen Verband veranstalteten) Lebenskundeunterrichts an den Schulen Berlins vor; vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg u. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin, *Eine Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung*, in: Matthias Hahn u. Christoph Hartmann (Hg.), *Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen. Dokumente konfessioneller Kooperation* (= Religionspädagogische Kontexte und Konzepte, Bd. 7), Münster 2000a, S. 189–193.

63 Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg u. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin, [www.alles-wissen-wollen.de](http://www.alles-wissen-wollen.de) oder: *Leben mit Sinn und Verstand 2. Über Wahrheit streiten. Kooperation in der Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung* 2000b.

64 Vgl. Simon 2002, S. 313.

65 Vgl. neben den o.g. Falblättern auch Andrea Biernath, *Religionsunterricht als Unterrichtsfach in*

tung des islamischen Religionsunterrichts bedarf.<sup>66</sup> Die Durchführung der kooperierenden Fächergruppe sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler sowohl im konfessionellen Religionsunterricht ihres eigenen Bekenntnisses lernen, als sich auch befristet gegenseitige Gastfreundschaft gewähren. Um sowohl die Vertiefung in die Traditionen der eigenen Religion, als auch die Kompetenzgewinnung eines differenzierten Dialogs profiliert gewährleisten zu können, geht das Konzept von einem Konfessionalitätsverständnis aus, das die Identität des jeweiligen Religionsunterrichts an der Bekenntnisorientierung der drei Bezugsgrößen Lehrkraft, Schüler und Inhalte festmacht und folglich dem jüdischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht entspricht.<sup>67</sup> Mit einer solchen Zuschreibung wird aber eben nicht eine (nicht vorhandene) religiöse Praxis bei Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt,<sup>68</sup> sondern umschreibt den Rahmen einer didaktischen Lerngemeinschaft, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, in dieser Phase des getrennten Unterrichts Kompetenzen der literacy einer religiösen Sprachgemeinschaft zu gewinnen, die sie befähigt, in der Begegnungsphase mit anderen Schülerinnen und Schülern fremde religiöse Sprachsysteme aufmerksam und differenziert wahrzunehmen.

Zur Praxis einer solchen Kooperationsphase, die für zweimal im Schuljahr vorgesehen ist,<sup>69</sup> wählen die beteiligten Fächer ein gemeinsames Thema aus, das – etwa im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtseinheit – zuerst im getrennten Fachunterricht behandelt wird. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird um so höher sein, umso mehr dieses Thema ihre eigene Prob-

---

einer Fächergruppe. Eine Berliner Alternative zum Ansatz von LER, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45. 2002, S. 217–222.; Simon 2002.; Werner Simon, *Werteerziehung und religiöse Bildung in einem kulturell und religiös pluralen Kontext. Beispiel Berlin*, in: *Christlich-pädagogische Blätter* 118. 2005, S. 242–245.

- 66 Eine Übersicht zum derzeitigen Stand der Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts bietet Bernd Schröder, *Gespräch zwischen Christen, Juden und Muslimen – religionspädagogische Motive und Perspektiven*, in: Bernd Schröder u.a. (Hg), *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen (= Religionspädagogische Gespräche, Bd. 1)*, Berlin 2009, S. 27–53, hier S. 46f.
- 67 Zur Trias des katholischen Religionsunterrichts vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (= Die deutschen Bischöfe : 1, Hirtenschreiben, Erklärungen)*, Bonn 1996. und zu dieser im Vergleich mit jüdischem und islamischen Konfessionalitätsverständnis des Religionsunterrichts vgl. Schröder 2009, S. 34.
- 68 Wie oben dargelegt, ist im katholischen und evangelischen Religionsunterricht nicht mehr mit einer homogenen konfessionell geprägten Schülerschaft zu rechnen.
- 69 Vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg u. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000b.

lemstellung betrifft und sollte daher von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen werden und auch – wenn möglich – die jeweils gültigen Bildungspläne berücksichtigen. Themen, die zur Kooperation geeignet sind, können Grundfragen der Menschheit und existentielle Fragen, Alltagskulturen, wie Feste und Bräuche, aber auch systematische oder philosophische Inhalte umfassen. Im Religionsunterricht ihrer eigenen Konfession oder im Ethik- bzw. Philosophieunterricht vertiefen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Themas aus der Perspektive ihres Fachs. Ein solches differenziertes Lernen ermöglicht ihnen einerseits, auch der Vielfalt der theologischen Ansätze und kulturellen Realisierungsformen *innerhalb* ihrer eigenen Religion bewusst zu werden, und andererseits auch kritischen Methoden und Anfragen zum Thema Raum zu geben.<sup>70</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen auf diese Weise fachliche, personale und methodische Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit dem religiösen oder weltanschaulichen Standort ihres jeweiligen Fachs und damit Kompetenzen gewinnen, die sie befähigen, sich selbstreflexiv und argumentativ begründet zu einem Thema zu artikulieren. Eine solche „Frage- und Ausdrucksfähigkeit“ wird als Voraussetzung dafür angesehen, sich auch in der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern anderer Überzeugungen religiös-theologisch angemessen auszudrücken und eine Neugier zu entwickeln, die durch ein solchermaßen vorbereitetes Hintergrundwissen generiert wird. Als „inhaltliche Kompetenz“ schafft ein solches in dieser Phase erarbeitetes Orientierungswissen die Voraussetzung für das Verstehen anderer Religionen, ihren Traditionen und ihrer Glaubenssysteme.<sup>71</sup>

Auf die Phase des getrennten Fachunterrichts folgt in einer zweiten Phase die eigentliche *Forumsphase*, die alle Lerngruppen – etwa in einer Aula – zusammenführt. Hier ist es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, sich gegenseitig aus der Perspektive ihres Fachs die erlernten Inhalte zu präsentieren. Das kann – je nach Klassenstufe und eingeübter Kompetenz – durch Schülerreferate, Gruppenpräsentationen, Ausstellungen, Dokumentationen, Exkursionen oder in anderen Projektformen geschehen. Indem sich die

.....  
70 Bernd Schröder weist mit einer Studie von Lisa Kaul-Seidmann et al. (2003) darauf hin, dass es bislang keine religionspädagogischen systematischen Bemühungen gibt, Schülerinnen und Schüler die Vielfalt *innerhalb* der abrahamitischen Kulturen und Religionen zu vermitteln. Vgl. ebd., S. 35.

71 Zur interreligiösen inhaltlichen Kompetenz und zur Kompetenz der Frage- und Ausdrucksfähigkeit vgl. Leimgruber u. Ziebertz 2010, S. 468.

Schülerinnen und Schüler gegenseitig Einblick in ihr erarbeitetes Thema, und damit auch in ihr eigenes Denken, ermöglichen, realisieren sie gegenseitige Gastfreundschaft, die sich einerseits dadurch auszeichnet, dass diese von den Schülerinnen und Schülern selbst – und nicht etwa durch einen eingeladenen Vertreter einer Religion – umgesetzt wird und andererseits Gleichrangigkeit dadurch verwirklicht, dass keiner nur Gast oder nur Gastgeber ist, sondern jeder jeweils beide Rollen übernimmt. Auf diese Weise wird Verständigung über religiöse, weltanschauliche und kulturelle Grenzen hinweg gefördert. Lehrerinnen und Lehrer sind in dieser Phase vor allem als Moderatoren von Lernprozessen zwischen Schülerinnen und Schülern und „nicht mehr als religionswissenschaftlich oder theologisch versierte Informanten gefragt“.<sup>72</sup> Sie werden folglich nicht als etwaige Religionswissenschaftler überfordert und dürfen selber Lernende sein. Interreligiöses Lernen wird durch eine solche Kooperation einerseits durch die Präsentation der zuvor themengebundenen Erarbeitung von theologischen Inhalten und der Traditionen der jeweiligen Glaubensgemeinschaften legitimiert, andererseits über die Selbsttätigkeit und Selbstauslegung der Schülerinnen und Schüler motiviert.<sup>73</sup>

Mit der Fähigkeit, Personen anderer Bekenntnisse und Kulturen und ihre Zeugnisse aufmerksam und weitestgehend vorurteilsfrei wahrzunehmen, wird eine „interkulturelle und interreligiöse ästhetische Kompetenz“<sup>74</sup> angebahnt, die jene persönliche und unbefangene Offenheit bedeutet, die auch die Begegnungsfreudigkeit Abrahams auszeichnet.

Eine etwa ein- bis zweistündige *Austauschphase* über das Gelernte, die in kleinen Lerngruppen umgesetzt wird, bildet die dritte Phase der Kooperation in gemischten Gruppen. „Dabei befinden sich in jeder Gruppe Schüler als ‚Spezialisten‘ aller beteiligten Fächer. Hier werden die Fragen der Forumsphase [...] erneut aufgeworfen und diskutiert.“<sup>75</sup> Schülerinnen und Schülern wird

.....

72 Ebd.

73 Auf diese Weise gelingt es durch die kooperierende Fächergruppe, sowohl der Autorität der Lehren der jeweiligen Religionsgemeinschaft als auch der Authentizität gelebter Religiosität bei Schülerinnen und Schülern ihre jeweilige religionspädagogische Bedeutung zuzumessen. Zur Kritik an einer Fokussierung auf die Repräsentativität der Religionslehren durch interreligiöses Lernen an Zeugnissen bzw. Texten einerseits und einer Fokussierung auf die Authentizität der Religiosität von Schülerinnen und Schüler andererseits im Hamburger Modell vgl. ebd., S. 40f.

74 Vgl. Leimgruber u. Ziebertz 2010, S. 468.

75 Vgl. Andrea Biernath, Religionsunterricht für das neue Jahrhundert – Modell einer Fächergruppe, in: Andreas Herzog u. Burkard Sauermost (Hg), ...unterm Himmel über Berlin. Glauben in

hier verstärkt die Möglichkeit geboten, den respektvollen und angstfreien Umgang untereinander einzuüben und sich weitere Kompetenzen „interkultureller und interreligiöser Kommunikationsfähigkeit“,<sup>76</sup> wie z.B. Perspektivenwechsel, Empathiefähigkeit, Gesprächsvariabilität und Ambiguitätstoleranz anzueignen.<sup>77</sup>

Als vierter und letzter Schritt der Kooperation ist eine abschließende *Reflexionsphase* in den ursprünglichen Lerngruppen des getrennten konfessionellen Fachunterrichts vorgesehen. Hier werden identitätsbildende religiöse Kompetenzen angebahnt, indem die Reflexion über den erlebten Austausch und die Bewusstmachung des Eigenen in Beziehung gebracht werden, die zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit existentiellen Grundfragen führen kann. Hier kommt eine „anamnetische Kompetenz“ zum Tragen, anlässlich derer „das kulturelle Gedächtnis aktiviert und frühere Erkenntnisse und Erfahrungen ins Bewusstsein gehoben [werden] im Hinblick auf mögliche Korrekturen.“<sup>78</sup>

Im Anschluss an die Kooperation in der Fächergruppe setzt sich der Unterricht in den einzelnen Schulfächern in gewohnter Weise fort, bis es zur nächsten Kooperation im folgenden Schul(halb)jahr kommt. Die vier Phasen der Kooperation können nach dem Baukastenprinzip variiert werden.<sup>79</sup> Ferner kann das Konzept der kooperierenden Fächergruppe je nach regionalen, lokalen oder demographischen Kontexten oder möglicher Fächerzusammensetzung unterschiedlich konkretisiert und folglich flexibel auf schulische Gegebenheiten angepasst werden.<sup>80</sup>

---

der Stadt., Berlin 2001, S. 106–108, hier S. 106.

76 Vgl. Leimgruber u. Ziebertz 2010, S. 468.

77 Vgl. Katja Baur, Interreligiöse Kompetenzen bilden. Begriffserklärungen und Standortbestimmung, in: dies. (Hg.), Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung; mit Praxisbeispielen aus dem schulischen Religionsunterricht und benachbarten religionspädagogischen Arbeitsfeldern, Stuttgart 2007a, S. 11–39.; eine tabellarische Übersicht möglicher interreligiöser Kompetenzen befindet sich auf S. 39.

78 Vgl. Leimgruber u. Ziebertz 2010, S. 468.

79 Vgl. Biernath 2002, S. 219.

80 Vgl. Simon 2005, S. 244. Das Konzept trägt auch der Tatsache Rechnung, dass aufgrund der religiösen Herkunft der Schülerinnen und Schüler die Fächer des Religionsunterrichts in den jeweiligen schulischen Kontexten unterschiedlich vertreten sind.

### 3.2 Die kooperierende Fächergruppe als Praxis der Gastfreundschaft Abrahams in der Schule

Diesem Modellentwurf der beiden Berliner Kirchen zufolge wird die Kooperation von mehreren verbindlichen Prinzipien getragen,<sup>81</sup> die an die Eigenschaften der hier als Metapher gewählten Gastfreundschaft Abrahams erinnern lassen: Wie Abraham und seinen Gästen die Regeln der Gastfreundschaft bekannt waren, bedeutet das für die Fächergruppe grundlegende Prinzip der *Transparenz*, dass alle Teilnehmenden um ihre jeweiligen Rollen und die Regeln der Kooperation und Kommunikation wissen. Für die beteiligten Lehrpersonen besagt dies, sich für die Phase der Kooperation gegenseitig über die Unterrichtspläne und die Unterrichtsdurchführung ihrer Fächer zu informieren und in dieser Phase für etwaige Anfragen zu Inhalt oder Didaktik ihres Fachs bereitzustehen.<sup>82</sup> Kommunikations- und Kooperationsregeln einhalten zu können, gehört zu den grundlegenden Kompetenzen interreligiöser Begegnung. Sie sollten den Schülerinnen und Schülern transparent sein.<sup>83</sup> Zugleich bieten sie einen verlässlichen und sicheren Rahmen, in welchem Begegnung ohne Vorbehalte geschehen kann.<sup>84</sup> Solche sozialen Kommunikationskompetenzen können etwa didaktisch dadurch angebahnt werden, dass Schülerinnen und Schüler sich spielerisch – noch ohne Bezug zu einem Thema – in Perspektivenwechsel oder Regeln des Feed-Back-Gebens einüben.

Das Modell der kooperierenden Fächergruppe geht zudem selbstverständlich davon aus, dass die verschiedenen Positionen, Unterrichtsfächer und Personen in den kooperativen Arbeitsphasen grundsätzlich gleichberechtigt sind. Das Prinzip der *Gleichrangigkeit* gilt auch für die zur Verfügung stehenden Zeit- oder Organisationsräume und Methoden. Dabei kann die hier gewählte Metapher der Gastfreundschaft Abrahams darauf aufmerksam machen, dass eine gänzliche Aufhebung von Asymmetrien zwischen kooperierenden Lerngruppen ebenso wenig zu realisieren sein wird, wie die zwischen Gastgeber und Gast, da in der

.....

81 Vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg u. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000b und zusammenfassend Biernath 2002, S. 219. und Simon 2005, S. 244.

82 Vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg u. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000b.

83 Vgl. Leimgruber u. Ziebertz 2010, S. 468.

84 Fritz Oser hält Vertrauen und Sicherheit für grundlegende Bedingungen für die Entwicklung von Toleranz. Vgl. Fritz Oser, Sozial-moralisches Lernen, in: Klaus A. Schneewind u.a. (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1994, S. 461–493, hier S. 479.



schulischen Realität immer damit zu rechnen ist, dass Schülergruppen unterschiedlich groß, vorgebildet, interessiert oder kompetent etc. sein werden. Dass unvermeidbare Asymmetrien aber nicht zu Diskriminierungen führen, verhindert die Berücksichtigung des Prinzips des *Respekts*. Mit diesem Prinzip wird verbindlich ausgedrückt, dass Verschiedenheit und Anderssein nicht abzuwerten, sondern als Herausforderung für den Dialog und als mögliche Bereicherung anzusehen sind. Die Überzeugungen anderer, ihre Erfahrungen und die Überlieferung ihrer Glaubensgemeinschaften sollen von allen ernst genommen werden. In Bezug auf die eigenen Überzeugung beschreibt diese Haltung das Prinzip der *Authentizität*, das jedem Teilnehmenden und jeder Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaft das Recht eingeräumt, „sich gemäß dem eigenen Selbstverständnis – selbstreflexiv und selbstkritisch – als Dialogpartner in den Bildungsdiskurs einzubringen“,<sup>85</sup> während es anderen gewährleistet, sich aus ihrer Außenperspektive dazu artikulieren zu dürfen. Im Bild der Gastfreundschaft Abrahams gesprochen, räumt dieses Prinzip jedem Teilnehmenden die Möglichkeit ein, mit der Innenperspektive des eigenen Bekenntnisses (bzw. auch der Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft) sowohl eine Gastgeberrolle, als auch aus der Außenperspektive im Gespräch mit Teilnehmern anderer Überzeugungen die Rolle des Gastes zu übernehmen. So entspricht das Prinzip der Authentizität einer Haltung der Positionalität, die Fremdes und Eigenes nicht vermischt, sondern jeweils im Sinne der Regeln einer Gastfreundschaft zuordnet. Eine solchermaßen verstandene Positionalität findet auch in der Didaktik der kooperierenden Fächergruppe durch die Unterscheidung von Differenzierungs- und Integrationsphasen ihre Berücksichtigung, die somit keinen Gegensatz bilden, sondern sich wechselseitig bedingen.<sup>86</sup> Sie bringt auch zum Ausdruck, dass interreligiöses Lernen sich in diesem Modell nicht primär im Sinne einer Didaktik der Weltreligionen über Gegenstände oder Texte anderer Religionen vollzieht,<sup>87</sup> sondern durch die Schülerinnen und Schüler in Personen realisiert wird, die sich untereinander über Sachfragen zu religiösen und weltan-

.....  
85 Simon 2002, S. 313.

86 Vgl. ebd. S. 314.

87 Vgl. zu einem solchen Konzept einer Didaktik der Weltreligionen im konfessionellen Religionsunterricht den Ansatz von John Hull bei Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999, und Clauf Peter Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen. Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (= Forum Religionspädagogik interkulturell), Münster, Westf. 2005.

schaulichen Themen austauschen und dabei entweder ihre persönlichen Überzeugungen oder die Perspektive ihres Fachs vertreten,<sup>88</sup> oder sich gegenseitig als suchende Menschen achtsam wahrnehmen. Ob nun Schülerinnen und Schüler in ihren Lehrerinnen und Lehrern Zeugen eines fremden Bekenntnisses begegnen, oder durch die Kooperation mit Schülerinnen und Schülern anderer Religionen oder Weltanschauungen zur kontrastiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Überzeugung motiviert werden, – immer werden sie durch dieses Modell des Begegnungslernens Kompetenzen einer abrahamitischen Aufmerksamkeit für andere entwickeln, für die der Urvater Abraham als Vorbild steht. Wenn die Berliner Kirchen das Ziel der Kooperation für erreicht erklären, „wenn die Schülerinnen und Schüler der einzelnen Unterrichtsfächer das Gelernte untereinander austauschen, verschiedene Wahrnehmungen und Einstellungen wechselseitig kennen lernen und die Tragfähigkeit ihrer Einsichten und Überzeugungen im Dialog auf die Probe stellen,<sup>89</sup>“ so ist darüber hinaus zu erwarten, dass der so angebahnte interreligiöse Dialog die eigene (religiöse) Überzeugung nicht unverändert zurücklassen wird. Dieses Konzept der interreligiösen Verständigung in der Schule geht davon aus, dass durch Begegnung und Auseinandersetzung die Identität der Schülerinnen und Schüler positiv verändert wird und sie so nachhaltig zu einer begründeten selbstreflexiven weltanschaulichen Haltung gelangen.<sup>90</sup> Diese schließt die Bereitschaft zur *Selbstkritik* ein, die im Konzept der kooperierenden Fächergruppe das fünfte und letzte Prinzip beschreibt: „Begründete Kritik und Fragen anderer werden ausgehalten; ihnen wird mit Argumenten begegnet.“<sup>91</sup> Dieses Prinzip soll Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, – vergleichbar mit Sara in Gen 18,15 – uneingestandene Selbsttäuschungen argumentativ zu entlarven. Es bedeutet ausdrücklich nicht, dass Wahrheitsansprüche gegenüber anderen vertreten werden oder der Dialog zur Überzeugung anderer missbraucht werden darf.<sup>92</sup>

.....  
88 Vgl. Simon 2002, S. 313.

89 Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg u. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000b.

90 Vgl. Simon 2002, S. 313. Leimgruber und Ziebertz weisen darauf hin, dass „die Begegnung mit Personen [...] umso nachhaltiger [wirkt], je intensiver eine existenzielle Auseinandersetzung geschieht.“ Leimgruber u. Ziebertz 2010, S. 471.

91 Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg u. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000b.

92 Vgl. ebd.

### 3.3 Zur Realisierung der kooperierende Fächergruppe in Schule und Hochschule

Das vom katholischen Erzbistum Berlin und der evangelischen Landeskirche Berlin-Brandenburg vorgeschlagene Modell der kooperierenden Fächergruppe wurde für die Klassenstufen 7 bis 9 entworfen, ist aber zweifellos ebenso für die Oberstufe ein realisierbares Konzept. Da Kinder etwa gegen Ende der Grundschulzeit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel entwickeln,<sup>93</sup> kann unter Berücksichtigung der Entwicklungspsychologie mit einer Kooperation in der Fächergruppe auch schon etwa ab der begonnen werden.<sup>94</sup> Die für die Zukunft noch zu vertiefenden Untersuchungen zum interreligiösen Lernen in der Grundschule (Kl. 1-4) werden noch belegen müssen,<sup>95</sup> inwieweit durch Kooperation zwischen den Unterrichtsfächern religiöser und philosophisch-ethischer Prägung bei Grundschulern erste Kompetenzen dahingehend grundgelegt werden können, Eigenes und Fremdes bewusst und wertschätzend wahrnehmen und beschreiben zu können.<sup>96</sup>

Als Schulprojekt wurde die kooperierende Fächergruppe an einer Freiburger Gesamtschule im Schuljahr 2002/ 03 in einer 9. Klassenstufe durch fächerverbindendes Arbeiten des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, des Ethikunterrichts und einer Arbeitsgruppe islamischer Schülerinnen und Schüler mit positiver Resonanz vonseiten aller Beteiligten in drei Durchführungsphasen realisiert.<sup>97</sup>

---

93 Vgl. Tautz 2007, S. 67.

94 Johannes Lähnemann hält interreligiöses Begegnungslernen für die Altersstufe der Schülerinnen und Schüler in der 7./ 8. Klasse für angemessen. Vgl. Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

95 Zu entwicklungspsychologischen Grundlagen interreligiösen Lernens in der Grundschule vgl. ebd., S. 301–313.

96 Zu diesem offenen Desiderat vgl. Simon 2005, S. 244. Ergebnisse aus Evaluationen interreligiösen Lernens im Kindergarten (vgl. Eva Hoffmann, *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*. Univ., Diss. Dortmund, 2008. (= Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 21), Berlin 2009.) oder der konfessionellen Kooperation in der Grundschule (vgl. Kuld u.a. 2009) können dazu erste Hinweise liefern.

97 Zur Darstellung des Schulprojekts vgl. Katja Boehme u. Dorothea Eisele, *Interreligiöser Religionsunterricht*, in: Reinhard Kiste u.a. (Hg), *Wegmarken der Transzendenz. Interreligiöse Aspekte des Pilgers* (= Religion im Gespräch, Bd. 8), Balve 2004, S. 307–313. sowie Jörg Imran Schröter, *Das Modell der kooperierenden Fächergruppe als möglicher Rahmen für islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland / Jörg Imran Schröter*. Freiburg, Paed. Hochsch., Wiss. Hausarb., Grund- und Hauptschule, Erziehungswissenschaft, 2005. Ferner ist geplant, mit weiteren Projekten das Konzept der kooperierenden Fächergruppe für andere Klas-

Weil interreligiöses Lehren und Lernen auch für die zukünftige Lehrergeneration von maßgeblicher Bedeutung sein wird, stellt dieses Modell der Kooperation nicht nur eine Möglichkeit für die Schule dar, sondern kann auch in der Ausbildung von zukünftigen Religionslehrerinnen und -lehrern der verschiedenen Konfessionen und Religionen sowie der Ethik- bzw. Philosophielehrkräfte ohne Änderung der jeweiligen Prüfungs- oder Studienordnungen umgesetzt werden. In den Studiengängen dieser Fächer der bundesdeutschen Hochschulen sind Studienangebote zum interreligiösen Lernen und Lehren in der Regel fest verankert. Im Unterschied zu den dort jedoch nur innerhalb des jeweiligen Studiengangs als einzelne ausgewiesene Lehrveranstaltung zum interreligiösen Lernen und Lehren bedeutet die Realisierung des hier vorgeschlagenen Modells der kooperierenden Fächergruppe die interdisziplinäre und vernetzende Zusammenarbeit mehrerer Disziplinen der theologischen und philosophisch-ethischen Fachbereiche an den Hochschulen. Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sieht für das Sommersemester 2011 vor, sechs Lehrveranstaltungen der Fachbereiche Ethik/Philosophie, Evangelische Theologie, Katholische Theologie (alle PH Heidelberg), Jüdische Theologie (Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg) und des Erweiterungsstudiengangs Islamische Theologie bzw. Islamischer Religionsunterricht (je eine Veranstaltung der PH Karlsruhe und der PH Freiburg) parallel zu organisieren und fächerverbindend zu vernetzen, um die Voraussetzung für eine Projekttagung am Ende des Semesters zu schaffen, an dem die studentischen Teilnehmer dieser fünf Fächer zusammenkommen, um sich aus der jeweiligen Perspektive ihres Fachs über ein theologisch-philosophisches Thema auszutauschen und ins Gespräch zu kommen.<sup>98</sup>

---

senstufen weiterzuentwickeln und zu vertiefen.

- 98 Für das geplante Forschungsprojekt bietet in Deutschland der Hochschulstandort Heidelberg einmalige Voraussetzungen. Denn im Wintersemester 2001/02 richtete die Hochschule für Jüdische Studien den bis dahin im deutschsprachigen Raum einzigartigen Studiengang Jüdische Religionslehre mit dem Studienabschluss eines Staatsexamens ein; vgl. <http://dkrochmalnik.wordpress.com/lehramtsstudiengang-juedische-religionslehre> (25.11.2010). Auch wurden in Baden-Württemberg zum Wintersemester 2007/2008 an den drei Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Ludwigsburg und Weingarten je zweisemestrige Erweiterungsstudiengänge für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen im Fach „Islamische Theologie/Religionspädagogik“ eingerichtet. Zum Wintersemester 2010/2011 ist ein entsprechender Erweiterungsstudiengang in Kooperation mit der Universität Freiburg auch an der Pädagogischen Hochschule Freiburg eingerichtet worden.

Die Dringlichkeit der Anbahnung von Kompetenzen des interreligiösen Dialogs in der Schule, auf den auch die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet werden müssen, ist unumstritten. Das Konzept der kooperierenden Fächergruppe bietet dafür gute Ansatzpunkte. Es lässt den Verschiedenartigkeiten der jeweiligen religionspädagogischen und theologischen Paradigmen der unterschiedlichen Fächer des konfessionellen Religionsunterrichts Raum und entspricht den rechtlichen Vorgaben von Art. 7 Abs. 3 GG. Mit der Didaktik der kooperierenden Fächergruppe wird ein zielführender Vorschlag für die konkrete methodisch-didaktische Umsetzung interreligiösen Lernens für die Schule und für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer der religiösen wie philosophischen Schulfächer in die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion eingebracht.<sup>99</sup>

.....

99 Von der Verfasserin wird derzeit eine Monographie über die kooperierende Fächergruppe vorbereitet.