

Kirche und Schule



H 1072

Nr. 141 ♦ März 2007
34. Jahrgang



Abrahams Erben

[Möglichkeiten und Grenzen
interreligiösen Miteinanders]



VORWORT

◆ **THEMA** 3

Prof. Dr. St. Leimgruber
Chancen der Begegnung
aufgreifen

◆ **SCHULPRAXIS** 10

- Schule ohne Rassismus –
Schule mit Courage:
Alexandrine-Hegemann-
Berufskolleg Recklinghausen
- Wir und »die Anderen«:
Gymnasium St. Michael,
Ahlen
- Global Player im interreligi-
ösen Dialog: Ein fächerüber-
greifendes Schulprojekt zum
islamischen Wirtschafts-
denken

◆ **BÜCHER** 17

- **Institut für berufsorien-
tierte Religionspädagogik**
(Hg.): SinnVollSinn
- **Peter Schreiner / Ursula**
Sieg / Volker Elsenbast:
Handbuch Interreligiöses
Lernen

◆ **ERZIEHUNG & BILDUNG** 20

Dr. William Middendorf
Im Zeitalter der Outputanalyse
von Schule – Kompetenzen,
Bildung und der Stellenwert
der Wertorientierung

◆ **SCHULPASTORAL** 23

Multireligiöse Gebetsformen
und Gottesdienste in der
Schule

◆ **MEDIOTHEK** 27

- Jamila
- Ramadan
- Monsieur Ibrahim und die
Blumen des Koran
- Fröhliche Weihnachten,
Rachid
- Junge Juden in Deutschland
- Die Kunst zu trauern

Liebe Kolleginnen!

Liebe Kollegen!

Dass Religion Privatsache sei, galt lange Zeit als ausgemacht. Spätestens die Selbstmordanschläge vom 11. September 2001 haben uns darüber belehrt, dass dies ein Irrtum ist. Das gesellschaftliche Gespür für die »Wiederkehr der Religionen« wächst. Sofern damit eine Öffnung für das Sinnangebot religiöser Bekenntnisse einhergeht, kommt dies der Arbeit von Religionspädagogen entgegen. Entscheiden kann man sich aber immer nur für ein Bekenntnis. Konflikte sind damit vorprogrammiert. Der Philosoph Peter Sloterdijk äußerte unlängst in einem Streitgespräch mit Kurienkardinal Walter Kasper die Sorge, ob wir so etwas wie die »friedliche Nutzung der monotheistischen Energien« erlernen können.

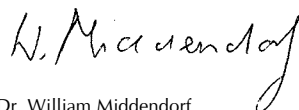
Möglichkeiten und Grenzen des Dialogs mit dem Islam haben Religionslehrerinnen und –lehrer an Realschulen auf ihrer letzten Jahrestagung diskutiert. Das Referat von Professor Stephan Leimgruber ermutigt dazu Chancen wahrzunehmen, die in der Begegnung stecken. Interesse weckt insbesondere das Zeugnis von Personen. Wer fremde Erfahrungen ernst nimmt und sich mit ihnen auseinandersetzt, kann auf diesem Wege das eigene Bekenntnis tiefer und klarer erfassen.

Unter der Überschrift »Schulpraxis« finden Sie diesmal Anregungen für Unterricht und Projekte, die auf erfahrungsbezogenes Lernen in der Begegnung mit anderen Religionen und Kulturen zielen, und zwar nicht allein im Religionsunterricht. Ergänzt werden diese Anregungen durch zwei ausführliche Buchbesprechungen sowie Hinweise auf Arbeitshilfen, Medien und eine Exkursionsmöglichkeit.

Die Begegnung mit dem Islam kann zudem den Blick dafür schärfen, dass Schule auch die Aufgabe einer Wertorientierung zukommt. Dieser gesellschaftliche Auftrag gilt für alle Schulen. Dass er katholischen Schulen besondere Möglichkeiten der Profilierung bietet, wird unter der Rubrik Erziehung und Bildung erörtert.

Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Miteinanders geraten noch einmal mit besonderer Schärfe in den Blick »wenn Gott ins Spiel kommt«. Gemeint ist hier nicht das Reden über, sondern das Sprechen mit Gott, das Gebet. Anregungen zur pädagogisch angemessenen und theologisch verantwortbaren Gestaltung entsprechender Gebete und Feiern finden Sie unter der Rubrik Schulpastoral.

»Nicht im abgrenzenden, sondern im einladenden Sinn braucht es einen bezeugenden Standpunkt des Glaubens, damit Suchende Auseinandersetzung, Annäherung und Antwort finden können«, charakterisiert unser Bischof den Ansatz einer zukunftsfähigen Pastoral. Eine Haltung, die auch für das interreligiöse Miteinanders an Schulen bedeutsam ist, wie wir meinen.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

IMPRESSUM

Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen.

HERAUSGEBER UND VERLEGER: Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistummunster.de
REDAKTION: Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de.

LAYOUT: dialogverlag Münster. - DRUCK: Joh. Burlage, Münster
Titelbilder: Reuters (= Seite 3)

Chancen der Begegnung aufgreifen

Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht

Von Prof. Dr. Stephan Leimgruber

Clashes of civilisations im Kleinen

In einem Reisebericht aus dem 19. Jahrhundert von zwei Schweizer Missionaren nach Marokko steht geschrieben, dass die beiden nach einer langen und unruhigen Schifffahrt in der Nähe von Casablanca an Land gingen und sich auf einer nahe gelegenen Wiese ausruhen wollten. Doch bald entdeckten sie Muslime beim Gebet im Freien, die sich fortwährend niederwarfen und mit der Stirne den Boden berührten. Die beiden Missionare konnten sich nicht mehr zurückhalten und mussten längere Zeit schallend lachen. Von den Reaktionen der Muslime steht im Reisebericht leider nichts geschrieben!

Ende der 1990er Jahre hat Barbara Asbrand, im Rahmen eines Projektes der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Klassenunterricht in der dritten Jahrgangsstufe zum interreligiösen Lernen beobachtet und folgendes Gespräch zwischen einer muslimischen Schülerin (Aise) und zwei nicht-islamischen Schülern (Felix, Simon) protokolliert¹:

Aise:

»Gott mag ja nicht die Teufel, und der Koran ist Gottes Buch, und wenn die Teufel den Koran nicht sehen, setzen die sich neben dich hin.«
(Felix und Simon lachen.)

Felix:

»Hast du schon mal Teufel gesehen?«

Aise:

»Nein, die kann man nicht sehen. Z.B. wenn man Kaugummi kaut, wenn man Koran liest, kommen auch die Teufel!«

(Felix und Simon lachen immer noch, aber Aise lässt sich überhaupt nicht verunsichern.) (...)

Simon:

»Im Koran steht nur Quatsch.«
(Die Jungen vorne lachen.)

Lehrerin:

(wartet bis sich die Kinder beruhigt haben) »Was steht im Koran?«

Aise:

»Alles, was wichtig ist!« (antwortet selbstbewusst)

In beiden Beispielen kommen Vorurteile über den Islam und Muslime zum Ausdruck; Christen lachen über das Gebet der Muslime und machen sich über den Koran lustig. Sie zeigen, wie Begegnungen scheitern können und Gemeinschaft verhindert wird. Es sind kleine Zusammenpralle der Kulturen (clashes of civilisations) mit nachhaltiger Wirkung.

Interreligiöses Lernen als Begegnung

Interreligiöses Lernen kommt häufig im Kleid interkulturellen Fragens und in Konflikten daher. Erziehungsfragen, Rollenverständnisse, rechtliche Probleme sind häufig je anderen Kulturen



THEMA

verpflichtet, die häufig, aber nicht immer, mit den jeweiligen Religionen zusammenhängen. Hier hat der Religionsunterricht auch interkulturelle Zusammenhänge und Differenzen aufzuzeigen. Interkulturelles Lernen verarbeitet Erfahrungen aus zwei Kulturen und kann in beiden sich verständigen.

»Interreligiöses Lernen« ist mehr als ein Modebegriff, der seit gut 20 Jahren in der Religionspädagogik und im allgemeinen Sprachschatz Konjunktur hat. »Interreligiöses« wie »interkulturelles Lernen« bilden die multikulturelle, religiös plurale Gesellschaftssituation ab und signalisieren die Notwendigkeit, dass die Angehörigen verschiedener Kulturen und Religionen sich gegenseitig kennen lernen und besser verstehen. Insbesondere sind beide Begriffe Programm für Christentum und Islam, wenn diese beiden Religionen und deren Kulturen keine unversöhnlichen Gegensätze bleiben sollen und Konflikte über Konflikte provozieren.

Es scheint mir sinnvoll und nützlich, *interreligiöses Lernen in einem weiteren Sinn* von interreligiösem Lernen in einem engeren Sinn zu unterscheiden. Ersteres meint, was wir schon lange tun, nämlich fremde Religionen zur Kenntnis zu nehmen, Dokumentationsberichte aus Rundfunk, Fernsehen und Büchern zu verarbeiten. Gleichsam nebenher erfahren wir Manches über die Hintergründe, Strukturen und religiöse Praxis anderer Religionen. *Interreligiöses Lernen im engeren Sinn* geschieht durch persönliche Kontakte, durch Gespräche, Besuche und Begegnungen von Angesicht zu Angesicht, kurz durch Konvivenz von Angehörigen verschiedener Religionen. Im Zentrum dieses Lernens steht der Dialog als Empfangen und Geben, als Hören

und Antworten, als wechselseitiger Erfahrungsaustausch. Gelegentlich wird dieses Lernen als »Königsweg« des allgemeinen interreligiösen Lernens gesehen, weil es ein authentisches und unmittelbares Lernen ist, das nachhaltiger wirkt und die Einstellung zu einer anderen Religion mehr prägt als indirekte Erfahrungen beispielsweise über Medien.

Das *Ziel* interreligiöser Kontakte besteht darin, den Angehörigen anderer Religionen respektvoll zu begegnen und ihre Religion als sinnstiftendes Ganzes zu begreifen. Nicht die Überredung und Konversion der Anderen stehen im Zentrum, sondern Mission im Sinne des Zeugnisgebens (vgl. Enzyklika Evangelii nuntianti). Interreligiöses Lernen kann mithin die eigene Religion im Spiegel anderer Glaubensweisen deutlicher hervortreten lassen. Weder ein Mischmasch noch eine Minimalreligion auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner sind gefragt, sondern die Anerkennung der jeweils anderen Religion. Konversionen sind allerdings nicht verboten und gehören zu den Menschenrechten wie auch das Eingehen einer bireligiösen Ehe, selbst wenn es sich dabei um keine einfachen Unterfangen handelt.

Interreligiöse Bildungsstandards

Zukunftsfähiger Religionsunterricht sollte nicht der Beliebigkeit ausgesetzt sein, sondern vielmehr einen veritablen Beitrag zur Allgemeinbildung erbringen. In der einschlägigen religionsdidaktischen Diskussion ist man vom lange Zeit gültigen curricularen Denken der 1970er Jahre abgerückt, welches kognitive, emotionale und handlungsbezogene Lehr- und Lernziele aufgestellt und (versuchsweise) überprüft hat. Der Schüler hat sich in seinem Lebenslauf verschiedene Qualifikationen anzueignen, um am Ende der Schulzeit die aufgegebenen Lebenssituationen zu bestehen. Der so genannte

»Bologna-Prozess«, 1999 von 29 europäischen Bildungsministern initiiert, zielt darauf, international gültige Bildungsstandards zu erreichen, und zwar durch modularisierte interdisziplinäre Studiengänge Bachelor und Master. Diese Bildungsstandards sollen europakompatibel und messbar, evaluierbar sein, wodurch Studien vergleichbar und Teilstudienleistungen anrechenbar werden.²

Mit Blick auf die Schule hat in Deutschland die Kultusministerkonferenz im Jahr 2003 das Konzept nationaler Bildungsstandards aufgegriffen. »Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.«³

Unter Kompetenzen wird im Anschluss an Franz Weinert mehr als unter Lernzielen verstanden, nämlich »die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren *kognitiven Fähigkeiten* und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen *motivationalen, volitionalen* und *sozialen* Bereitschaften, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«⁴

Hierbei muss man sich bewusst bleiben, dass auch diese neue Aufstellung von Bildungsstandards lediglich ein Versuch ist, Bildung zu steuern und europaverträglich anzulegen. Schwierig wird bleiben, motivationale und volitionale Bereitschaft zu erzeugen. Ebenfalls problematisch bleiben die Evaluierungen und das zugrunde liegende Postulat der Messbarkeit. Aber die Bildungsstandards geben eine Richtung des heute subjektgeleiteten Aneignungslernens an. Nachfolgend sollen domänenspezifische interreligiöse Bildungsstandards formuliert werden, die beanspru-

chen, Wesentliches zu erfassen, ohne aber vollständig zu sein.⁵ Dabei stütze ich mich auf Vorarbeiten von Dietrich Benner, Rudolf Englert, Hans Mendl, Dietlind Fischer und Volker Elsenbast zu grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung.⁶ Die keine Verbindlichkeit beanspruchenden interreligiösen Bildungsstandards dienen vorerst einmal der Selbstvergewisserung der Religionslehrerinnen und -lehrer.

a) Ästhetische Kompetenz

Schülerinnen und Schüler sollen zu einer achtsamen Wahrnehmungsfähigkeit angeleitet werden, etwa wenn sie sakrale Räume (Synagogen, Kirchen, Moscheen) besuchen oder heilige Schriften kennen lernen. Hier ist ein waches, möglichst unvoreingenommenes Erkunden und Erlernen gefragt, ein Religionsunterricht, der sich als Sehschule versteht und der für Verlangsamung und Irritation sorgt.

b) Inhaltliche Kompetenz

Verantwortungsbewusster Religionsunterricht muss sich um die religiös-theologischen Inhalte in Bezug auf die Religionen kümmern. Dabei muss er heute ein kontextbezogenes elementarisiertes Grundwissen fördern, ohne der alten Paukschule oder dem »Nürnberger Trichter« zu verfallen. Ein erinnerndes Wiederholen und

Lernen in neuen Zusammenhängen gehört ebenso dazu wie eine vergleichende (komparative) Didaktik. Arbeit mit heiligen Schriften impliziert authentische, inhaltliche und sprachliche Kompetenz.

c) Philosophische, theologische und interreligiöse Fragefähigkeit

Den Anliegen der »Philosophie von Kindern« und der »Kindertheologie« verpflichtet, betrifft der dritte Bildungsstandard die interreligiöse Fragefähigkeit. Hierbei gibt es keine »dummen Fragen«, denn alles, was die Schülerinnen und Schüler bewegt, ist fragwürdig. Wird ein Frageverhalten der Schüler verstärkt, dann wiederholt und erweitert es sich; werden hingegen Fragende kompromittiert, wird das Verhalten möglichst bald ausgelöscht!

d) Dialog- und Argumentationsfähigkeit

Dieser vierte interreligiöse Bildungsstandard zielt auf die Bereitschaft und Offenheit, Angehörigen anderer Religionen zu begegnen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Dialogisches Lernen in der Begegnung gilt oft als »Königsweg« interreligiösen Lernens. Vorteilhaft sind hierbei die Kenntnis von kulturell bestimmten Regeln sowie eine Rückmeldekultur. Hier sind

inhaltliche, argumentative und soziale Fähigkeiten gleichzeitig gefragt, um zu gelingender Kommunikation zu gelangen.

e) Schöpferische Ausdrucksfähigkeit

Interreligiöses Lernen möchte sich auch produktorientiert Gehör und Ausdruck verschaffen, sei dies in einem Bild, einer gespielten Szene, in musikalischer Darstellung oder in anderen kreativen Ideen. Erst wenn neue Einsichten schöpferisch zum Ausdruck gebracht worden sind, sind sie im eigentlichen Sinne verarbeitet und appropriiert. In dieser Ausdrucksfähigkeit unterfordern wir die Schüler oft, weil wir Lehrer zu wenig Geduld haben und die Kreativität der Schüler unterschätzen.

f) Spirituelle Fähigkeit

Interreligiöses Lernen ereignet sich im Kontrast zur Leistungszentriertheit ökonomistischer Gesellschaft. Es fördert meditatives Schauen, sinnhaftes Wahrnehmen, Stille und Reflexion. Es führt Schüler in »Disclosure-Situationen« und ermöglicht Aha-Erlebnisse.⁷ Es lehrt im Andersglaubenden den Andersglaubenden



THEMA

zu entdecken. Multireligiöses Feiern setzt spirituelle und schöpferische Fähigkeiten voraus.

g) Motivation zum Handeln

Schließlich darf der motivationale und volitionale Bereich (Motivation und Willen) nicht vernachlässigt werden. Religionsunterricht und Schule finden nicht in einem elfenbeinernen Turm statt, wie wohl sie nicht pures Leben sind. Aber sie sollen zu verantwortlichem Leben miteinander motivieren.

Hilfreich in diesem Zusammenhang kann das biographische und das Modelllernen sein, vorausgesetzt, Biographien werden nicht kopiert, sondern in anderen Zeiten unter anderen Umständen von anderen Personen fortgeschrieben. In diese Domäne gehören auch die ethischen Fragen und die Motive bei Güterabwägungen.

Interreligiöses Lernen ist zu einer vordringlichen und anspruchsvollen Bildungsaufgabe geworden. Es kann aber die Erfahrung zeitigen, dass Begegnungen mit Menschen anderer Religionen und Kulturen und mit suchenden Personen überhaupt für das eigene Leben und den persönlichen Glauben wie auch für den Religionsunterricht ganz allgemein gewinnbringend sind und zum gesellschaftlichen Frieden beitragen.

Schritte interreligiösen Lernens⁸

1. Ausgangspunkt: Erfahrungen der Schüler

Interkulturelles Lernen setzt bei Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an, seien diese im Zusammenhang mit aktuellen Ereignissen oder mit Bezug auf früher erworbene Erkenntnisse entstanden. Dieser Ansatz im Fragehorizont des Schülers liegt im Konzept eines spiral-

förmigen, aufbauenden und *subjektorientierten Lernens*.

2. Vom Nahen zum Entfernten

Ein zweiter Schritt wäre ein gewünschtes Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entfernteren und vom Vertrauten zum Neuen. Diese Vorgehensweise holt die Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebensproblematik ab und spricht sie mehr an als eine blockweise Instruktion, obwohl Informationen für ein gegenseitiges Verstehen immer auch nötig sind. Sie überwindet die unheilvolle Trennung von Glaube und Leben.

3. Ähnlichkeiten entdecken

Ein dritter Schritt besteht darin, Ähnlichkeiten, Parallelen und Gemeinsamkeiten zu suchen, die in beiden Religionen unstrittig gegeben sind, auch wenn sie unterschiedlich konnotiert sind: Die Geschichte von Kain und Abel kommt in Bibel und Koran vor, jedoch mit gewissen unterschiedlichen Interpretationen, oder: gefastet wird in Islam und Christentum, aber die Motivation dazu stimmt nicht in jeder Hinsicht überein, oder: Islam und Christentum haben eine soziale Dimension, doch prägt sich diese verschieden aus. Das Gemeinsame verbindet und stärkt, ist aber nicht mit Deckungsgleichheit zu verwechseln.

4. An Differenzen arbeiten

Der vierte Schritt betrifft deshalb das Lernen an Differenzen. Die einzelnen Elemente in Islam und Christentum sind jeweils von den Eckpunkten einer Religion her zu verstehen. Gewisse Lebensregeln haben unterschiedliche Begründungen. Analog zur »Hierarchie der Wahrheiten« im Ökumenedekret des Zweiten Vatikanischen Konzils (Unitatis redintegratio Nr. 11) ist es unumgänglich, die einzelnen Teilwahrheiten im jeweiligen religiösen Kosmos zu situieren und von dort her zu bewerten und zu deuten. Lernen heißt auch, an Differenzen zu arbeiten!

5. Bleibende Fremdheit respektieren

In einem fünften Schritt soll interreligiöses Lernen die Andersheit einer religiösen Praxis oder eines religiösen Dokuments achten und wertschätzen. Diese bleibende Fremdheit kann als Bereicherung, als etwas nicht Lächerliches (s. oben) verstanden werden.

Konturen einer Didaktik der »abrahamitischen Religionen«

In höheren Jahrgangsklassen (8.-10. Jahrgangsstufe) können Grundkenntnisse über die so genannten »abrahamitischen Religionen« vorausgesetzt werden, denn nach den meisten Lehrplänen ist das Judentum in der sechsten und der Islam in der siebten Jahrgangsstufe behandelt worden. In einer weiteren Sequenz gilt es nun, die beiden bekannten Religionen mit der eigentlich noch bekannteren christlichen Religion in Beziehung zu bringen. Vom jüdisch-christlichen Dialog und vom christlich-islamischen Dialog gilt es nun zu einem jüdisch-christlich-islamischen Dialog voranzuschreiten. Wiederum im Sinne aufbauenden Lernens ist das Bekannte zu vergegenwärtigen und in neue Bezüge zu stellen. Wenn möglich kann direktes, dialogisches Lernen in Begegnungen mit Angehörigen dieser drei Religionen das sonst übliche indirekte interreligiöse Lernen auflockern und verlebendigen. Folgende fünf Schwerpunkte sind dazu denkbar.

1. Eingeständnis von Fehlern im gegenseitigem Umgang mit der Vergangenheit

Es scheint ein Gebot der Aufrichtigkeit zu sein, frühere Fehler der christlichen Kirchen im Umgang mit dem Judentum und dem Islam in Erinnerung zu rufen. Von den Kampfschriften der Väter über das Mittelalter bis zur Aufklärung herrschten negative Bilder über diese beiden Religionen vor, die in Konzilsäußerungen, in Aussagen Martin Luthers oder auch in katholischen Religionsbüchern konkret wurden. Als ein Beispiel sei die erste

Frage aus dem Großen Katechismus des Petrus Canisius (1555) zitiert: »Wer darf Christ genannt werden? Der, der die heilsame Lehre Jesu Christi, des wahren Gottes und Menschen, in seiner Kirche bekennt und daher alle Kulte und Abspaltungen, die außerhalb der Lehre und der Kirche Christi überall bei den Völkern gefunden werden, wie z.B. die jüdische, die muslimische, als häretisch verurteilt und ganz und gar verabscheut; der ist wirklich ein Christ und ruht fest in der Lehre Christi.«⁹

Nach Petrus Canisius und damals allgemein geteilter Auffassung gab es nur innerhalb der Kirche und aufgrund der Taufe Aussicht auf Heil und Erlösung. Juden und Muslime galt es als Häretiker zu verurteilen und zu verabscheuen. Es wären auch Schriften von Martin Luther wie »Vom Kriege widder die Tuercken« und seine »Heerpredigt widder den Tuercken«, beide aus dem Jahre 1529, heranzuziehen, die ein lebendiges Bild reformatorischen Denkens abgeben.¹⁰

Für ein angemessenes Verhältnis zum Judentum sind weiter die antijudaistischen Vorurteile im Neuen Testament

mit den pauschalen Äußerungen über »die Juden« oder das negative Bild der »Pharisäer« aufzugreifen und zu differenzieren¹¹. In Kontrast dazu wären die Konzilsaussagen in Lumen gentium Nr. 16 und in Nostra aetate darzustellen, welche das geistliche Band zwischen Christentum und Judentum betonen, die bleibende Auserwählung der Juden (Röm 9-11) und die Herkunft des Christentums aus dem

Synopse biblischer und koranischer Personen und Themen¹²

Themen – Personen	Bibel	Koran (Sure)
Schöpfung der Welt Lob des Schöpfers	Gen 1,1-2,4a; 24b-25 Ps 8; 104; Mt 6,26	7,54-56; 24,41-45; 30,17-25 32,4-7; 43,9-14; 78,6-16; 79,27-33
Erschaffung des Menschen	Gen 1,26-27; 2,7; 2,21-23	7,189; 23,12-14; 32,7-9; 38,71-77
Sündenfall	Gen 2,25-3,24	2,34-38; 7,11-27; 20,115-124
Kain und Abel	Gen 4,1-16	5,27-32
Noah und die Sintflut	Gen 6,19-9,29	11,25-48; 36,41-44
Turmbau zu Babel	Gen 11,1-9	26,128-129; 28,38-39; 40,36-37
Abraham	Gen 11,27-15,19; Hebr 11,8-10	6,74-83; 19,41-50; 21,54-71
Abrahams Gäste	Gen 18,1-16	51,24-30
Abrahams Opfer	Gen 22,1-19	37,99-113
Ismael und Isaak	Gen 16,1-16; 17,16-21; 21,1-21; Gal 4,21-31	2,125-133; 19,54-55
Josef	Gen 37-50	12,1-111
Mose	Ex 2-40	5,20-26; 7,103-160; 10,75-93 20,9-98; 26,10-68; 28,3-44
Dekalog	Ex 20,3-17; Dtn 5,7-21	6,151-152; 17,22-39
Johannes der Täufer	Lk 1,5-21	3,38-41; 19,2-11
Maria (Verheißung Jesu)	Lk 1,26-38	3,42-48; 19,16-22
Geburt Jesu	Lk 2,1-20	19,23-34
Bedeutung von Person und Werk Jesu	Mt 11,2-6 par; 12,15-21 par; 16,13-20 par; Joh 1,1-18; Kol 1,14-20; Phil 2,6-11	3,49-51; 4,171; 5,46.110.112-118; 19,30-36
Gleichnis von den Jungfrauen	Mt 25,1-13	57,12-14
Anfeindung und Tod Jesu	Mt 26-28 par	3,55; 4,157-158
Gebet und Bekenntnis	Mt 6,9-13; Hebr 4,14-16	1; 2,255; 4,136; 112

THEMA

Judentum. Christliche Aussagen sind heute im Religionsunterricht in stem Bezug zu den entsprechenden Aussagen des Judentums und des Islam zu erwähnen. Die Juden sind die »älteren Geschwister« der Christen, die Muslime sind im Verhältnis zu den Christen »Brüder in Abraham« (vgl. Johannes Paul II.¹³).

2. Mit heiligen Schriften leben lernen

Es gehört zu den neueren großen und anspruchsvollen Aufgaben des Religionsunterrichts, die Jugendlichen in das Leben mit heiligen Schriften in Judentum, Christentum und Islam einzuführen: in die hebräische Bibel der Juden, den TANACH, in das Alte und Neue Testament der Christen und in den Koran der Muslime. Dabei sind die recht unterschiedlichen Umgangsweisen mit Bibel und Koran herauszuarbeiten: der Koran als direktes Wort Gottes, die Bibel als Zeugnis von Glaubenserfahrungen, die in langer Geschichte tradiert und

schließlich aufgeschrieben wurden. Während sich der Koran aus sich selbst erklärt und Übersetzungen nur Hilfestellungen mit Veränderungen sind, kann die Bibel nicht mehr hinter die historisch-kritische Exegese zurück. Christen und Juden teilen den Psalter als Perle des Gebetes. Im Koran sind überraschend viele biblische Geschichten und Personen anzutreffen bis hin zu Jesus.¹⁴

Für junge Menschen ist bedeutsam, einen persönlichen Bezug zur heiligen Schrift zu finden. Sie ist mehr als ein Dokument der Allgemeinbildung, nämlich ein Lebenselixier, das spirituelles Fundament, Halt und Orientierung vermittelt. In diesem Zusammenhang sind Besuche eines Synagogengottesdienstes und einer Koranrezitation äußerst aufschlussreich. Sie können mit dem Umgang mit dem Evangelium in christlichen Gottesdiensten verglichen werden. Naheliegende Aufgaben sind das Erstellen von Synopsen, das Erarbeiten von Gemeinsamkeiten und Differenzen der Geschichte und der Personen vor den jeweiligen

Hintergründen der »abrahamitischen Religionen«.

3. Sakralraumpädagogik:

Synagoge – Kirche – Moschee

Die Aufgabe, mit Kindern und Jugendlichen Kulträume zu erkunden, zu deuten und so zu erschließen, gehört seit Jahrzehnten zum Grundbestand der Grundschulpädagogik. Neu ist der vergleichende Zugang im Zusammenhang mit der Erkundung und Deutung von heiligen Räumen wie auch das Miterleben von jüdischen Gottesdiensten und islamischen Freitagsgebeten. Hier überschneiden sich interkulturelles und interreligiöses Lernen insofern, als die Ästhetik ein neuer Zugang zu Kultur und Religion geworden ist. Näherhin gilt es, die Räume als Ganzes auf sich wirken zu lassen, die einzelnen Orte anzuschauen und zu erklären, den Umgang mit heiligen Schriften wahrzunehmen und das Verstehen von Symbolhandlungen anzubahnen. Sakralraumpädagogik kann ergänzt werden durch Gespräche mit einem Rabbiner und/oder einem Imam. Nicht zu vergessen sind

Basiswissen »abrahamitische Religionen«

Thema	Judentum	Christentum	Islam
Glaubensbekenntnis	Glaube an Gott, den einzigen	Glaube an Gott, den einen und dreifaltigen Gott, den Vater Gott, den Sohn Gott, den Heiligen Geist	Glaube an den einen und einzigen Gott, an die Engel, die von Gott geoffenbarten Schriften, die Gesandten Gottes, den Jüngsten Tag, das Vorauswissen Gottes
Jesus	den Schöpfer und Richter Mensch und Bruder	den Schöpfer und Richter Jesus Christus, Gott, Mensch und Retter	den Schöpfer und Richter Sohn Marias, ein Mensch und Prophet
Engel	Kerubim und Serafim (z.B. bei Tobias)	Boten Gottes (z.B. zu Maria)	Engel und Dschinn
Goldene Regel	Was dir verhasst ist, füg auch keinem anderen zu (Tob 4,15; auch: Talmud, Shabbat 31A, positive Version: Lev 19,18)	Was ihr von anderen erwartet, das tut ebenso auch ihnen (Lk 3,61/Mt 7,12a)	Liebe den Nächsten (Sure 42,23)
Dekalog	Ex 20; Dtn 5	Lk 10,27; Mt 19,18f	Suren 25,64-74; 23,1-11; 17,24-39
Werte	Leben, Eigentum, Ehe, Familie, Solidarität, Wahrhaftigkeit	Leben, Familie, Ehe, Eigentum, Wahrhaftigkeit, Solidarität	Leben, Familie, Eigentum, Wahrhaftigkeit, Solidarität
Heilige Schriften	Tenach: Tora, Propheten, Weisheit	Altes (Erstes) und Neues Testament	Koran und Überlieferungen (Hadithe); (Tora, Psalter und Evangelium werden darin als Offenbarungsschriften anerkannt)
Gebetspraxis	Morgen-, Mittags- und Abendgebet, Tischgebet	individuelles und gemeinschaftliches Gebet	rituelles Gebet, fünf Mal am Tag
Gedenktag	Sabbat: Befreiung aus Sklaverei Ägyptens (Synagoge)	Sonntag: Auferstehung Christi (Kirche)	Freitagsgebet (Moschee)

die Rückbezüge zu den christlichen Kirchen und ihrer Vielfalt. Bei Gelegenheit kann auch ein multireligiöser Gottesdienst aus solchen Lernprozessen hervorgehen. Hier würden die Angehörigen verschiedener Religionen nicht gemeinsam dieselben Texte beten, sondern nacheinander Gottesdienstelemente gestalten, während die anderen diese gesammelt aufnehmen.

4. Interreligiöse Projekte

Das Projektlernen hat im Religionsunterricht der Oberstufe mittlerweile einen konstitutiven Stellenwert gewonnen. Es aktiviert in der Planungsphase die Mitbestimmung und gewährt Teilhabe aller. Als Beispiel interreligiöser Projekte sei das Erstellen eines interreligiösen Festkalenders mit den jüdischen, islamischen und christlichen Festen erwähnt, die Erarbeitung eines Führers für Synagoge, Kirche

und Moschee, eine Ausstellung mit Bildern und Gegenständen aus den drei Religionen, das Drehen eines Kurzfilms mit Interviews und die Vorbereitung einer multireligiösen Feier zu Schulbeginn oder zu einem bestimmten Anlass. Mittlerweile existieren auch Spiele zu den drei großen Weltreligionen.¹⁵

5. Basiswissen „abrahamitische Religionen“

Zum Abschluss wollen wir in vergleichender Perspektive das Basiswissen in Bezug auf die drei Religionen Judentum, Christentum und Islam in einer Tabelle zusammenfassen (siehe Seite 8).

*Professor Dr. Stephan Leimgruber
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts,
Ludwig-Maximilians-Universität
München*

Weiterführende Literatur

Stefan Jakob Wimmer und Stephan Leimgruber, Von Adam bis Muhammad.

Bibel und Koran im Vergleich, Stuttgart (Verlag Katholisches Bibelwerk) 2005, 19,90 €

Dieses Arbeitsinstrument für die vergleichende Lektüre von Bibel und Koran wird vom Deutschen Katecheten-Verein herausgegeben. Auf vier einleitende Kapitel, die ein Konzept interreligiösen Lernens entfalten und Grundlagen zum Umgang mit und Verständnis von Bibel und Koran liefern, folgen acht Kapitel, die die beiden Bücher mit Hilfe biblischer bzw. koranischer Gestalten ins Gespräch bringen. Von Adam reicht die Reihe über Jesus bis hin zu Muhammad. Die Kapitel enden jeweils mit einer Zusammenfassung und didaktischen Impulsen. Das Buch eignet sich als Anregung für die Arbeit im Religionsunterricht der Sekundarschulen und in der Erwachsenenbildung.

Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen.

München (Kösel) 2007, 16,95 €

Wie können unterschiedliche Menschen, Kulturen und Religionen in gegenseitigem Respekt zusammenleben? Was können sie voneinander lernen? Stephan Leimgruber zeigt Wege für den Dialog zwischen Christen, Juden, Muslimen, Hindus und Buddhisten. Grundlegende Informationen zu den verschiedenen Religionen münden in praktische Anregungen, wie Begegnung und gemeinsame Lernerfahrungen gestaltet werden können: Wer Gemeinsamkeiten und Unterschiede konkret erfährt, lernt die eigene Religion besser zu verstehen und die anderen Religionen zu achten. Das Buch führt in die Grundlagen des Dialogs der Religionen ein und gibt praktikable Impulse für interkulturelles und interreligiöses Lernen in Kindergarten, Schule, Erwachsenenbildung und Gemeinde.

ANMERKUNGEN

1 Barbara Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studien zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt 2000, 175.

2 Die Umsetzung wird über das »European Credit Transfer System« gesteuert. Vgl. Philipp Eckardt: Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt 2005.

3 Vgl. Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003, S. 4.

4 Vgl. a.a.O. S. 59.

5 Die Formulierung »domänenspezifisch« soll deutlich machen, dass die zur Einlösung der Bildungsstandards notwendigen Kompetenzen in hohem Maß von fachbezogenem Wissen und Fähigkeiten bestimmt sind. Vgl. a.a.O. S. 61.

6 Vgl. Dietrich Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53 (2004), 5-19. Rudolf Englert, Bildungsstandards für Religion formulieren, in: RpB 53 (2004), 20-32. Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Comenius Institut 2006. Hans Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards. In: Gerhard Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 40-57.

7 Vgl. Ian T. Ramsey, Modelle und Qualifikatoren. In: Manfred Kaempfert (Hg.), Probleme der religiösen Sprache. Darmstadt 1983

8 Vgl. zum Folgenden: Stephan Leimgruber, In der Begegnung mit Muslimen lernen. Chancen interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Sekundarstufen I und II, in: rhs 49 (2006), 250ff.

9 Petrus Canisius, Der Große Katechismus Summa doctrinae christianae (1555). Ins Deutsche übertragen und kommentiert von Hubert Filser und Stephan Leimgruber (Jesuitica Bd 6), Regensburg 2003, 80.

10 Vgl. Ludwig Hagemann, Christentum contra Islam. Eine Geschichte gescheiterter Beziehungen, Darmstadt 1999, 82-95.

11 Vgl. Rainer Kampling (Hg.), »Nun steht aber diese Sache im Evangelium ...« Zur Frage nach den Anfängen des christlichen Antijudaismus, Paderborn 1999.

12 Nach: Andreas Renz/Stephan Leimgruber, Christen und Muslime. Was sie verbindet, was sie unterscheidet, München 2005, 285.

13 In Verbindung von Lumen Gentium Nr. 16 mit Nostra Aetate Nr. 3 formulierte Johannes Paul II. 1985 anlässlich seiner ersten Pastoralreise in ein islamisches Land (Marokko) :»Euer und unser Gott ist ein und derselbe und wir sind Brüder und Schwestern im Glauben Abrahams.«

14 Vgl. Joachim Gnllka, Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt, Freiburg 2005; Stefan Jakob Wimmer/Stephan Leimgruber, Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich, Stuttgart 2005. Zum Sonderfall externer Christologie vgl. Martin Bauschke, Jesus – Stein des Anstoßes. Die Christologie des Korans und die deutschsprachige Theologie, Köln 2000; ders., Jesus im Koran, Köln 2001.

15 Vgl. Stefan Jakob Wimmer, Weltreligionen entdecken. Judentum, Christentum und Islam. Das Memospiel. 36 Kartenpaare, Stuttgart 2005.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Gedanken zu einem immerwährenden Projekt am Alexandrine-Hegemann-Berufskolleg in Recklinghausen

»Du wirst überleben. Und dann wirst Du erzählen, was man mit uns gemacht hat!« Das waren die letzten Worte, die Erna de Vries im September 1943 in Auschwitz von ihrer Mutter mit auf den Weg bekam. Und Erna de Vries überlebt den Holocaust: »In der Nacht, bevor wir alle vergast werden sollten, habe ich auf dem Boden gelegen und gebetet: Ich möchte einmal, einmal noch die Sonne sehen!« Und es geschieht das nicht mehr für möglich Gehaltene: Erna de Vries wird mit einigen anderen Frauen aus der Menge herausgerufen und zur Zwangsarbeit nach Ravensbrück deportiert. Dort arbeitet sie bei Siemens für die deutsche Kriegsmaschinerie. Sie überlebt den Todesmarsch und wird kurz vor Ende des Krieges befreit.

Die 84-jährige Erna de Vries beherzt heute den Wunsch ihrer Mutter. Sie erzählt ihre Geschichte vom Leben und Überleben als Jüdin in Auschwitz und Ravensbrück immer und immer wieder, so auch im November des letzten Jahres am Alexandrine-Hegemann-Berufskolleg in Recklinghausen. Die jugendlichen Schülerinnen und Schüler, die Kolleginnen und Kollegen hörten ihr gebannt zu, als sie anlässlich eines »Zeitzeichens« zum Jahrestag der Reichspogromnacht im Rahmen des Projekts »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« an Schrecken und Verbrechen des Nazi-Regimes erinnerte.

Seit dem 14. November 2003 trägt das Berufskolleg offiziell den Titel »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«. Übergeben wurde diese Auszeichnung von der Landeskoordination Aktion Courage e.V. im Rahmen eines Projekttag.

» In der Nacht, bevor wir alle vergast werden sollten, habe ich auf dem Boden gelegen und gebetet: Ich möchte einmal, einmal noch die Sonne sehen!«



Gemeinsam mit bundesweit inzwischen etwa 320 weiteren Schulen und 250 000 Schülerinnen und Schülern ist dieses Projekt, das es seit 1995 in Deutschland gibt, das größte Schulnetzwerk.

Angesichts der zunehmenden fremdenfeindlichen und rechtsextremistisch motivierten Gewalt reifte die Überlegung zu diesem Projekt: Es sollte in Deutschland eine Organisationsform geben, in der Jugendliche die Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zur Entwicklung einer vorurteilsfreien demokratischen Alltagskultur zu leisten, indem sie sich gegen alle Formen der Diskriminierung wenden. Nicht also »nur« gegen den klassischen Rassismus, sondern auch gegen die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, körperlicher Besonderheiten und der sozialen und ethnischen Herkunft. »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« bietet den Schülerinnen und Schülern einen wichtigen Impuls für den Aufbau eines gesellschaftspolitischen Engagements, ohne sich fest an eine Organisation binden zu müssen. Das Besondere einer »Schule ohne Rassismus« ist, dass mindestens

70 Prozent der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und aller Menschen, die an der Schule arbeiten, sich durch ihre Unterschrift verpflichten, nicht wegzuschauen, wenn Diskriminierung auftritt, sondern sich aktiv zu stellen und dazu beizutragen, dass dieses Verhalten keinen Fortbestand an der Schule hat. Dieses Selbstverständnis einer Schule ohne Rassismus drückt sich im Bekenntnis aller Schulangehörigen zu den folgenden Prinzipien aus:

- ▶ Entwicklung nachhaltiger und langfristiger Projekte gegen Diskriminierungen an der Schule,
- ▶ aktive Auseinandersetzung mit diskriminierenden Äußerungen an der Schule,
- ▶ Durchführung eines Projekts zum Thema Diskriminierungen ein Mal pro Jahr.

Nun ist es aber nicht so, dass es eines solchen Projektes bedurfte, um Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung und Neonazismus an der Schule zu thematisieren und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Schon durch die Grundorientierung im Schulleitbild des Alexandrine-Hegemann-Berufskollegs wird von jeher das Bekenntnis zu Gemeinschaft,

Solidarität, Offenheit und Versöhnung betont.

Das Projekt »Schule ohne Rassismus« kann aber dazu beigetragen, dass diese Werte im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler weniger abstrakt erscheinen, dass sie im Schulalltag erkennbarer, greifbarer und erfahrbare werden, dass diese Werte Orientierung bieten und täglich gelebt werden können. Die angeführten Prinzipien stellen eine steile Herausforderung dar. Es gibt keine fertigen Programme, sondern es müssen immer wieder Initiativen entwickelt und neue Prozesse in Gang gesetzt werden. Am Alexandrine-Hegemann-Berufskolleg ist es in der Regel eine aktive Gruppe von etwa zehn Schülerinnen und Schülern aus der Höheren Berufsfachschule, die das Projekt begleitet, es der Schulgemeinschaft vorstellt, die Unterschriften sammelt und die »Zeitzeichen« vorbereitet und durchführt.

Im Jahreskreislauf der Schule gibt es zwei fest integrierte »Zeitzeichen«: Der 9. November, die »Reichspogromnacht«, und der 27.

Januar, der Holocaust-Gedenktag, Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz. An diesen Tagen lädt die Gruppe, die das Projekt begleitet, die Schulgemeinde in die Mehrzweckhalle ein. Durch eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, durch Texte und Lieder, durch szenische Darstellungen, durch Bild- und Tondokumente werden die jeweiligen Zeitzeichen gestaltet. Fremdenfeindliche Übergriffe, rechtsextremistisch motivierte Gewalttaten, Hintergründe und Strategien neonazistischer Gruppen werden aufgezeigt und durch Musikbeispiele und Videoausschnitte dokumentiert. Aber auch die alltägliche strukturelle Gewalt, die vielfältigen Diskriminierungen im Alltagsgeschehen werden thematisiert und diskutiert.

An diesen Gedenktagen gilt es, sich als »Schule ohne Rassismus« der besonderen Verantwortung bewusst zu werden, sich den Verlockungen des Vergessens und des Verdrängens zu widersetzen.

Wenn es dann am 68. Jahrestag der November-Pogrome noch Menschen gibt, wie Frau Erna de Vries, die da-

bei waren, die die Schrecken des Nazi-Regimes erlebt und überlebt haben, die als Zeitzeugen in der Schule auftreten und vor den zumeist jugendlichen Zuhörern eindrucksvoll aus ihrem Leben berichten, dann könnte so ein nachhaltig wirksames Zeichen gegen das Vergessen gesetzt werden. Kofi Annan, der ehemalige Generalsekretär der Vereinten Nationen, sagte in seiner Rede zum Holocaust-Gedenktag: »Alles, was das Böse benötigt, um zu triumphieren, ist das Schweigen der Mehrheit.«

Karl-Heinz Jostmeier

Weitere Informationen

Alexandrine-Hegemann-Berufskolleg
Schule des Bistums Münster
Werkstättenstraße 16-18
45659 Recklinghausen
Tel.: 023 61/93 72 60, Fax 9372618
E-mail: info@ah-bk.de
Internet: www.ah-bk.de
Schulleiter: Konrad Schulenberg

Wir und »die Anderen« Europas abrahamitische Kulturen – Module interreligiöser Projektarbeit am Gymnasium St. Michael, Ahlen

Kultur ist von Religion geprägt, wie Religion von Kultur. Interreligiöse Projektarbeit ist deshalb immer auch interkulturelle Projektarbeit. Dieses Verständnis von Inkulturation des Glaubens ist den hier skizzierten Projekten vorausgesetzt. Inkulturation (das Beispiel des christlichen Glaubens, inkulturiert in griechischen Denkformen) ist auch ein wesentlicher Punkt der Regensburger Vorlesung Benedikts XVI. und wird in dem Projekt »Logos – der Papst, Europas Vernunft und die »Anderen«« ausführlich problematisiert.

In Ahlen lebt seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts eine große islamische Gemeinschaft vornehmlich türkischer, aber auch bosnischer Herkunft. Seit mehr als zwei Jahrzehnten engagieren sich außerdem viele Gruppen und Institutionen der Stadt intensiv in Projekten, die Begegnungen mit der Kultur des Judentums zum Ziel haben. Dazu gehören auch die Ahlener Schulen. In diesem sozialen Kontext hat das Gymnasium St. Michael Projekte entwickelt, die nicht nur eine praktische Begegnung mit den beiden nichtchristlichen, abrahamitischen

Kulturen Europas ermöglichen, sondern auch eine theoretische und spirituelle Auseinandersetzung. Dazu folgende Beispiele:

1. Euro-Islam – ein ökumenisches Hilfsprojekt für Bosnien

Der Hilferuf einer katholisch-islamischen Hilfsorganisation aus der nordbosnischen Stadt Gracanica war der Anlass, mit der evangelischen Kirchengemeinde Ahlens ein Hilfsprojekt zu initiieren. In Gracanica leben noch immer Tau-

sende moslemischer Flüchtlinge (u.a. auch viele Überlebende des Massakers von Srebrenica) aus der Zeit des bosnischen Bürgerkriegs. In einer Hintergrund-Analyse erschließt das Projekt die bosnische Variante des Islams als Prototyp eines möglichen Euro-Islams, aber auch die Rolle des Bosnienkrieges bei der Radikalisierung junger, deutscher Moslems.

2. Logos – der Papst, Europas Vernunft und die »Anderen«

Es handelt sich um ein Projekt zur Regensburger Vorlesung Benedikts XVI. vom 12. September 2006. Im Mittelpunkt steht die Definition »Gott ist Logos«, die der Papst dem Gott Mohammeds entgegenhält. Einer detaillierten Text-Analyse und der Diskussion islamischer Einwände folgt eine Kritik der metaphysischen Implikationen der Definition aus jüdischer Perspektive. Die päpstliche Sicht der Einheit von griechischer Philosophie und Christentum als der geistigen Grundlage Europas fordert die Frage nach dem europäischen Ort »der Anderen« - des Islams und des talmudischen Judentums - heraus.

3. Talmud – Europas verbranntes Buch und die Neuen Medien

Der Talmud ist neben der christlichen Bibel seit anderthalb Jahrtausenden Europas »anderes«, nur zu oft verbranntes, heiliges Buch und die eigentliche »Seele des Judentums«. Das Projekt arbeitet seine delinea-re Textstruktur heraus sowie deren verblüffende Parallele zu den Hyperlinks des Internets und zu der Diskussionsform in E-Mail-Foren. Das in dieser delinea-ren Struktur implizierte, talmudische Verständnis von Wahrheit, das sich ausschließende



Widersprüche zulässt, wird dem eindeutigen Wahrheitsbegriff des päpstlichen Logos-Definition gegenüber gestellt. Es öffnet sich der Raum einer ganz nahen und doch so fremden Kultur: die Seele eines »der Anderen« Europas.

Die Beispiele sind als Module zu verstehen, die nach Bedarf kombinierbar sind. Wie das konkret gemacht werden kann, zeigt exemplarisch das Film-Theater-Projekt zur Ahlener »Woche der Brüderlichkeit« 2007:

4. Es geschah in Westfalen – »Vom Ende einer langen Nacht«

Es geht um eine Geschichte, die sich zwischen 1943 und 1945 im südlichen Münsterland abspielte. Fünf Bauern versteckten damals die jüdische Familie Spiegel aus Ahlen auf ihren Höfen. Zusammen mit Imo Moszkowicz, einem jüdischen Filmregisseur aus Ahlen und Auschwitz-Überlebendem, wird dazu von einem Literaturkurs eine Inszenierung erarbeitet. Imo Moszkowicz schreibt in seinem Filmbuch »Schlussklappe«:

Im Westfalenland wurde bewiesen, dass Mitmenschlichkeit (oder Frömmigkeit?) die Historie auch in sanfteren Farben malen darf, und mir ist keine Lebensgeschichte aus unserem Lande bekannt, die heller leuch-

tet als das Verhalten dieser Bauern. Davon Kunde zu geben, ist wie ein Bericht vor dem jüngsten Gericht.

Dieses Filmbuch, dem das Drehbuch für die Projekt-Inszenierung entnommen ist, wird bei den verschiedenen Aufführungen verkauft. Der Erlös kommt dem Hilfsprojekt für die moslemischen Flüchtlinge im bosnischen Gracanica zu Gute. Eine Ausstellung in Ahlens evangelischer Christuskirche dokumentiert diese praktische Begegnung der drei abrahamitischen Kulturen Europas unter dem Titel »Wir und »die Anderen« -Westfalens Juden, Bosniens Moslems«.

Unter dem Titel »Talmud, Rom und Bosniens Moslems« ist auf der Website der Schule eine ausführliche Darstellung der vier Projekte zu finden.

Dietmar Hecht

Weitere Informationen

Gymnasium St. Michael
Warendorfer Straße 72, 59227 Ahlen
Tel.: 02382/91560, Fax: 86872
E-Mail: gymnasiumstmichael@
bistum-muenster.de
Internet:
www.gymnasium-sankt-michael.de
Schulleiterin: Mechthild Frisch

Global Player im interreligiösen Dialog

Ein fächerübergreifendes Schulprojekt zum islamischen Wirtschaftsdenken

Die Marienschule in Offenbach ist eine staatlich anerkannte, schulformbezogene katholische Gesamtschule für Mädchen mit gymnasialer Oberstufe. Schulformbezogen heißt, dass verschiedene Schulzweige: Förderstufe, Gymnasium, gymnasiale Oberstufe, Realschule und Berufsfachschule unter einem Dach vereinigt, parallel nebeneinander laufen, aber vielfach gegenseitig durchlässig geführt werden. Schulträger ist die Diözese Mainz.

Die Marienschule will die Schülerinnen befähigen, ein Leben aus dem Glauben zu führen und die Welt aus christlicher Verantwortung mitzugestalten. Sie vermittelt Wissen und fachliches Können, das dem jeweiligen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis entspricht, und ermöglicht zugleich den Zugang zur Wert- und Sinnfrage, die in der religiösen Dimension der Wirklichkeit gründet. Die Marienschule strebt eine ganzheitliche Bildung an, die nicht nur die rationalen, sondern auch die emotionalen und kreativen Fähigkeiten der Schülerinnen entwickelt. «Ganzheit» bedeutet aber auch, dass die Schülerinnen als Individuen auch auf Gemeinschaft hin ausgerichtet sind. Verantwortungsvolles pädagogisches Handeln hat zum Ziel, die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen gemeinschafts- und gottbezogen zu fördern. Die Marienschule ist in der Stadt Offenbach und im Großraum Frankfurt a. M. die einzige so genannte «Mädchenschule».

Die Marienschule hatte 2004 mit ihrer Projektreihe «Dialog der Religionen» mit dem Judentum begonnen. In 2005 sollte die Begegnung mit dem Islam und Muslimen folgen. «Dass wir uns jetzt mit dem Islam auseinander setzen, liegt unter anderem an dem hohen Anteil von muslimi-

schen Mitbürgern in Offenbach», sagte Marie Luise Trocholepczy, Leiterin der katholischen Mädchenschule der Presse. Der Anteil von Muslimen in Offenbach liegt bei schätzungsweise 10 - 12% der Bevölkerung, das ist etwa das Dreifache des bundesdeutschen Durchschnitts. Es leben ca. doppelt so viele Katholiken bzw. evangelische Christen in Offenbach. «Unsere Schülerinnen sollen für die pluralistische Welt ausgebildet werden, in der sie leben», sagte Trocholepczy in einer Pressekonferenz. Deswegen wolle die Marienschule mit verschiedenen Veranstaltungen und Projekttagen in einen Dialog mit den islamisch gläubigen Menschen treten. Außerdem sei es gerade für eine bekennend christliche Schule Pflicht, sich mit anderen Religionen auseinander zu setzen.

Die Schule holte sich für diesen Bereich Unterstützung bei der CIBEDO, der Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz für den interreligiösen Dialog mit Muslimen, die die Autorin in religionspädagogischen Fragen repräsentieren darf.

Die Rahmenbedingungen des Projektes waren durch die Erfahrungen und die dadurch erworbene Struktur des ersten Projektes vorgegeben: Ab April sollten drei publikumsoffene und öffentlichkeitswirksame Vorträge auf die Projektwoche der Schülerinnen aufmerksam machen. Sie sollten die theologischen, politischen und kulturellen Aspekte von Islam in Deutschland aufgreifen. Im Mai sollten die Schülerinnen eine Woche lang an Einzelprojekten arbeiten und schließlich am Freitag der Projektwoche die Ergebnisse Eltern, Studierenden der Religionspädagogik und der breiten Öffentlichkeit präsentieren. Die Projektwochen waren von ei-

ner Ausstellung von Exponaten des Klingspor-Museums begleitet, Hasan Temiztürk, der Offenbacher Kalligraph ergänzte moderne Werke. Die Auftaktveranstaltung rahmte ein Aleviten-Ensemble ein. Das marokkanische Königszelt von CIBEDO fungierte als Pressezelt und Treffpunkt der Schülerinnen während der ganzen Projektdauer. Die Projektwoche der Schülerinnen wurde mit ca. 45 Projektthemen gefüllt. Diese Themen decken das Fächerspektrum des Gymnasiums und der Fachschule ab (als Vorschläge formulierte ich die Themen im Kasten Seite 15). Dazu kamen schließlich eine Reihe von Einfällen, Variation der Themen und pfiffige Ideen der Schülerinnen.

Ein Projekt, das besondere Aufmerksamkeit verdient, ist die Erstellung des ISLAMonopoly, eines Brettspieles, das nach dem Modell des klassischen Monopoly aber nach den Regeln der islamischen Ökonomie funktionieren sollte. Die Schülerinnen erarbeiteten diese Regeln aus wissenschaftlichen Texten und setzten sie in ein Spiel um. Sie forschten dem geistlichen Gehalt der Regeln nach und erkannten, dass sie in Konkurrenz zum kapitalistischen System stehen. Die Erkenntnis von der Verschränkung der weltanschaulichen Orientierung mit den scheinbar selbständig ablaufenden Wirtschaftsprozessen ist der entscheidende Erfolg des Projektes. Dazu kommen die Einsicht in die Komplexität des anderen Systems, die sich auf wenige Spielregeln reduzieren lassen musste und die Wertschätzung für die Gläubigen im konkurrierenden System. Für alle Beteiligten, d.h. für mich in der Vorbereitung, die Schülerinnen, die das Spiel ausarbeiteten, die Mutter, die an den Projekttagen

zur Unterstützung teilnahm, aber dann selber am Thema Feuer fing und schließlich die Besucher der Projektwoche - für sie alle, wurde deutlich, dass wir als Christen und Deutsche nicht ohne Kenntnis über ein alternatives Wirtschaftssystem bleiben dürfen, das bereits in den Bankgeschäften unseres Landes seine Wirkung entfaltet und das die Außenhandelsbeziehungen der deutschen Wirtschaft beeinflusst.

Im Detail begann die Gestaltung des ISLAMonopoly mit der Analyse des Originalspiels. Die Schülerinnen erkannten die einzelnen Straßen und Verkaufsobjekte auf der rein sprachlichen Ebene und begannen, die Straßennamen in arabisch nachzufragen bzw. nachzuschlagen. Erst mit der Lektüre von Zeitungsartikeln und wissenschaftlicher Literatur über islamische Ökonomie erreichten die Schülerinnen die nötige Distanzierung vom Lerninhalt, um zu begreifen, dass sie sich nicht nur sprachlich, sondern vor allem systematisch umstellen mussten.

Wichtige Informationen über islamisches Wirtschaften:

- ▶ Eigentum kann gemäss islamischer Lehre drei Erscheinungsformen annehmen. Es kann Sacheigentum, Nutzungseigentum und Forderungseigentum sein. Diesen Unterscheidungen wurde das Spiel gerecht, indem sich die Schülerinnen im Spielplan am Aufbau eines Bazars orientierten und Geschäfte anlegten, die als Sacheigentum im Spiel erworben werden können. Die Waren der Kaufleute werden wiederum als Sacheigentum veräußert, um dem Lebensunterhalt der Familien der Spieler zu dienen, z.B. beim Fleischer, Fischer und Bäcker.
- ▶ Güter werden in der islamischen Lehre in freie Naturgüter und private Güter unterteilt. Die freien Naturgüter

lassen sich in privatisierbare und nicht privatisierbare Naturgüter einteilen. Deshalb legten die Schülerinnen auf dem Spielplan z.B. einen Hafen und eine Wasserverteilungsanlage an, die als privatisierte Naturgüter betrachtet wurden. Dort sollte eine Nutzungsgebühr an den Träger gezahlt werden.

- ▶ Um den Bedingungen der Verhinderung der Monopolbindung gerecht zu werden, wie es beim klassischen Monopoly durch die Anhäufung von Straßen, den Bau von Häusern und Hotels möglich ist, und wie es die islamische Lehre unter dem Gesichtspunkt der Verhinderung von Machtkonzentration vorsieht, sollten sich die Werte einzelner Käufe von Marktständen nicht zur Steigerung des Wertes anderer Marktstände auswirken.

- ▶ Auf diesem Hintergrund sollte das Geld, das für den Kauf der Marktstände, des Lebensunterhalts und der Nutzungsrechte nötig war, in seiner Wertmesser- und Tauschmittelfunktion verstanden werden. Es sollte nicht zu Spekulationszwecken zu missbrauchen sein. Es musste dauernd beim Betreten eines Laden-Spielfeldes ausgegeben werden und dadurch sollte es keine Aufbewahrungsfunktion erfüllen.

- ▶ Eine wichtige Besonderheit des islamischen Wirtschaftens stellt das Zinsverbot dar. Der arabische Begriff Riba bedeutet wörtlich Vermehrung und Zuwachs und kann in seinen Konnotationen durchaus mit dem bei uns längst üblichen, etymologisch verwandten Begriff vom Reibach gleichgesetzt werden.

Die koranischen Verse zu Riba, vgl. Sure 30,39 und Sure 4,161, legen die Gegenüberstellung und Konkurrenz von Riba und Zakat, von «Zinsnehmen» und «Religionsabgabe bezahlen» nahe. Während Riba Vermögensvermehrung im Diesseits bedeutet, gilt die Sozialabgabe als

vielfache «Bereicherung» im Jenseits. Dadurch wird das Solidaritätsprinzip der Vermögensstärkeren mit den Vermögensschwächeren der Gesellschaft eingefordert und der Riba als gegen diese Solidarität gerichtete Vermögensvermehrung getadelt.

Mit dieser Besonderheit - aber auch Schwierigkeit mussten wir im Spielverlauf umgehen. Natürlich kommen Spieler durch unglückliche Konstellationen in die Schwierigkeit, Schulden zu machen. Was muss dann geschehen? Da unser Spiel die Chance gibt, Schicksalsschläge in sog. Ereigniskarten - oder wie wir sie im ISLAMonopoly nennen - Kismet-Karten - zu verarbeiten, wurden diese eingeführt. Negativ konnte also jemand Hab und Gut verlustig gehen, positiv aber dann von der Zahlung der Schulden durch fromme Spenden befreit werden.

- ▶ Die Erfolgsbeteiligung ist ein wirtschaftliches Prinzip, bei dem

Arbeitshilfe zum Spielen: »ISLAMonopoly«



Anlässlich ihres Referates auf der Jahrestagung für katholische Religionslehrerinnen und -lehrer an Realschulen hat Frau Huber-Rudolf ein Exemplar des Spieles ISLAMonopoly für unsere Bibliothek zur Verfügung gestellt.

Interessierte Kolleginnen und Kollegen haben zu den Öffnungszeiten der Bibliothek & Mediothek am Kardinal-von-Galen-Ring 55 die Möglichkeit, das Spiel genauer zu studieren; auch ein »Probespiel« ist nicht ausgeschlossen.

das Wirtschaften mit dem bloßen Geldwert vermieden wird zugunsten des Gewinn- und Verlustbeteiligungsprinzips der Beteiligten, die zu einem erwerbswirtschaftlichen unternehmerischen Zweck ihr Geldkapital, ihre Arbeit oder ihre Kreditwürdigkeit einsetzen. Die Erfolgsbeteiligung sichert ebenfalls Gewinnansprüche, verteilt aber auch das Investitionsrisiko auf beide Partner. Dieses Modell wird gegenwärtig von den muslimischen Ökonomen als die ideale Form für ein zinsloses Wirtschaften

vorgeschlagen und in einigen Ländern im Bankwesen praktiziert.

Es war den Schülerinnen im Laufe der Projektwoche wichtig geworden, nicht nur die ökonomischen Argumente gegen das Zinsnehmen zu diskutieren, sondern auch die sozial-ethischen Implikationen zu benennen. Sie empfanden den Verstoß gegen die mitmenschliche Solidarität als ebenso grundsätzlich wie die Wirkung des Zinsnehmens auf das Verhältnis von Realinvestitionen

zu Finanzinvestitionen. Zinsnehmen ordneten sie als leistungsloses Einkommen ein.

► Aus der Erkenntnis um die soziale Bedeutung von Besitz und nach dem koranischen Hinweis, dass vor Gott nur die guten Taten zählen, entwickelten die Schülerinnen die Idee der «Waqf-Punkte». Das meint im

Geschichte:

- Die Kreuzzüge als europäisches Phänomen.
- Friedrich II. von Hohenstaufen: Ein Kaiser für ein tolerantes Europa.
- Kaffee und Croissant: Die Türken vor Wien.

Philosophie und Religionswissenschaft:

- Ibn Rushd: Der arabisch-islamische Beitrag zur abendländischen Philosophie.
- Moses Maimonides: Ein Jude auf der Flucht vor Christen und Muslimen.
- Speisevorschriften: die Küche der Musliminnen.
- Inkulturation: Ein islamisches Krippenspiel nach Texten des Koran (liegt als Textbeispiel einer Augsburger Schülergruppe in türkisch-schwäbisch vor).
- Reise des Glaubens: Die Pilgerfahrt gestern und heute.
- Den Koran lesen, rezitieren, kalligraphisch gestalten.
- Standpunkte im interreligiösen Dialog: Ein inszeniertes Podiumsgespräch.
- Mission und Martyrium: Franziskus vor dem Kalifen.

Musik:

- Schwärmerei für den Orient: Mozarts Entführung aus dem Serail.
- Höre - tanze - bete: Musik(-instrumente) und Mystik.

Informatik:

- Kirchenführer für Muslime: pdf-Datei bearbeiten.

**Themen der Projektwoche
in Zuordnung zum
Fächerspektrum
des Gymnasiums
und der Fachschule**

Geographie:

- Eine Welt voller Religionskriege.
- Die Pioniere: Wie Saudi-Arabien wurde, was es ist.
- Gleise in den Orient: Auf den Spuren der Hedschas-Bahn.

Gesellschaftslehre:

- Kopftücher - Schleier über Europa?
- Religiöse Einrichtungen: Ghetto oder Refugium.
- Spaß zum Fastenbrechen: Gesellschaftskritisches Schattentheater.
- Familienehre: Die Erziehung von Mädchen.
- Die Migrationsgeschichte(n) der Muslime in Europa - Türken in Offenbach, ähnlich für den Fremdsprachenunterricht:
- The Commonwealth and its Pakistani Migrants (expl: Birmingham).
- Les pieds noirs d'Algerie et les beurs de Lyon.

Mathe/Physik:

- So fand sich Sindbad zurecht: Kompass und Astrolabium.
- Für den »kleinen Dschihad«: Katapult & Co.

Politik und Wirtschaft:

- ISLAMonopoly: Ein Spiel nach den Regeln der islamischen Ökonomie (s.oben).
- Die ideale Gesellschaft: Das Modell Medina.
- al-Quds: Der Konflikt um Jerusalem.

Deutsch:

- Schreibschule: Ein Krimi im Bagdad Harun ar-Rashids,
- Nathan der Weise: Kein Weltfrieden ohne Religionsfrieden.
- Märchen aus 1001 Nacht: lesen und gestalten.
- Themen arabischer Märchen bei den Brüdern Grimm. Textvergleiche.

Kunst:

- Farben des Orients: Die Tunisreise von Macke, Klee und Moilliet,
- Teppichknüpfen vom Webstuhl zum Endprodukt.
- Paravents und Fensterläden: Geschnitzte Ornamente.
- Kalligraphie auf Kacheln.
- Rosenkranz und Gebetskette: Gebetsschnüre verstehen und herstellen.

Biologie/Chemie:

- Prophetenmedizin: Was heilt Muslime?
- Blumen des Paradieses: Der Sultans-Garten
- al-chemie: Weihrauch und Myrrhe der Weisen aus dem Morgenland.

Psychologie:

- Das Enneagramm.

Museumspark ORIENTALIS - Kultur & Religion

Unter diesem neuen Namen will der bisher als „biblisches Freilichtmuseum“ bekannte Museumspark ab März 2007 einen aktiven und positiven Beitrag zur multikulturellen Auseinandersetzung liefern. Das Museum zeigt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und Religionen, insbesondere von Judentum, Christentum und Islam, die alle ihren Ursprung im Mittleren Osten finden.

Die Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, ist dabei weiterhin ein wesentlicher Bestandteil des kulturellen Anspruchs des Museums. Die Vermittlung von Wissen über Religionen und ihren kulturellen Einfluss auf Kalender, bildende Kunst, Literatur, Architektur, Sprachgebrauch, Essgewohnheiten, Erzählungen und Rituale stehen im Mittelpunkt des Erziehungsgedankens.

Öffnungszeiten des Museums:

10.00 bis 17.00 Uhr

Eintritt: Erwachsene 9,50 €,

Kinder bis 13 Jahre 5 €

Adresse: Biblisches Freilichtmuseum,

Profetenlaan 2, NL-6564 BL

Heilig Landstichting

Telefon: +31 (0)24-3823-122, Fax -

111; www.bijbelsopenluchtmuseum.nl

Islambeauftragte im Bistum Münster

Pfarrer Rainer B. Irmgedruth

Kardinal-von-Galen-Str. 8

49497 Mettingen

Tel.: 0 54 52/93 24-20

Pfarrer Dr. Ludger Kaulig

Windthorststr. 19

48431 Rheine

Tel.: 0 59 71/5 56 47

E-Mail: kaulig-l@bistum-muenster.de

Gesellschaft für Christlich- Jüdische Zusammenarbeit Münster

(Katholischer Vorsitzender)

Pfarrer em. Prälat Dr. Heinz Gerwers

Angelmodder Weg 28-30

48167 Münster

Tel.: 02 51/6 09 54 75

E-Mail: heinzgerwers@t-online.de

Spielverlauf folgendes: An den Orten des Spielplans Koranschule und Moschee ziehen die Spieler eine sog. Waqf-Karte. Sie steht inhaltlich eng mit dem arabischen Wort «waqf», d.h. fromme Stiftung, in Zusammenhang. Auf diesen Karten erhalten die Spieler Aufträge für Spenden an fromme islamische Einrichtungen, wie die Moschee, das Pilgerheim, die Koranschule, das Krankenhaus u.a. Es wird der Betrag genannt, der erwartet wird und die dafür vorgesehene Belohnung durch sog. «Waqf-Punkte». Sie symbolisieren im Fortgang des Spiels die guten Taten des Spielers. Wer am Ende des Spiels, wenn alle Waqf-Punkte vergeben sind, die meisten davon erworben hat, der hat vor Gott und den Menschen gewonnen. Ich versuche zu bilanzieren, was wir im Laufe der Projektwoche für den interreligiösen Dialog mit Muslimen gelernt haben:

► Im Erarbeiten des Brettspieles, d.h. in der Umsetzung der Regeln islamischen Wirtschaftens haben die Schülerinnen gelernt, Distanz zu gewinnen von der ihnen vertrauten Ökonomie, diese kritisch zu befragen auf die Werte der konkurrierenden Wirtschaftsform und sich auf das Zusammenspiel der Regeln des anderen Systems einzulassen. Diese Erfahrung erscheint mir als grundlegend für den interreligiösen Dialog zu sein. Eine Regel, die mich schon lange begleitet, wiederhole ich: Zum aufrichtigen Dialog gehören Distanzierung und Relativierung.

► In der öffentlichen Debatte über den Sinn der Beschäftigung mit dem Islam haben Schülerinnen und Lehrkräfte der beteiligten Schule gemerkt, dass sich viele pragmatische, politische, theologische und andere Gegenargumente gegen eine dialogische Grundhaltung finden ließen. Aber der christlich begründete Unterricht, insbesondere der Religionsunterricht, ist der genuine Ort, wo die eigenen Geltungsansprüche in allen Lebensbereichen vor der Vernunft und vor dem Gegenentwurf gerechtfertigt werden. Dieses Lernen ist das Gelenk, wo das Bemühen um das Sichrechtfertigenkönnen und das Sichöffnen für die kritischen Einwände anderer verbunden werden.

► Die Schülerinnen beschäftigten sich nicht nur mit der üblichen Informationsquelle über den Islam, dem Religionsbuch. Sie konnten sich breit informieren und - soweit es Übersetzungen erlaubten - Originaltexte aus der Feder von Muslimen heranziehen. Gerechtfertigt können wir in der Vorbereitung eines Dialogs mit Muslimen dem Islam nur dann werden, wenn wir ihn darstellen, wie er sich selbst versteht, alle Aspekte einer Thematik in ihren Zusammenhängen berücksichtigen und in Vergleichen auf Wertungen verzichten, die in die abendländisch-christliche Reflexion gehören. Das macht philosophisch und geistlich den «Global Player» aus.

*Dr. Barbara Huber-Rudolf,
CIBEDO, -Frankfurt am Main*

Interkultureller Kalender

Der interkulturelle Kalender (DIN A 1 Format) bietet eine anschauliche Übersicht über die jeweiligen Feste der Weltreligionen; er erscheint jedes Jahr zum September und möchte den interkulturellen Austausch in Schulen unterstützen. Er kann von Schulen kostenlos bezogen werden. Im Klassenraum aufgehängt bietet er Möglichkeiten sich gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen zu vergewissern, welches Fest gerade begangen wird, welche Bedeutung es hat, welcher Schüler, welche Schülerin sich dem jeweiligen Fest verbunden fühlt. Zu diesem Kalender gibt es darüber hinaus eine umfangreiche Begleitbroschüre (Feste der Weltreligionen. Geschichte. Tradition. Gegenwart. Interkulturelle Beiträge No.6, Berlin 2000). Den interkulturellen Festkalender kann man bestellen unter www.raa-berlin.de; die Begleitbroschüre ist zu beziehen über RAA Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen e.V.; Jugendarbeit und Schule e.V.; Telefon: 030/ 240 45 – 100/ e-mail: info@raa-berlin.de.

Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (Hg.), SinnVollSinn. Religion an Berufsschulen. Materialien für die Fachklassen des Dualen Systems und die entsprechenden Bildungsgänge. Band 2: Mensch und Welt als Gottes Schöpfung. Zwischen geschenkter und gemachter Welt, München (Kösel) 2006, 9,95 €.

Zum Buch ist ab Bestellgröße von 10 Exemplaren eine DVD mit multimedialem Material erhältlich. Buch und DVD sind in ihrer Gliederung am Themenbereich 3.4 des 2002 von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen Grundlagenplanes für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen ausgerichtet. Erarbeitet wurden Buch und DVD von Michael Boenke in Kooperation mit Prof. Dr. Albert Biesinger, Josef Jakobi, Prof. DDr. Klaus Kießling und Dr. Joachim Schmidt.

Das Buch

Im zweiten Band der Reihe SinnVollSinn stellt Autor Michael Boenke in den 7 Kapiteln »Mensch und Tier als Schöpfung«, »Schöpfungsmythen«, »Gott – Evolution – Mensch«, »Mensch und Welt als Schöpfung«, »Gentechnik – Fluch oder Segen?«, »Schöpfung und Arbeit« und schließlich »Liebe« im Religionsunterricht erprobte Unterrichtsmaterialien zum Themenbereich Schöpfung vor. Die einzelnen Kapitel beginnen - wie schon im ersten Band der Reihe (Leid – Tod – Auferweckung) - mit einem Dialog der Berufsschüler Tina und Paul und enden durchgängig mit der Rubrik »Orientierungswissen«, unter der der Bezug des Vorangegangenen für Leben, Handeln und Glauben der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt wird. Zu Bildern und Texten gibt es auf den betreffenden Seiten durch rote Kästchen gekennzeichnete Unterrichtsvorschläge, teilweise über den Unterricht hinausreichende Tipps, grau unterlegte Informationsfelder bzw. Pressemitteilungen und durch blaue Pfeile



und Fettdruck gekennzeichnete Informationen und Stellungnahmen zu den Inhalten. Darüber hinaus verweisen im Text unterstrichene Begriffe auf weitere Erläuterungen im zehnteiligen Glossar. Dort werden auch die im Buch beige unterlegten Bibelzitate noch einmal aufgegriffen. Schließlich ist zu jedem Kapitel auf der einführenden Dialogseite eine Projektidee abgedruckt.

»Menschen sind unberechenbare Wesen« lautet eine zitierte Schüleraussage. James Krüss beschreibt in seinem »Lied des Menschen« diesen eher als fantasievoll, der Dokumentarfilmer Gregory Colbert sieht ihn als »eine (Spezies) unter vielen« und dokumentiert in eindrucksvollen Fotos die Interaktion zwischen Mensch und Tier. Facettenreich und interessant setzten sich die im Kapitel »Mensch und Tier als Schöpfung« aufgezeigten Aspekte fort: von der Pressemitteilung über militante Tierschützer bis hin zur Tierhaltung aus Sicht des Christentums, des Judentums und des Islam.

Auch in den weiteren Kapiteln der Materialsammlung zeigt sich Michael Boenkes Ideenreichtum bei der Auswahl von Texten und Bildern. So findet sich im Kapitel »Schöpfungsmythen« eine dem islamischen Bilderverbot entsprechende kalligrafische Zeichnung des Namens Allah. Die biblische Schöpfungserzählung ist – ästhetisch gelungen – eingerahmt von Bildern

der Kunst und Plastiken aus dem 20. Jahrhundert.

Dass der mit Darwins Evolutionstheorie entstandene vermeintliche Gegensatz zwischen Wissenschaft und Theologie teilweise immer noch nicht überwunden scheint, wird im angemessen kritischen Beitrag von Armin Kreiner (Süddeutsche Zeitung) über die Kreationisten deutlich. Dementsprechend ausführlich behandelt Boenke das Thema »Gott – Evolution – Mensch« von der ersten Frau »Lucy« (die ihren Namen übrigens dem Beatles-Song »Lucy in the sky with diamonds« verdankt) über das christliche Schöpfungsverständnis bis hin zum aktuellen Menschenbild. Von den Formulierungen »bebauen, hüten – unterwerfen, herrschen« (Gen 1,28; 2,15) ausgehend entwirft Boenke ein beklemmendes Bild von der bedrohten Schöpfung. Durch das Beispiel der im Kampf für den Regenwald ermordeten Ordensfrau Dorothy Stang, durch Berichte über die Luft- und Wasserverschmutzung in China und visuell unterstützt durch das Bild »Der Mülleimer« von Klaus Ritterbusch wird diese Bedrohung greifbar, findet im Anschluss daran aber auch in der Interpretation des Archeprinzips Aussichten auf den Umgang mit Problemen der Gegenwart.

Ebenfalls nachdenklich stimmt das sich anschließende Kapitel zum Fluch oder Segen der Gentechnik. Der Darstellung dessen, was heute medizinisch und gentechnisch möglich ist, aber auch welche unvorhersehbaren Folgen damit verbunden sein können, werden kritische Stellungnahmen – u. a. von Bischof Gebhard Fürst zur Menschenwürde und von Elke Heidenreich zur unbegrenzten Forschung –, treffende satirische Cartoons von Manfred Deix, Horst Haitzinger und Gerhard Mester und ein beeindruckendes Beispiel für die gelungene Integration von

Behinderung in die Lebensperspektive einer Familie gegenübergestellt. Das umfangreichste Kapitel widmet Michael Boenke dem Thema »Schöpfung und Arbeit«. Hier geht es um die Bedeutung der Arbeit, die Auseinandersetzung mit Berufs- und Lebensrollen, aber auch mit dem Freizeit- und Kaufverhalten von Jugendlichen. Die Vor- und Nachteile der Globalisierung werden an der »Berliner Rede« des verstorbenen Bundespräsidenten Johannes Rau verdeutlicht und durch Informationen zum fairen Handel mit benachteiligten Produzentenfamilien des Vereins »TransFair« auch für Schüler und Schülerinnen handlungsweisend. Der Lebenssituation der Zielgruppe entsprechend nimmt die schwierige Situation der Berufswahl und das Problem Arbeitslosigkeit einen breiten Raum ein. Neben kirchlichen Hilfsprojekten für Betroffene greift Boenke eine Aktion des Münsteraner Bischofs Reinhard Lettmann auf: Seit einigen Jahren wendet sich der Bischof in Briefen an die Entlassschüler in seinem Bistum, in denen er Interesse und Unterstützung mit »seinen Mitteln« für deren berufliche Zukunft zusagt.

Zur theologischen Auseinandersetzung mit der Frage der Arbeit bieten neben Texten von Jürgen Moltmann und Karl Kardinal Lehmann zum Berufsethos zahlreiche Texte aus dem Alten und Neuen Testament, u. a. das herausfordernde Gleichnis vom Weinberg, Gelegenheit.

Den Abschluss der Arbeitshilfe bildet das Kapitel »Liebe«, in dem Themen wie Sexualität, verheiratet und geschieden, die Liebe zu Jesus am Beispiel einer Franziskanerin, aber auch Hass (hier am Liedtext »Schrei nach Liebe« von den Ärzten) der Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler entsprechend aufgefächert

werden, wie auch zahlreiche weitere Texte aus dem Alten und Neuen Testament, von Nena, Max Frisch bis hin zur letzten Enzyklika »Deus caritas est« von Papst Benedikt XVI. Michael Boenke gelingt auch mit dieser Materialsammlung die Zusammenstellung einer sehr guten Hilfe für den Religionsunterricht im dualen System. Wie bereits im ersten Band der Reihe ist dafür die ausgewogene Kombination von Text- und Bildmaterial verantwortlich. Gegenüber dem ersten Band eindeutig gelungener ist die Darstellung von Tina und Paul. Hervorzuheben sind weiterhin die zahlreichen und gut ausgewählten Bibelstellen sowie deren ausführliche Erläuterungen im Glossar.

Die DVD

Für das Öffnen der DVD benötigt man mindestens die Version 6.0 des Adobe Readers bzw. eine vergleichbare Software. Auf der zweiten Seite finden sich Links mit Hinweisen zu den multimedialen Materialien, Informationen für Lehrkräfte, Lehrplanbezüge zu den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, unter denen die Kapitel des Unterrichtswerkes den einzelnen Themenfeldern, Jahrgangsstufen und Kompetenzen der Lehrpläne zugeordnet sind, der Grundlagenplan zum Themenbereich Mensch und Welt als Gottes Schöpfung mit der Auffächerung in Kompetenzen, Theologische Akzentuierungen und Lebenssituationen sowie zum Quellenverzeichnis der DVD und zu den Materialien mit dem Inhalt und zwei Dia-Shows zu den Themen »Schönheit der Natur« und »Arbeit«.

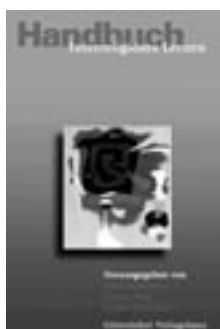
Die Materialien (129 Folien zu den dem Buch entsprechenden Kapiteln), die neben zusätzlichen Texten, Bildern, Karikaturen und Informationen (z.B. die Biografie von Paul Weber) auch dem Medium entspre-

chende Beiträge wie gesprochene Texte, das Einblenden von Texten in Sprechblasen, die Vergrößerung bzw. perspektivisch veränderte Darstellung von Bildern, Songs (z.B. »Where the wild roses grow« von Kylie Minogue und Nick Cave), Lieder und einen Film enthalten. Über Buttons auf den Folien bzw. auf deren linker Bildleiste werden die einzelnen features durch Anklicken oder das Führen der Maus auf den entsprechenden Button aktiviert. Hilfreich für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sind die Informations- und Arbeitsblätter, die als PDF-Datei eingestellt und ausgedruckt werden können.

Der Film »Die Schöpfung« auf Folie 28 bietet drei Möglichkeiten des Aufrufens durch Mausklick und kann dementsprechend von verschiedenen Softwareprogrammen abgespielt werden, von denen in der Regel eines im Windows-Paket enthalten ist. Die beiden (optional) musikalisch unterlegten Dia-Shows bieten einerseits faszinierende Naturaufnahmen und andererseits interessante Einblicke in die Ausbildungs- und Berufswelt. Die Bildabfolge kann durch Mausklick verkürzt werden. Hier fehlt leider der Zugriff zu Einzelbildern bzw. eine Standbildfunktion.

Insgesamt stellt die DVD eine unbedingt empfehlenswerte Ergänzung zur Buchform dar, die für den Religionsunterricht (nicht nur) in den Fachklassen des Dualen Systems eine echte Bereicherung ist.

*Dieter Miedza,
Abteilung Religionspädagogik*



**Peter Schreiner/Ursula Sieg
/Volker Eisenbast (Hg.):
Handbuch Interreligiöses
Lernen, Gütersloh (Gütersloher
Verlagshaus) 2005, 39,95 €**

Über die These von der »Rückkehr der Religionen« lässt sich trefflich streiten, wie erst jüngst ein prominent besetzter Kongress an der Universität Münster gezeigt hat. Unbestreitbar ist dagegen, dass Religion seit den furchtbaren Ereignissen des 11. September 2001 im gesellschaftlichen Kontext ein neues Gewicht bekommen hat. Dabei wird zunehmend deutlich – z. B. in der Debatte um einen verpflichtenden Religionskundeunterricht in Berlin –, dass in diesem Zusammenhag mit dem Programmwort vom »religiösen Lernen« vor allem Bildungsprozesse gemeint sind, die zum verantworteten Umgang mit der neuen religiösen Pluralität in unserem Land befähigen sollen. Auf diese neue Ausgangslage hat das Comenius-Institut Münster, die von EKD und Landeskirchen getragene Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, mit einer umfangreichen Publikation reagiert: Mit dem über 700 Seiten starken Handbuch Interreligiöses Lernen wollen die Herausgeber versuchen, »den bisherigen Stand theoretischer und praktischer Bemühungen im Bereich interreligiösen Lernens zusammenfassend darzustellen und Weiterentwicklungen anzuregen« (13). Dabei wirkt sich äußerst positiv und produktiv aus, dass sich das Comenius-Institut schon seit längerem mit dem Themenschwerpunkt interreligiöses und ökumenisches Lernen beschäftigt und so in der vorliegenden Publikation eine Vielzahl von aktuellen Ansätze, Initiativen und Institutionen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen aufnehmen kann.

Die Herausgeber gliedern ihren Band in sieben große Kapitel: So werden in den ersten beiden Hauptabschnitten Hintergrund und Voraussetzungen des interreligiösen Lernens skizziert, zum einen mit Blick auf Zusammenhänge und gesellschaftliche Perspektive (I.), zum anderen mit dem Fokus auf Theologische und sozialphilosophische Positionen (II.). Für den schuli-

schen Kontext besonders hilfreich erscheinen hier Bernhard Dresslers grundsätzliche Überlegungen über Religiöse Bildung in der Schule (85-100) und Rabeya Müllers Beitrag Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen (142-148). Dressler plädiert im Rahmen einer ausführlichen bildungstheoretischen Begründung für einen zu ‚Differenzkompetenz‘ (D. Korsch) hinführenden Religionsunterricht in der Schule, der einen unverzichtbaren Beitrag zur allgemeinen Bildung leisten muss. Mit Blick auf die wachsende Indifferenz von Kindern und Jugendlichen in religiösen Fragen schreibt Dressler: »In der modernen Gesellschaft ist es vielleicht möglich, gebildet zu sein, ohne religiös zu sein, es ist aber nicht möglich, gebildet zu sein, ohne sich mit religiösen Fragen sachangemessen auseinander zu setzen, und das heißt unter den pluralistischen Bedingungen der Gegenwart: ohne interreligiöse Verständigungsfähigkeit« (95).

Müller zeigt in der Auseinandersetzung mit der Leitfrage »Wie ›inter‹ ist der Islam?«, dass es entgegen vieler Vorurteile auch im Islam einen aus der Offenbarung abzuleitenden Anspruch auf Respekt und Dialog mit nichtmuslimischen Menschen gibt: Die Schöpfungstheologie des Qur’an impliziert, »dass Muslime und Musliminnen sich mit allen Menschen auf der Ebene der Geschöpflichkeit wieder finden. Es gibt also keine Zweiklassengesellschaft, die sich

noch dazu in der Differenz Muslime/innen und Nichtmuslime/innen erschöpft« (143). Sie schließt daraus: »Kinder sollten ohne eine solche falsche Vorstellung von Überlegenheit aufwachsen, denn erst so kann dem Anspruch des Qur’an Genüge getan werden. Nur bei einem Verständnis für gleichberechtigtes und gleichwertiges Nebeneinander ist es überhaupt möglich, interreligiöse Grundlagen für das Lernen zu legen.« Müller konzidiert aber auch: »Allerdings ist diese Sichtweise in der islamischen Gemeinschaft in Europa und auch in der Bundesrepublik bislang kein Allgemeingut« (144).

Überhaupt haben die Herausgeber mit diesem II. Kapitel, das evangelische, katholische, jüdische, islamische, alevitische und buddhistische Positionen zum interreligiösen Lernen sammelt, eine wichtiges Desiderat in den Blick genommen. Denn die Reflexion über die Frage, in welchem Maße andere, nichtchristliche Religionen überhaupt ein religionstheologisches Anliegen mit Blick auf Begegnung, Dialog und Lernen haben, ist bisher wenig erforscht und transparent gemacht worden.¹ Die hier gesammelten Beiträge zeigen allerdings auch warum: Nicht bei allen Religionsgemeinschaften lässt sich eine so verbindliche Lehrauffassung zu diesem Thema identifizieren wie bei der Katholischen Kirche (hier dargestellt von Stephan Leimgruber 126-133).

Zum Verständnis interreligiösen Lernens (III.) ist das dritte Kapitel überschrieben, in dem es um die Fragen gehen soll, »wie interreligiöse Lernprozesse bei Jugendlichen und Kindern überhaupt stattfinden können, wie interreligiöses Lernen im Rahmen religiöser Institutionen organisiert wird oder wie sich interreligiöses Lernen im Verhältnis zu anderen Lernbewegungen darstellen lässt« (14). Besonders lesenswert ist

hier Heinz Streibs Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik (230-243), in welcher – veranschaulicht durch Beispiele aus einem Forschungsprojekt der Universität Bielefeld – die Bedeutung von Fremdheit und Irritation in interreligiösen Lernprozessen ernst genommen und mit Blick auf ihre schulpraktischen Konsequenzen durchdekliniert wird. Dabei zeigt Streib nachdrücklich, dass interreligiöse Lernprozesse gerade dort besonders fruchtbar ausfallen, wo sie nicht harmonisierend auf vermeintliche interreligiöse Gemeinsamkeiten abzielen, sondern wo »Fremdheit ihr produktives Potenzial entfalten, d.h. Irritation und Erstaunen auslösen, Neugier und Wissbegier erwecken und Nachdenken, auch über das Eigene, inspirieren kann« (231).

Mit dem IV. Kapitel Elemente interreligiösen Lernens setzt der Teil des Handbuchs ein, den man als eine interreligiöse Didaktik im weiteren Sinne bezeichnen könnte. Hier werden »Ziele, Inhalte, Akteure und Lernergebnisse interreligiösen Lernens entfaltet« (14), um so einen didaktischen Rahmen für die folgenden Detailkapitel zu Orten und Handlungsfeldern (V.), Methoden und Zugängen (VI.) und schließlich Modellen, Projekten und Initiativen (VI.) zu setzen. Die Einleitung zu diesem Teil liefert der umfangreiche und komplexe Beitrag von Karl-Ernst Nipkow Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in dem der Tübinger Emeritus die Entwicklung der verschiedenen Konzepte und Modelle interreligiösen Lernens seit den 1980er Jahren vorstellt und analysiert, um dann zu einer bildungstheoretischen Zielbestimmung zu finden: Bildendes Lernen im beschriebenen Bereich zielt auf interreligiöses Wissen, Verstehen, Urteilsvermögen und Interkulturalität als innere Kultur (362-

380). Wie dies an den unterschiedlichen Lernorten – Kindergarten, Schule, Gemeinde, Jugendarbeit und Hochschule – möglich ist (423-553) und welche Methoden und Medien sich für diese Lern- und Bildungsprozesse anbieten (556-620) beschreiben die Beiträge der folgenden beiden Kapitel (V. und VI.).

Der Band schließt mit einem umfangreichen Beispielkapitel (VII.), das Leser aus der Praxis von Unterricht und Schule wahrscheinlich besonders interessiert studieren werden. Im Sinne von »Best practice« werden hier Modelle, Projekte und Initiativen interreligiösen Lernens – Offene Moschee Mannheim, Religion und Gender, Religionsphilosophische Schulwoche, die Interreligiöse Sommeruniversität der Evangelischen Akademie Loccum u.v.m. – in kurzen Berichten vorgestellt (621-718). Nicht unproblematisch erscheint dem Rezensenten allerdings die Mischung aus wissenschaftlichen Projekten (die an der University of Birmingham betreute und von der Herbert-Quandt-Stiftung finanzierte Studie Europäische Identität und kultureller Pluralismus), Institutionen (die Ständige Konferenz von Juden, Christen und Muslimen in Europa JCM) und esoterischen Agenturen auf einem »neureligiösen« Heilsmarkt (der Benediktushof – Zentrum für spirituelle Wege), die eine redaktionelle Linie vermissen lassen.

Damit ist der Rezensent bei Kritik und Würdigung angelangt: Das Handbuch interreligiöses Lernen ist ohne Frage ein umfassendes und gut handhabbares Kompendium, das die wichtigsten Themenfelder im Bereich von interreligiösem Dialog und Lernen in übersichtlichen und überwiegend konzisen Artikeln beschreibt. Die Gliederung leuchtet ein, gibt Sinn und lässt lediglich – wie bereits erwähnt – im Schlusskapitel zu wünschen übrig. Zu kritisieren ist allerdings, dass der gerade im evangelischen Bereich äußerst intensiv rezipierte Bereich der englischen Multi-Faith-Religious-Education leider nicht in angemessener Weise auf-

genommen worden ist.² Überhaupt wäre ein systematischer Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus sicher hilfreich gewesen, etwa im Sinne eines Kapitels über interreligiöses Lernen in verschiedenen europäischen Ländern (erkenntnisreich wären sicher auch Projekte aus den Niederlanden)³. Auch fehlt leider ein eigener Beitrag zum Zeugnislernen (einer Methode aus der englischen Religious Education), obwohl gerade Karlo Meyer mit seiner viel beachteten Dissertation zu diesem Thema eine eigene Forschungslinie in der deutschen Fachdidaktik eröffnet hat.⁴

Das allerdings im Kapitel V. Orte und Handlungsfelder die Familie als Raum interreligiösen Lernens fehlt, liegt vielleicht auch daran, dass die umfangreiche Studie von Regine Froese zum Gottesverständnis und zur religiösen Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien zum Zeitpunkt der Konzeption des Handbuchs wohl noch nicht bekannt gewesen ist.⁵ Das wiederum spricht für die dynamische Entwicklung des Forschungsfeldes »Interreligiöses Lernen« – ein Grund zum Optimismus.

*Professor Dr. Clauß Peter Sajak,
Bischöfliches Ordinariat Mainz*

ANMERKUNGEN

1 Eine Ausnahme bildet Norma H. Thompson: Religious Pluralism and Religious Education, Birmingham/ Alabama 1988.

2 Hier ist hilfreich: Michael Grimmerit (Hg.): Pedagogies to Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogical Practise in RE, Great Wakering 2000.

3 Vgl. hierzu die von Cok Bakker, Hans-Günter Heimbrock, Robert Jackson, Geir Skeie und Wolfram Weise herausgegebene Reihe Religious Diversity and Education in Europe im Waxmann-Verlag Münster/ New York.

4 Vgl. Karlo Meyer: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999. Im Anschluss daran Werner Haussmann/ Johannes Lähnemann, Mein Glaube – dein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2004 und Clauß Peter Sajak, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster 2005.

5 Regine Froese: Zwei Religionen - eine Familie. Das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien, Gütersloh 2005.

Im Zeitalter der Outputanalyse von Schule:

Kompetenzen, Bildung und der Stellenwert der Wertorientierung

Die Auseinandersetzung mit der Qualität schulischer Arbeit allgemein und des Unterrichts insbesondere bestimmt heute in einem weitgehenden Maße die schulpolitische Diskussion.

Zentralabitur, zentrale Lernstandserhebungen und zentrale Leistungsüberprüfungen sowie die regelmäßige Qualitätsanalyse der Schulen sind Elemente einer sog. »Outputanalyse« und stellen heute die Herausforderungen dar, deren Bewältigung weithin als Beleg für die Qualität schulischer Arbeit gilt. Auch wenn speziell die Qualitätsanalyse sich dabei tatsächlich keineswegs auf die unterrichtlichen Bemühungen zur Förderung schulfachlicher Leistungen beschränkt, bilden diese schon wegen der vorgenannten zentralen und damit öffentlichkeits-wirksamen Prüfungen das Kriterium, anhand dessen heute über die Qualität schulischer Bildung in der politischen und medialen Öffentlichkeit geurteilt wird. Im Folgenden sollen geltend gemachte Gründe für diese Fokussierung kurz dargestellt werden und diese Dominanz des Stellenwertes schulfachlicher Leistungen hinsichtlich des Bildungsauftrags von Schule knapp analysiert sowie bewertet werden. Hieran schließen sich Überlegungen zur Bedeutung des über die fachliche Kompetenz hinausgehenden »Mehrwertes« von Bildung an, bevor schließlich zu den Möglichkeiten und der Notwendigkeit Stellung genommen wird, die mit dem soeben bezeichneten »Mehrwert« von Bildung verbundene Wertorientierung/ Werterziehung zu erfassen und ihr so auch die Möglichkeit zur Geltung zu verschaffen.

Gründe für die Fokussierung der Förderung schulfachlicher Leistungen

Ein oft genannter Grund, zumindest aber ein besonderer Anlass

für die Konzentration der dem Thema Schule gewidmeten öffentlichen Diskussion auf die schulfachlichen Leistungen ist zweifellos in den deutschen bzw. nordrhein-westfälischen Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleiche (PISA, TIMSS) zu sehen. Die durch diese Studien hervorgerufene öffentliche Diskussion über die Qualität unseres Bildungssystems wurde und wird insbesondere auch unter bildungsökonomischen Aspekten geführt: Deutschland als rohstoffarmes Land kann im Zeitalter der Globalisierung die materiellen Grundlagen der Gesellschaft nur durch technischen Fortschritt und die Qualität seiner Produkte sichern.¹ Der technische Fortschritt hängt von der Innovationsfähigkeit und damit von der Qualität der Forschung ab. Die Qualität der »Produkte« im weiteren Sinne (hier ist etwa auch an Dienstleistungen gedacht) wird maßgeblich von der Qualifikation der Arbeitskräfte bestimmt, die wiederum von der Qualität der Bildung sowie Aus- und Weiterbildung abhängt. Aus dieser Perspektive wird das Bildungssystem zum Standortfaktor im internationalen Wettbewerb.

In Anbetracht der mit der Globalisierung verbundenen volkswirtschaftlichen Umwälzungen in den westlichen Industrieländern und der hieraus resultierenden öffentlichen Aufmerksamkeit für die Standortbedingungen wirtschaftlicher Tätigkeit kann der ökonomisch gefärbte Blick auf Schule nicht überraschen. Diese ökonomischen Betrachtungen sind auch durchaus legitim, solange sie in dem Bewusstsein angestellt werden, lediglich einen Aspekt von Bildung in den Blick zu nehmen, nicht aber das Ziel von Bildung insgesamt adäquat zu erfassen.

Der Stellenwert schulfachlicher Leistungen und der Bildungsauftrag von Schule

Als Einrichtung der Gesellschaft für die Erziehung junger Menschen nimmt die Schule gesellschaftliche und pädagogische Aufgaben wahr. Aus gesellschaftlicher Sicht sind hier vorrangig die Aufgaben der Qualifizierung, der Allokation und der Legitimation zu nennen, so wie sie in der einschlägigen Fachliteratur eingehend beschrieben sind.² Für kirchliche Schulen sind in diesem Zusammenhang noch spezifische Trägeraufgaben wie etwa die Ermöglichung und Förderung kirchlichen Engagements zu beachten.

In pädagogischer Hinsicht hat die Schule den jungen Menschen Bildung zu ermöglichen, wobei Bildung hier sowohl als Prozess wie auch als Vermögen zu verstehen ist. Mit Prozess sind die durch Erziehung (Unterricht) unterstützten und auf Bildung als Vermögen gerichteten Lernaktivitäten des einzelnen Schülers gemeint. Unter Bildung als Vermögen wird hier die Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln gemeint, zu welchem der Mensch angesichts sich ihm stellender sachlicher und sittlicher Herausforderungen aufgerufen ist.³ Bildung als Vermögen beschränkt sich damit nicht auf Fachkompetenz. So erfordern etwa der angemessene Einsatz fachlicher Kompetenzen wie auch der selbstständige Erwerb zusätzlicher Fachkompetenzen methodische Kompetenzen. Der soziale Kontext unseres Handelns verlangt überdies soziale Kompetenzen wie z. B. Team- und Kooperationsfähigkeit.

Darüber hinaus weisen viele Herausforderungen an unser Handeln eine ethische Dimension auf: Entscheidung und Handlung sind hier an moralischen Werten zu orientieren, die für den Handelnden Geltungsanspruch

haben. Verantwortliches Handeln schließt somit die Fähigkeit ein, entsprechende Handlungsherausforderungen ethisch zu reflektieren und das eigene Handeln nach Maßgabe auch subjektiv bedeutsamer moralischer Werte zu bestimmen. Einem solchen Handeln geht das Werten im Sinne einer angemessenen Bewertung einer ethischen Herausforderung anhand von für den Handelnden bedeutsamen moralischen Werten voraus. Für die Schule ergibt sich aus diesem Zusammenhang, dass sie den Erwerb der Fähigkeit zum Werten zu ermöglichen hat. Eine auf den Erwerb und die Förderung dieser Fähigkeit des Schülers gerichtete Werterziehung ist daher integraler Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags.

Diese Werterziehung ist im Übrigen nicht nur bildungsbedeutsam, sie ist zudem von herausragender Bedeutung für die Gesellschaft, die zur Sicherung des Gemeinwohls auf verantwortliches Handeln ihrer Mitglieder und auf eine Akzeptanz bestimmter grundsätzlicher die Verfassung kennzeichnender Werte angewiesen ist. An dieser Stelle ist allerdings darauf zu verweisen, dass diese Orientierung an einem vorgegebenen Wertekonsens nicht dem pädagogischen Verständnis von Bildung, sondern dem gesellschaftlichen Auftrag schulischer Erziehung Rechnung trägt, so wie er in Landesverfassung und Schulgesetz verankert ist.⁴

Bedeutung und Wirklichkeit schulischer Werterziehung

Trotz dieser gesetzlichen Hervorhebung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule zur Werterziehung erscheint der Stellenwert der Werterziehung insgesamt in der schulpolitischen wie übrigens auch in der schulpädagogischen Diskussion eher marginal. Im Hinblick auf die schul-

politische Debatte könnte ein maßgeblicher Grund für die geringe Bedeutung in dem Umstand zu finden sein, dass sich Unzulänglichkeiten in der schulischen Werterziehung nicht in so vergleichsweise evidenter Weise feststellen lassen wie Defizite bei den schulfachlichen Leistungen. Während die Bewertung schulfachlicher Leistungen anhand vorgegebener fachlicher Standards bzw. Kriterien weitgehend nachvollziehbar erfolgen kann und die Bewertungsergebnisse in eine einfache und leicht verständliche Rangfolge gebracht werden können, stellt sich die Situation für die schulische Werterziehung völlig anders dar. So fehlen die Standards, die Bewertungskriterien und die –maßstäbe. Schulische Werterziehung erscheint so möglicherweise als »weiches« Thema, das im Hinblick auf Wählerschichten kaum Mobilisierungspotenzial besitzt. Auch in der Schulpädagogik ist schulische Werterziehung eher ein Randthema. Dies mag zum einen darauf zurückzuführen sein, dass moralische Werte in der Erziehung als außerpädagogische Setzungen empfunden werden, mit denen die Erziehungswissenschaft sich schwer tut.⁵ Weiterhin ist zuzugestehen, dass die wissenschaftlich angemessene Erfassung von Werterziehung über Methoden der empirischen Sozialforschung wegen vielfältiger Schwierigkeiten besonders im Zusammenhang mit der Operationalisierung der Maßnahmen zur Werterziehung und deren »Wirkungen« eine erhebliche Herausforderung darstellt, soweit auf quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen werden soll.⁶

Für den Bildungsauftrag von Schule würde sich hier ein Dilemma ergeben, falls einerseits die schulische Werteziehung von besonderer Relevanz ist, aber andererseits ihre Wirksamkeit in der schulischen Praxis kaum oder gar nicht belegt werden könnte. Ein solches Dilemma würde sich insbesondere für katholische Schulen ergeben, die ei-

ne Werterziehung auf der Basis des christlichen Menschenbildes als spezifisches Profilvermerkmal aufweisen. Tatsächlich aber ist ein Ausweg aus diesem scheinbaren Dilemma möglich, der nachfolgend kurz skizziert werden soll.

Erfassung und Geltung schulischer Werterziehung

Zu Beginn der Überlegungen ist das formale Ziel der Erfassung von Werterziehung in den Blick zu nehmen. Wenn diese Erfassung nicht auf verallgemeinerungsfähige, repräsentative Aussagen (quantifizierte Beobachtungen) abzielt, sondern »lediglich« eine Basis für ein in direktem Kontakt mit den in Schule Handelnden zu entwickelndes Verständnis der Wirklichkeit konkreter Werterziehung in der Schule intendiert, dann kann auf den Einsatz vorab endgültig definierter Begriffe und Messinstrumente verzichtet werden. An die Stelle der quantitativen Messung tritt dann die strukturierte und systematische Beobachtung sowie die an qualitativen Merkmalen ausgerichtete Beschreibung von Verhalten und Arrangements, die anhand vorab festgelegter Qualitätskriterien qualitativ bewertet werden.⁷ Diesen Aufgaben müsste die Identifizierung zentraler für Werterziehung relevanter Bereiche des Schullebens vorausgehen.

Eine solche Erfassung schulischer Werterziehung schafft die Voraussetzung für die Vergewisserung ihrer Qualität. Mit dieser Vergewisserung geht eine Bewertung einher, doch hat diese stets die schulischen Möglichkeiten und Voraussetzungen zu berücksichtigen. Sie ist somit in ihrem Aussagegehalt immer relativ zur Schule und folglich als Kriterium für einen Schulvergleich nicht geeignet.

Allerdings sichert erst die Vergewisserung schulischer Werterziehung dieser eine solche Aufmerksamkeit, die ihr aufgrund ihrer Bedeutung für den

Bildungsprozess zukommt, aber heute fehlt. Auf diese Weise wird mit der angemessenen Erfassung schulischer Werterziehung auch die reflektierte Praxis schulischer Werterziehung gefördert. Gerade für katholische Schulen bietet sich hier eine Chance der Profilierung im Sinne ihres spezifischen Bildungsauftrags.

*Dr. William Middendorf
Hauptabteilung Schule und Erziehung*

ANMERKUNGEN

- 1 Jürgen Kluge: Manifest zur Bildung. Kongress McKinsey bildet. 6. September 2002, Berlin
- 2 Vgl. etwa Fend, H.: Theorie der Schule, München/Baltimore 1980
- 3 Vgl. hierzu auch Ladenthin, V.: Was ist »Bildung«? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63 (2003), H 4, S. 237-260
- 4 Vgl. Artikel 7 der Landesverfassung NRW und § 2 SchulG NRW
- 5 Vgl. z. B. Benner, D.: Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion, in: Ders. u. a. (Hg.): Beiträge zum 8. Kongress der DGfE . (18. Beiheft der Z.f.P.), Weinheim/Basel 1983, S. 45ff
- 6 Zu den Anforderungen und Aufgaben empirischer (quantitativer) Sozialforschung im Zusammenhang

mit der Erfassung und Bewertung von »Ausschnitten sozialer Realität« vgl. Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung, 9. Auflage, Opladen 2000, S. 71ff
7 Ein solches Vorgehen lässt sich der qualitativen Sozialforschung zuordnen; vgl. Kromrey, H.: a.a.O., S. 519ff

Wenn Gott ins Spiel kommt

Multireligiöse Gebetsformen und Gottesdienste in der Schule

Schule und Schulleben heute werden geprägt von Schülern und Schülerinnen, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen und häufig auch verschiedenen Religionen angehören. Vor diesem Hintergrund stellt sich unter anderem die Frage, in welcher Weise besondere Ereignisse oder gemeinsame Anliegen aus dem Schulleben angemessen ins Gebet gebracht werden können oder wie sie einen würdigen Ort im Rahmen einer religiösen Feier bekommen können: Z. B. der Beginn oder Abschluss eines Schuljahres, freudige oder traurige Anlässe des Schullebens, gemeinsame Anliegen (Frieden und Versöhnung, Bewahrung der Schöpfung), außerschulische Notsituationen und Unglücksfälle, die auch vor der Schule nicht Halt machen.

Dieser Beitrag möchte eine Hilfestellung sein, Möglichkeit und Formen multireligiösen Betens und multireligiöser Gottesdienste im Schulleben aufzuzeigen.¹ Er möchte auch ausdrücklich zu einem Dialog zwischen den Vertretern und Vertreterinnen der verschiedenen Religionsgemeinschaften vor Ort ermutigen und hierfür eine hilfreiche Unterstützung sein und gemeinsame Perspektiven aufzeigen.² Unter

Berücksichtigung der tatsächlichen Situation in unseren Schulen, beschränken wir uns in der Reflexion auf Christen und Muslime.

Vor der Frage, ob wir gemeinsam miteinander beten, nacheinander beten oder gemeinsam Gottesdienst feiern können, muss unser Bemühen stehen, in der Schule Wege zu finden, dass wir einander in unseren religiösen Überzeugungen besser kennen lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen erkennen, diese achten und Wert schätzen und den Menschen anderer Religionsgemeinschaften mit Respekt begegnen. Die Frage nach dem gemeinsamen Beten ersetzt nicht das Miteinander im Leben, sondern muss sich vom Leben her entwickeln und in das Leben zurück wirken.

Was grundsätzlich für die Liturgie der Kirche gilt, das gilt auch im Kontext multireligiösen Betens und multireligiöser Gottesdienste: Das Zusammenleben hat seinen Ort im Gottesdienst und der Gottesdienst seine Sendung im alltäglichen Leben. Wie Liturgie und Diakonie nicht zu trennen sind, so kann auch das Zusammenleben verschiedener Religionsgemeinschaften nicht von der

Frage losgelöst werden nach der Möglichkeit und der Form multireligiösen Betens und multireligiöser Gottesdienste.

Aussagen der katholischen Kirche

In der Dogmatischen Konstitution über die Kirche »Lumen Gentium« des II. Vatikanischen Konzils heißt es in Nr. 16: »Der Heilswille umfasst aber auch die, welche den Schöpfer anerkennen, unter ihnen besonders die Muslime, die sich zum Glauben Abrahams bekennen und mit uns den einen Gott anbeten, den Barmherzigen, der die Menschen am jüngsten Tag richten wird.«

Die Erklärung des II. Vatikanischen Konzils über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen »Nostra aetate« Nr. 3 sagt: »Mit Hochachtung betrachtet die Kirche auch die Muslime, die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde, der zu den Menschen gesprochen hat.«

In der Handreichung der deut-

schen Bischöfe vom 25. Januar 2003 (Arbeitshilfe 170) »Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen« heißt es unter IV.1: »Die Schule stellt in mancher Hinsicht einen Sonderbereich dar, insofern das multikulturelle Zusammenleben und –arbeiten zum Alltag gehört, den es gemeinsam zu gestalten gilt. Daraus kann jedoch nicht folgen, dass dieses Bemühen automatisch zu ausschließlich multireligiösen Feiern führt, die letztlich als Werkzeug für innerschulische Integrationsbemühungen dienen.« Das bedeutet für die Überlegungen zu multireligiösen Feiern in der Schule, dass abgewogen werden muss, ob für den jeweiligen Anlass eine multireligiöse gottesdienstliche Feier angemessen ist oder ob eine andere Form des Gottesdienstes vorzuziehen ist. Dabei ist zu beachten, dass die Menschen in der Schule auch Gelegenheit haben müssen, in der für ihre jeweilige Religion spezifischen Form Gottesdienst zu feiern. Im Geist der Ökumene ist dafür zu sorgen, dass in der Schule auch ökumenische Gottesdienste gefeiert werden. Hier haben Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer christlichen Glaubens die Möglichkeit, ihren gemeinsamen Glauben zu feiern, und ihrem Glauben in Dank, Lob und Bitte vor Gott Ausdruck zu geben.

Für die Entscheidung, ob Gott in Form einer multireligiösen Feier, eines ökumenischen Gottesdienstes, oder eines katholischen, evangelischen oder orthodoxen Gottesdienstes »ins Spiel kommt«, sollte immer der Anlass des Gottesdienstes ein wesentliches Kriterium sein.

Außer der oben zitierten Passage werden in der Handreichung der Bischöfe keine weiteren Aussagen zu multireligiösen Feiern in der Schule getroffen. Daraus ist abzuleiten, dass alle ande-

ren allgemeinen Aussagen hierzu implizit auch für multireligiöse Feiern von Christen und Muslimen in der Schule gelten.

Multireligiöse Feiern in der Schule haben nach der Handreichung der Deutschen Bischöfe u.a. den Sinn, Schulgemeinschaft zu erfahren und erfahren zu lassen, dass sich unsere Gottesvorstellungen zwar unterscheiden, wir aber dennoch auf den einen Gott ausgerichtet sind, ihn loben, ihm danken und ihn bitten in der je eigenen religiösen Tradition.

»In gemeinsamen Feiern können Christen und Muslime erfahren, dass ihr Leben trotz unterschiedlicher Gottesvorstellungen auf den einen Gott ausgerichtet ist. Dabei gilt, dass eine multireligiöse Feier nicht der Ort für Bekehrungsversuche oder Auseinandersetzungen, sondern Ausdruck der gemeinsamen Verwiesenheit auf den einen Gott und der solidarischen Sorge um das Heil der Menschen ist. So können Christen und Muslime entdecken, dass sie als Empfänger des Friedens von Gott zu gegenseitiger Achtung und darüber hinaus zum Einsatz für den Frieden und die Respektierung der Menschenrechte in der Welt berufen und verpflichtet sind. Der Hintergrund der Religionsfreiheit in Europa bietet die einmalige Chance zu einer Begegnung in Freiheit, die es wahrzunehmen gilt.« (III,4)

Was zu bedenken und zu beachten ist

Was in der Schule geschieht, muss stets pädagogisch verantwortet werden.

Dieser Grundsatz gilt für multireligiöse Gottesdienste und Gebetsformen: Niemand darf gegen seinen Glauben oder seine religiöse Überzeugung durch solche Formen beschämt werden, gezwungen oder indoktriniert werden. Die Ermöglichung und Förderung der persönlichen Identitätsentwicklung auch im reli-

giösen Bereich ist Anliegen schulischer Bildung. Dies geschieht immer über die Wahrnehmung und Anerkennung von Verschiedenheit und die Abwehr von religiöser Diskriminierung. Zu einem pädagogisch verantwortlichen Umgang mit der Frage nach multireligiösen Gottesdiensten und Gebetsformen gehört die Klärung, welche Entwicklungsprozesse Menschen erfahren haben müssen, um Übereinstimmung, Verschiedenheit und Vielfalt wahrnehmen zu können und sich fragend mit dem Wunsch nach Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn in ein Gespräch einbringen zu können.

Wie jedes Beten und Feiern sind auch multireligiöses Gebet und multireligiöser Gottesdienst theologisch zu verantworten.

Dies erfordert eine Klärung der Begrifflichkeiten: Wir sprechen von multireligiösem und nicht von interreligiösem Beten und Feiern. Das heißt, wir gehen davon aus, dass Menschen sich nacheinander im Gebet an den einen Gott wenden, der für sie unterschiedliche Namen und Gestalt hat. Was Christen und Muslime eint, ist ihr Glaube an Gott den Schöpfer. Christen denken Gott den Schöpfer so, dass sie gleichzeitig auch Jesus Christus und den Heiligen Geist in den Blick nehmen. Das Gebet eines Christen ist stets implizit trinitarisch. Auch wenn wir uns als Christen und Muslime auf den gemeinsamen Wortlaut eines Gebetes z.B. in der Anrede »Gott unser Schöpfer« einigen würden, so wäre doch der Inhalt der Anrede und des Gemeinten auf Grund des unterschiedlichen Gottesbildes verschieden.

Gebete von Christen und Muslimen werden nacheinander gesprochen; denn nur diese Weise des Betens würdigt Unterschiede und respektiert die jeweilige religiöse Identität, ohne sie zu vereinheitlichen. Im Gebet werden solche Gebete gesprochen, die Ausdruck der jeweiligen eigenen Glaubensüberzeugung sind und der eigenen Glaubenstradition entspre-

chen. Dabei werden die Gebete auch ins Deutsche übersetzt, damit sie von allen verstanden werden.

Für das Gebet der Christen im Rahmen eines multireligiösen Gottesdienstes oder Gebetes kann das bedeuten, auf die explizite trinitarische Gebetsformel zu verzichten, da sie für muslimische Gläubige missverständlich bzw. unverständlich ist. Durch Wahrung von Verschiedenheit und Pflege des Gemeinsamen kann in der Schulgemeinde erfahren werden, wie andere Menschen dieselben Anliegen vor Gott tragen (z. B. die Bitte um Frieden und Versöhnung) oder Gott danken für das empfangene Gute. Gleichzeitig erfahren sie auch Unterschiede im Beten der Menschen verschiedener Religionsgemeinschaften so z. B. in der Haltung des Beters, in der Ausrichtung nach Osten oder Nordosten, in den Gebetsformeln.

Nicht jeder Anlass eignet sich für eine multireligiöse Feier.

Weihnachten, Ostern und Pfingsten sind christliche Feste, die christlich gefeiert und gestaltet werden müssen nach den Riten der christlichen Kirchen. Ebenso sind z.B. das Ashura und das Fest des Fastenbrechens Feste, die nach muslimischem Brauch gefeiert werden müssen. Zu solchen Anlässen ist es denkbar, die Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer anderer Religionen als Gäste einzuladen.³

In der Schule eignen sich besonders solche Anlässe für multireligiöse Feiern oder Gebete, in denen das Schulleben selbst zur Sprache kommt: Schuljahrsbeginn oder Schuljahresende, Schuljubiläen, frohe oder schmerzliche Erfahrungen im Schulleben (z.B. der Tod eines Schülers, die schwere Krankheit eines Lehrers), Not- und Leidsituationen, sowie Katastrophen und Kriege. Besondere schulische und schulbezogene Ereignisse, die in der Schulgemeinde Betroffenheit auslösen und Menschen veranlassen »Gott aus-

drücklich ins Spiel zu bringen«, sind angemessene Anlässe für multireligiöse Feiern und Beten.

Einen angemessenen und würdigen Raum auswählen.

Wenn sich eine Schulgemeinschaft für das gemeinsame Beten z. B. im Klassenverband zu Beginn der 1. Stunde am Montagmorgen entscheidet, wird das Gebet normalerweise im Klassen- oder Fachraum stattfinden. Wenn sie sich zu einer multireligiösen Feier z. B. einer Schulentlassfeier versammelt, stellt sich die Frage nach einem geeigneten Raum. Multireligiöse Feiern sollten in der Regel nicht im Sakralraum stattfinden, sondern »in neutralen Räumlichkeiten« (Die deutschen Bischöfe, Arbeitshilfe 170, IV.2). Neutrale, für alle akzeptable Orte für solche Feiern in der Schule sind z.B. eine Aula, eine Sport- oder Pausenhalle bzw. der Eingangsbereich einer Schule, bei gutem Wetter ein geschützter Ort im Freien. Auf die Ausgestaltung des Raumes mit solchen Symbolen oder Zeichen, die explizit an die christliche oder muslimische Religion gebunden sind, sollte verzichtet werden.

Den Dialog suchen mit den Vertreterinnen bzw. Vertretern der verschiedenen Religionsgemeinschaften.

In einem multireligiösen Gottesdienst muss ein Vertreter jeder Religionsgemeinschaft anwesend sein. Um sicher zu stellen, dass die Personen, die einer Feier vorstehen, auch als Vertreter der jeweiligen Religionsgemeinschaft anerkannt sind, sollte zuvor das Gespräch mit Eltern aller vertretenen Religionsgemeinschaften bzw. in der Sekundarstufe I auch direkt mit den Schülerinnen und Schülern gesucht werden. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass die Anwesenheit von Vertreterinnen und Vertretern der Religionsgemeinschaften bei den Schülerinnen und Schülern Vorbehalte, Irritationen oder Skepsis auslösen. Eine genauere Betrachtung des Verhältnisses der

Religionsgemeinschaften vor Ort und das Gespräch mit den Eltern erleichtert auch die Auswahl der Repräsentanten der muslimischen Gemeinde. So muss aufgrund der konkreten Gegebenheiten entschieden werden, ob z. B. die Repräsentanten zur Gemeinschaft der Sunniten, Schiiten oder Aleviten gehören bzw. vertreten werden durch den DITIB⁴, den Islamrat, den Verband der Islamischen Kulturzentren oder den Zentralrat der Muslime, um nur jene Verbände zu nennen, welche die Mehrheit der 2400 Moscheevereine in Deutschland vertreten.

Verlauf und Formen einer multireligiösen Feier gestalten.

Die Gestaltung einer solchen Feier sollte sich von den bereits existierenden christlichen oder muslimischen Formen des Feierns unterscheiden (Ablaufskizze siehe Seite 26).

Über den Ablauf und die Gestaltung müssen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Religionsgemeinschaften gemeinsam mit den verantwortlichen Lehrer/innen verständigen und einigen. Den Schülern und Schülerinnen sollten im Rahmen der Vorbereitung (und nicht während der des Gebetes oder der Feier) notwendige Erläuterungen zum Verlauf gegeben werden.

Die Chance der Schule für multireligiöse Feiern – Chance multireligiöser Feiern für die Schule

Es besteht eine Übereinstimmung im grundsätzlichen Anliegen von kultiviertem Schulleben einerseits und dem, was Menschen in einer multireligiösen Feier im Gebet und Feiern vollziehen: Grundlagen auch für das Miteinander im Schulleben sind Wahrnehmen der an-

deren, Wertschätzen in aller Unterschiedlichkeit, Respektieren, Zuhören, Verstehen.

Die Schule ist der Ort, der zeitliche Bedingungen und inhaltliche Rahmenbedingungen bietet, mit Schülerinnen und Schülern die Vorbereitung eines multireligiösen Gebetes oder Gottesdienstes zu planen und zu reflektieren, gemeinsames Erleben in der Feier zu ermöglichen sowie in der Nachbereitung auf Fragen, Unsicherheiten, Missverständnisse oder Irritationen einzugehen.

Zudem besteht eine »Übereinstimmung« zwischen Schule und dem, was wir im multireligiösen Beten und Feiern vollziehen: Zuhören, Verstehen, Unterscheiden, Respektieren, Wertschätzen. Diese Haltungen sind Grundlagen für das Miteinander im Schulalltag. Sie werden auch im multireligiösen Beten und Feiern erfahren

ANMERKUNGEN

- 1** Da wo Menschen in der Schule zusammen kommen, um Gott anzubeten, ihn zu loben, ihn zu bitten, sprechen wir im christlichen Sinne von Gottesdienst. Möglicherweise ist diese Bezeichnung aus der Sicht anderer Religionsgemeinschaften nicht angemessen.
- 2** Wir bitten Sie herzlich, uns Ihre positiven oder auch schwierigen Erfahrungen in der Vorbereitung und Gestaltung multireligiöser Gottesdienste oder Gebetformen mitzuteilen: schulpastoral@bistum-

und ermöglichen diese.

Wenn man prinzipiell multireligiöse Feiern in der Schule ablehnt, bedeutet das, Schülern und Schülerinnen ein wichtiges Erfahrungsfeld religiöser Identitätsbildung vorzuenthalten. Zudem läuft man Gefahr, dass es nicht mehr einsehbar ist, warum an Schulen, an denen ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nicht-christlichen Religionen angehört, schulbezogene Anlässe wie z.B. der Schuljahrsbeginn oder der Schulabschluss überhaupt noch gottesdienstlich gefeiert werden sollen.

*P. Manfred Kollig ss.cc.
Leiter der Abteilung Schulpastoral
stellvertretender Leiter der
Hauptabteilung Schule und Erziehung*

*Dr. Gabriele Bußmann
Abteilung Schulpastoral*

muenster.de. Vielen Dank!

3 Weihnachten und Ostern sind keine Feste, die in der Schule gefeiert werden können, da sie immer in die Zeit der Schulferien fallen. Allerdings ist es möglich, die Schüler und Schülerinnen durch die Gestaltung der Adventszeit und der Österlichen Bußzeit (Fastenzeit) auf die Feier dieser Feste einzustimmen und vorzubereiten.

4 DITIB – Türkisch Islamische Union der Anstalt für Religion e.V.

Multireligiöse Feier

Gemeinsame Feier mit Beiträgen aller beteiligten Religionen

1. Musikalische Einstimmung
2. Die Vertreter aller beteiligten Religionen begrüßen die Anwesenden und gestalten die Eröffnung der Feier.
3. »Als grundsätzliche Regel gilt, dass auf das gemeinsame Beten - sei es von frei verfassten oder sei es von aus der Tradition ausgewählten Texten - verzichtet wird ...« (AH 170, IV.4.)
4. »Es sollte auch darauf verzichtet werden, gemeinsam Lieder zu singen, die von den jeweiligen Glaubensvorstellungen und Gebetstraditionen geprägt sind.« (AH 170, IV.4.)
5. »Eine weitere Regel ist, dass eine Religion bei solchen Feiern keine Texte oder Bräuche anderer Religionen in ihre Beiträge aufnimmt, die nicht gleichzeitig - wie im Fall des Alten Testaments bei Christen - auch zur eigenen Überlieferung gehören.« (AH 170, IV.4.)
6. »Die Gestaltung der von den einzelnen Partnern vorgetragenen Teile liegt in deren Verantwortung, muss aber so sein und vorgetragen werden, dass jeder Teilnehmer ihr mit Respekt folgen kann und sich nicht angegriffen fühlt.« (AH 170, IV.4.)
7. »Das Lob des einen und ewigen Gottes ist immer unverzichtbares Element, bevor Anliegen und Bitten vorgetragen werden.« (AH 170, IV.4.)
8. Gesten oder Gebärden sollen jedoch - nach vorheriger Absprache - von allen Teilnehmenden ausgeführt werden können. Vorschläge dazu finden sich in der Materialsammlung.
9. Den Abschluss gestalten die Vertreter aller beteiligten Glaubensrichtungen.
10. Nach einer musikalischen Umrahmung bietet sich die Gelegenheit zur gemeinsamen Begegnung.

*(Deutsches Liturgisches Institut
Trier; AH = Arbeitshilfe 170 der
Deutschen Bischofskonferenz)*

Weitere Literatur

- ▶ Die Deutschen Bischöfe, Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen, Arbeitshilfe 170, 25. Januar 2003 (Diese Arbeitshilfe ist als Broschüre vergriffen; eine Neuauflage nach Überarbeitung angekündigt. Sie kann herunter geladen werden unter: <http://www.dbk.de/schriften/data/3708/index.html>)
- ▶ Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland, EKD Texte 86 (Diese Handreichung kann herunter geladen werden unter: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_86.pdf)
- ▶ Für die konkrete Planung eines multireligiösen Gottesdienstes in der Schule empfehlen wir die Website des Deutschen Liturgischen Instituts in Trier: <http://www.liturgie.de/liturgie/index.php?bereich=publikationen&datei=pub/oP/multi/Gottesdienstformen>

In die Mediothek neu eingestellt

Neue Medien

Auf den Internetseiten von Bibliothek und Mediothek ist unter »Aktuell« ein Verzeichnis der im Jahre 2006 in die Mediothek neu eingestellten Medien einzusehen. Ebenfalls aktualisiert wurden die Katalog-Downloads (unter »Medien«), das Verzeichnis der Medien zum Thema »Tod« und die Liste der Bilderbuchdiaserien.

Medien zum Thema

► Jamila

DVD: 15 min/f – Ingeborg Jansen – Niederlande 2004
Dokumentarfilm. - Jamila ist 16 und spielt erfolgreich in einer niederländischen Damenmannschaft Fußball. Aber als gläubige Muslima legt sie ihr Kopftuch auch auf dem Fußballplatz nicht ab; ebenfalls geht sie ohne ihre Kameradinnen zum Duschen. Obwohl im Team das gemeinsame Interesse am Fußball überwiegt, hat Jamila zu kämpfen. Sie möchte die Regeln ihres Glaubens einhalten. Allerdings lehnt sie die weitergehende Forderung ihres Vaters, mit langen Hosen zu spielen, ab. - Die Konsequenz, mit der Jamila beides lebt, muslimischen Glauben und Fußball, bietet vielfältige Anregungen zur Diskussion über religiöse und gesellschaftliche Toleranz. Ab 14.

DVD-0136

► Ramadan

DVD: 18 min/f – Gregory Hahn – BRD 2006
Ramadan ist der 9. Monat des islamischen Kalenders, in dem die Offenbarung des Korans an Mohammed begann. In diesem Monat sollen täglich der Koran gelesen und das Gebot des Fastens erfüllt werden. Der Film führt in diese religiösen und weltlichen Aspekte des Festmonats ein, erläutert den Zeitpunkt des Beginns und Endes des Fastens und zeigt (mit Aufnahmen aus dem Ruhrgebiet und

DVD-0137

dem Rheinland) die Feierlichkeiten und Feste in der Moschee, in der Familie und in den sog. »Ramadan-Zelten«. – Vergleiche und Hinweise im Film auf die Erwähnung biblischer Personen im Koran sollen zum interreligiösen Dialog anregen. Ab 10.

DVD-0034

► Monsieur Ibrahim und die Blumen des Koran
DVD: 95 min/f – François Dupeyron – Frankreich 2003
Moses, ein 16jähriger jüdischer Junge, lebt während der 60er Jahre in einem Pariser Einwandererviertel mit seinem verbitterten und depressiven Vater zusammen. Um die Liebesdienste einer Prostituierten bezahlen zu können, stiehlt er regelmäßig Lebensmittel in einem kleinen Laden. So lernt er den moslemischen Besitzer Ibrahim kennen, der für ihn zum verständnisvollen Lehrer der Toleranz, des Lebens und des Glücks wird. Nach einer gemeinsamen Fahrt zu den tanzenden Derwischen in der Türkei stirbt Ibrahim in seinem Heimatdorf und Moses übernimmt den kleinen Laden in Paris. – »Ein sympathisches, zwischen Märchen und Realität angesiedeltes Plädoyer für Menschlichkeit, Toleranz und Hoffnung.« (filmdienst) Ab 16.

V-1225

► Fröhliche Weihnachten, Rachid
Video: 15 min/f – Sam Garbarski – Belgien/Frankreich 2000
Kurzspielfilm. - Kurzspielfilm. - Es ist Weihnachtszeit. Rachid und Ibrahim, zwei muslimische Jungen, leben in einer belgischen Stadt. Staunend und fasziniert erleben sie das christliche Weihnachten, das sie so nicht kennen. Geschenke, Weihnachtslieder, Weihnachtsmänner - alles eindrucksvoll und fremd. Sie beschließen, auch Weihnachten zu feiern. Mit Tannenbaum und kleinen Geschenken und einem Besuch der Christmette begehen sie ihren Heiligen Abend. - Mit viel Witz erzählt, fragt der Film nach interkulturellen Grenzen. Ab 8.

DVD-0131

► Junge Juden in Deutschland
2 DVD-Filme
Zwei Dokumentationen geben Einblick in den Alltag von jüdischen Jugendlichen, die in deutschen Großstädten leben: 1. »Die Judenschublade« (60 min/f) dokumentiert Gespräche mit jungen Jüdinnen und Juden über ihre Religion und Geschichte, ihre Hoffnungen und Ängste im heutigen Deutschland; 2. »Zwischen Köln und Tel Aviv« (26 min/f) porträtiert ein 12-jähriges, 'echt kölsches' Mädchen, das zusammen mit ihrer Mutter sehr aktiv am Leben der jüdischen Gemeinde teilnimmt. Ab 14.

V-0879

► Die Kunst zu trauern
Video: 29 min/f - Heidi und Bernd Umbreit - BRD 1997
Ein Muslim, ein Jude und ein Christ erzählen von ihren ganz persönlichen Erfahrungen nach dem Tod eines nahen Angehörigen. Dabei werden zum einen die unterschiedlichen religiösen Traditionen, zum anderen aber auch die individuellen Versuche, mit Verlust und Trauer umzugehen, deutlich. Ab 16.

Bitte beachten Sie auch die ausführlichere Medienliste auf unseren Internetseiten (www.bistum-muenster.de/mediothek)

Literatur zum Thema

Eine Literaturliste mit Büchern aus dem Bestand der Bibliothek zum Thema dieses Heftes finden Sie auf den Internetseiten unter »Bücher«. - Ausgehend von Hans Küngs »Weltethos«-Projekt ist neuere Literatur (nicht nur) für den Religionsunterricht zur Einführung in die Weltreligionen, zur Begegnung der Religionen und den Themen des Dialogs zusammengestellt.

