

# Interreligiöses Lernen im Berliner Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht

von  
Joachim Willems

## Abstract

Der vorliegende Beitrag skizziert die rechtliche und schulorganisatorische Stellung von Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht in Berlin, erläutert das für die Analyse zugrunde gelegte Verständnis von interreligiösem Lernen und beschreibt die religiös und ethnisch plurale Situation in Berliner Schulen. Da die Frage, wie interreligiöses Lernen in der Schule organisiert werden soll, die Diskussion um den Ethikunterricht bis 2009 prägte, werden die kontroversen Positionen vorgestellt. Analysiert wird, wie in den Rahmenlehrplänen für den evangelischen und islamischen Religionsunterricht, den 'humanistischen' Lebenskunde-Unterricht und den Ethikunterricht interreligiöses Lernen zur Geltung kommt und kommen sollte. Überlegungen zu Perspektiven der zukünftigen Entwicklung interreligiösen Lernens in Berlin schließen den Beitrag ab.

## 1. Rahmenbedingungen und grundlegende Definitionen

### 1.1 Religionsunterricht in Berlin<sup>1</sup>

Religion ist in Berlin kein ordentliches Lehrfach. Aufgrund von Artikel 141 Grundgesetz (GG) unterscheidet sich die Situation des Religionsunterrichts in Berlin von der Situation in anderen Bundesländern. Nach §13 Abs. 1 des Berliner Schulgesetzes ist Religions- und Weltanschauungsunterricht „Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“, also keine *res mixta*, keine Angelegenheit, die der Staat im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG in Kooperation mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften regelt. Nach §13 Abs. 3 SchulG übernehmen die Religionsgemeinschaften allein „die Verantwortung dafür, dass der Religionsunterricht durchgeführt wird“ und erstellen alleine die Rahmenlehrpläne. Diese müssen erkennen lassen, „dass der Religionsunterricht den pädagogischen und fachlichen Maßstäben gerecht wird, die an den allgemeinen Unterricht gestellt werden.“

Anders als in den meisten anderen Bundesländern muss man sich in Berlin zur Teilnahme am Religions- oder Weltanschauungsunterricht ausdrücklich *anmelden* (§13 Abs. 4 SchulG). Im Unterschied dazu besteht in den meisten anderen Bundesländern eine *Abmeldemöglichkeit*. Entsprechend ist der Ethikunterricht in Berlin kein Ersatzfach oder Teil eines Wahlpflichtbereichs, sondern „ordentliches Lehrfach für alle Schülerinnen und Schüler“ (§ 12 Abs. 6 SchulG). Während in Brandenburg ein Schüler oder eine Schülerin von der Teilnahme am Unterricht in Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) befreit werden kann, wenn er oder sie am Religionsunterricht teilnimmt (vgl. §11 Abs. 3 BbgSchulG), besteht in Berlin keine Möglichkeit, sich wegen der Teilnahme am Religionsunterricht von Ethik abzumelden.

Insgesamt nimmt gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler am Religions- oder Weltanschauungsunterricht teil. Allerdings ist die Teilnahme in der Grundschule deutlich höher als in der Sekundarstufe I oder gar der Sekundarstufe II (80% in den Jahrgangsstufen 1 bis 4, 70% in den Jahrgangsstufen 5 und 6, nur noch 26,5% in den Jahrgangsstufen 7–10 und 14,5% in der gymnasialen Oberstufe).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vgl. auch die ausführliche Darstellung von HÄUSLER 2007, 25-49.

<sup>2</sup> FOWID 2011, 2.

Die Verteilung auf die unterschiedlichen Angebote stellt sich wie folgt dar:<sup>3</sup>

- Der Großteil des Religions- bzw. Weltanschauungsunterrichts entfällt auf den evangelischen Religionsunterricht, der aktuell durchschnittlich 25% der Schülerinnen und Schüler erreicht. Allerdings ist die Zahl stark rückläufig: Besuchten im Schuljahr 2006/07 noch über 90.000 Schülerinnen und Schüler den evangelischen Religionsunterricht, so waren es im Schuljahr 2011/12 nur noch knapp 79.000.
- Unterricht in ‚Lebenskunde‘, also der Weltanschauungsunterricht des nicht- bis antireligiös orientierten Humanistischen Verbands, erreicht momentan etwa 16% der Berliner Schülerinnen und Schüler. Der ‚Marktanteil‘ des Lebenskunde-Unterrichts steigt: Nahmen 2006/07 noch knapp 43.000 Schülerinnen und Schüler an ‚Lebenskunde‘ teil, so waren es 2011/12 schon knapp 52.000.
- Deutlich geringer ist die Teilnahme-Zahl am katholischen Religionsunterricht, der unter 10% der Schülerinnen und Schüler erreicht.
- Islamischer Religionsunterricht, der von der Islamischen Föderation getragen wird, erreicht unter 2% der Schülerinnen und Schüler. Da die Islamische Föderation Religionsunterricht allerdings ausschließlich an nicht einmal jeder zehnten Grundschule anbietet (in Berlin also in der Regel in den Jahrgangsstufen 1 bis 6), ist dieser Prozentsatz wenig aussagekräftig im Blick auf die tatsächliche Nachfrage. Nach Angaben der Islamischen Föderation besteht Nachfrage auch an weiteren Grundschulen und ebenso an Oberschulen, der die Islamische Föderation aber aufgrund fehlender Lehrkräfte nicht entsprechen kann.<sup>4</sup>
- Die übrigen Formen von Religionsunterricht (griechisch-orthodox, jüdisch, alevitisch, buddhistisch sowie der Religionsunterricht der Christengemeinschaft) erreichen jeweils weniger als 1000 Schülerinnen und Schüler.

## 1.2 Interreligiöses Lernen

Wenn es um die Frage nach interreligiösem Lernen und Religionsunterricht in Berlin geht, dann ist durch die rechtliche Form des Religionsunterrichts in Berlin bereits ein Rahmen vorgegeben: Interreligiöses Lernen *im* Religionsunterricht geschieht unter den Bedingungen von *konfessionellem* Religionsunterricht. Deshalb ist damit zu rechnen, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen religiösen und konfessionellen Zugehörigkeiten tendenziell getrennt unterrichtet werden. Ungeachtet der Existenz verschiedener paralleler Angebote an konfessionellem Religionsunterricht sind in der Praxis allerdings zumindest im evangelischen Religionsunterricht viele Lerngruppen religiös-weltanschaulich heterogen: Wie auch in anderen Bundesländern ist dieser Unterricht offen für nicht-evangelische Schülerinnen und Schüler.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Alle Zahlen für die Schuljahre bis 2009/2010 nach Berlin o.J., 1, für das Schuljahr 2011/2012 nach FOWID 2011, 3. Zur Existenz von griechisch-orthodoxem Religionsunterricht, der in den zitierten Dokumenten nicht aufgeführt wird, vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin o.J.

<sup>4</sup> WIERTH 2012.

<sup>5</sup> Vgl. Kirchenamt der EKD 1994, 66. – Mir sind keine Statistiken bekannt über die Konfessions- und Religionszugehörigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Religions- und Weltanschauungsunterricht in Berlin. Aus meiner Tätigkeit in Berlin und damit verbundenen Gesprächen mit Kirchenvertretern, Religionslehrkräften und Theologie-Studierenden weiß ich, dass es eher die Regel als die Ausnahme ist, wenn nicht-evangelische Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Theologie-Studierende im Schulpraktikum haben mir außerdem von mehreren Fällen berichtet, in denen evangelische Schülerinnen und Schüler am Lebenskunde-Unterricht teil-

Ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler sich gemeinsam mit Religion(en) beschäftigen (sollen), ist der Ethikunterricht (vgl. unten 2. und 3.2.4), der deshalb im Folgenden in die Betrachtungen mit einbezogen werden soll.

Ich gehe von einem Verständnis von interreligiösem Lernen aus, demzufolge ein Unterricht nicht schon deshalb interreligiös ist, weil die Lerngruppe, die sich mit Religion(en) beschäftigt, religiös-weltanschaulich heterogen zusammengesetzt ist (wie im Ethikunterricht und oft im evangelischen Religionsunterricht). Ebenso ist ein Religionsunterricht nicht schon deshalb *nicht* interreligiös, weil er konfessionell (und die Lerngruppe religiös-weltanschaulich homogen) ist.

Das Präfix ‚inter‘ verweist darauf, dass hier etwas ‚zwischen‘ (mindestens) zwei Religionen geschieht, und zwar vermittelt durch Personen, die diesen Religionen ‚angehören‘,<sup>6</sup> ggf. auch vermittelt durch Texte, Artefakte oder Rituale, die eine Religion repräsentieren bzw. auf eine Religion verweisen. Mit Hans-Georg Ziebertz wird ein interreligiöser Unterricht einerseits abgegrenzt von einem monoreligiösen Ansatz, der in der Perspektive *einer* Religion den Schülerinnen und Schülern erteilt wird, die ebenfalls *dieser* Religion angehören. Andererseits wird interreligiöser Unterricht unterschieden von religionskundlichem Unterricht, in dem Religion auf eine Weise ‚neutral‘ thematisiert wird, dass die Schülerinnen und Schüler in einer (idealtypisch gedachten) ‚objektiven‘ Distanz zum Unterrichtsgegenstand bleiben.<sup>7</sup>

„Das Besondere am Interreligiösen Lernen ist erstens, dass die existentielle Bedeutung der Beschäftigung mit Religion (Ich-Position) nicht neutralisiert, sondern als ein Konstitutivum verstanden wird. Interreligiöses Lernen selbst trägt zur Ausbildung einer Ich-Perspektive bei. Das Besondere ist zweitens, dass das Bemühen um ein Verständnis der Religionen die Es-Perspektive einschließt. Damit wird die Kritik an einer ausschließlich monoreligiösen Perspektive konzeptuell aufgegriffen, ohne in die Alternative einer ausschließlich ‚neutralen‘ Betrachtung ‚von außen‘ zu verfallen. Im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses reduziert Interreligiöses Lernen Bildung nicht auf Wissensakkumulation über Religion und Religionen, sondern bezieht die sich bildenden Subjekte und ihren existentiellen Bezug zur Religion ein. Die Einübung in den Perspektivenwechsel beschreibt prozessual den Vorgang der Selbst-Bildung durch ein Oszillieren zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘.“<sup>8</sup>

Als Beteiligte an einem interreligiösen Lernprozess kommen damit zum einen die Schülerinnen und Schüler (sowie die am Unterricht beteiligten Lehrpersonen) in den Blick, zum anderen die institutionell organisierten Religionsgemeinschaften bzw. die (Welt-) Religionen wie Islam oder Buddhismus, die als solche identifizierbar sind aufgrund einer in entscheidenden Teilen gemeinsamen Tradition mit Bezug auf einen gemeinsamen Ursprung, auf einen gemeinsamen Bestand an (heiligen) Schriften,

---

nehmen, oft offensichtlich ohne dass sie sich der weltanschaulichen Grundlagen dieses Unterrichts bewusst wären.

<sup>6</sup> Die Metapher des Angehörens kann an dieser Stelle nicht differenzierter erläutert werden. Das hier zugrunde liegende Verständnis geht davon aus, dass Individuen in einem nicht-deterministischen Verhältnis zu unterschiedlichen Kulturen und Subkulturen stehen, wozu auch Religionskulturen oder nicht-religiöse weltanschauliche Traditionen gehören (können). Vgl. WILLEMS 2008, insbes. 135–141.

<sup>7</sup> ZIEBERTZ 2002, 136-138. Dass es auch in einem religionskundlichen Unterricht zu existentiell bedeutsamen Einsichten und Begegnungen kommen kann, soll damit nicht in Abrede gestellt werden. Solche Einsichten und Begegnungen werden aber bei einer distanzierten Betrachtung von Religion(en) nicht angestrebt.

<sup>8</sup> Ebd., 138.

Glaubensüberzeugungen oder Ritualen.<sup>9</sup> Interreligiöses Lernen vollzieht sich somit im Medium des Dialogs zwischen einer Person und einer oder mehreren anderen Personen anderer religiöser Zugehörigkeit(en), aber auch zwischen einer oder mehreren Personen und einer oder mehreren religiösen Traditionen.<sup>10</sup>

Mit der in diesem Zusammenhang gerne verwendeten englischen Terminologie wäre interreligiöses Lernen also zum einen gegeben, wenn ein ‚learning from religion(s)‘ stattfindet. Ein ‚learning about religions(s)‘ (mit Ziebertz: die ‚Es-Perspektive‘) ist somit im ‚learning from religion(s)‘ aufgehoben. Denn von etwas zu lernen setzt voraus, dass man darüber etwas lernt bzw. gelernt hat.<sup>11</sup>

Zum anderen wird interreligiöses Lernen hier verstanden als das auf interreligiöse Überschneidungssituationen bezogene Lernen. Solche Situationen sind dadurch konstituiert, dass unterschiedliche Religionen oder religiöse Traditionen aufeinandertreffen. Deshalb stellen sie die in sie involvierten Personen vor die Herausforderung, mit religiöser Pluralität umzugehen. Auch dabei müssen ‚Ich-Perspektiven‘, ‚Du-Perspektiven‘ und ‚Es-Perspektiven‘ koordiniert und Perspektivenwechsel vollzogen werden.<sup>12</sup>

### *1.3. Religiöse und ethnische Vielfalt in Berliner Schulen*

Bekanntlich sind alle Statistiken zur Religionszugehörigkeit mit Vorsicht zu genießen, da die Kriterien, die verwendet werden, um die Mitgliedszahlen zu erheben, nicht allgemein anerkannt und meist auch nicht einheitlich sind.<sup>13</sup> Der Berliner Senat geht von folgenden Zahlen aus, die zumindest einen ungefähren Eindruck von der religiös pluralen Situation in Berlin geben. Demnach sind knapp 60%, also die Mehrheit der Berlinerinnen und Berliner, konfessionslos. Etwa ein Drittel gehört einer der beiden großen christlichen Kirchen an (gut 20% sind evangelisch, knapp 10% katholisch). Gut 6% gelten dem Berliner Senat als muslimisch.<sup>14</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 128.

<sup>10</sup> Damit ist vorausgesetzt, dass nicht nur Menschen miteinander im Dialog sein können, sondern durchaus auch Religionen oder Kulturen. Dies wird im Anschluss an Niklas Luhmann systemtheoretisch begründet in WILLEMS 2008, 83-108.

<sup>11</sup> Entsprechend gilt, dass interreligiöse Kompetenz mehr ist als Wissen über verschiedene Religionen, zugleich aber darauf angewiesen bleibt. Vgl. WILLEMS 2011a, 165-169.

<sup>12</sup> Vgl. WILLEMS 2011a; WILLEMS 2011b.

<sup>13</sup> Als Mitglied der evangelischen oder katholischen Kirche gilt dann in der Regel in Deutschland, wer Kirchensteuern zahlendes Mitglied ist, so dass auch Atheistinnen oder praktizierende Buddhisten in der Statistik als ‚evangelisch‘ auftauchen können, wenn sie (noch) nicht aus der Kirche ausgetreten sind oder, aus welchen Gründen auch immer, nicht austreten wollen. Personen, die ihrem Selbstverständnis nach evangelisch sind, aber (aus welchen Gründen auch immer) nicht offiziell einer Gliedkirche der EKD oder einer Freikirche angehören, werden dagegen nicht erfasst. Für den Islam lassen sich auf diese Weise aufgrund der Mitgliedschaftsstruktur in den islamischen Verbänden keine sinnvollen Zahlen erheben. Aber auch alle anderen Kriterien, um jemanden als muslimisch einzuordnen, ermöglichen nur unter Vorbehalten einen Vergleich mit den Mitgliedszahlen anderer Religionsgemeinschaften. Die Zahlen unterscheiden sich erheblich, je nachdem, ob man Mitgliedschaft errechnet auf der Grundlage der religiösen Selbstdefinition einer Person, ihrer faktischen individuellen religiösen Praxis, der regelmäßigen Teilnahme an religiösen Riten in einer Moschee auch ohne formelle Mitgliedschaft oder gar der Herkunft aus einem mehrheitlich muslimischen Land (womit dann etwa kurdische Kommunisten oder syrische orthodoxe Christen aus der Türkei der Gruppe der Muslime zugerechnet werden).

<sup>14</sup> Tagesspiegel 2010. Im Statistischen Jahrbuch 2011 werden die folgenden Zahlen angegeben: Mitglieder der evangelischen Kirche ca. 660.000, der katholischen Kirche knapp 320.000, ca. 40.000 orthodoxe Christen, Muslime knapp 250.000, Juden gut 11.000; vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2011, 170-173.

Allerdings bestehen große Unterschiede zwischen den Bezirken und Ortsteilen: In einigen ‚gutbürgerlichen‘ Stadtteilen des alten Westberlin ist über die Hälfte der Bevölkerung Mitglied einer der beiden großen Kirchen (Frohnau, Wannsee und Zehlendorf), im vormaligen Ostberlin liegt deren Anteil dagegen zuweilen bei unter 10% (Hellersdorf, Wartenberg und Falkenberg).<sup>15</sup> Die muslimische Bevölkerung konzentriert sich in den Bezirken Friedrichshain-Kreuzberg, Mitte und Neukölln.

Da in Deutschland bekanntlich die momentane multireligiöse Situation in hohem Maße zusammenhängt mit der jüngeren Migrationsgeschichte (ein Großteil der Muslime stammt aus türkischen, arabischen und bosnischen Familien, die im 20. Jahrhundert nach Deutschland gekommen sind, ein Großteil der Jüdinnen und Juden ist in den letzten gut zwanzig Jahren aus den Staaten der vormaligen Sowjetunion zugewandert), soll hier noch ein Blick auf die ethnisch plurale Situation in Berlin geworfen werden. Der Bildungsbericht Berlin 2010 unterscheidet zwischen Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit und solchen mit nicht-deutscher Muttersprache (die als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bezeichnet werden).<sup>16</sup>

Deren Verteilung auf die Bezirke und Schulformen ergibt folgendes Bild:

- Den zentral gelegenen Bezirken des vormaligen Westberlin, in denen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Mehrheit sind (über 50% der Gesamtzahl in Friedrichshain-Kreuzberg und Mitte, v.a. wegen Wedding, Tiergarten und Kreuzberg), stehen (Ostberliner) Bezirke gegenüber, in denen die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler sowie die Zahl derer mit Migrationshintergrund unter 10% liegt.<sup>17</sup>
- Große Unterschiede ergeben sich auch mit Blick auf die Schulformen: Insgesamt haben in Hauptschulen knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, dagegen nur etwa ein Fünftel der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.<sup>18</sup>
- Entsprechend gibt es Schulen, die einen besonders hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben, nämlich Grundschulen in Mitte (fast 70%) und Hauptschulen in Friedrichshain-Kreuzberg, Mitte und Neukölln (deutlich über 70%).<sup>19</sup> Die Zahl der Schülerinnen und Schüler der Realschulen in Berlin-Mitte, die mit einer nicht-deutschen Muttersprache aufwachsen, ist viermal so hoch wie die Zahl derer, die zu Hause deutsch sprechen. In den Hauptschulen der Bezirke Neukölln und Friedrichshain-Kreuzberg beträgt das Verhältnis 3:1.<sup>20</sup>
- Unter den Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bilden die Türkei-Stämmigen die größte Gruppe (über ein Drittel), gefolgt von jeweils ca. 5% aus Vietnam, Libanon und Polen.<sup>21</sup> Für die Gruppe derer mit Migrationshintergrund liegen keine differenzierten Zahlen nach Herkunftsstaaten vor. Da Russlanddeutsche in der Regel die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, kann man davon ausgehen, dass ihre Zahl in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit

---

<sup>15</sup> Tagesspiegel 2009.

<sup>16</sup> Amt für Statistik Berlin-Brandenburg / Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg 2010, 115.

<sup>17</sup> Ebd., 112f.

<sup>18</sup> Ebd., 114.

<sup>19</sup> Ebd., 113f.

<sup>20</sup> Ebd., 115.

<sup>21</sup> Ebd.

Migrationshintergrund deutlich höher ist, als in der Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler.

## 2. Die Diskussion um die Einführung von Ethikunterricht

Die öffentliche Diskussion um interreligiöses Lernen war in Berlin im vergangenen Jahrzehnt stark geprägt (und überlagert) von der Diskussion um konfessionellen Religionsunterricht und Ethikunterricht. Die spezifische Berliner Situation des konfessionellen Religionsunterrichts wurde in den 1990er Jahren zum Thema in Folge der Einführung von islamischem Religionsunterricht. Denn dieser islamische Religionsunterricht wurde und wird angeboten durch die Islamische Föderation Berlin. Die Islamische Föderation ist wohl personell und ideologisch mit der Islamischen Gesellschaft Milli Görüş verflochten, die vom Verfassungsschutz als islamistisch-extremistisch eingestuft wird.<sup>22</sup> In dieser Situation kam es zunächst innerhalb der Berliner SPD, dann auch zwischen den Parteien zum Streit darüber, ob ein Wahlpflichtbereich Religion / Ethik angestrebt werden soll.<sup>23</sup> Ganz nach oben auf der politischen Agenda der Hauptstadt kletterte das Thema Ethik- und Religionsunterricht, als im Februar 2005 Hatun Sürücü einem sogenannten ‚Ehrenmord‘ zum Opfer fiel. In der öffentlichen Debatte wurde dieser Mordfall als extremer, zugleich aber symptomatischer Ausdruck der Probleme einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft gesehen. Dies zeigte sich deutlich in einem kurzen Text zum Fach Ethik auf der Internet-Seite des Berliner Senats. Dort hieß es, nach einer kurzen Darstellung der Rechtslage im Blick auf den Religionsunterricht:

„Unsere Gesellschaft hat sich seit dem Beschluss des Grundgesetzes enorm verändert. Das öffentliche Leben hat sich immer weiter liberalisiert, Leben ist komplex und Orientierung schwierig geworden. Eine wachsende Zahl von Einwanderern vielfältiger Herkunft und unterschiedlicher Religionszugehörigkeit tun ein Übriges, dass einheitliche Bezugspunkte für viele nicht mehr klar erkennbar sind. Orientierungsprobleme, Konflikte und teilweise eklatante Verstöße gegen die Grundlagen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens sind die Folge – nicht nur bei Heranwachsenden.“<sup>24</sup>

Um den heutigen Jugendlichen die Orientierung in der Komplexität einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zu ermöglichen, führte der Berliner Senat bereits ein gutes Jahr nach dem Mord an Hatun Sürücü ein verpflichtendes Unterrichtsfach Ethik für alle Schülerinnen und Schüler ein, beginnend mit der Jahrgangsstufe 7. Die Einführung von Ethik als Pflichtfach fiel zeitlich zusammen mit anderen Schulreformen, vor allem der Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur von dreizehn auf zwölf Jahre. Damit wuchs das wöchentliche Unterrichtspensum deutlich.<sup>25</sup> Es verwundert nicht, dass sich Schülerinnen und Schüler nun vermehrt vom freiwilligen Religionsunterricht abmelden, dessen Stellung im Prinzip durch die Einführung des Pflichtfaches Ethik nicht verändert wird.

In dieser Situation schlugen die Befürworter von konfessionellem Religionsunterricht Alarm: Dem Bündnis ‚Pro Reli‘ gelang es, die notwendigen Unterschriften zu sammeln und einen Volksentscheid zu erzwingen. Am 26. April 2009 wurde in Berlin über einen von ‚Pro Reli‘ vorgelegten Gesetzentwurf abgestimmt, der die Einführung einer Fächergruppe Religion / Ethik vorsah: Konfessioneller Religionsunterricht und

<sup>22</sup> Vgl. zu Milli Görüş die differenzierte und differenzierende Analyse von SCHIFFAUER 2010.

<sup>23</sup> Vgl. dazu ausführlicher HÄUSLER 2007, 30.

<sup>24</sup> Bündnis pro Ethik.

<sup>25</sup> Vgl. HÄUSLER 2007, 25.

Ethik sollten ordentliche Lehrfächer werden, die Schülerinnen und Schüler sollten zwischen den Angeboten wählen können.<sup>26</sup> ‚Pro Reli‘ fand Unterstützung unter anderem bei den großen Kirchen, der jüdischen Gemeinde und der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DİTİB) sowie den damaligen Oppositionsparteien CDU und FDP, aber auch beim SPD-Kanzlerkandidaten und Außenminister Frank-Walter Steinmeier, dem Berliner SPD-Spitzenkandidaten für die Bundestagswahl Wolfgang Thierse oder dem Fernsehmoderator Günter Jauch. Zu den Kritikern von ‚Pro Reli‘ gehörten vor allem Mehrheiten innerhalb der Berliner SPD und Grünen, was auf Widerspruch innerhalb der Bundesparteien stieß, sowie die Partei ‚Die Linke‘, aber auch die GEW und der Humanistische Verband.<sup>27</sup> Zur Koordination der Kritik an ‚Pro Reli‘ und zur Unterstützung des Berliner Senats beim Volksentscheid wurde das Bündnis ‚Pro Ethik‘ gegründet, dem auch die Aktivistinnen und Aktivisten von ‚Christen pro Ethik‘ angehören.<sup>28</sup>

Bei der Volksabstimmung scheiterte ‚Pro Reli‘: Eine knappe Mehrheit sprach sich gegen deren Gesetzentwurf aus, außerdem wäre selbst im Falle einer Mehrheit von Stimmen für den Gesetzentwurf das Quorum von Ja-Stimmen weit verfehlt worden. Bei der Abstimmung zeigte sich im übrigen die bereits dargestellte Vielfalt der religiös-weltanschaulichen Milieus in den unterschiedlichen Berliner Bezirken: In den weitgehend entkirchlichten Bezirken Ost-Berlins blieb die Wahlbeteiligung deutlich hinter dem Berliner Durchschnitt zurück und große Mehrheiten stimmten gegen den Gesetzentwurf von ‚Pro-Reli‘ (Nein-Stimmen in Marzahn-Hellersdorf: 77 %, in Lichtenberg: 78 %). In den westlichen Bezirken an den Rändern Berlins dagegen sprachen sich deutliche Mehrheiten für den ‚Pro-Reli‘-Entwurf aus (66 bis knapp 70 % in Steglitz-Zehlendorf, Spandau und Reinickendorf).<sup>29</sup>

Wie erwähnt, ging der Einführung von Ethikunterricht unmittelbar ein sogenannter ‚Ehrenmord‘ voraus. Damit bildete die Frage nach dem Zusammenleben in einer multireligiösen Stadt den Hintergrund der Diskussion im Vorfeld des Volksentscheids. Kurz zusammengefasst lassen sich zwei Positionen unterscheiden:

Die Befürworter eines Pflichtfachs Ethik argumentieren, dass ein respektvoller Umgang mit Angehörigen anderer Religionen und nicht-religiöser Überzeugungen nur (oder zumindest effektiver) in einem Unterricht gelernt werden könne, der im Klassenverband erteilt wird. Die Aufteilung einer Klasse nach religiösen und weltanschaulichen Gesichtspunkten vertiefe die Gräben eher, zudem sei gerade ein konfessioneller Unterricht nicht in der Lage, Toleranz gegenüber anderen zu fördern. Diese Argumente, die ja auch in anderen Kontexten diskutiert werden, wurden in Berlin zuweilen so zugespitzt, dass man kaum noch von Argumenten sprechen kann. So zeigt eine Karikatur von ‚Pro Ethik‘ mit dem Titel ‚Die Experten‘ einen evangelischen Pfarrer und einen muslimischen Würdenträger.<sup>30</sup> Der Pfarrer steht vor einer Schultafel, an der das erste Gebot steht: „Ich bin der Herr, dein Gott, du sollst keine anderen Götter neben mir haben.“ Der Muslim steht ebenfalls vor einer Tafel, auf der steht:

<sup>26</sup> Damit sah der Gesetzentwurf also eine weniger privilegierte Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts vor als in den meisten westdeutschen Bundesländern und orientierte sich an dem von der EKD schon seit längerem favorisierten Modell; vgl. Kirchenamt der EKD 1994.

<sup>27</sup> Der den linken politischen Parteien nahestehende ‚Humanistische Verband‘ positionierte sich schon aus politischen Gründen für das verpflichtende Schulfach Ethik. Außerdem bietet der ‚Humanistische Verband‘ Lebenskunde vor allem in der Grundschule an, während Ethik erst ab Klasse 7 unterrichtet wird. Vgl. HÄUSLER 2007, 39.

<sup>28</sup> Christen pro Ethik.

<sup>29</sup> Vgl. zur Diskussion im Vorfeld des Volksentscheids WILLEMS 2009.

<sup>30</sup> Bündnis pro Ethik.

„Allah ist Gott, außer dem es keinen Gott gibt!“ Beide haben den rechten Zeigefinger mahnend erhoben, die Augen geschlossen und sagen: „So, liebe Kinder, jetzt reden wir mal über Toleranz!“ Die intendierte Aussage ist offensichtlich: Religionen oder zumindest deren Amtsträger stehen unter dem Generalverdacht, intolerant zu sein und exklusive Absolutheitsansprüche zu vertreten. Wer von ihnen also erwartet, sie würden Toleranz lehren, mache den Bock zum Gärtner. Dass dieses Bild von Religionsunterricht eine Verzerrung ist, muss eigentlich nicht erwähnt werden (der Amtsträger in Amtskleidung, der im Frontalunterricht Lehrsätze vermittelt und dabei die Augen schließt, statt den Blick auf die Gegenwart und die ‚Welt‘ zu richten).

Ähnlich polemisch kommt ein Plakat der ‚Links-Partei‘ daher: Im Berliner Tonfall und im Design der Partei (weiße Schrift auf rotem Grund) steht „Nu’ lasst doch ma’ die Kirche im Dorf! Am 26. April mit Nein stimmen!“. Der damalige kleine Koalitionspartner verbreitete im Vorfeld des Volksentscheids außerdem eine Fotomontage, die dieses Plakat am Gerüst der Marien-Kirche vor dem Fernsehturm am Alexanderplatz zeigt.<sup>31</sup> Der Bezug zwischen den beiden Sätzen erschließt sich eigentlich nur, wenn man den Gedanken an eine Fächergruppe Religion / Ethik für selbstverständlich absurd ansieht oder wenn man der Meinung ist, Kirche sei etwas für eine zurückgebliebene Landbevölkerung und des aufgeklärt-säkularisierten Städters nicht würdig. Die Macher des Plakats meinen vermutlich beides.

---

<sup>31</sup> Plakat und Fotomontage sowie weitere Plakate unter [http://www.die-linke-berlin.de/pro\\_ethik/kampagne/](http://www.die-linke-berlin.de/pro_ethik/kampagne/) [Zugriff: 17.09.2012].





Abbildung 1: Plakat der Partei 'DIE LINKE' (Foto: Joachim Willems)

Die ‚Pro-Reli‘-Befürworter ihrerseits wählten zum einen die üblichen und aus der religionspädagogischen Literatur bekannten Argumente für konfessionellen Religionsunterricht und eine Fächergruppe Religion / Ethik. Zum anderen stellten sie die Begriffe ‚Freiheit‘ und ‚Werte‘ ins Zentrum ihrer Kampagne. Dabei war das Argumentationsniveau auch nicht unbedingt höher als das der Gegenseite: Die in Berlin großflächig plakatierte Behauptung, Werte bräuchten Gott,<sup>32</sup> wirft ja theologisch wie philosophisch einige Fragen auf. Gemeint war offensichtlich, dass Werteerziehung in der Schule nur auf religiöser Grundlage möglich sei – was empirisch widerlegbar und schon deshalb als Argument für Religionsunterricht wenig überzeugend ist.<sup>33</sup>

Ebenfalls mit Bezug auf ‚Werte‘ hatte 2005 der Berliner CDU-Fraktionsvorsitzende argumentiert, der eine Änderung der Berliner Situation des Religionsunterrichts aus-

<sup>32</sup> Vgl. z.B. das Plakat am S-Bahnhof Zehlendorf (Foto: Sabine Küster), [http://www.religionsunterricht-berlin.de/fotodoku/?Qwd=.%2Fot06083101\\_plakatierung&Qif=650sk05.jpg&Qiv=thumbs&Qis=M](http://www.religionsunterricht-berlin.de/fotodoku/?Qwd=.%2Fot06083101_plakatierung&Qif=650sk05.jpg&Qiv=thumbs&Qis=M) [Zugriff: 17.09.2012].

<sup>33</sup> Vgl. auch die überzeugende Kritik von Bernhard Dressler daran, Religionsunterricht mit Verweis auf seine moralerziehende Funktion zu begründen, z.B. in DRESSLER 2006.

gerechnet mit der Aussage begründen wollte, dass „der Mord an Hatun Sürücü [...] nur ein Beispiel für diesen schleichenden Werteverfall in unserer Gesellschaft“ sei.<sup>34</sup> In diesem Falle hat Gott offensichtlich keine Werte garantiert, wird doch immer wieder behauptet, sogenannte ‚Ehrenmorde‘ seien religiös begründet – oder war hier in den Augen des Politikers einfach nur der falsche Gott im Spiel? Denkt man in dieser Richtung weiter, dann müsste der Staat, um die Werteerziehung sicherzustellen, die theologische Aufgabe übernehmen, ‚richtige‘ von ‚falschen‘ Gottesbildern (oder gar Göttern) zu unterscheiden und somit eine demokratiethoretisch fragwürdige ‚Staats-theologie‘ treiben. Im Blick auf interreligiöses Lernen in einer Stadt mit mehrheitlich konfessionsloser Bevölkerung ist es mit Sicherheit wenig überzeugend und auch taktisch unklug zu postulieren, dass ein Wert wie Toleranz nur in einem Religionsunterricht und mit Bezug auf einen Gott eingeübt werden könne – es sei denn, man will vor allem die eigene Wählerschaft mobilisieren.

Als problematisch erscheint auch die Verwendung des Begriffs ‚Freiheit‘ in der Kampagne von ‚Pro Reli‘: „Es geht um die Freiheit“, hieß es auf deren Plakaten. Der Begriff ‚Freiheit‘ wurde hier polemisch eingesetzt, ohne dass genau gesagt wurde, inwiefern die Einführung des neuen Pflichtfachs Ethik wessen und welche Freiheit bedrohe. Auch hiermit wurde wohl versucht, die eigenen Unterstützer zu mobilisieren, und dazu wurden Assoziationen geweckt an Berlin als die ‚Frontstadt der freien Welt‘. Diese hatte allerdings auch keinen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach gekannt. SPD und Evangelische Kirche im Westteil der geteilten Stadt waren sich einig gewesen, den Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Kirchen erteilen zu lassen.<sup>35</sup>

Freiheit wurde nun, Anfang 2009, zur Wahlfreiheit zwischen Ethik und Religion, und das Modell eines Ethikunterrichts für alle mit der Möglichkeit, zusätzlich einen Religionsunterricht zu wählen, zumindest implizit als Freiheitsberaubung diskreditiert. Gegen den Vorwurf, das Bündnis ‚Pro Reli‘ und der von ihm erarbeitete Gesetzentwurf würden den Zusammenhalt einer multireligiösen Stadt gefährden, wurde plakatiert: „Diesmal gilts: Jetzt kämpfen Muslime, Juden, Christen und Atheisten gemeinsam für die Freiheit.“ Wie um sicherzustellen, dass nun die Freiheitskämpfer nicht voreilig zu den Waffen greifen, oder auch nur, als wollte man doch peinliches Pathos dämpfen, wurde auf dem Plakat nachgeschoben: „In der Wahlkabine.“

---

<sup>34</sup> ZIMMER 2005, 2.

<sup>35</sup> Vgl. HÄUSLER 2007, 27f.



Abbildung 2: Plakat der Kampagne von 'Pro Reli' (Foto: Joachim Willems)

Den Wahltag, den 26. April, erklärte ‚Pro Reli‘ zum „Tag der Freiheit!“. Das empfand die Gegenseite als Steilvorlage, konnte sie doch nun genüsslich darauf hinweisen, dass schon 1935 Leni Riefenstahl mit Blick auf den Nürnberger Parteitag der NSDAP von einem „Tag der Freiheit“ gesprochen hatte. Christian Gaebler, Parlamentarischer Geschäftsführer der Berliner SPD-Fraktion, gab sich ehrlich betroffen: „Das ist natürlich ein Schlag für die Kampagne. Wir sind da sehr irritiert. Ich glaube, ‚Pro Reli‘ ist da Opfer ihrer eigenen Propaganda-Abteilung geworden.“<sup>36</sup>

Unrühmlicher Höhepunkt des Freiheitskampfes für den Religionsunterricht war allerdings der offizielle ‚Pro-Reli‘-Song, zu finden auf der Internetplattform *youtube.com* und auf CD zu Werbezwecken verteilt: „Wahlfreiheit wird verboten, von Leuten, die sie hatten. [...] Berlin ich brauche Freiheit, die Freiheit in der Denke. Entscheiden will ich selber. Denn es geht jetzt um mich. Denn es geht jetzt um dich und mich.“<sup>37</sup>

Bleibt zu fragen, wie heute interreligiöses Lernen in den Berliner Schulen zur Geltung kommt. Wie versuchen die unterschiedlichen Fächer, der Ethikunterricht, die konfessionellen Formen des Religionsunterrichts und Lebenskunde, Schülerinnen und

<sup>36</sup> So im Interview der 'Abendschau' des RBB-Fernsehens, als Video zugänglich über [http://www.die-linke-berlin.de/\\_proethikblog/?cat=6&paged=3](http://www.die-linke-berlin.de/_proethikblog/?cat=6&paged=3) [Zugriff: 20.09.2012].

<sup>37</sup> <http://www.youtube.com/watch?gl=DE&hl=de&v=QgfbMVuFr-s> [Zugriff: 20.09.2012]. Eine der CDs befindet sich im Besitz des Verfassers.

Schüler auf das Zusammenleben in der multireligiösen Stadt Berlin vorzubereiten und Werte wie Toleranz zu vermitteln?

### 3. Interreligiöses Lernen in Berliner Schulen

Schon aus methodischen Gründen ist es schwierig, Aussagen über interreligiöses Lernen im Religionsunterricht zu machen. Es liegen keine Untersuchungen vor, die (quantitativ oder qualitativ) interreligiöses Lernen im Unterricht in Berlin untersucht hätten. Deshalb werde ich zunächst einige Ergebnisse des empirischen Forschungsprojekts KERK darstellen und schließlich kurz Rahmenlehrpläne für Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht analysieren. Rahmenlehrpläne erlauben zwar nur in eingeschränktem Maße Aussagen über tatsächliche Unterrichtsinhalte oder gar Unterrichtsprozesse, weshalb sie keine umfassenden Aussagen darüber ermöglichen, in welcher Form interreligiöses Lernen jeweils im Unterricht stattfindet. Lehrpläne bilden aber einen Konsens derer ab, die den jeweiligen Unterricht zu verantworten haben, und legen den normativen Rahmen des Unterrichts fest.

#### 3.1. *Interreligiöses Lernen im evangelischen Religionsunterricht in Berlin – Umfrageergebnisse*

Hinweise auf das interreligiöse Lernen im evangelischen Religionsunterricht bieten die Daten des Forschungsprojekts KERK, das unter Leitung von Dietrich Benner, Rolf Schieder, Henning Schluß und Joachim Willems religiöse Kompetenzen von Zehntklässlerinnen und Zehntklässlern untersucht hat.<sup>38</sup> Im Fragebogen, der im Rahmen der für Berlin und Brandenburg repräsentativen Untersuchung eingesetzt wurde, äußerten sich die Schülerinnen und Schüler unter anderem dazu, was sie ihrer Meinung nach im Religionsunterricht gelernt hätten. Dabei meinten 84% der Befragten im Religionsunterricht gelernt zu haben, Menschen einer anderen Konfession oder Religion zu verstehen. 71% stellten fest, dass sie im Religionsunterricht gelernt hätten, Mitgefühl für andere zu entwickeln, und 63% gaben an, mit Gleichaltrigen anderer Religionsrichtungen über ihren Glauben diskutieren zu können. Tatsächlich ergaben auch die Kompetenztests, dass die Wissensbestände und Kompetenzen derjenigen, die den Religionsunterricht kontinuierlich in Grundschule und Sekundarstufe I besucht hatten, deutlich besser entwickelt waren als Wissen und Kompetenzen derjenigen, die nicht oder nur in der Grundschule am Religionsunterricht teilgenommen hatten.<sup>39</sup>

Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, im Fragebogen auch verschiedene thematische Schwerpunkte des von ihnen besuchten Unterrichts zu benennen. Interessant ist, dass kein Themenblock so oft genannt wurde wie der Unterricht zu anderen Konfessionen und Religionen.<sup>40</sup> Nun sollte man nicht vorschnell von solchen Aussagen ausgehend behaupten, dass tatsächlich ein Großteil der Zeit im Berliner evangelischen Religionsunterricht anderen Konfessionen und Religionen gewidmet ist. Zumindest aber sind entsprechende Themen den Zehntklässlerinnen und Zehntklässlern besonders präsent.

<sup>38</sup> Vgl. BENNER / SCHIEDER / SCHLUß / WILLEMS 2011.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 137f.

<sup>40</sup> Ebd., 122.

### 3.2 Interreligiöses Lernen im Berliner Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht – ein Blick in die Rahmenlehrpläne

Die folgenden kurzen Analysen von Rahmenlehrplänen konzentrieren sich auf den evangelischen Religionsunterricht, der als Religionsunterricht die prozentual meisten Schülerinnen und Schüler in Berlin erreicht, den Islamischen Religionsunterricht als quantitativ bedeutsamstes Angebot an Religionsunterricht für nicht-christliche Schülerinnen und Schüler, den Lebenskunde-Unterricht des Humanistischen Verbandes als quantitativ ebenfalls bedeutsamen nichtreligiösen Weltanschauungsunterricht, und den Ethikunterricht, da dieser eingeführt wurde, um die heranwachsenden Generationen auf das Zusammenleben in einer kulturell und religiös pluralen Stadt vorzubereiten.

#### 3.2.1 Evangelischer Religionsunterricht

Zumindest laut Rahmenlehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in Berlin – und im Unterschied zur Wahrnehmung dieses Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler, s.o. – wird anderen Konfessionen und Religionen als dem evangelischen Christentum nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der Unterrichtszeit gewidmet.<sup>41</sup> Wie das Forschungsprojekt KERK, so geht auch der Rahmenlehrplan von drei Gegenstandsbereichen religiöser Kompetenz aus, wie sie im Religionsunterricht gefördert werden soll: (1.) das evangelische Christentum als Bezugsreligion des Unterrichts, (2.) andere Konfessionen und Religionen, (3.) Religion in Kultur und Gesellschaft.<sup>42</sup> Dem Unterricht liegen fünf Leitfragen zugrunde:

- nach Gott fragen
- nach dem Menschen fragen
- nach Jesus Christus fragen
- nach Gestalt des Glaubens und Zeichen des Religiösen fragen
- nach verantwortlichem Handeln fragen.<sup>43</sup>

Interreligiöses Lernen könnte in der Auseinandersetzung mit jeder dieser Leitfragen stattfinden, und der Rahmenlehrplan fordert auch explizit, die „ökumenische und interreligiöse Dimension des Evangelischen Religionsunterrichts [...] grundsätzlich und durchgängig zu beachten.“<sup>44</sup> In den Ausführungen zu den einzelnen Doppeljahrgangsstufen zeigt sich, dass nicht-christliche Religionen sowohl jeweils für sich betrachtet werden, als auch in einer die Religionen vergleichenden Perspektive zur Geltung kommen. Dies ist für einen interreligiös ausgerichteten Unterricht zunächst einmal zu begrüßen: Nur im Kontext der jeweiligen Religion erschließen sich Zusammenhänge unterschiedlicher Glaubensvorstellungen und Glaubenspraktiken sowie ihrer jeweiligen historischen Entwicklungen. Aber erst wenn Beziehungen *zwischen* Religionen hergestellt werden – und hier müsste auch die ‚subjektive Religion‘ der Schülerinnen und Schüler,<sup>45</sup> ihre ‚Ich-Perspektive‘ (im Sinne von Ziebertz)

<sup>41</sup> Es wäre mit Blick auf die in 3.1 referierte Erhebung interessant zu untersuchen, ob sich die Schülerinnen und Schüler nur besser an Unterrichtsreihen zu anderen Religionen erinnern, oder ob die Lehrkräfte tatsächlich, anders als im Rahmenlehrplan vorgesehen, hier einen besonderen Schwerpunkt setzen.

<sup>42</sup> EKBO 2007, 10.

<sup>43</sup> Ebd., 25.

<sup>44</sup> Ebd., 26.

<sup>45</sup> Vgl. FISCHER / ELSENBAST 2006, 18 u.ö.

und unter Umständen auch die der Lehrkräfte im Blick sein –, schreitet der religionskundliche Unterricht, das ‚learning about religion‘, voran zu einem interreligiösen Unterricht, in dem der interreligiöse Dialog eingeübt und das Lernen von anderen Religionen möglich wird (vgl. oben 1.2.). Damit beides gelingt, bietet es sich an, die Unterscheidung zwischen religionskundlichem und interreligiösem Unterricht als idealtypische anzusehen, während sich im konkreten Unterrichtsprozess beide Formen mischen sollten. Am Beispiel des Islam sollen hier einige Schlaglichter auf den Rahmenlehrplan geworfen werden.<sup>46</sup>

Quasi isoliert behandelt wird der Islam in der Doppeljahrgangsstufe 3/4. Der verpflichtende Standard im Rahmenlehrplan lautet: Die Schülerinnen und Schüler „können den Islam als eine Religion wahrnehmen und einige Merkmale der islamischen Glaubenspraxis benennen“ (41). Als „Anregungen für den Unterricht“ werden die Stichpunkte genannt: „Gottesglaube, Moschee, Speisegebote, Gebetshaltungen“.<sup>47</sup> Hier geht es also darum, zunächst einmal für die Wahrnehmung religiöser Vielfalt zu sensibilisieren und Kenntnisse über den Islam zu vermitteln. Ob und inwiefern die Schülerinnen und Schüler sich selbst dazu ins Verhältnis setzen sollen und dabei angeleitet werden, ist nicht deutlich. Die Formulierungen im Rahmenlehrplan legen es nahe, dass ein interreligiöses Lernen, das über den Erwerb religionskundlicher Grundkenntnisse hinausginge, hier noch nicht angestrebt wird.

In der Doppeljahrgangsstufe 7/8 sollen die Schülerinnen und Schüler dann lernen, „über Lebens- und Glaubensformen sowie zentrale Lehrinhalte des Islam Auskunft [zu] geben, ihre Kenntnisse in angemessener Form [zu] präsentieren und in einer Begegnung mit Mitschülerinnen und -schülern islamischen Glaubens oder erwachsenen Muslimen ins Gespräch [zu] bringen.“<sup>48</sup> Dazu dient ein „Kurs Islam“.<sup>49</sup> Die Formulierungen für die Jahrgangsstufen 7 und 8 wie „Auskunft geben“, „in angemessener Form präsentieren“ und vor allem „ins Gespräch bringen“ erscheinen für einen interreligiösen Unterricht eher geeignet, als die Formulierungen für die Jahrgangsstufen 3 und 4. Allerdings gehen sie letztlich kaum über diese hinaus:

<sup>46</sup> Der Islam bekommt im Berliner Rahmenlehrplan besonderes Gewicht, was angesichts der demographischen Situation in Berlin nahe liegt. Daneben kommen im Rahmenlehrplan das katholische Christentum, Judentum, Buddhismus und Hinduismus zur Geltung. Mit Ausnahme der Doppeljahrgangsstufe 1/2 bezieht sich in jeder Doppeljahrgangsstufe bis zur 10. Klasse mindestens ein Standard auf religionskundliche oder interreligiös relevante Themen: Das Judentum wird in der Doppeljahrgangsstufe 3/4 im Kontext der Frage nach Jesus Christus eingeführt: Die Schülerinnen und Schüler sollen „wissen, dass Jesus Jude war und in der jüdischen Tradition groß wurde“ (EK-BO 2007, 41). Aus unerklärlichen Gründen fehlen zu diesem Standard explizite „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ oder „Anregungen für den Unterricht“. Für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 ist ein „Kurs Judentum“ (ebd., 54) vorgesehen (Inhalte werden genannt; ebd., 47). In der Doppeljahrgangsstufe 9/10 wird der religionskundliche Fokus auf Buddhismus und Hinduismus gerichtet (ebd., 70). Dabei bleiben die Inhalte aber unklar; es werden Formulierungen gewählt, die so auch in Kursen zu allen anderen Religionen übernommen werden können: „Sie verfügen über Grundkenntnisse des Hinduismus oder des Buddhismus und können ein sachkundiges Gespräch mit Angehörigen dieser Religion führen.“ (Ebd., 63) Die Aufgabe eines Rahmenlehrplans, durch Standardsetzung Inhalte und Kompetenzen festzulegen sowie den Lehrkräften Anregungen und Hilfestellungen für den Unterricht zu geben, wird damit nicht erfüllt.

Zum interreligiösen Lernen im weiteren Sinne können auch die Vorgaben des Rahmenlehrplans zum ökumenischen Lernen (in der Doppeljahrgangsstufe 5/6: Katholizismus und Protestantismus; ebd., 47+52) und zur Auseinandersetzung mit Religionskritik und Atheismus (Doppeljahrgangsstufe 9/10; ebd., 64) gerechnet werden.

Zu den Vorgaben des Rahmenlehrplans für Religionen vergleichenden Unterricht vgl. unten die Ausführungen zum Islam im evangelischen Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg.

<sup>47</sup> Ebd., 45.

<sup>48</sup> Ebd., 55.

<sup>49</sup> Ebd., 62.

„Auskunft geben“ und „in angemessener Form präsentieren“ meint ja letztlich nichts anderes, als – altersgerecht in der Sekundarstufe I im Unterschied zur Grundschule – etwas zu „benennen“. Die Frage, wie ein Gespräch mit Musliminnen und Muslimen über deren Glauben aussehen könnte, bleibt offen. Für einen interreligiösen Unterricht wäre es wünschenswert, hier zu betonen: In einem solchen Gespräch müsste es auch darum gehen, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Vorstellungen einbringen, deren Verhältnis zur Bezugsreligion des Religionsunterrichts reflektiert wird. Außerdem müsste überlegt werden, wie im Kontext welcher Themen ein ‚learning from religion‘, also ein Lernen vom Islam stattfinden könnte. Sonst wird nicht deutlich, inwiefern das Einbringen von Kenntnissen in Gespräche über die Präsentation in angemessener Form hinausgeht.

Fragen wirft die Unterscheidung von „Glaubenspraxis“ als Thema in den Klassen 3/4 und, neben „Lebens- und Glaubensformen“, auch den „Lehrinhalte[n] des Islam“ in 7/8 auf. Hier könnte der Rahmenlehrplan von der Vorstellung ausgehen, dass es für Schülerinnen und Schüler der Grundschule angemessener ist, sich mit Formen gelebter Religion zu beschäftigen, während der Vergleich von Lehrinhalten unterschiedlicher Religionen eine kognitive Überforderung darstellen würde. Allerdings wird mit dem „Gottesglaube[n]“ in den Klassen 3/4 ja auch ein Lehrinhalt thematisiert und steht die Frage nach dem Verhältnis des jeweils eigenen Gottesbildes der Schülerinnen und Schüler zu islamischen und zu christlichen Gottesverständnissen im Raum. Auf die Thematisierung der muslimischen Glaubenspraxis als „Lebens- und Glaubensformen“ wiederum wird in 7/8 – zu Recht – nicht verzichtet, wenn es um die Fünf Säulen des Islam geht (und damit beispielsweise um Gebet und Wallfahrt), um besondere Zeiten und Feste wie den Ramadan, das ‚Zuckerfest‘ und das Opferfest, und um Riten wie Beschneidung, Hochzeit und Bestattung.<sup>50</sup>

Religionen vergleichende Unterrichtsphasen sieht der Rahmenlehrplan in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 vor. Für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 lautet ein verpflichtender Standard: Die Schülerinnen und Schüler „nehmen Besonderheiten religiöser Räume wahr und können deren Symbole und Gegenstände erklären“.<sup>51</sup> In den „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ und den „Anregungen für den Unterricht“ wird der Bezug zu anderen Religionen explizit hergestellt: So soll es im Unterricht darum gehen, „Merkmale, Funktionen und historische Hintergründe religiöser Räume beschreiben [zu] lassen“. Als solche religiöse Räume werden genannt: „Kirchen, Synagoge, Moschee, Tempel“.<sup>52</sup> Die Begriffe „Merkmale, Funktionen und historische Hintergründe“ legen eine eher distanzierte Betrachtung nahe. Ein expliziter Bezug zur ‚subjektiven Religion‘ der Schülerinnen und Schüler wird nicht hergestellt. Der Rahmenlehrplan legt es also nicht unbedingt nahe, den lediglich religionskundlichen Horizont zu überschreiten. Eine deutlicher interreligiös orientierte Ausrichtung könnte dem Standard gegeben werden, wenn in den Anregungen für den Unterricht auch die Frage nach der Bedeutung der Räume für die Gläubigen gestellt und zur Rekonstruktion ihrer Sichtweisen, Deutungen, Beurteilungen und Emotionen angeregt würde.

Für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 lautet ein Standard: „Sie können andere Meinungen und Positionen im interreligiösen Gespräch aushalten, eigene Positionen argumentativ entwickeln und diese Fähigkeiten als Bedingung eines fruchtbaren gemeinschaftlichen Diskurses reflektieren.“<sup>53</sup> Dieser Standard könnte konkretisieren,

<sup>50</sup> Ebd., 63.

<sup>51</sup> Ebd., 47.

<sup>52</sup> Ebd., 52.

<sup>53</sup> Ebd., 55.

wie das im „Kurs Islam“ derselben Doppeljahrgangsstufe in den Blick genommene Gespräch mit Musliminnen und Muslimen eingeübt und reflektiert werden könnte. Leider wird bei den „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ und den „Anregungen für den Unterricht“ dieser Standard nicht aufgegriffen. Dabei wären gerade hier Hilfestellungen für die Lehrkräfte wünschenswert – und zwar schon, um die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht nur der Situation auszusetzen, andere Positionen aushalten zu müssen, sondern dies auch tatsächlich einzuüben.

In der Doppeljahrgangsstufe 9/10 sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, „kriterienbewusst lebensfördernde von lebensfeindlichen Formen und Aspekten von Religion [zu] unterscheiden“.<sup>54</sup> Die „Anregungen für den Unterricht“ legen es nahe, Wahrheitsansprüche der Religionen und ihren Umgang mit Andersgläubigen sowie gewaltsame Konflikte, das Verhältnis von Staat und Religion, Religionsfreiheit als Grundrecht, Fundamentalismus und religiösen Fanatismus zu thematisieren.<sup>55</sup> An dieser Stelle wird keine Religion explizit genannt, aber auch hier ließe sich der Islam wiederum in einer Religionen vergleichenden Perspektive einbringen. Interessant und aus einer interreligiös orientierten religionspädagogischen Sicht problematisch ist, dass in den Anregungen für den Unterricht der Akzent auf die lebensfeindlichen Formen gelegt wird. Unbestritten von großer Bedeutung ist die Einsicht, dass Religionen auch problematische Seiten und Funktionen in der Gesellschaft haben können. Ein ‚learning from religions‘ wird aber eher dort stattfinden, wo in fremden Religionen deren lebensförderndes Potential entdeckt wird.

### 3.2.2. Islamischer Religionsunterricht

Dem Selbstverständnis nach handelt es sich beim islamischen Religionsunterricht in Berlin um einen konfessionellen Unterricht, der katechetische Elemente mit „Reflexion über Gott, Offenbarung, Werte und Normen“ verbindet.<sup>56</sup> Dass dieser Unterricht in einer religiös pluralen Situation erteilt wird, ist im Rahmenlehrplan durchgehend im Blick. So ist der islamische Religionsunterricht offen auch für nicht-muslimische Schülerinnen und Schüler. In diesem Sinne wird festgehalten: „Offenheit gegenüber anderen Religionsgemeinschaften setzt dabei einen Unterricht voraus, der die SchülerInnen (alle anwesenden) in keinsten Weise indoktriniert“.<sup>57</sup> Die Art der Beziehung zu Nicht-Muslimen wird schöpfungstheologisch begründet: Alle Menschen seien Geschöpfe des einen Schöpfers.<sup>58</sup> Wie der evangelische Religionsunterricht, so lässt sich auch der islamische Religionsunterricht mit der Formel ‚Identität und Verständigung‘ beschreiben: Der Unterricht soll die Kinder befähigen, „zunächst ein festes Grundwissen über eigene Werte und Strukturen zu erfassen, um dann aus dieser Identität heraus die Identität des anderen zu würdigen und zu respektieren“.<sup>59</sup> Als Beispiel wird genannt: Die Schülerinnen und Schüler lernen „aus dem eigenen Buch heraus die Bücher der anderen kennen oder nachdem sie den Sinn der eigenen Feste erfassen können, entdecken sie Ähnlichkeiten bei Festen anderer Gemeinschaften und sind befähigt Feste mit den anderen Gemeinschaften zu feiern, die über den bloßen Charakter einer Fete hinausgehen“.<sup>60</sup>

Die zu behandelnden Inhalte werden acht Themen zugeordnet:

---

<sup>54</sup> Ebd., 63.

<sup>55</sup> Ebd., 67f.

<sup>56</sup> Islamische Föderation 2001, 4.

<sup>57</sup> Ebd., 11.

<sup>58</sup> Ebd., 4.

<sup>59</sup> Ebd., 4f.

<sup>60</sup> Ebd., 5.



1. Allah/Gott,
2. Schöpfung,
3. Gebet,
4. Ich und die anderen I,
5. Ich und die anderen II,
6. Der Qur'an,
7. Feste,
8. Propheten.

Im Themenkreis *Allah/Gott* betont der Lehrplan für die Jahrgangsstufen 5 und 6 die Notwendigkeit von Toleranz gegenüber Nicht- und Andersgläubigen. Vorgesehen ist in diesem Kontext die Thematisierung von nicht-muslimischen Religionen und Atheismus sowie von Möglichkeiten gemeinsamer Gebete und Rituale mit Nicht-Musliminnen und Nicht-Muslimen.<sup>61</sup> Allerdings werden die zu behandelnden Inhalte nicht näher festgelegt. Damit bleibt es letztlich der einzelnen Lehrkraft überlassen, ob diese Themen eher religionskundlich-distanziert behandelt werden oder im Sinne eines interreligiösen Lernens, das sich die Förderung von Dialogkompetenz und die Eröffnung von Möglichkeiten zum ‚learning from religions‘ zum Ziel setzt.

Im Themenkreis *Gebet* ist eine interreligiöse Perspektive in den ersten vier Klassen allenfalls in den ‚weiterführenden Vorschlägen‘ enthalten. Dort wird genannt, jeweils ohne die Inhalte, die Form der Auseinandersetzung mit ihnen oder die theologischen Grundlagen näher zu bestimmen: „Glocken rufen die ChristInnen zum Gebet – es gibt verschiedene Formen“; „Es gibt Möglichkeiten des ökumenischen [sic] Gebets aller Religionen“; „Synagoge Kirche Moschee“.<sup>62</sup> Im Rahmenlehrplan für die Klassenstufe 5 werden diese Themen noch einmal genannt, nun aber nicht mehr nur als ‚weiterführende Vorschläge‘. In Klasse 6 wird dann konkretisiert, dass der christliche und der jüdische Gottesdienst sowie die christlichen Konfessionen behandelt werden sollen. Diese Themenformulierungen muten eher religionskundlich an, allerdings wird im Blick auf die Gottesdienste anderer Glaubensgemeinschaften explizit benannt, dass die Schülerinnen und Schüler diesen „beisohnen und anschließend mit Angehörigen derselben aufarbeiten“ sollen. Außerdem sollen in Klasse 6 interreligiöse Gebetsformen erarbeitet werden.<sup>63</sup>

Im Themenkreis *Ich und die anderen I* steht das Leben in der Familie und der muslimischen Glaubensgemeinschaft im Zentrum. Entsprechend sind interreligiöse Fragen hier nicht im Vordergrund. Allerdings wird das Thema gemischt-religiöser Familien angesprochen.<sup>64</sup> In der abschließenden Beschreibung für die 5. Klasse wird benannt, dass es darum gehe, „Formen globalen Zusammenlebens bewusst zu machen“, für die 6. Klasse stehe „der Erwerb der Fähigkeit Glaubensfreiheit zu verstehen und für alle zu realisieren im Vordergrund. Ebenso sollte von diesem Gedankengang aus der Bogen zu interreligiöser Kommunikation und Friedensarbeit geschlagen werden.“<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> IPD 2004, 10f.

<sup>62</sup> Islamische Föderation 2001, 35.

<sup>63</sup> IPD 2004, 21f.

<sup>64</sup> Islamische Föderation 2001, 45; IPD 2004, 27.

<sup>65</sup> IPD 2004, 29.

Was das genau heißt und in welcher Beziehung diese Vorgaben zu den vorher im Lehrplan genannten Themen dieses Themenkreises stehen, bleibt unklar.

Im Themenkreis *Ich und die anderen II* wird der Blick über die eigene Glaubensgemeinschaft hinaus auf andere Religionsgemeinschaften gerichtet. Damit ist dieser Themenkreis der am ehesten ausdrücklich interreligiös ausgerichtet. In den ersten vier Klassen geht es darum, für die Wahrnehmung religiöser Vielfalt und unterschiedlicher Gottesbilder zu sensibilisieren. Besuche bei Gemeinden anderer Religionsgemeinschaften sind ebenso vorgesehen wie die Beschäftigung damit, wie Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Ausrichtung zusammenleben können. Separat behandelt werden in der 4. Klasse „Naturreligionen“ als „Religionsgemeinschaften ohne Bücher“ und ggf. als weiteres Thema „Sekten“.<sup>66</sup> Da in diesem Kontext auch innermuslimische Pluralität zur Sprache kommen soll,<sup>67</sup> ist zu hoffen, dass ebenso die nicht-muslimischen Religionen als in sich heterogen dargestellt werden. In der 5. Klasse geht es in diesem Themenkreis um die Chancen und Probleme, die sich in einer religiös pluralen Gesellschaft ergeben (Religion als Ursache von Konflikten und Frieden, Möglichkeiten interreligiösen Miteinanders).<sup>68</sup> In der 6. Klasse sollen „die jungen Gläubigen [!] [...] ein Projekt des interreligiösen Lernhauses erarbeiten können“, und zwar in Kooperation mit „möglichst vielen religiösen Gemeinschaften“.<sup>69</sup> Dabei soll es darum gehen, „differenzieren zu lernen und eigenständig Schlussfolgerungen zu ziehen“ sowie „hierarchischem Denken in bezug [sic] auf Religionsgemeinschaften entgegenzuwirken und die Verbindung zu anderen Religionen nicht nur als lockeres Band, sondern auch als tatsächlich gewollte Bindung in gemeinsamer Verantwortung zu verstehen“.<sup>70</sup> Damit ist bei der Behandlung dieses Themenkreises das Bemühen deutlich, ein interreligiöses Lernen zu initiieren, das Begegnungen mit Andersgläubigen einschließt und Formen des Zusammenlebens in einer religiös pluralen Gesellschaft reflektiert. Obwohl die Ausführungen recht knapp gehalten sind, scheint es so, dass auch Religionen vergleichende (Gottesbilder) und religionskundliche Elemente (Naturreligionen) vorgesehen sind.

Im Kontext des Themenfeldes *Qur'an* wird der Blick ab der 4. Klasse auf nicht-muslimische Religionsgemeinschaften geweitet und als Inhalt formuliert: „Andere Glaubensgemeinschaften haben auch Bücher – alle Bücher von Allah leiten recht“; „Auch in den Büchern anderer Glaubensgemeinschaften steht etwas über Fasten und Spenden“;<sup>71</sup> „Bücher anderer Glaubensgemeinschaften als deren Leitlinien kennen lernen“; „Genaue Vorstellungen über die grundsätzliche Entstehung von Offenbarungsschriften gewinnen“;<sup>72</sup> frühere Offenbarungsschriften und ihre „übereinstimmenden Äußerungen zur islamischen Weltanschauung“<sup>73</sup>. Damit wird also eine Religionen vergleichende Perspektive eröffnet.

Ähnlich wie beim Themenkreis Gebet, so kommen auch im Themenkreis *Feste* andere Religionen und Möglichkeiten interreligiöser Veranstaltungen in den Blick.<sup>74</sup> Auch hier geht es darum, religiöse Praxis anderer Glaubensgemeinschaften kennen zu

<sup>66</sup> Islamische Föderation 2001, 56f.

<sup>67</sup> Ebd., 56+59.

<sup>68</sup> IPD 2004, 32.

<sup>69</sup> Ebd., 31.

<sup>70</sup> Ebd., 33.

<sup>71</sup> Islamische Föderation 2001, 65.

<sup>72</sup> Ebd., 69.

<sup>73</sup> IPD 2004, 35.

<sup>74</sup> So schon einleitend unter „Intention und Lernziele“: „Wesentlich ist auch, dass die Möglichkeiten von interreligiösen Festen und Feierlichkeiten den Kinder[n] vermittelt werden.“ Islamische Föderation 2001, 72.

lernen und Möglichkeiten zu gemeinsamer Praxis auszuloten, auszuprobieren und zu reflektieren.<sup>75</sup> Als konkrete Vorschläge, „neue Festbräuche entstehen zu lassen und im multikulturellen Schulleben“ zu erarbeiten,<sup>76</sup> werden interreligiöse Feiern in der Schule angeregt, z.B. ein Abrahamsfest, ein Integrationsfest oder ein Friedensfest.<sup>77</sup>

Angesichts der explizit interreligiösen Ausrichtung in mehreren Themenkreisen verwundert, dass das Thema *Propheten* nicht zum interreligiösen Lernen genutzt wird. Erstaunlicherweise werden hier keine Bezüge zum Judentum und Christentum aufgezeigt, obwohl die meisten der genannten Propheten auch für Juden und Christen eine große (und teils andere) Bedeutung haben (z.B. Musa/Mose; Ibrahim/Abraham; Isa/Jesus).<sup>78</sup>

Dennoch ist der islamische Religionsunterricht in Berlin zumindest dem Lehrplan nach als konfessioneller Unterricht ausgesprochen stark interreligiös ausgerichtet. Vor allem die Anregungen zur Gestaltung gemeinsamer Veranstaltungen und religiöser Praxis (Gebete, Feste) mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften und deren Reflexion sind hervorzuheben, etwa gegenüber dem Rahmenlehrplan für evangelischen Religionsunterricht. Damit gehen die Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht über einen nur religionskundlichen Unterricht ebenso hinaus wie über einen monoreligiösen Unterricht.

Inwiefern die interreligiöse Ausrichtung des Lehrplans im Unterricht zur Geltung kommt, müsste in empirischen Untersuchungen erhoben werden. Bisher allerdings hat die Islamische Föderation solche Untersuchungen nicht zugelassen.<sup>79</sup> Ein Hinweis darauf, dass der Bereich des interreligiösen Lernens in der Praxis von geringerer Bedeutung ist, als es auf der Grundlage des Lehrplans möglich wäre, bietet ein aktueller Bericht über ‚Ikra‘, ein neues Lehrbuch für den Islamunterricht. In diesem von Berliner Lehrkräften verfassten und im Schuljahr 2012/2013 im Unterricht eingeführten Schulbuch wird laut einem Zeitungsbericht „das Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunft und Glaubensrichtungen sowie Feste anderer Religionen [...] – wenn auch knapp – thematisiert.“<sup>80</sup> Möglicherweise besteht also eine Diskrepanz zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis, die, sollte es sie geben, darin begründet sein könnte, dass die Islamische Föderation Berlin die vergleichsweise ‚liberalen‘ Lehrpläne vom Institut für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik (IPD) in Köln übernommen hat.<sup>81</sup>

### 3.2.3. Lebenskunde-Unterricht

Der Beitrag des Lebenskunde-Unterrichts zum interreligiösen Lernen in Berlin muss zumindest mit Blick auf den entsprechenden Rahmenlehrplan skeptisch eingeschätzt werden. Vor dem Hintergrund einer ‚humanistischen‘ Weltanschauung, wie sie der Humanistische Verband vertritt, hat Religion vor allem die Funktion, den ‚Humanisten‘ als Negativfolie bei der Konstruktion ihrer eigenen Identität zu dienen. Dies zeigt schon die Einleitung in den Rahmenlehrplan, wo Religion in einer holzschnittartigen Gegenüberstellung als Gegenbegriff zu ‚weltlich-humanistisch‘ dient (also dem Be-

<sup>75</sup> Ebd., 74f.; IPD 2004, 42–44.

<sup>76</sup> IPD 2004, 42.

<sup>77</sup> Islamische Föderation 2001, 75; IPD 2004, 44.

<sup>78</sup> Islamische Föderation 2001, 78–88; IPD 2004, 46–51.

<sup>79</sup> Vgl. MOHR 2006, 126.

<sup>80</sup> WIERTH 2012.

<sup>81</sup> MOHR 2006, 124f. und 123–133 (zur Lesart des IPD-Lehrplans durch die Islamische Föderation Berlin). Vgl. hierzu kurz HÄUSLER 2007, 41.

griff, mit dem der Rahmenlehrplan die spezifische Positionalität des Lebenskunde-Unterrichts beschreibt):

„Heute übernehmen immer mehr Menschen bewusst die Verantwortung für die eigene Sinnggebung. Dabei steht die Argumentation, dass Werte und Ethik auf philosophisch-säkularer Grundlage entwickelt werden, einer religiösen Argumentation gegenüber, die ihre Werte aus einer Gottesoffenbarung ableitet. Die meisten Religionen geben Erklärungsmuster vor und verweisen auf unverrückbare göttliche Gebote. Nach weltlich-humanistischer Lebensauffassung gibt es jedoch keinen vom Menschen unabhängigen Sinn des Lebens.“<sup>82</sup>

Von den drei Themenbereichen des Lebenskunde-Unterrichts ist für das interreligiöse Lernen vor allem der Themenbereich III (Aufklärung und Humanismus) von Bedeutung. Da der Lebenskunde-Unterricht davon ausgeht, eine den religiösen Positionen grundsätzlich überlegene Perspektive einzunehmen, kann kaum ein ‚learning from religion(s)‘ initiiert werden – und wird wohl auch nicht angestrebt. Zwar wird einerseits die Notwendigkeit von Toleranz gegenüber religiösen Menschen betont. Zugleich aber geschieht dies aus einer grundsätzlich religionskritischen Haltung heraus. So wird zwar Toleranz auch dem religiösen Individuum gegenüber gefordert, dessen möglicherweise grundlegende Lebensorientierung aber steht von vornherein unter Verdacht und in der Kritik.<sup>83</sup> Auch die näheren Vorgaben zum religionskundlichen Lernen im Rahmenlehrplan für den Lebenskunde-Unterricht lassen eine (ab)wertende, religionskritische Ausrichtung erwarten. Wenn beispielsweise Religion und ‚humanistische Weltanschauung‘ verglichen werden, dann ausgerechnet an den Beispielen des Kastensystems im Hinduismus einerseits und des Postulats der Gleichheit andererseits. Aus dem Kontext ergibt sich, dass das Postulat der Gleichheit hier offensichtlich nicht als mögliche religiöse Überzeugung verstanden wird, sondern ausschließlich als säkular-humanistischer Wert.<sup>84</sup> Wie dürfte dieser Vergleich dann wohl ausfallen?

Die meisten religiösen Menschen in Deutschland dürften sich mit dem Bild von Religion nicht identifizieren können, das naheliegt, wenn als Überschrift über die religionskundliche Unterrichtsreihe in den Klassen 3 und 4 gewählt wird: „Wo die Kühe heilig sind. Religionen kennenlernen und vergleichen“.<sup>85</sup> Und das Spiralcurriculum zu Evolution contra Religion dürfte ebenfalls kaum dazu geeignet sein, Religion sachgerecht erschließen zu helfen.<sup>86</sup> Wenn „Evolutionstheorie und religiöse Schöpfungsmythen“ miteinander verglichen werden, ist eher ein Ansatz zu befürchten, der ähnlich dem monotheistischen Fundamentalismus einen Widerspruch zwischen ‚Evolution‘

---

<sup>82</sup> Humanistischer Verband Berlin 2008, Einleitung; vgl. ebd., Kap. 3.

<sup>83</sup> „Humanistische Bildung vermittelt Toleranz gegenüber religiösen Menschen und fordert gleichzeitig dazu auf, ideologische und gesellschaftliche Funktionen von Religionen zu reflektieren. Religionen werden letztlich daran gemessen, welches Verhältnis sie zu den Menschenrechten formulieren und praktizieren.“ Ebd., Kap. 3.1.

<sup>84</sup> So lautet ein Standard im Themenbereich III: Die Schülerinnen und Schüler „sind in der Lage, ausgewählte religiöse Inhalte mit Grundvorstellungen der humanistischen Weltanschauung zu vergleichen und zu beurteilen (z.B. das Kastensystem im Hinduismus beurteilen anhand des Postulats der Gleichheit)“. Ebd., Kap. 4.2.

<sup>85</sup> Ebd., Kap. 4.3.

<sup>86</sup> Klasse 3/4: „Haben Mensch und Affe die gleichen Vorfahren? Evolutionstheorie und religiöse Schöpfungsmythen“; Klasse 5/6: „Der Evolution auf der Spur. Darwin und die Veränderung des Weltbildes“; Jahrgangsstufen 11-13: „Die Kränkungen der Menschheit und das Vertrauen auf Vernunft. Die Beiträge Galileos, Darwins und Freuds zu heutigen Weltbildern“; ebd., Kap. 4.3.

und ‚Schöpfung‘ sieht und zu einer Entscheidung zwischen beiden Deutungsperspektiven auffordert, nicht aber komplementäres Denken fördert.<sup>87</sup>

Die konfessionellen Religionspädagogiken stimmen heute weitestgehend darin überein, dass andere Religionen und Weltanschauungen im konfessionellen Religionsunterricht so dargestellt werden müssen, dass sich deren Angehörige in diesen Darstellungen wiedererkennen können. Ein entsprechender Schritt hin zur Anerkennung von Pluralität, der die Grundvoraussetzung für das Initiieren interreligiöser Lernprozesse ist, steht dem Humanistischen Verband als Träger des Lebenskunde-Unterrichts noch bevor.

### 3.2.4 Ethikunterricht

Ethik wird in Berlin, wie dargestellt, als Pflichtfach unterrichtet. Anders als in der Mehrzahl der westdeutschen Bundesländer ist Ethik also kein ‚Ersatzfach‘ für diejenigen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, und es gibt keine Wahlmöglichkeit zwischen Religion und Ethik (wie in den meisten ostdeutschen Bundesländern). Der Ethikunterricht hat deshalb erst einmal überhaupt nichts mit dem Religionsunterricht zu tun: Alle Schülerinnen und Schüler nehmen an Ethik teil, wie auch am Mathematik- oder Deutschunterricht. Religion ist dann ein davon unabhängiges freiwilliges Zusatzangebot ohne versetzungs- oder prüfungsrelevante Noten (vgl. oben 1.1).

Ethikunterricht wird laut Rahmenlehrplan „bekenntnisfrei, also religiös und weltanschaulich neutral, unterrichtet“.<sup>88</sup> Religiöse und weltanschauliche Neutralität sei aber nicht so zu verstehen, dass der Unterricht wertneutral sei. Vielmehr solle die Jugend

---

<sup>87</sup> So stellt Jürgen Gerdes in der Zeitschrift des Humanistischen Verbandes Schöpfungserzählungen und Evolutionstheorie auf eine Stufe, wenn er meint, die religiösen Schöpfungsgeschichten würden „uns heute eigentlich alle ein wenig fremd vorkommen. Für aufgeklärte Menschen des 21. Jahrhunderts stellt die Evolutionstheorie eigentlich die einzige verstandesmäßig erfassbare und nachvollziehbare Erklärung dar“ (GERDES 2007, 13). Und: „Die Aussagen von Darwin und den Wissenschaftlern, die nach ihm die Forschungen weiter vorantrieben, kollidierten mit den religiösen Dogmen aller Religionen – weltweit.“ (14) „In Deutschland und in unterschiedlichem Maße auch im restlichen Europa ist die Frage, ob die Evolutionstheorie oder doch eher der christliche Schöpfungsmythos der Realität am Nächsten kommt, in der Bevölkerung schon lange zugunsten der Evolution entschieden.“ (14) Im selben Artikel wird die damalige Hessische Kultusministerin Karin Wolff wegen ihrer Überlegungen, die biblischen Schöpfungsgeschichten im Biologie-Unterricht behandeln zu lassen, als Kreationistin dargestellt (16), obwohl sie ja gerade nicht beabsichtigte, die Evolutionstheorie durch die biblischen Schöpfungserzählungen in Frage zu stellen. Vielmehr, aber diese Pointe entging offensichtlich sowohl Gerdes wie dem von ihm zitierten Evolutionsbiologen Ulrich Kutschera, wollte Wolff, dass im Biologie-Unterricht gemacht wird, was im Religionsunterricht schon lange üblich ist: das Verhältnis von Schöpfungserzählungen und Evolutionstheorie reflektieren, damit die Eigenlogiken und Grenzen des jeweiligen fachspezifischen Zugangs und seines spezifischen Modus der Welterschließung in den Blick kommen. Wenn aber ein Biologie-Unterricht, der „fächerübergreifende und -verbindende Fragestellungen“ aufwirft (so Wolff), von einem Biologen wie Ulrich Kutschera als problematisch betrachtet wird (vgl. die Aussagen Wolffs und Kutscheras in Der Spiegel 2006), dann wird seine Notwendigkeit nur umso offensichtlicher, soll einer Ideologisierung des Biologie-Unterrichts hin zum Szientismus und Biologismus entgegengesteuert werden.

<sup>88</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2011, 10. Damit unterscheidet sich der Ethikunterricht vom Lebenskunde-Unterricht, der von einer religionskritischen Position aus erteilt wird (vgl. 3.2.3). Konsequenterweise wurde der religionskritische Unterton, den die Lehrplangfassung von 2006 noch im Themenfeld „Wissen, Hoffen und Glauben“ anschlug, in der Überarbeitung 2011 zurückgenommen. 2006 hieß es: „Da sich religiöse Überzeugungen einer für jeden gültigen Bewertung entziehen, besteht die Gefahr des Dogmatismus und der Intoleranz. Ihr muss man mit Aufklärung, vertieftem Verständnis und Entschiedenheit im Geist der Toleranz begegnen. Voraussetzung hierfür ist die angemessene Kenntnis der Weltreligionen und der religionskritischen humanistischen Weltanschauungen.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

„im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit erzogen werden. Dazu gehören Toleranz und Achtung anderer Überzeugungen, Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und Vermeidung gewaltsamer Konfliktlösungen.“<sup>89</sup>

Bei der Einführung des Ethikunterrichts in Berlin war es ein zentrales Anliegen, mit Hilfe dieses Faches die Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben in der multikulturellen und multireligiösen Stadt zu schaffen (vgl. oben 2.). Dies findet seinen Niederschlag auch im Rahmenlehrplan. Dort wird unter der Überschrift „Aufgaben und Ziele des Faches Ethik“ verwiesen auf die „Pluralisierung der Lebensformen, der sozialen Beziehungen und der Wertvorstellungen“, auf ethnische, kulturelle und religiöse Pluralität. Aus dieser Situationsbeschreibung leiten die Verfasserinnen und Verfasser des Rahmenlehrplans als Ziel des Ethikunterrichts ab, „die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sich mit grundlegenden ethischen Problemen des persönlichen Lebens, des menschlichen Zusammenlebens sowie mit unterschiedlichen Wert- und Sinnangeboten konstruktiv unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes auseinander zu setzen“.<sup>90</sup>

Der Entstehungskontext und die zitierten Ziele legen es nahe, auch den Ethikunterricht als Ort des interreligiösen Lernens in den Blick zu nehmen. Dies gilt umso mehr, als im Ethikunterricht religionskundliche Anteile vorgesehen sind. Religion ist Thema, weil der Unterricht ethisches Wissen vermitteln soll. Dazu gehören laut Rahmenlehrplan „unterschiedliche ethische Positionen, Modelle und Theorien aus der Philosophie, den Religionen und Weltanschauungen“. Die Beschäftigung damit diene „der sachlich adäquaten Beantwortung von Fragen und der Behandlung von Problemen, die im Zusammenhang mit den Themen des Unterrichts stehen“. Im Blick auf interreligiöse Kompetenzen ist außerdem von Relevanz, dass der Ethikunterricht auf „die Ausbildung einer dialogischen Gesprächskultur [zielt], in der Konsens angestrebt sowie Dissens akzeptiert und ausgehalten wird“. Der Ethikunterricht trage darüber hinaus „dazu bei, sich in Konfliktsituationen mit den Beteiligten über den Sinn und moralischen Wert von Verhaltensweisen zu verständigen.“<sup>91</sup>

Im Blick auf interreligiöses Lernen geht der Ethikunterricht also einerseits davon aus, dass interreligiöse Kompetenzen als Teil ethischer Kompetenz zu schulen sind. Zum anderen müsste Ethikunterricht, wenn er den Diskurs über ethische Fragen in einer religiös und ethnisch pluralen Gesellschaft fördern soll, als Voraussetzung dazu reli-

---

Berlin 2006, 24) Der Einschätzung, dass religiöse Überzeugungen zu „Dogmatismus“ und „Intoleranz“ führen können, kann man nicht widersprechen. Im Kontext wird hier allerdings suggeriert, dass Religion eine besondere Affinität dazu aufweise, und dass nicht-religiöse Weltanschauungen in geringerem Maße in der Gefahr stünden, dogmatistisch und intolerant zu werden. Zu hinterfragen wäre dies ebenso wie die im Rahmenlehrplan offensichtlich als selbstverständlich angesehene Vorstellung, dass „sich religiöse Überzeugungen einer für jeden gültigen Bewertung entziehen“ (s.o.), während entsprechendes anscheinend nicht für nicht-religiöse Überzeugungen gelte. Die überarbeitete Fassung des Rahmenlehrplans formuliert dagegen angemessener: „Religiöse und weltanschauliche Überzeugungen entziehen sich einer für jeden gültigen Bewertung. Aus sich selbst heraus können sie eine Inspiration für Mitmenschlichkeit, Achtung und Toleranz, aber auch für Dogmatismus und Intoleranz werden. Diesen Missdeutungen muss man mit Aufklärung, vertieftem Verständnis und Entschiedenheit im Geist der Toleranz begegnen.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2011, 35.) Diese neue Formulierung lässt immerhin hoffen, dass Vergleiche von Religionen und Weltanschauungen nicht von vornherein unter einer religionskritischen Perspektive wie im Lebenskunde-Unterricht intendiert sind, wie es ja auch der neutralen Ausrichtung des Faches Ethik widersprechen würde.

<sup>89</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2011, 10.

<sup>90</sup> Ebd.

<sup>91</sup> Ebd., 11.

gionskundliches Grundwissen und Kompetenz im Umgang mit Religion vermitteln. Deshalb wäre zu erwarten, dass der Unterricht erstens religionskundlich in unterschiedliche Religionen einführt, dass er zweitens den religionswissenschaftlich verantworteten, kriteriengeleiteten Vergleich von Religionen einübt, und dass er drittens den Schülerinnen und Schülern unter Beachtung der Neutralität des Faches eine existentielle Auseinandersetzung mit Religion ermöglicht, damit sie eigene Positionen klären und sich auf dieser Grundlage auch in interreligiöse Dialoge einbringen können.

Welches Potential bietet nun der Rahmenlehrplan für das Fach Ethik in dieser Hinsicht?

Beim Blick in den Rahmenlehrplan fällt zunächst auf, dass Religion in den Standards für die Jahrgangsstufen 7 und 8 nur zweimal vorkommt (gar nicht in den je fünf Standards im Kontext der Kompetenzen ‚wahrnehmen und deuten‘ und ‚argumentieren und urteilen‘, aber in zwei von zehn Standards im Kompetenzbereich ‚Perspektiven übernehmen‘).<sup>92</sup> In den Standards der Doppeljahrgangsstufe 9/10 dagegen werden Bezüge zur Religion immerhin deutlich gemacht in drei von sieben Standards des Kompetenzbereichs ‚wahrnehmen und deuten‘ sowie in je einem von acht bzw. neun Standards der Kompetenzbereiche ‚argumentieren und urteilen‘ bzw. ‚Perspektiven übernehmen‘.<sup>93</sup>

Damit ist der Anteil von Religion gegenüber der ersten Fassung des Rahmenlehrplans von 2006 leicht erhöht worden.<sup>94</sup>

Im Rahmenlehrplan für den Ethikunterricht werden sechs Themenfelder (‚Identität und Rolle‘, ‚Freiheit und Verantwortung‘, ‚Recht und Gerechtigkeit‘, ‚Mensch und Gemeinschaft‘, ‚Pflicht und Gewissen‘, ‚Wissen und Glauben‘) und drei Perspektiven (die individuelle, die gesellschaftliche und die ideengeschichtliche Perspektive)<sup>95</sup> unterschieden. Innerhalb der sechs Themenfelder des Ethikunterrichts kommt Religion in fünf Themenfeldern vor (nicht in ‚Pflicht und Gewissen‘), allerdings fast ausschließlich in der ideengeschichtlichen Perspektive.<sup>96</sup> Von Bedeutung scheint Religion in den Augen der Verfasserinnen und Verfasser des Rahmenlehrplans also vor allem als historisches Phänomen zu sein. Damit besteht die Gefahr, dass die gegenwärtige Relevanz von Religion und Glaube für Schülerinnen und Schüler ausgeblendet wird. Gerade die Beschäftigung mit (der Relevanz von) Glaube und Religion in der Gegenwart aber ist für interreligiöses Lernen essentiell.

Unklar ist, ob religionskundliche Kurse zu verschiedenen Religionen beabsichtigt sind oder nicht. Das Themenfeld ‚Wissen und Glauben‘ könnte solche Unterrichtsreihen ermöglichen, schreibt sie aber nicht vor. Verbindliche Inhalte aus den verschiedenen Religionen, die ein Verständnis von Einzelphänomenen im Zusammenhang der jeweiligen religiösen Tradition ermöglichen würden, werden nicht vorgegeben. Insgesamt sind die Vorgaben im Themenfeld ‚Wissen und Glauben‘, das ja immerhin am ehesten eine religionskundliche Ausrichtung hat und interreligiöses Lernen fördern könnte, sehr allgemein und damit unklar gehalten: So soll es um die Entstehung der

---

<sup>92</sup> Ebd., 14-16.

<sup>93</sup> Ebd., 17-19.

<sup>94</sup> In der ersten Fassung 2006 kam Religion in den elementaren Standards für die Jahrgangsstufen 7 und 8 in nur einem von acht Standards vor, in den elementaren Standards für die Jahrgangsstufen 9 und 10 in nur einem von neun; vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, 14f.

<sup>95</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011, 23.

<sup>96</sup> Ebd., 24-36.

Welt gehen und zu diesem Zwecke naturwissenschaftliche Erklärungen und Schöpfungsvorstellungen verglichen werden. Es wird aber nicht angegeben, welche Kriterien so einen Vergleich leiten könnten. Und wenn die Inhalte ‚Kirchen und Glaubensgemeinschaften‘ und ‚Sekten‘ eines von fünfzehn Feldern innerhalb des einen von sechs Themenfeldern sind,<sup>97</sup> kann man hier kaum Unterrichtsreihen zum Judentum, Christentum und Islam erwarten. Welche Inhalte aber genau in diesem Zusammenhang behandelt werden sollen, bleibt unklar: Die Geschichte der Reformation? Die Missionspraxis der ‚Zeugen Jehovas‘? Die Erhebung von Kirchensteuern in der Bundesrepublik?

Dieser Verzicht auf den Versuch, religionskundliche Inhalte in systematischer Weise zu vermitteln, ließe sich mit der Aufgabe von Ethikunterricht im Unterschied zu (konfessionellem oder allgemeinen) Religionsunterricht begründen. Allerdings beschränkt sich der Rahmenlehrplan ja gerade nicht darauf, Religion nur dann zu thematisieren, wenn es um ethische Fragestellungen im engeren Sinne geht. Er kommt ja auch beispielsweise auf das Thema Schöpfung zu sprechen. Außerdem ist es für ein angemessenes Verständnis der religiösen Ethik unverzichtbar, die jeweilige religiöse Lehre und Praxis zu verstehen. Andernfalls wären Ausführungen beispielsweise zu „Gesetz, Sünde und Strafe in den Weltreligionen“<sup>98</sup> höchst missverständlich. Man denke nur an die Ausführungen des Paulus zu diesen Begriffen im Römerbrief, die sich ja ohne einen weiteren theologischen Zusammenhang nicht verstehen und deshalb auch nicht etwa auf „Gerechtigkeitstheorien“ oder Theorien zur „Bedeutung und Funktion der Strafe in unserer Gesellschaft“ beziehen lassen.<sup>99</sup>

Religionen vergleichende Perspektiven werden im Prinzip durch den Rahmenlehrplan an verschiedenen Stellen ermöglicht (zum Beispiel im Blick auf ‚Menschen- und Gottesbilder‘, ‚Freundschaft und Brüderlichkeit‘, ‚[r]eligiöse [...] Begründungen der Verantwortung‘, ‚Heiligtum der Natur als Schöpfung‘, ‚Gerechtigkeitsvorstellungen in den Weltreligionen‘).<sup>100</sup> Allerdings fehlen auch hier Konkretionen, so dass nicht deutlich wird, ob die genannten Themen tatsächlich in den Gesamtzusammenhang der einzelnen Religionen eingeordnet werden und welches die (religionswissenschaftlich und pädagogisch) adäquaten Perspektiven für einen Vergleich sein könnten.

Die Themenvorschläge im Rahmenlehrplan für den Ethikunterricht bieten daher zwar potentiell einige Möglichkeiten für interreligiöses Lernen. Allerdings werden diese Möglichkeiten nicht als solche näher benannt. Es wird nicht deutlich, wie sichergestellt werden soll, dass interreligiöse Kompetenz tatsächlich gefördert werden soll. Dazu müssten die Vorgaben und Hilfestellungen für die Lehrkräfte konkreter und detaillierter aussehen. Dies könnte etwa dadurch geschehen, dass Religion stärker innerhalb der jeweiligen individuellen Perspektiven (auch der Schülerinnen und Schüler<sup>101</sup>) betrachtet wird und diese Perspektiven vor dem Hintergrund ihrer historischen Entstehung miteinander so ins Gespräch gebracht werden, dass eine individuelle und existentiell bedeutsame Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen möglich wird. Ansonsten bleibt der Berliner Ethikunterricht bestenfalls bei der Religionskunde stehen und erreicht kein interreligiöses Lernen als ‚learning from religion(s)‘. Dass ein kompetenter Umgang mit interreligiösen Überschneidungssituationen eingeübt und reflektiert wird, kann der Rahmenlehrplan ebenfalls nicht sicherstellen, wenn er nicht in dieser Hinsicht weiter konkretisiert wird.

---

<sup>97</sup> Ebd., 35f.

<sup>98</sup> Ebd., 30.

<sup>99</sup> Ebd., 29f.

<sup>100</sup> Ebd., 24, 25, 27, 28, 29.

<sup>101</sup> Wie es ja grundsätzlich dem Anliegen des Rahmenlehrplans entspricht; vgl. ebd., 10.



Aber auch im Blick auf den religionskundlichen Unterricht (mit Ziebertz: die ‚Es-Perspektive‘; vgl. 1.2) vermag der Rahmenlehrplan nicht zu überzeugen. Es ist kein Konzept für ein religionskundliches Lernen erkennbar, das dem Rahmenlehrplan zugrunde liegt. Deshalb wirkt die Auswahl der religionskundlichen Inhalte und Themen zufällig oder bestenfalls als dadurch begründet, dass religionskundliche Themen an andere, aus der Strukturierung des Faches Ethik sich ergebende Themen angehängt werden. Ein strukturiertes religionskundliches Lernen wird so allerdings nicht initiiert.

Auf diese Weise kann der Ethikunterricht möglicherweise die Aufgabe erfüllen, ethische Kompetenz zu fördern. Ungeeignet dagegen erscheint er für die Förderung von interreligiöser Kompetenz. Das aber müsste angesichts der Entstehung des Faches und des Anspruches, wie er im Rahmenlehrplan Ausdruck findet, Teil seiner Aufgaben sein.

#### **4. Perspektiven der zukünftigen Entwicklung interreligiösen Lernens im Religions- und Ethikunterricht in Berlin**

##### *4.1 Einbezug der Konfessionslosen*

Die geschilderte demographische Situation in Berlin zeigt das Bild einer Stadt, die religiös-weltanschaulich in hohem Maße heterogen ist und deren religiöse Prägungen von Stadtteil zu Stadtteil, von Bezirk zu Bezirk sehr unterschiedlich sind (vorherrschend konfessionslos im Ostteil, mehrheitlich christlich im Südwesten, muslimisch in mehreren zentralen Stadtteilen). Dieser Situation wird der interreligiös orientierte Unterricht in der Schule – in welchem Fach er auch immer stattfindet – nur gerecht, wenn die in sich heterogene Gruppe der Nicht-Religiösen und Konfessionslosen als Partner im interreligiösen Dialog in den Blick genommen wird. Eine religionsdidaktisch offene Frage nicht nur in Berlin ist, wie dies angemessen geschehen kann. Anders als bei der Beschäftigung mit den Weltreligionen stehen im Blick auf säkulare, nicht-religiöse Weltanschauungen keine entsprechenden einheitlichen Institutionen, als Bezugspunkt unter Konfessionslosen allgemein anerkannte Schriften, Praktiken oder Lehrtraditionen bereit, anhand derer man sich mit diesen Weltanschauungen auseinandersetzen könnte.<sup>102</sup> Deshalb kann eine Unterrichtsreihe zu Religionskritik und Atheismus (wie im Rahmenlehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in Berlin, Doppeljahrgangsstufe 9/10) nur einen kleinen Teil dieses Themenbereiches abdecken. Gefordert ist hier eine religionspädagogische Säkularitätsdidaktik als religionspädagogische Erschließung nicht-religiöser Weltanschauungen zum Zwecke der Ermöglichung eines interkulturellen und interweltanschaulichen Dialogs und Lernens.

##### *4.2 Innerstädtische Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik*

Eine weitere Anforderung an interreligiösen Unterricht ergibt sich aus den großen Unterschieden zwischen den Berliner Stadtteilen und Bezirken, die auf der Ebene des Bundeslandes Berlin eine „Regionalisierung von Religionsunterricht und Religi-

---

<sup>102</sup> Dem Humanistischen Verband, der sich gerne als Vertretung der Nicht-Religiösen positioniert, gehört ja nur ein Bruchteil der nicht-religiösen Menschen an, und viele Nicht-Religiöse teilen auch nicht dessen Weltanschauung. Das Problem, das sich daraus ergibt, den Humanistischen Verband als Vertretung der Nicht-Religiösen anzuerkennen, gleichzeitig aber von Muslimen einen gemeinsamen, einheitlichen Ansprechpartner zu erwarten, habe ich im Blick auf den Lebenskunde-Unterricht in Brandenburg näher beschrieben; vgl. WILLEMS 2006, 24f.

onspädagogik“<sup>103</sup> erforderlich machen. Eine solche regional sensible Religionspädagogik muss dazu helfen, den spezifischen Anforderungen im jeweiligen Kiez gerecht zu werden, die Chancen und Lerngelegenheiten vor Ort sinnvoll zu nutzen und zugleich im Blick zu behalten, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur für ihren momentanen Kontext lernen.

#### *4.3. Weiterentwicklung der interreligiös relevanten Anteile im Ethik-, Religions- und Weltanschauungsunterricht und Verständigung auf gemeinsame Gütekriterien*

Der Ethikunterricht allein kann – zumal in seiner heutigen Form – nicht sicherstellen, dass interreligiöses Lernen in hinreichendem Maße und in sinnvoller Weise stattfindet. Da in absehbarer Zeit kaum das spezifische Gefüge von Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht in Berlin politisch neu verhandelt werden wird, müsste es darum gehen, im Rahmen des heutigen Zuschnitts der Fächer und ihrer jeweiligen rechtlichen Stellung die Qualität des interreligiösen Unterrichts zu verbessern. Das wäre zum einen dadurch möglich, dass innerhalb der verschiedenen Fächer der Bereich des interreligiösen Lernens weiterentwickelt wird. Ansatzpunkte dafür und Hinweise, in welche Richtung solche Weiterentwicklungen gehen könnten, habe ich bei der Diskussion der Rahmenlehrpläne benannt. Da der Senat auf den freiwilligen Religions- und Weltanschauungsunterricht nur geringen Einfluss hat, wäre ein Dialog der Träger von Religions- und Weltanschauungsunterricht untereinander und mit dem Senat wünschenswert, in dem man sich auf gemeinsame Gütekriterien für interreligiöses Lernen und anzustrebende interreligiöse Kompetenzen verständigt.<sup>104</sup> Sollten die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, die entsprechenden Unterricht verantworten, zu einem solchen Dialog nicht bereit sein, müsste geprüft werden, welchen Spielraum §13 Abs. 3 des Berliner Schulgesetzes bietet. Dort ist festgelegt, dass die Religionsgemeinschaften „bei der für das Schulwesen zuständigen Senatsverwaltung Rahmenlehrpläne ein[reichen], die erkennen lassen müssen, dass der Religionsunterricht den pädagogischen und fachlichen Maßstäben gerecht wird, die an den allgemeinen Unterricht gestellt werden“. Eine Klarstellung durch den Senat, welche diese pädagogischen und fachlichen Maßstäbe im Blick auf interreligiöses Lernen sind, könnte eine Handhabe zur Qualitätssicherung bieten. Auch wenn der Berliner Senat sich nicht dafür zuständig sieht, staatliche Verantwortung für die Qualität der religiösen Bildung seiner Bürgerinnen und Bürger zu übernehmen, könnte so die Qualität interreligiöser Bildung gehoben werden.

#### *4.4. Mentalitätswandel vorantreiben – religiöse Vielfalt als Chance begreifen*

Über die Gestaltung der rechtlichen und unterrichtlichen Bedingungen hinaus ist in Berlin allerdings auch ein Mentalitätswandel nötig: Wird religiöse (und kulturelle) Vielfalt vorrangig als Problem betrachtet, vergibt man die Möglichkeiten, die gerade eine religiös (und kulturell) plurale Stadt wie Berlin in pädagogischer Hinsicht bietet. Neben den zitierten Stellungnahmen im Kontext der Diskussion um den Religions- und Ethikunterricht in Berlin war beispielsweise der Umgang mit dem Gebetsraumstreit in Berlin-Wedding symptomatisch: Statt das Anliegen junger Muslime, in den Pausen in leerstehenden Räumen zu beten, juristisch abzuwehren, hätte die entsprechende

---

<sup>103</sup> Vgl. die Ausgaben dieser Zeitschrift (2/2006 und 1/2007) zur „Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik“: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/> bzw. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/> [Zugriff jeweils 20.09.2012].

<sup>104</sup> Ein Vorschlag zur Formulierung gemeinsamer Qualitätskriterien für interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht und im religionskundlichen Unterricht findet sich in WILLEMS 2011a, 220f.

Diskussion als Chance genutzt werden können, interreligiöses Lernen als Aufgabe der *ganzen* Schule zu begreifen. An diesem Beispiel hätten grundlegende interreligiös relevante Fragen bearbeitet werden können: Auf welche Umgangsformen mit Pluralität kann sich eine religiös und kulturell heterogene Schule verständigen? Wie lässt sich ein Ausgleich finden von einerseits individueller religiöser Praxis, die bis in die Alltagsgestaltung hineinreicht, und Anforderungen einer öffentlichen Institution wie der Schule andererseits? Welche Relevanz haben überhaupt unterschiedliche Rituale für unterschiedliche Personen und in unterschiedlichen Religionen? Welche unterschiedlichen Deutungen des rituellen Gebets haben dazu geführt, dass sich hier überhaupt erst ein Konflikt entwickelt hat?<sup>105</sup>

Eine wenig finanzielle Ressourcen erfordernde Möglichkeit, religiöse Vielfalt als Chance zu nutzen, könnte außerdem sein, ein Programm für interreligiösen Schüleraustausch *innerhalb* der Stadt zu initiieren. Ein solcher Schüleraustausch müsste von unterschiedlichen Religionsgemeinschaften und möglichst auch durch das Abgeordnetenhaus und den Senat unterstützt sowie pädagogisch kompetent begleitet werden.

#### *4.5 Den Standortvorteil Berlins nutzen zur Weiterentwicklung einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik<sup>106</sup>*

Nicht zuletzt bietet eine religiös plurale Stadt wie Berlin das Potential, grundlegende Forschung zu Prozessen interreligiöser Kommunikation und Bildung durchzuführen. Ein entsprechendes von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Humboldt-Universität nimmt unter Leitung von Joachim Willems gerade seine Arbeit auf. Geklärt werden soll, unter welchen Bedingungen Jugendliche religiöse Pluralität als problematisch oder unproblematisch erleben und beurteilen, und welche Konsequenzen sich aus einer empirischen Klärung dieser Frage für die Entwicklung einer multidisziplinär ausgewiesenen religionspädagogischen Theorie der kulturellen Steuerung des Umgangs mit religiöser Pluralität und für die Weiterentwicklung einer interreligiös orientierten Religionsdidaktik ergeben.<sup>107</sup>

## Literatur

<http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/ethik.html> [letzter Zugriff: 23.09.2009; der Text befindet sich mittlerweile nicht mehr auf der Internetseite des Berliner Senats].

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2011), Statistisches Jahrbuch, Potsdam. URL: [http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/PRODUKTE/jahrbuch/jb2011/JB\\_2011\\_BE.pdf](http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/PRODUKTE/jahrbuch/jb2011/JB_2011_BE.pdf) [Zugriff: 20.09.2012].

<sup>105</sup> Vgl. WILLEMS 2011a, 152–163; WILLEMS 2012, 4–6.

<sup>106</sup> Vgl. die entsprechenden Überlegungen in WILLEMS 2011b.

<sup>107</sup> Der Projekttitle lautet „Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten. Religionspädagogische Untersuchungen zum Umgang Jugendlicher mit religiös pluralen Situationen (REVIER)“. Das Projekt mit einer Laufzeit von drei Jahren (2012–2015) wird finanziert aus dem Heisenberg-Programm der DFG (Heisenberg-Stipendium von Joachim Willems; DFG-Geschäftszeichen WI 2715/1-1) und einer Sachbeihilfe (DFG-Geschäftszeichen WI 2715/2-1).

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg / Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (2010), Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. URL: [http://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/PDFs/Bildungsbericht\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/PDFs/Bildungsbericht_2010.pdf) [Zugriff: 20.09.2012].
- BENNER, DIETRICH / SCHIEDER, ROLF / SCHLUß, HENNING / WILLEMS, JOACHIM (2011), Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn.
- Berlin (o.J), Schülerzahlen des Religions- und Weltanschauungsunterricht [sic] in Berlin 2006-2010. URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-kultur/bkrw/sch\\_lerzahlen\\_2006\\_\\_2010.pdf?start&ts=1277826884&file=sch\\_lerzahlen\\_2006\\_\\_2010.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-kultur/bkrw/sch_lerzahlen_2006__2010.pdf?start&ts=1277826884&file=sch_lerzahlen_2006__2010.pdf) [Zugriff 20.09.2012].
- Bündnis Pro Ethik, Situation Ethik. Praxisberichte. URL: <http://www.proethik.info/situation-ethik/praxisberichte/> [Zugriff: 17.09.2012].
- Christen pro Ethik, Christen pro Ethik (CpE) nach dem Volksentscheid 2009. URL: <http://christen-pro-ethik.de/> [Zugriff: 20.09.2012].
- Der Spiegel (2006), Kultusministerin fällt auf Kreationisten herein, in: DER SPIEGEL, 31.10.2006. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/hessische-schulen-kultusministerin-faellt-auf-kreationisten-herein-a-445487.html> [Zugriff: 20.09.2012].
- DRESSLER, BERNHARD (2006), Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig.
- EKBO = Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2007), Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10, Berlin. URL: [http://www.ekbo.de/Webdesk/documents/premiere\\_ekbo-internet/Brosch%C3%BCren+%28Pressestelle%29/Rahmenplan+Ev.+Religionsunterricht.pdf](http://www.ekbo.de/Webdesk/documents/premiere_ekbo-internet/Brosch%C3%BCren+%28Pressestelle%29/Rahmenplan+Ev.+Religionsunterricht.pdf) [Zugriff: 20.09.2012].
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Redaktion) (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut, Münster.
- FOWID = Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2011), Religions- und Weltanschauungsunterricht, Berlin. Öffentliche und private allgemein bildende Schulen 2011/2012, Fassung vom 18.12.2011.  
URL: [http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religions\\_u\\_Weltanschauungsunterricht/Berlin\\_2011\\_2012.pdf](http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religions_u_Weltanschauungsunterricht/Berlin_2011_2012.pdf) [Zugriff: 20.09.2012].
- GERDES, JÜRGEN (2007), Evolution, „Intelligent Design“ – oder gar die Geschichte mit dem Lehm? Humanistische Gedanken über die Entstehung von Leben und Welt, in: diesseits. Zeitschrift des Humanistischen Verbandes. 3. Quartal, Nr. 80/2007, 13–17.
- HÄUSLER, ULRIKE (2007), Religion unterrichten in Berlin, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H.1, 25-49. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/5.pdf> [Zugriff: 20.09.2012].

- Humanistischer Verband Berlin (2008), Vorläufiger Rahmenlehrplan für das Fach Humanistische Lebenskunde, Berlin.  
URL: <http://www.lebenskunde.de/rahmenlehrplan> [Zugriff: 20.09.2012].
- IPD = Institut für Interreligiöse Pädagogik und Didaktik (2004), Rahmenplan für den Islamischen Religionsunterricht. Sekundarstufe 1. Klasse 5-6, Köln (nicht veröffentlicht).
- Islamische Föderation (2001), Vorläufiger Rahmenplan für den islamischen Religionsunterricht im Lande Berlin. Grundschule Klassenstufe 1-4. Vorgelegt von der Islamischen Föderation in Berlin, Mai (nicht veröffentlicht).
- MOHR, IRKA-CHRISTIN (2006), Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich, Bielefeld.
- SCHIFFAUER, WERNER (2010), Nach dem Islamismus. Eine Ethnographie der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş, Frankfurt am Main.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2006), Ethik. Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt. Hauptschule. Realschule. Gesamtschule. Gymnasium, Berlin. URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_ethik.pdf?start&ts=1338470390&file=sek1\\_ethik.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1338470390&file=sek1_ethik.pdf) [Zugriff: 20.09.2012].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.) (2011), Ethik. Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Integrierte Sekundarschule. Gymnasium. Anhörungsfassung vom 14.12.2011. Berlin. URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek1\\_ethik.pdf?start&ts=1339589350&file=sek1\\_ethik.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1339589350&file=sek1_ethik.pdf) [Zugriff: 20.09.2012].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (o.J.), Religions- und Weltanschauungsunterricht. URL: <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/religion/> [Zugriff: 20.09.2012].
- Tagesspiegel (2009), Knapp ein Drittel der Berliner gehört einer christlichen Kirche an, in: DER TAGESSPIEGEL Berlin, 01.04.2009. URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/landespolitik/statistik-knapp-ein-drittel-der-berliner-gehört-einer-christlichen-kirche-an/1487294.html> [Zugriff: 20.09.2012].
- Tagesspiegel (2010), Berliner Statistik, in: DER TAGESSPIEGEL Berlin, 26.01.2010. URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/berlinerstatistik/1670484.html> [Zugriff: 20.09.2012].
- WIERTH, ALKE (2012), Neues aus der Grundschule: Der Islam im Schulbuch, in: taz, 16.09.2012. URL: <http://www.taz.de/Neues-aus-der-Grundschule/!101780/> [Zugriff: 20.09.2012].
- WILLEMS, JOACHIM (2006), Ex-DDR: Lebenskundeunterricht, in: Glaube in der 2. Welt. Forum für Religion und Gesellschaft in Ost und West 34 (2006), H.5, 24-25.
- WILLEMS, JOACHIM (2008), Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive, Nordhausen.
- WILLEMS, JOACHIM (2009), Der Streit um Religion und Ethik in Berlin, in: G2W. Ökumenisches Forum für Glaube, Religion und Gesellschaft in Ost und West, Zürich, Nr. 7/8 (2009), 19-21.
- WILLEMS, JOACHIM (2011), Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden [=2011a].

- WILLEMS, JOACHIM (2011), Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 180-198. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-01/13.pdf> [Zugriff: 20.09.2012] [=2011b].
- WILLEMS, JOACHIM (2012), Religion, Integration und Schule. Eine christliche Perspektive, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 30 (2012), H.1, 3-14.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2002), Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH / ENGLERT, RUDOLF / SCHWAB, ULRICH / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh und Freiburg, 121-143.
- ZIMMER, NICOLAS (2005), Ethik / Philosophie oder Religion: Werteunterricht, der seinen Namen verdient, in: Parlament im Blick, März 2005, 2.

*PD Dr. theol. habil. Dr. phil. Joachim Willems, Heisenberg-Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.*