

THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik 22. Jahrgang 2023, Heft 2

Thema: Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog

Meyer, Karlo (2023). Tücken im Vorfeld - Ressentiments, Störungen und hermeneutische Differenzen bei der Zusammenarbeit zwischen muslimischem sowie christlichem Religions-, Ethik- und Philosophieunterricht. *Theo-Web*, 22 (2), 81-102

<https://doi.org/10.23770/tw0301>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Tücken im Vorfeld - Ressentiments, Störungen und hermeneutische Differenzen bei der Zusammenarbeit zwischen muslimischem sowie christlichem Religions-, Ethik- und Philosophieunterricht

von
Karlo Meyer

Abstract

Nicht zuletzt aufgrund deutlich differierender Perspektiven und hermeneutischer Ansätze ist das Verhältnis unter den in der Überschrift genannten Fächern komplex. Die konstruktive Zusammenarbeit in einer Fächergruppe bzw. eine Fächerkooperation bedarf – im Vorfeld didaktischer Klärungen – der Aufarbeitung dieser grundsätzlichen Differenzen. Diese können sachlich bedingt sein, aber auch in sozialen Konstellationen ihren Ursprung haben. Der Artikel geht einigen der möglichen Verwerfungen und Störungen nach, analysiert exemplarisch ausgewählte Passagen aus Rahmenrichtlinien und Materialien, strukturiert nach einem Vorschlag aus der Themenzentrierten Interaktion und plädiert am Ende dafür, die Dynamik von Differenzen und Spannungen konstruktiv zu nutzen.

The relationship between the subjects mentioned in the heading is complex, not least because of clearly differing perspectives and hermeneutic approaches. Constructive cooperation in a group of subjects requires working through these fundamental differences in advance of didactic clarifications, which may be on a theoretical level, but can also have their origins in social constellations. The article explores some of the possible fault lines and disturbances, analyses selected passages from framework guidelines and materials, structures them according to a suggestion from Theme-Centered Interaction (TCI) and, in the end, pleads for using the dynamics of differences and tensions constructively.

Schlagwörter: Fächergruppe, Fächerkooperation, Ethik, Philosophieunterricht, Werte und Normen, Islamischer Religionsunterricht, Evangelischer Religionsunterricht, katholischer Religionsunterricht

Keywords: Subject group, subject cooperation, ethics, philosophy lessons, values and norms, Islamic religious education, Protestant religious education, Catholic religious education

1 Das Vorfeld einer Fächerkooperation ausloten

1.1 Vorbemerkungen

Das Verhältnis unter den Fächern evangelischer/katholischer Religionsunterricht (RU),

muslimischer RU und Ethik bzw. Philosophie oder ‚Werte und Normen‘ sowie ihren Fachdidaktiken ist standortbezogen sehr unterschiedlich. Es gibt gelingende Kooperationen (vgl. Lück, 2017, S. 76–78 sowie Boehme & Petermann, 2022), aber das Verhältnis kann auch – regional sehr unterschiedlich – durch gegenseitige Vorbehalte gestört sein. Für die Arbeit an einer Fächerkooperation bedarf es jedoch eines ungeschminkten Blicks auf Verwerfungen, konkret auch auf gegenseitige Ressentiments, um konstruktive Arbeit im Verbund zu gewährleisten. Den möglichen Störungen soll in diesem Artikel exemplarisch nachgegangen werden, um mit einem didaktischen Ausblick zu enden.

Selbstreflektiv bei den folgenden Betrachtungen dreierlei auf hermeneutischer Ebene in Rechnung zu stellen. Zunächst versteht es sich, dass Störungen in der Regel einer Wechselseitigkeit unterliegen, dass Vorurteile auf der einen Seite Vorurteile auf der anderen Seite auslösen können usw.

Als zweites ist offenzulegen, dass der Verfasser dieser Zeilen nicht außerhalb dieser Konstellationen steht, sondern in der evangelischen Religionspädagogik verankert ist. Insofern ist auch diese Analyse trotz aller Perspektivitätsreflexion positionell. Konkret sind Erfahrungen aus Bremen, Hannover und dem Saarland ein prägender Hintergrund des Verfassers.

Als drittes ist klar zu benennen, dass dieser Artikel mit einer Intention verknüpft ist. Die Analyse verbindet sich mit dem dezidierten Plädoyer, sich mit Verwerfungen bereits im Vorfeld der didaktischen Arbeit an einer Fächerkooperation auseinanderzusetzen.

Zur Vorbereitung dieses Artikels wurden Gespräche mit Fahimah Ulfat (Tübingen) für die islamische Religionspädagogik und Alexander Nagel (Göttingen) für Ethik bzw. ‚Werte und Normen‘ geführt, die ebenfalls in diesem Heft publizieren. Die Gespräche mündeten in einen gemeinsamen Vortrag auf der Jahrestagung der GwR (vgl. neben dem Artikel in diesem Heft – Ulfat, 2023, Nagel, 2023b – auch Schweitzer/Ulfat, 2022, Nagel, 2020 sowie 2023).

1.2 Der Begriff der ‚Störungen‘ und ein Analysemodell zur themenorientierten Zusammenarbeit

Während die Begriffe ‚Vorurteil‘ und ‚Ressentiment‘ in der Literatur zum Teil sehr spezifisch u. a. durch Hermeneutik oder Sozialpsychologie geprägt sind, soll im weiteren Verlauf vor allem mit dem vergleichsweise offeneren Begriff der ‚Störung‘ gearbeitet werden. Begrifflich handelt es sich um eine Anleihe aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die hier zwar nicht als theoretisches Gesamtkonstrukt im Hintergrund steht, aus der jedoch hilfreiche Hinweise zur Ermöglichung bzw. zu Klärungsprozessen im Blick auf kooperative Arbeit aufgenommen werden können.

Entwickelt wurde die Themenzentrierte Interaktion von Ruth Cohn aus Erfahrungen mit

Gruppenprozessen in den 1950er bzw. 1960er Jahren und darüber hinaus (vgl. Cohn, 2000 und Greving, 2017). Sie prägte in diesem Zusammenhang die genannte Begrifflichkeit der ‚Störungen‘ bzw. ‚disturbance‘ und ließ die Kategorisierung dieser Störungen bewusst sehr offen (vgl. Hoffmann, 2017, S. 97). So kann sie wie im Folgenden auch mit aufbrechenden hermeneutischen Differenzen und unterschiedlicher Perspektivität verknüpft werden.

Ungeachtet gruppenorientierter Spezifika des TZI-Konzepts, die hier nicht weiter verfolgt werden sollen (vgl. das Handbuch von Schneider-Landolf, Spielmann & Zitterbarth, 2017), ist für die Ermöglichung themenorientierter Zusammenarbeit in Fächerkooperationen auch der Blick auf Einflussfaktoren hilfreich, wie sie Langmaack 2017 in Fortsetzung der Arbeit von Cohn visualisiert hat:

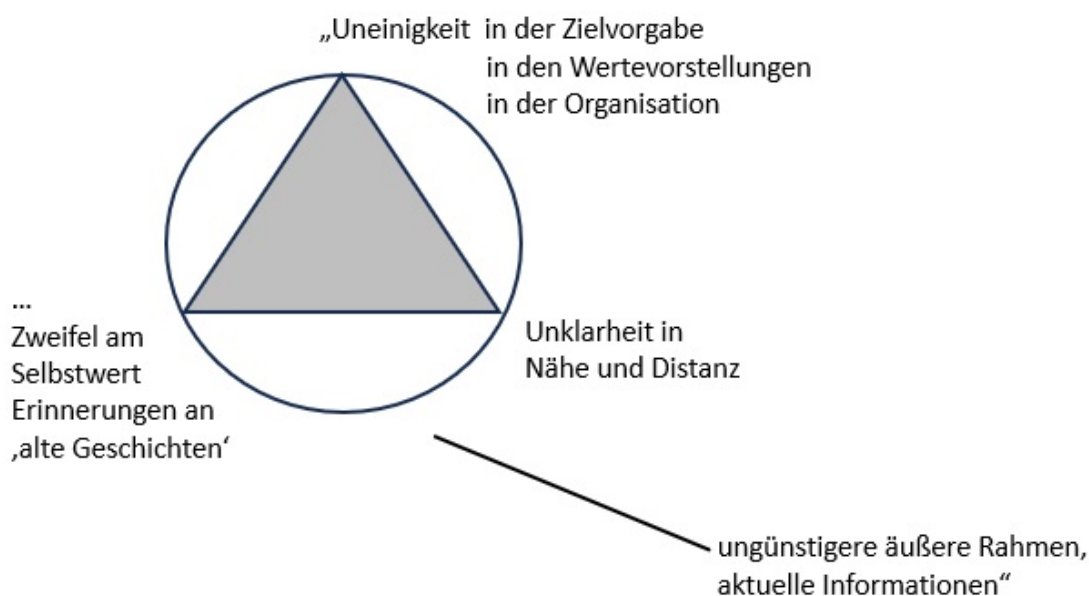


Abb. 1: Langmaack, 2017, S. 144.

Für unsere Belange ist unmittelbar einsichtig, dass „Uneinigkeit in den Zielvorgaben ... [und] Wertevorstellungen“, „Unklarheit in Nähe und Distanz“ sowie – wie wir im Folgenden noch sehen werden – auch „alte Geschichten“ und zum Teil Fragen des „Selbstwert[s]“ durchaus auch das Verhältnis der hier betreffenden Fächer belasten können (Langmaack, 2017, S. 144).

In der Themenzentrierten Interaktion steht nun als These im Hintergrund, dass die vorgängige Klärung der Störungen eine konstruktiv-fokussierende Wirkung im Blick auf die anschließende thematische Arbeit hat und sie zum Teil überhaupt erst ermöglicht.

1.3 Zum weiteren Vorgehen

Wenn im Folgenden dokumentierte Beispiele aus den Fächern aufgegriffen werden, versteht es sich, dass in allen drei Fachfällen regional höchst unterschiedliche Gegebenheiten bestehen. So stammen z. B. die folgenden Textbeispiele aus

Rahmenrichtlinien des Saarlandes und würden andernorts nicht in dieser Weise formuliert.

Die ausgewählten Abschnitte sind auf Pointierung hin angelegt und verfolgen das Ziel, Problemkonstellationen fokussiert anschaulich zu machen. Die hier zitierten Rahmenrichtlinien und Schulbücher können dabei nicht in ihrer Gesamtintention gewürdigt werden.

2 Einseitige Wahrnehmungen von Religionen und andere ‚Störungen‘ - ein Blick auf die Ethikdidaktik

Im Lehrplan Allgemeine Ethik (Klassenstufe 9) des Saarlands aus dem Jahr 2018 heißt es auf Seite 114-115:

[Es geht] ... in erster Linie darum, den Jugendlichen eine neutrale Begegnung mit den Phänomenen der Religion, des Glaubens und der Transzendenz zu ermöglichen und sie ... Grundinformationen ... entdecken zu lassen ...	
Kompetenzerwartungen Die Schülerinnen und Schüler können	
<ul style="list-style-type: none"> • durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmungen beschreiben und reflektieren (Weltreligionen) • ... emotionale Grenzen akzeptieren (Weltreligionen), ... 	
inhaltsbezogene Kompetenzen	methodisch-didaktische Hinweise
<p>...</p> <p>Dialog über religiös-konfessionelle Grenzen hinaus</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • problematisieren den Absolutheitsanspruch verschiedener Religionen, ... 	<p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie sehr ist man selbst empfänglich für Glaubensangebote? (Brainstorming) <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskutieren der Sinnhaftigkeit institutionell organisierter Gläubigkeit und entsprechender Verhaltensvorschriften (z. B. Essensvorschriften, Keuschheitsgebote etc.) ...

Tab. 1: Saarland, 2018, S. 114-115.

Zunächst fällt am Anfang dieses Abschnitts die Zielformulierung einer „neutralen Begegnung“ ins Auge, eine Begrifflichkeit, die im gesamten Dokument singulär ist und deren hermeneutischer Hintergrund nicht weiter erläutert wird. Die Bedeutung der Neutralität erschließt sich jedoch indirekt aus der anschließenden Formulierung der prominent vorangestellten ersten Kompetenzerwartung, „durch Ideen und Ideologien gelenkte Wahrnehmungen ... (Weltreligionen)“ zu beschreiben. Ohne dass wir uns hier am veralteten und religionswissenschaftlich inzwischen vielfach kritisierten Begriff der ‚Weltreligionen‘ aufhalten müssen, wird hier offenbar ein Gegensatz zwischen dem

vorangestellten „neutral“ und dem folgenden „gelenkt“ aufgebaut.

Die Formulierung „Ideologien gelenkte Wahrnehmungen“ liegt den Verfasserinnen und Verfassern des Lehrplans offensichtlich am Herzen, da diese (im Unterschied zu „neutral“) im Dokument immer wieder zu finden ist (sechsmal: S. 91, 98, 104, 111, 114, 120). Anders als im englischen Sprachgebrauch ist der gewählte Begriff der „Ideologie“ im Deutschen negativ belegt – eine Einschätzung, die durch die Wortwahl „gelenkt“ noch verstärkt wird.

Als erste Interpretation lässt sich festhalten, dass mit der Begriffswahl unübersehbar eine Form des ‚Othering‘ betrieben, also ein ‚Anderes‘ als Gegenüber konstruiert wird (vgl. zum ‚Othering‘ in der Religionspädagogik Freuding, 2022): Die eigene Seite und das eigene Vorgehen der Verfasserinnen bzw. Verfasser wird mit der vergleichsweise positiver konnotierten Vokabel „neutral“ belegt, während die offensichtlich weniger positiv aufgefasste Kombination „Ideologien gelenkt[.]“ mit den „Weltreligionen“ verknüpft wird. Diese Beobachtung wird dadurch gestützt, dass im Folgenden die „emotionalen Grenzen“ auch mit dem eingeklammerten Hinweis auf „(Weltreligionen)“ näher erläutert werden – statt hier auf eine Zuschreibung zu verzichten oder offener von emotionalen Grenzen jeder weltanschaulichen Perspektive zu sprechen.¹⁾

Im Gegenüber zu der im Vorfeld genannten „Begegnung“ zielen die dergestalt formulierten ersten „Kompetenzerwartungen“ nun nicht auf wechselseitigen Kontakt und Austausch, vielmehr geht es um „beschreiben“ und „reflektieren“ im Blick auf die nun konstruierte ‚andere Seite‘. Damit wird auch auf dieser Ebene eine Hierarchie implementiert: das „neutrale Begegnung“ ermöglichende Fach Ethik lädt nicht andere – umgangssprachlich formuliert – zum ‚Gespräch auf Augenhöhe‘ ein, sondern lässt „gelenkte Wahrnehmungen“ bei den ‚Anderen‘ entdecken und beschreiben.

Das Folgende stärkt diese Einschätzung. Zunächst wird nicht von ungefähr der „Absolutheitsanspruch“ der „Weltreligionen“ angesprochen, der selbstverständlich zu „problematisieren“ ist. In dieses Gefälle fügen sich nun auch die Fragen und Diskussionsvorschläge: Die Selbstevaluation „Wie sehr ist man selbst empfänglich für Glaubensangebote?“ zielt in diesem Kontext offensichtlich auf das zuvor aufgenommene „problematisieren“. Bei dem weniger üblichen Wort „empfänglich“ lohnt sich eine kurze Kollokationsanalyse.

In einer Analyse von Quellen wie der Zeitschrift Die ZEIT (Ausgabenanalyse 1946–2018) und Gesetzestexten werden zu „empfänglich“ Begriffe wie „populistisch“, „Ideen“, „Tablets“ („Die ZEIT“) sowie in unserem Zusammenhang etwas überraschend in Gesetzen und Verordnungen u. a. „Klauenseuche“, „verdächtig“, „Beschränkung“, „Schlachtstätte“

1) Positiv ist an dieser Stelle zu vermerken, dass in einer hier um der Pointierung willen ausgelassenen Formulierung auch die eigene Perspektive „in Frage“ gestellt werden soll. Die emotionalen Grenzen beziehen sich aber anscheinend tatsächlich nur auf die „Weltreligionen“.

zugeordnet.²⁾

Die Konnotationen sind also offensichtlich weniger positiv. Auch dies stärkt das Othering: Die eigene negativ konnotierte „Empfänglichkeit“ soll offenbar geprüft werden, um die von den „gelenkten“ „Weltreligionen“ sich abhebende „neutrale“ Wahrnehmung erreichen zu können.

Der Diskussionsvorschlag für die Lerngruppe zur „Sinnhaftigkeit institutionell organisierter Gläubigkeit und entsprechender Verhaltensvorschriften (z. B. Essensvorschriften, Keuschheitsgebote etc.)“ mutet in diesem Zusammenhang ebenfalls eigentümlich an. Die substantivische Formulierung „Sinnhaftigkeit“ allein verrät eine vergleichsweise abständige Perspektive (deutlichere Nähe hätte z. B. eine verbale, zielorientierte Formulierung vermittelt: Diskutiert, welchen Sinn ihr in ... Verhaltensvorschriften entdecken könnt). Religionswissenschaftlich betrachtet, stellt sich hier ohnehin die Frage, ob die Diskussionsaufforderung zur „Sinnhaftigkeit“ bei Essensvorschriften nicht an dem religiösen Selbstverständnis vorbeizugehen droht, da bei religiösen Geboten diese Frage in vielen Traditionen so gar nicht gestellt würde, sondern sich die Begründung etwa allein aus dem Willen Gottes ergibt. Die Frage nach dem „Sinn“ entstammt somit selbst einer spezifischen Perspektivität – hier einer westlichen.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, dass die anfängliche Formulierung „neutral“ und der damit implizierte Anspruch der eigenen „Neutralität“ im Umgang des Fachs Ethik mit dem Thema Religion nun unsererseits zu problematisieren ist. Zunächst stellt sich generell kulturhermeneutisch die Frage, ob mit postkolonial geschärftem Blick der in unseren Breiten formulierte Anspruch auf „Neutralität“ in Begegnungen und Dialogen unterschiedlicher Kulturen nicht inzwischen obsolet erscheint und als westliches, historisch belastetes Format dekonstruiert werden muss.

Ungeachtet dieser generellen hermeneutischen Frage geben die Zeilen dieses Lehrplans selbst deutliche Hinweise auf die herabsetzende Konstruktion eines Gegenübers (neutral – gelenkt), das unter dem besagten „Othering“ gefasst werden kann. Das verbindet sich – kurz zusammengefasst – zugleich mit einem hierarchischen Gefälle (statt Begegnungen ‚auf Augenhöhe‘: problematisieren) und der Wahl von Formulierungen, deren Konnotationen eher auf Abstandnahme (empfänglich, diskutieren der Sinnhaftigkeit – statt Sinn entdecken) und eher nicht auf wertschätzende Begegnung hinauslaufen.³⁾

2.1 Störungen und Uneinigkeit in den Zielvorgaben und

2) Recherchiert über „DiaCollo“/DWDS: Die ZEIT (1946–2018) und Gesetze und Verordnungen (1897–2023), hier nur Berücksichtigung der letzten Jahrzehnte. Hinzuweisen ist darauf, dass der Output bei Gesetzen und Verordnungen etwas uneinheitlich war. <https://www.dwds.de/d/ressources> bzw. konkret für die ZEIT: https://www.dwds.de/dstar/zeit_www/diacollo/?query=empfänglich&format=cloud&corpus=zeit.

3) Dies gilt m. E. auch für Formulierungen wie „erörtern die Frage nach dem Sinn eines religiösen ‚Weltethos‘“, die weitaus positiver hätte lauten können: z. B. erörtern die Chancen ...

Wertvorstellungen

In der Terminologie der Themenzentrierten Interaktion fallen Störungen ins Auge, die durch das Othing, die verbundene Hierarchisierung und den ungedeckten Begriff der ‚Begegnung‘ sowie den Begriff des ‚Neutralen‘ entstehen.

Orientiert man sich an den Eckpunkten von Langmaack, lässt sich das Vorangehende darüber hinaus mit der Frage nach divergierenden Zielvorgaben und Wertvorstellungen verknüpfen. Grundsätzlich steht infrage, ob in einer Fächerkooperation, die Ethik und Religion umfasst, im Dialog „neutrale“ Begegnungen (wie auch immer gefüllt) oder im Gegenüber dazu (wie in den saarländischen Lehrplänen, Saarland, 2023) persönliche Positionalität anvisiert wird. Eng verbunden ist dies mit Fragen genereller im Unterricht anzustrebender Perspektivität (von außen oder innen). Bei den betreffenden Entscheidungen ist von Auswirkungen auf die gesamte Konzeption einer Einheit von der Methodik bis zum Kompetenzerwerb auszugehen. Wenn mehr als ein Nebeneinander in dieser Hinsicht gegenläufig ausgerichteter Stunden intendiert ist, liegt die Klärung der Frage nicht unmittelbar auf der Hand, auf welche der Richtungen eine Unterrichtskooperation letztlich hinauslaufen könnte.

2.2 Zweifel am Selbstwert und „alte Geschichten“

Hinzu tritt ein Aspekt, der lokal und persönlich eine sehr unterschiedliche Rolle spielen kann und sowohl durch die Fachhistorie als auch durch Gespräche des Autors dieser Zeilen mit anderen Dozierenden geprägt ist. Bislang ist Ethik in den meisten Bundesländern ein dezidiertes „Ersatzfach“ für Schülerinnen und Schüler, die vom regulären Religionsunterricht abgemeldet wurden (Holze & Pfister, 2019, S. 23-24). Mit dieser rechtlichen Stellung ist zugleich eine ausdrückliche Herabstufung von Ethik gegenüber den regulären Varianten des Religionsunterrichts gegeben. Lehrpersonen bzw. Dozierende von Ethik konnotieren diese Herabstufung nachvollziehbarerweise häufig (auch persönlich) negativ und können Hinweise darauf auch als Herabstufung des eigenen Selbstwerts erleben. Auf Seiten von Universitätsdozierenden des Fachs Ethik oder der Religionswissenschaft ohne kirchliche Bindung wird berichtet, dass ihnen vielfach Bewerbungen auf Stellen in theologischen Fakultäten versagt blieben, da sie nicht kirchlich gebunden sind. Auch diese und vergleichbare Erfahrungen wirken nach. Die Auswirkungen können ganz konkret dezidierte Ablehnungen einer Kooperation sein. Berichtet wurden dem Verfasser Kommentare wie die folgenden, die selbstverständlich nicht zu verallgemeinern sind: „Wo euch die Schäfchen weglaufen, kommt ihr [Religionsdozierenden] plötzlich an und wollt kooperieren.“ „Ich bin für das Fach ‚Ethik für alle‘, jetzt seid ihr [Religionslehrkräfte] die für die Randstunden.“ „Ich bin dann in die Giordano-Bruno-Gesellschaft eingetreten“ (Berichte über Ethikdozierende von Religionsdozierenden u. a. in Gesprächen der Jahrestagung der GwR 2023 und im Saarland). Es versteht sich, dass diesen aus evangelischer Perspektive wahrgenommenen

Kommentaren andere gegenüberstehen, die umgekehrt die Überheblichkeit christlicher Theologie und Religionspädagogik spiegeln. Auch hier ist Wechselseitigkeit zu veranschlagen.

Nicht nur das TZI-Stichwort „alte Geschichten“, sondern auch das Stichwort „Selbstwert“ ist dabei in vielen Fällen zu bedenken. Entsprechende Einstellungen und Kränkungen führen leicht zu gegenseitigen Anwürfen mit einer destruktiven Dynamik, die gemeinsamen Arbeitsprozessen im Wege steht. Dies ist, wie erwähnt, lokal sehr unterschiedlich und dennoch wert, geklärt und gegebenenfalls bearbeitet zu werden, um konstruktive Arbeit zu ermöglichen.

2.3 Unklarheit in Nähe und Distanz

Ungünstige Voreinstellungen im Rahmen des TZI-Stichworts „Unklarheit in Nähe und Distanz“ resultiert aus den bisher beschriebenen Konstellationen sowohl auf der zuletzt genannten biographisch bedingten Ebene wie auf Ebene der Zielsetzungen. Einerseits versteht es sich, dass sich viele Themen überschneiden, auf der anderen Seite steht dem die Frage der Ausrichtung gegenüber, sodass eine Form des angemessenen Abstands bzw. der Nähe und Kooperationsmöglichkeiten jeweils nach Standort auszutarieren ist. Die Frage kann also vor dem beschriebenen Hintergrund sinnvollerweise nicht allgemeingültig beantwortet werden.

3 Einseitige Wahrnehmungen von christlicher Religion und andere ‚Störungen‘ - ein exemplarischer Blick auf die islamische Religionspädagogik

Zum Einstieg der Auseinandersetzung mit islamischer Religionspädagogik als Kooperationspartner sei hier ebenfalls ein Ausschnitt der Lehrpläne des Saarlands aufgenommen. Auch wenn dieser sich auf die Grundschule bezieht (im Saarland gibt es bislang nur IRU für die Primarstufe) und entsprechend keine erschöpfende Themenauslotung erwartet werden kann, wirft das folgende Beispiel doch ein bezeichnendes Licht darauf, wie in diesem Bundesland von Seiten der muslimischen Religionspädagogik an die christliche (und jüdische) Religion herangegangen wird.

Bereich: Die heiligen Schriften und der Koran als Wort Gottes	
Schwerpunkt: Die heiligen Schriften vor dem Koran	
Kompetenzerwartungen am Ende der Klassenstufe 2	Kompetenzerwartungen am Ende der Klassenstufe 4
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen, dass auch <u>Judentum</u> und <u>Christentum</u> über ein „<u>Heiliges Buch</u>“ verfügen • <u>benennen Namen der Propheten, denen die „Heiligen Bücher“ offenbart wurden</u> • ordnen die Namen der im Koran benannten heiligen Bücher ihren gängigen Namen im Deutschen richtig zu 	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern, dass die „Heiligen Bücher“ <u>Thora, Psalmen und Evangelium</u> nach dem Verständnis des Koran <u>göttlichen Ursprungs</u> sind • ordnen den Koran und die „Heiligen Bücher“ Thora, Psalmen und Evangelium in ihrer <u>geschichtlichen Reihenfolge</u> ein • erläutern, dass die Heiligen Bücher zu den <u>bedeutenden Schriften der Menschheit</u> gehören ...

Tab. 2: Saarland, 2015, S. 19 (Unterstreichung durch den Verf., K. M.).

Die Überschrift zu diesem Lehrplanabschnitt „Die Heiligen Schriften vor dem Koran“ enthält in nuce bereits die Ausrichtung des Folgenden. Der Koran ist demnach der Angelpunkt für die Rezeption der Schriften anderer Religionen und bestimmt die hier eingenommene Sicht. Problematisch wird dies, wenn zugleich (in der rechten Spalte) mit der Begrifflichkeit der „geschichtlichen Reihenfolge“ und dem Verweis auf „Schriften der Menschheit“ eine Außensicht nahegelegt wird, die eine ganz andere Perspektivität mit sich bringt, ohne dass dieser Widerspruch kenntlich gemacht wird. Im Einzelnen: Auf der linken Seite der Tabelle wird festgehalten, dass Judentum und Christentum über ein „Heiliges Buch“ verfügen; dies kann aus jeder Perspektive als korrekte Sachverhaltsbeschreibung festgehalten werden. Auf der rechten Seite der Tabelle werden diese Heiligen Bücher mit den Begriffen „Thora, Psalmen und Evangelium“ näher erläutert. Gegenüber der scheinbar offenen Sachverhaltsbeschreibung auf der linken Seite, ist dies die Perspektive des Korans, der genau diese Bücher und keine anderen aufführt. So werden diese (und eben nur diese) als „nach dem Verständnis des Koran göttlichen Ursprungs“ bezeichnet; ihren „Offenbarungen“ ist insofern „zu glauben“, als die „Ursprungsform“ betroffen ist, wie es andernorts ohne weitere Erklärung im Lehrplan heißt (Saarland, 2015, S. 10). Aus jüdischer, christlicher (und religionswissenschaftlicher) Perspektive stellen sich mindestens drei Fragen: (1) Was ist das für eine Ursprungsform? Welches Verhältnis besteht zu den derzeitigen Versionen der Schriften bzw. zu den anderen Schriften, die jüdischer- und christlicherseits auch zu den Heiligen Büchern gehören? Wird diesen dann der göttliche Ursprung abgesprochen? (2) Mit dieser Frage eng verbunden: Wie ist der Begriff „Evangelium“ im Singular hier zu verstehen?

Ohne weiter in exegetische Details einzusteigen, kann „Evangelium“ im christlichen Verständnis einmal ein literarisches Format bezeichnen

(Evangelium als eine Textsorte, die in vier unterschiedlichen Evangelien auf je eigene Weise umgesetzt wird), zum anderen die dezidierte „gute Botschaft“ Jesu, die sich mit Blick auf den historischen Jesus auf den Anbruch der Herrschaft Gottes bezieht (Jesus verkündet die gute Botschaft vom kommenden Reich Gottes). Letztere ist jedoch kein Buch, sondern eine Charakterisierung dieser jesuanischen Ansage. Ersteres findet sich in vier unterschiedlichen Büchern, müsste also christlich gesehen im Plural erscheinen.

Das hier dargelegte, christliche Verständnis ist mit der Formulierung des Lehrplans im Singular nicht vollständig kompatibel, sodass sich der Schluss nahelegt, dass hier das koranisch geprägte Verständnis von dem einen „Evangelium“ als ein „Heiliges Buch“ im Hintergrund steht, dessen weitere Charakteristik jedoch nicht entfaltet wird. Dem entspricht auch, wenn im Folgenden wiederum links von „Propheten“ die Rede ist, „denen die ‚Heiligen Bücher‘ offenbart wurden“. Abgeleitet ist dies u. a. aus Sure 5:46, die davon spricht, dass Gott Jesus „das“ Evangelium gab. Auch dies steht im Kontrast zum christlichen Verständnis und erklärt sich nur über die Formulierungen des Korans.

In der Logik dieser Lehrplanseite sind das Buch Thora, das Buch Psalmen und das Buch Evangelium also bestimmten Propheten geoffenbart worden – infrage kommen Mose, David und Jesus, die hier nicht genannt werden. In der Tat kann Mose als Prophet bezeichnet werden (so Dtn 18,18, seltener christlicherseits), David wird andersherum jüdischerseits eher nicht als Prophet verstanden, wohl aber in der Apostelgeschichte (Apg 2,30). Während es hier offensichtliche Varianten gibt, wird Jesus christlicherseits nicht als Prophet interpretiert, er erlebte christlichem Verständnis zufolge auch keine Offenbarung, die ihm das Evangelium (als Buch) zuteilwerden ließ. Auch wenn ihn nach den Evangelien einzelne aus dem Volk so bezeichnet haben (z. B. Mt 21,11), wird dieser Titel von den Evangelisten in redaktionellen Passagen und von den Briefautoren des Neuen Testaments nicht auf Jesus angewandt.

Aus christlicher Sicht handelt es sich bei der Vorstellung von Jesus, dem ein Buch geoffenbart wird, um Projektionen Mohammeds nach seinen eigenen Erfahrungen. Religionswissenschaftlich könnte von einer Neuinterpretation gesprochen werden, christlicherseits von einer Fehlauflassung.

Aus Sicht des Verfassers dieser Zeilen ist nun vor allem problematisch, dass diese Perspektive nicht als koranische Auffassung offengelegt wird, sondern durch die Wortwahl „geschichtliche Reihenfolge“ und „bedeutende[] Schriften der Menschheit“ eine Außenperspektive insinuiert wird, die gar nicht gegeben ist. Offenbar soll ein

koranisches Verständnis der Heiligen Bücher gelernt werden, das im Widerspruch zum Selbstverständnis des Christentums steht.

Auch hier können ähnliche Folgerungen zu den TZI-Stichworten wie oben gezogen werden.

3.1 Uneinigkeit in den Zielvorgaben und Wertvorstellungen

Divergenz besteht zunächst insofern in den Zielvorgaben, als die Perspektive (koranisch oder nicht) auseinanderklafft. Didaktisch gewendet: Ist es sinnvoll, muslimischen Schülerinnen und Schülern auch die Eigenperspektive von Jüdinnen, Juden, Christinnen und Christen näherzubringen oder kann sich der IRU (in der Grundschule) auf die koranische Perspektive beschränken? Gerade im Blick auf eine Kooperation legt sich ersteres nahe, steht damit jedoch im Gegensatz zu den beschriebenen Eigenarten des Lehrplans. Dies wäre im Sinne einer Fächerkombination zu klären.

3.2 Zweifel am Selbstwert und „alte Geschichten“

Ähnlich wie bei Ethik oben ist auch hier die Ebene der Auseinandersetzung zu wechseln. Allein durch die schiere Masse beteiligter Dozierender, Fortbildungsangebote und nicht zuletzt Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler lässt sich von einer deutlichen Dominanz des christlichen Religionsunterrichts im Gegenüber zum IRU (oder auch Ethik) sprechen. Wie im Artikel von Fahimah Ulfat in diesem Heft ausgeführt (Ulfat, 2023), haben sich Varianten des IRU erst seit 24 Jahren entwickelt, die auf einen Bruchteil der Ressourcen zurückgreifen. Aufgrund der Möglichkeiten des christlichen RUs wurden in den 2000er Jahren muslimische Religionslehrpersonen auch von christlichen Religionspädagogen mit ausgebildet bzw. beraten (u. a. in Nürnberg bzw. ausgehend von Braunschweig). Diese Entwicklung bringt bei einigen muslimischen Religionspädagoginnen und -pädagogen das Bedürfnis nach einer unabhängigeren Entwicklung und einem eigenen Profil mit sich, das mit deutlichen Abgrenzungen verbunden sein kann.

Die Anfrage an Selbstwert und ‚alte Geschichten‘ betrifft aber auch eine heiklere Ebene, die darauf gründet, dass auch Lehrpersonen und Dozierende der Religionspädagogik nicht frei von gesellschaftlich umlaufenden Vorurteilen sind. So werden christlicherseits zum Teil gängige Vorurteile gegenüber muslimischen Traditionen auf den IRU übertragen. Einzelfälle werden dabei generalisiert und so kann von christlichen Religionslehrenden dem IRU eine vor-aufklärerisch-unkritische und methodisch unterweisend-repetitorische Pädagogik zugeschrieben werden. Diese und ähnliche Vorurteile bestärken die Tendenz seitens der muslimischen Religionspädagogik, das eigene pädagogische Profil zu stärken und sich weiter von der christlichen Seite abzusetzen. All dies kann wiederum nur angedeutet werden. Wichtig bleibt es, die lokalen Konstellationen im Auge zu behalten, die höchst unterschiedlich ausgeformt sind.

Das kann z. B. heißen, dass die entsprechenden Verwerfungen vor Ort gar keine Rolle spielen müssen.

3.3 Unklarheit in Nähe und Distanz

Gerade im Blick auf islamische Traditionen enthält die Frage nach Nähe und Distanz noch eine spezifische Konstellation: Wie sich bei den Ausschnitten aus dem Lehrplan bereits andeutete, gibt es eine weitere, historische Komponente, die stärker zurückgreift und das grundlegende Religionsverhältnis Christentum-Islam betrifft. So wie das beginnende Christentum sich auf jüdische Traditionen vor 2000 Jahren stützte, diese weiträumig integrierte und für die eigenen Belange neu interpretiert (z. B. das Verständnis von Messias), nahm der beginnende Islam christliche und jüdische Traditionen auf und interpretierte sie gleichfalls neu. Entsprechend verstand und verstehen christliche Traditionen viele *jüdische* Ressourcen als Teil der eigenen Tradition, während dies von Juden oft skeptisch oder auch ablehnend bewertet wird (so z. B. den gottesdienstlichen Abschluss des Anfangspsalms/Introitus mit einer trinitarischen Doxologie ‚Gloria Patri‘ und damit einer Christianisierung des jüdischen Erbes).

In einer gewissen Parallelität stützte sich die koranische Tradition auf biblische Gestalten von Adam bis Jesus und deutete diese in der Regel als Propheten (s. o.). Von vielen Musliminnen und Muslimen kann im Blick auf diesen Bezugspunkt je nach Korankenntnis und Bildungsgrad auch eine sehr hohe Nähe (!) zu den anderen ‚Schriftbesitzern‘ empfunden werden. Dies widerspricht den vorangehenden Ausführungen nicht, sondern bildet eine Melange und bezieht sich konkret auf das gemeinsame Erbe. Nähe und Distanz sind dementsprechend je nach Thema zu differenzieren und sensibel zu justieren.

4 Einseitige Wahrnehmungen und andere ‚Störungen‘ durch die christliche Religionspädagogik - am Beispiel des christlichen Blicks auf muslimische Traditionen

Die christlichen Probleme sollen hier nicht an einem Lehrplan, sondern an drei exemplarischen Stichworten näher erläutert werden, die nicht den gesamten Unterricht prägen, aber in Fehlleistungen bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien beobachtet werden können und so eine - nicht durchgängige - aber doch für einige Dozierende und Lehrpersonen einschlägige Einstellung charakterisieren. Die Stichworte sind - unverblümt formuliert - Übergriffigkeit, Paternalisierung und ein von sozialen Konnotationen geprägtes Othering.

Wir beginnen bei letzterem: Rebekka Tannen veröffentlichte 2009 einen durchaus lesenswerten kompetenzorientierten Vorschlag für eine Unterrichtseinheit zu Islam im

evangelischen Religionsunterricht. Als Einstieg und Motivation für die Lerngruppe wurde die folgende Analyseaufgabe vorgeschlagen: Eine Lehrerin ist ganz überrascht, dass sich einige (wenn auch nicht alle) Musliminnen und Muslime von einer Klassenfahrt abmelden, bei der es einen Grillabend geben wird, sowie ein Schwimmbad besucht werden soll und die, wie die Schülerinnen und Schüler später herausfinden werden, gerade im Ramadan anberaumt ist. Die Lerngruppe soll sich nun Kompetenzen erarbeiten, um das Rätsel der Abmeldungen zu lösen. Auch wenn dies scheinbar eine konstruktive, auf lebensweltliche Situationen zielende Idee ist, um auf Probleme im Zusammenhang mit Schweinefleisch-Grillen, Badekleidung und Fastenzeit aufmerksam zu machen, rückt sie doch Musliminnen und Muslime in die Rolle der ‚Spielverderber‘, die bei Freizeitaktivitäten nicht mitmachen wollen. Dies ist typisch für einen Ansatz, der Problembewusstsein schaffen will, zugleich aber bestimmten Personengruppen die Rolle der ‚Zu-Problematisierenden‘ zuweist.⁴⁾ Indirekt wird so eine Hierarchie implementiert: Ihr macht Probleme, wir helfen, sie zu lösen.

Fast wie eine Karikatur liest sich in dieser Linie das zweite Beispiel: Hubertus Halfas veröffentlichte mehrfach (also nicht einfach unbesehen) u. a. 2005 die folgende Passage:

„Während im Mittelalter islamische Länder dem Abendland überlegen waren, hat sich seitdem das Verhältnis umgekehrt. [Daher folgt offenbar, was der nächste Satz aussagt:] Heute suchen immer mehr Muslime in Europa Arbeit. [...] [Diese Folgerungen gehen bei einem Blick auf ein abgedrucktes Foto weiter.] Hier tragen die Schülerinnen der Koranschule in Gelsenkirchen den Koran in der Hand, den sie kaum lesen können“ (Halfas, 2005, S. 203).⁵⁾

Die eher implizite Hierarchisierung des ersten Beispiels wird im zweiten Beispiel mit dem Wort „überlegen“ explizit und, da das Mittelalter schon vergangen ist, ausdrücklich mit dem Abendland verbunden. Damit ist eine zweite Unterstellung verknüpft, die charakteristisch für Prozesse des Othering sind. Das Abendland wird als das eigene und damit zwar unausgesprochen, aber doch offensichtlich als das ‚christliche Abendland‘ reklamiert, Muslime werden folglich mit dem Morgenland assoziiert. Dies ist nicht nur historisch schief (man denke an Bosnien und im Mittelalter nicht zuletzt an die Mauren in Spanien), sondern auch bereits im Jahr 2005 auf eine Weise realitätsfern und letztlich diskriminierend, dass man sich fragt, wie einem renommierten Wissenschaftler so etwas unterlaufen konnte. Es nimmt nicht Wunder, dass das Bild mit den Mädchen, auf die im letzten Satz verwiesen wird, keineswegs positive Konnotationen weckt: Sie halten den Koran „in den Händen, den sie kaum lesen können“.

Das dritte Beispiel ist eine Unterrichtseinheit, die die Kollegin Dorothee Fingerhut in

4) Dabei hilft es auch wenig, dass sich in der Vorlage nur einige Muslime der Klasse abmelden, andere nicht.

5) Sowie mit fast gleichlautendem Text auch in der Diareihe: Halfas, 1995, S. 44; vgl. auch dasselbe Bild bei Trutwin, 2006, S. 211.

einer Berliner Grundschule mit mehrheitlich christlichen Schülerinnen und Schülern beobachtete: „Die Kinder haben die Stadt Mekka mit ihren Heiligtümern und anderen ‚heiligen Orten‘ in Saudi-Arabien auf dem Schulhof nachgebaut und spielen an den jeweiligen Stationen die verschiedenen Elemente der Hadsch durch: Die Schülerinnen und Schüler waschen sich also zunächst nach islamischem Ritus, um in den ‚Weihezustand‘ *Ihram* zu kommen, dann legen sie sich die Pilgergewänder an. Die Schülerinnen und Schüler vollziehen den *Tawaf*, die siebenmalige Umkreisung der *Kaaba*, des zentralen Heiligtums der Muslime, sie küssen und berühren es dabei“ (Fingerhut, 2022, S. 2).

Während wir hier nicht weiter auf Fingerhuts Forschungsfrage nach sinnvollerem interreligiös-performativen Handeln im Unterricht eingehen können, lassen sich doch zwei Aspekte kurz und bündig pointieren: Diese Art der Performanz kann in zwei Richtungen schlicht als übergriffig bezeichnet werden. Erstens ist sie übergriffig gegenüber der muslimischen Tradition. Viele Muslime machen während der Hadsch eine besondere religiöse Erfahrung der Verbundenheit untereinander und mit Gott, die für das weitere Leben prägend bleibt. Diese Intensität bleibt Nichtmusliminnen und Nichtmuslimen verschlossen. Nicht umsonst ist der Zutritt zur Stadt Mekka für Angehörige anderer Religionen verboten; die Intensität und Eigentümlichkeit dieser Erfahrung soll nicht durch Zuschauer und Zuschauerinnen gestört werden. Wenn christliche Schülerinnen und Schüler dies einfach nachspielen, wird diese bewusste Grenzsetzung überschritten. Auch wenn dies nur ‚im Spiel‘ passiert, bleibt hier doch eine Irritation bestehen. Selbst wenn dies nicht alle Musliminnen und Muslime stören muss, bleibt ein Unbehagen gegenüber der besagten Grenzverletzung. Und auch umkehrt lässt sich eine Variante der Übergriffigkeit diagnostizieren. Christliche Kinder vollziehen auf Anweisung der Lehrkräfte hier Rituale, die unmittelbar mit der Offenbarung Mohammeds und seiner Gottesbeziehung verknüpft sind. Sie umkreisen sieben Mal in einer verehrenden Haltung das nachgestellte muslimische Heiligtum. Da offenbleibt, wieweit für die Schülerinnen und Schüler hier Ernsthaftigkeit und Spiel ineinander übergehen, stellt sich die Frage, wieweit christliche Kinder durch eine entsprechende Verehrungshaltung vereinnahmt werden. Dies braucht hier nicht im Einzelnen aufgeschlüsselt zu werden. Nicht zufällig lassen sich parallele Übergriffe christlicher Religionspädagoginnen und -pädagogen auch gegenüber *jüdischen* Traditionen finden, wenn Hans Freudenberg z. B. im Jahr 2008 in Konterkarierung jeglicher angemessener Lehreranweisungen vorschlägt, dass *christliche Kinder* explizit und konkret das jüdische Pessachfest feiern sollen, und diese Pessachfeier christlicher Kinder mit folgender Aufforderung verbindet: „Bedenkt aber: Das ist kein Spiel. Es ist Gottesdienst“ (Freudenberg, 2008, S. 44). Der sensibilitätsfreie Übergriff gegenüber den Kindern und gegenüber der jüdischen Tradition ist dabei unübersehbar.

Insgesamt ist im Blick auf alle drei Beispiele eine Tendenz zu beobachten, die zweifellos

nicht die gesamte christliche Religionspädagogik betrifft, aber doch eine nicht einfach zu vernachlässigende Haltung einiger Fachvertreterinnen und -vertreter deutlich macht, die von Musliminnen und Muslimen erfahren werden kann und freundlich formuliert ‚Störungen‘ mit sich bringt, da sie immer wieder Hierarchien transportiert, oft paternalistisch wirkt und manchmal schlicht übergriffig wird (vgl. differenzierend zu Dominanzproblemen auch Meyer, 2019, S. 51–57).

4.1 Uneinigkeit in den Zielvorgaben und Wertvorstellungen

Haltungen und Wertvorstellungen stehen in einer Wechselbeziehung, die nicht immer durch Stringenz und Logik bestimmt ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass christliche, muslimische und Ethiklehrpersonen allesamt in einer gängigen Formulierung ‚dem anderen auf Augenhöhe begegnen‘ wollen. Selbstkritisch sind jedoch nicht zuletzt die Christen und Christinnen unter dem Stichwort „Uneinigkeit in den ... Wertvorstellungen“ zu fragen, inwieweit sie unbemerkt Überlegenheitsgefühle und hierarchische Mechanismen gerade mit ihren ‚gut gemeinten‘ Wertvorstellungen transportieren.

4.2 Zweifel am Selbstwert und „alte Geschichten“

In der Gemengelage der unterschiedlichen Perspektiven ist nun unter dem Stichwort „Zweifel am Selbstwert“ auch auf die Situation christlicher Religionspädagogik aufmerksam zu machen. Es ist in Rechnung zu stellen, dass evangelischer und katholischer Religionsunterricht zwar einerseits auf eine längere Tradition als die anderen beiden Fächer blickt, jedoch selbst seit mehr als fünfzig Jahren immer wieder infrage gestellt wurde. Das beginnt mit Abschaffungsforderungen während der Studentenunruhen, ebenfalls seit den 1960er Jahren von Teilen der FDP sowie seit einigen Jahrzehnten auch von den Grünen und der Linke (vgl. Meyer, 2012, S. 127–128 und Meyer, 2019a, S. 32, 35). Konkret kann im Gefälle dieser Forderungen und angesichts zunehmend begrenzter Ressourcen eine Bedrohung des eigenen Fachs durch christliche Religionspädagoginnen und -pädagogen diagnostiziert werden.

Hinzu kommt seit langem auch gerade in der Realität der Schule die Kränkung durch säkulare Anwürfe. Eigentümlicherweise kann sich dies – sicherlich etwas weniger im Bereich der akademischen Lehre, aber vermutlich in den meisten anderen Milieus – mit mehr oder weniger diffusen Bedrohungsgefühlen gegenüber ‚den‘ Muslimen vermischen. All dies ist gerade für realitätsbewusstes, gemeinsames didaktisches Reflektieren und Kooperieren nicht einfach zu übergehen, sondern im Blick auf lokale Kontexte und personengebunden zu betrachten.

4.3 Unklarheit in Nähe und Distanz

Die Nähe und Distanz unter den abrahamischen Religionen und christlicherseits

gegenüber der Philosophie nach der Aufklärung kann hier nicht einmal in nuce beschrieben werden. Das Feld erweist sich heute als derart heterogen, dass die jeweiligen Konstellationen nur lokal und persönlich angegangen werden können. Die näheren Ausführungen dazu müssen einem späteren Aufsatz vorbehalten bleiben. Grundsätzlich gilt: Das Feld ist komplex.

4.4 Ein erstes Fazit

Zunächst ist zu konstatieren, dass Auslöser für ‚Störungen‘ mit guten Gründen in allen drei Fächerkulturen zu finden sind, sich häufig verschränken und sich zum Teil wechselseitig bedingen. Das heißt, wir brauchen allgemein formuliert seitens der Lehrkräfte, Dozierenden, Forschenden, kurz: auf allen Seiten die Bereitschaft zur Selbstkritik, mithin die Bereitschaft, sich aus der eigenen säkularen oder religiösen Blase zu lösen, um sich der eigenen Einschränkungen bewusst zu werden.

Dies bedeutet für Ethik die selbstkritische Reflexion einer Neutralitätsansage, die nicht immer, aber oft die eigene religions-abständige Perspektive über den Perspektiven der Religionen lokalisiert. Dies bedeutet für christliche Religionspädagogik die Reflexion einer mit Dominanzgebaren einhergehenden Tendenz zur Paternalisierung und Vereinnahmung der anderen Seiten. Dies bedeutet muslimischerseits die reflektive Einsicht, dass eine allein koranische Perspektive das Selbstverständnis anderer übersieht.

Auf der Basis einer konstruktiven Haltung beim Mit- und auch beim Gegeneinander wird es idealiter möglich, eigene Positionen offenzulegen, sich damit „angreifbar“ zu machen, selbst konstruktive Kritik zu wagen und Kritik auszuhalten.

5 Ein Plädoyer

5.1 Der Globe: Notwendigkeit zur Zusammenarbeit im Blick auf das weitere soziale Feld

In der Themenzentrierten Interaktion ist neben den Beteiligten und deren gemeinsamem Thema respektive deren Aufgabenstellung auch das Umfeld als einflussreicher Faktor zu berücksichtigen und wird als Globe bezeichnet. In der Abbildung verband sich der Globe mit den Stichworten „[un]günstigere äußere Rahmen, aktuelle Informationen“.

Bezüglich der hier verhandelten Kooperationsoptionen ist der gesellschaftliche Druck zu Varianten der Zusammenarbeit nicht zu verkennen. Dieser kann sich pragmatisch-administrativ aus einem Ressourcenmangel speisen (zu wenig Geld oder Personal), liegt aber auch sozialdemographisch in der stetig zunehmenden Heterogenität der Bevölkerung begründet: Den Ethikunterricht besuchen auch viele religiöse Personen, im christlichen Unterricht sind Musliminnen und Muslime sowie Religionsungebundene, im IRU finden sich Angehörige dieser Religion mit derart unterschiedlichen Hintergründen –

von den Ursprungsländern der Eltern angefangen bis zu persönlichen Ansichten –, dass in vielen Fällen die Zuteilung zu einem bestimmten Unterricht beliebig erscheint.

Angesichts des Säkularisierungsdrucks auf die religiösen Fächer und angesichts der beschriebenen Konstellationen spricht nun – aus religionsaffiner Perspektive – viel dafür, nicht dem Druck zugunsten einer allgemeinen Nivellierung auf eine scheinbar neutrale Ebene nachzugeben. Vielmehr ist die Dynamik, auch gerade der Störungen und der mit ihnen verbundenen Differenzen als Chance zu nutzen, um nicht ständig, aber immer wieder zu interagieren und sowohl die produktiven Möglichkeiten getrennter Unterrichtsvarianten als auch der Zusammenarbeit zu nutzen.

5.2 Chancen einer gemeinsamen Basis

Regionale und lokale Klärungsprozesse können und sollen hier auch im Sinne notwendiger themenorientierter Interaktionen vor Ort nicht vorweggenommen werden. Daher wird das Folgende bewusst kurz angeschnitten, kann jedoch als Ausgangspunkt oder als Reibungsfläche dienen.

Als gegeben konnte in den diesem Beitrag vorausgehenden Gesprächen (siehe oben 1.1) als gemeinsamer Bildungshorizont der verschiedenen Fächer die weltanschaulich-religiöse Mündigkeit festgehalten werden (siehe auch Nagel, 2023b, und Ulfat 2023). Dabei geht es selbstverständlich nicht um die Mündigkeitsvarianten der jeweiligen sozialen Blasen, sondern Mündigkeit als sozial übergreifende, interaktiv und diskursiv orientierte Größe, die kritische Selbstreflexion umschließt.

Fächerübergreifend können darüber hinaus allgemeine Kompetenzerwartungen gegenüber der Schülerschaft gemeinsam formuliert werden, exemplarisch:

- Wahrnehmungskompetenz in Bezug auf andere weltanschauliche Sichtweisen mit einer Haltung der Offenheit – einschließlich der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel respektive zur Perspektivenverschränkung
- Positionierungskompetenz, das heißt die Fähigkeit und Bereitschaft, mit einer dialogischen Haltung persönlich zu weltanschaulichen Belangen Stellung zu beziehen (vgl. das Theoweb-Heft 2/2022 zu diesem Thema und den saarländischen Lehrplan zu dieser Kompetenz⁶⁾), was Ambiguitätstoleranz bzw. ein inneres „Ambiguitätsmanagement“ angesichts vieler Unklärbarkeiten und bleibend offener Fragen umschließt (Meyer, 2019, S. 270–302 und 2021, S. 157–187) sowie
- Dialog- bzw. Kommunikationskompetenz in einer Haltung konstruktiver aktiver wie passiver Kritikfähigkeit.

6) Der saarländische Lehrplan (Saarland, 2023) erweitert die frühere Urteilskompetenz (UK) zu einer Positionierungs- und Urteilskompetenz (PUK): „Die Positionierungskompetenz fördern heißt, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, den eigenen Standpunkt in der Begegnung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen reflektiert zu suchen, vorläufig einzunehmen und begründet zu vertreten. ... (Fn: ... Erweiterung der früheren UK zur PUK)“ (Saarland, 2023, 5).

6 Als Ausblick: Die Chance dynamisierender Differenz

Nach dem bisher Dargelegten finden wir also gleichermaßen Störeinflüsse, einen gemeinsamen Zielhorizont wie auch die in den Fächern angelegten divergierenden Inhalte und Hermeneutiken. Ähnlich wie in der Themenzentrierten Interaktion Klärungen dazu gruppenspezifisch aufgegriffen werden, können und sollten auf der Ebene der Auseinandersetzung mit den Störungen, auf der Ebene der didaktischen Klärungen und auf der Ebene des konkreten Unterrichts die Differenzen als dynamischer, wenn nicht sogar dynamisierender Impetus genutzt werden.

Während bei den vorangehenden, analytischen Ausführungen Texte, Berichte und Gespräche hinzugezogen wurden, schließen die folgenden Ausführungen daran nicht im Sinne unmittelbarer Konsequenzen an, sondern formulieren darüber hinausgehende Thesen, die sich mit einem konkreten Aufforderungscharakter zu kooperativen Klärungen verbinden und somit als Plädoyer zu verstehen sind.

Konkurrenz belebt das Geschäft!

Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern, die zum Teil einen gemeinsamen Weltanschauungsunterricht favorisieren, liegt gerade die Chance des deutschen Modells in der gegenseitigen Konkurrenz, dezidiert Positionalität (nach dem eigenen Selbstverständnis ‚neutral‘, christlich oder muslimisch) und gegenseitiger Kritik.

Während z.B. in Schweden (vgl. Christina Osbeck in diesem Heft) Religionsunterricht im Äquivalent der deutschen Zählweise offiziell nur rund einstündig erteilt werden muss,⁷⁾ erfreut sich das deutsche Modell auch bei allen Ausfällen immer noch einer vergleichsweise hohen offiziellen Wochenstundenzahl, i.d.R. von zwei Stunden. Dabei kann und wird auch – z. B. im Gegensatz zum englischen Modell (vgl. Barnes, 2015) – dezidiert Kritik geäußert und Kritik verarbeitet, wie es zu einem dialogischen Austausch gehört. Wenn ‚Störungen‘ z. B. durch divergierende Werteeinstellungen in einen Dialog münden, können die damit verbundenen wechselseitigen *kritischen Rückfragen als Stärkung und Belebung* weltanschaulicher Klärungsprozesse aufgenommen werden. Sie sollten gegenüber Nivellierungstendenzen (z. B. gegenüber einigen Unterrichtsformen für alle) mit ihren Chancen genutzt werden.

Sparringspartner statt Sandsäcke!

Bleiben die Varianten Ethik, evangelischer, katholischer und islamischer

Religionsunterricht unter sich, drohen die jeweils anderen Positionen bei kritischen

7) In Schweden gibt es für die Fächer keine Wochenstundenberechnung wie in Deutschland, und die Stundenzahl eines Faches ergibt sich auch nicht pro Schuljahr, sondern nach Mindeststunden innerhalb eines Dreijahreszeitraums, in denen das Fach auch ungleichmäßig verteilt sein kann und sich Zeitblöcke mit Sozialkunde teilt. Äquivalent zur deutschen Wochenstundenzahl á 45 min. wird das Fach in den Klassen 1-3 zusammen (mit Sozialkunde zusammen!) etwas mehr als zweistündig, 4.-9. Klasse umgerechnet ca. einstündig und 10-12 umgerechnet ca. ½-stündig erteilt, aber in der Regel in epochalen Zusammenhängen oder Kursen unterrichtet. Genauer für die Klassen 1-3: 200 h insgesamt. Klasse 4-6: mindestens 70 h. Klasse 7-9: mindestens 75 h. Klasse 10-12: kursabhängig ca. 35-40 h. Vgl. auch Meyer, 2023/24 digitaler Anhang.

Auseinandersetzungen wie Sandsäcke ohne Dynamik zu bleiben oder zu verfälschenden Karikaturen aus der je eigenen Perspektive zu werden (s. o. Abschnitt 2, 3 und 4). Die Chance fortgesetzten und wiederholten Austauschs besteht darin, sich durch die dynamische Differenz realer Menschen in Positionierung, Dialog und diskursiv angelegter, konstruktiver Kritik zu üben, wie dies in einem begegnungsorientierten Unterricht geschehen kann (vgl. Boehme & Petermann, 2022). Dies und nicht ein verflacht-abständig-deskriptiver Unterricht über die je Anderen bereitet Schülerinnen und Schüler nachhaltig auf gesellschaftliche Wandlungen in den Weltanschauungen vor und verhindert Blockbildungen und Polarisierungen, die u. a. auf Unkenntnis der Heterogenität der anderen Seite und auf Schwarzweißmalereien gründen. Das heißt exemplarisch und pointiert: Evangelische Schülerinnen und Schüler lernen mehr *alltagstaugliche Kompetenzen in konkreten Gesprächen mit muslimischen Jugendlichen und mit Ethik-Teilnehmenden mit ihren jeweiligen individuellen Sichtweisen*, als wenn sie in getrennten Lerngruppen Feuerbach oder ein verschriftlichtes Interview mit einem Hodscha lesen. Wenn sie stattdessen *gemeinsam* kritisch Feuerbach und Interviews mit Religionsvertretern und -vertreterinnen betrachten, könnte etwas von ganz unterschiedlichen - lerngruppenübergreifenden - weltanschaulichen Voraussetzungen bzw. Ausdrucksweisen aufscheinen. Damit könnte wiederum der kritisch-dialogische Umgang mit Positionsvielfalt in unserer heterogenen Gesellschaft gestärkt werden.

Als Fazit: Störungen als Chance!

Nach der TZI kann jede Störung zu einem konstruktiven Beitrag werden („every disturbance represents an important contribution“, Rubner 2017, S. 229). In unserem Zusammenhang können vor Ort sehr unterschiedliche Erfahrungen im Hintergrund stehen, die zunächst hemmen oder auch am Anfang schon motivieren mögen. Mit diesen abschließenden Zeilen ist das Plädoyer verbunden, sich bei allen Widrigkeiten und schlechten Erfahrungen den Irritationen unter den Fächern zu stellen, um darauf aufbauend themenorientiert - mit neuen Versuchen der Kooperation - um der Schülerinnen und Schüler willen beginnen zu können. Was daraus wird, liegt an Personen, Erfahrungen, der Situation vor Ort und der Bereitschaft, auch in den Störungen und ihrer Klärung Potential zu entdecken, um mit diesem Impetus gemeinsame, dynamische Wege zu finden. Dies wäre für alle Seiten ein Gewinn.

Literaturverzeichnis

- Arndt, E. (2017). TCI and School. In M. Schneider-Landolf et al. (Hrsg.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)* (S. 301-307). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barnes, L. P. (2015). Religious Education: Teaching for diversity. In L. P. Barnes, A. Davis & J. M. Halstead (Hrsg.), *Religious Education. Educating for Diversity (Key Debates in Educational Policy)* (S. 11-62). London: Bloomsbury.

- Boehme, K. & Petermann, H.-B. (2022). Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(1), S. 202–217.
- Cohn, R. (2000). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C. (1970). Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 3(2), S. 251–259.
- DWDS. Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. URL: <https://www.dwds.de/d/ressourcen> [Zugriff: 27.09.2023].
- Fingerhut, D. (2022). *Religionen erleben? Entwurf einer performativen Didaktik interreligiösen Lernens* (Religionsdidaktik konkret Bd. 12). Münster: Lit.
- Freudenberg, H. (2008). *Judentum. Alles, was wir wissen müssen (Kopiervorlagen für die Grundschule)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freuding, J. (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Grevig, H. (2017). Ruth C. Cohn. In M. Schneider-Landolf et al. (Hrsg.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)* (S. 17–24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Halbfas, H. (1995). *Religionen der Welt. Islam. Glaube, Geschichte, Gegenwart. 32 Dias mit Begleitheft*. Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H. (2005). *Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr*. Düsseldorf: Patmos.
- Hoffmann, S. G. (2017). The Disturbance Postulate. In M. Schneider-Landolf et al. (Hrsg.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)* (S. 95–100). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holze, E. & Pfister, St. (2019). *100 Rechtsfragen zu Religionsunterricht und Schule. Konkret, juristisch, kompetent*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langmaack, B. (2017). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lück, Chr. (2017). Darstellung und Interpretation der quantitativen Untersuchung. In M. Rothgangel, Chr. Lück & Ph. Klutz (Hrsg.), *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen* (Religionspädagogik innovativ Bd. 10) (S. 27–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, K. (2012). *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2019). Politikum Religionsunterricht. CDU, SPD, Grüne, FDP, Linke und der RU der Zukunft. Eine Podiumsdiskussion auf der GwR-Tagung 2019. *Theo-Web*, 18(2), S. 25–41.
- Meyer, K. (2021). *Religion, Interreligious Learning and Education*. Oxford/Bern: Peter

Lang.

- Meyer, K. (2023/24 im Druck). Ein Blick über den Tellerrand. Wie laufen Prozesse zur Inhalts- und Themenklärung des Religionsunterrichts in europäischen Ländern ab? In U. Witten, T. Gojny & S. Schwarz (Hrsg.), *Zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie. Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten?* (Druckfahne: 233-244). Bielefeld: transcript.
- Nagel, A.-K. (2020). Religious Pluralization and Public Religion. Islamic Instruction in German Public Schools. In C. A. Lemke Duque (Hrsg.), *Public Sphere and Religion. An Entangled Relationship in History, Education and Society* (Religion and Civil Society 9) (S. 163–183). Hildesheim: Georg Olms.
- Nagel, A.-K. (2023a). Religiöse und weltanschauliche Diversität in der Schule. In V. B. Georgi & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Diversitätssensible Ansätze und Perspektiven* (S. 86–97). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nagel, A.-K. (2023b im Druck). Religiöse Pluralisierung als Kooperationsanlass? Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von konfessionellem Religionsunterricht und dem Fach „Werte und Normen“. *Theo-web* 2023(2).
- Oberprantacher, A. (2007). Towards a Hermeneutics of Mutual Respect and Trans-cultural Understanding: Köchler's Foundation of Civilizational Dialogue. In F. R. C. Balbin (Hrsg.), *Hans Köchler. Bibliography and Reader* (S. 149–160). Manila/Innsbruck: HKPPS.
- Rubner, E. (2017). Shadows. In M. Schneider-Landolf et al. (Hrsg.), *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)* (S. 228–232). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur (ohne Jahr, de facto: 2023). *Evangelische Religion. Lehrplan. Neunjähriges Gymnasium Klassenstufen 5 und 6*. Saarbrücken.
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur (2018). *Lehrplan. Allgemeine Ethik. Gymnasium. Klassenstufe 9. Erprobungsphase*. Saarbrücken.
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur (2015). *Lehrplan. Islamischer Religionsunterricht. Grundschule. Erprobungsphase*. Saarbrücken.
- Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (Hrsg.) (2017). *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F. & Ulfat, F. (2022). Interreligiös-kooperatives Lernen. Zusammenarbeit im Religionsunterricht“. In dies. *Dialogisch - kooperativ - elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht* (S. 260–277). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tannen, R. (2009). „Meine Tochter wird nicht teilnehmen ...!“ Eine Klassenfahrt mit Muslimen?! Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung zum Thema „Islam“ in einer 8. Klasse. *Loccumer Pelikan* 2009(3), S. 117–125.

Trutwin, W. (2006). *Zeit der Freude. Grundfassung Religion - Sekundarstufe 1.0 Jahrgangsstufen 5/6*. Düsseldorf: Patmos.

Ulfat, F. (2023 im Druck). Dialog und Divergenz in der Bildungslandschaft. Überlegungen zu Möglichkeiten und Herausforderungen in heterogenen Lerngruppen vor dem Hintergrund wechselseitiger Ressentiments zwischen Ethik-, christlichem und islamischem (Religions-)Unterricht. *Theo-web 2023(2)*, in diesem Heft.

Dr. Karlo Meyer, Professor für Religionspädagogik, Universität des Saarlandes