

Wilhelm Schwendemann<sup>1</sup>

## Dialog zwischen Juden/Jüdinnen und Christen/Christinnen

Religionspädagogische Perspektiven

### 1 Interreligiöses Lernen und interreligiöse Kompetenz

Interreligiöses Begegnungslernen und auch interreligiöse Kompetenz gehören zumindest in Bezug auf den schulischen Religionsunterricht in zwischen zu den Basisanforderungen an Lehrpersonen.<sup>2</sup>

Der christliche Religionsunterricht ist im sog. konfessionellen Religionsunterricht längst nicht mehr homogen und muss sich auf heterogene Klassen- bzw. Lerngruppenverhältnisse einstellen. Die pädagogische Antwort ist der konfessionell-koooperative RU<sup>3</sup>, der perspektivisch selbstverständlich auch auf Kooperationen von christlichem und nicht-christlichem (jüdisch, muslimisch) Religionsunterricht ausgeweitet werden kann. Diese Perspektive fordert aber sowohl von den Lehrenden als auch Lernenden den Erwerb einer Pluralismuskompetenz<sup>4</sup>, mit religiöser Vielschichtigkeit angemessen und kompetent im Sinn der Prozesskompetenzen und auch inhaltlichen Kompetenzen umzugehen.

Der Aufbau und Erwerb interreligiöser Kompetenz ist die religionspädagogische Antwort auf gesellschaftliche Pluralisierung und Individualisierung. Religion selbst kommt nur noch im Plural vor, was selbstverständlich auch in Bezug auf die religiöse Zugehörigkeit von Lernenden und Lehrenden und deren jeweilige Religiosität gilt.<sup>5</sup> Interreligiöse Kompetenz ist nach Willems »als Kompetenz im Umgang mit interreligiösen Überschneidungssituationen« zu verstehen, »also solchen Situationen, in denen unterschiedliche Beteiligte jeweils durch Religionskulturen geprägte Deutungs-, Verhaltens- und Zuschreibungsmuster sowie emotionale und evaluative Muster zur Anwendung

bringen und in denen sich durch die relative Inkongruenz dieser Muster Spannungen (von Konflikten bis hin zur exotischen Attraktivität) ergeben.«<sup>6</sup>

Die interreligiösen Lernprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass die eigene Position geklärt wird und im Begegnungslernen mit Menschen anderer Zugehörigkeit Kohärenz und Identität erworben wird und so also zur Identitätsbildung beiträgt<sup>7</sup>; religionskundliche Kenntnisse werden erworben, die aber auch zu verstehen sind (hermeneutische Grundkompetenz) und theologisch interpretierbar sind. Der Religionsunterricht ist eben kein Religionskundeunterricht, auch wenn Religionskunde Bestandteil des Unterrichts ist, sondern wird von den christlichen Kirchen bzw. jüdischen (in Baden und Württemberg die jeweiligen IRG<sup>8</sup>) und muslimischen Verbänden (in Baden-Württemberg ist das eine Landesstiftung) verantwortet.

Gelernt werden muss zudem der unterrichtliche und persönliche Umgang mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften oder mit konfessions-, religionslosen Menschen. Auch Empathie und Toleranz im Umgang mit Anderen müssen gelernt werden.<sup>9</sup> Stephan Leimgruber<sup>10</sup> sieht in der interreligiösen Kompetenz die »Fähigkeit, Zeugnisse, Phänomene und Personen anderer Religionen achtsam wahrzunehmen«.<sup>11</sup>

4 Vgl. Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden; Nipkow, Karl Ernst (1994): Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: van der Ven, Johannes A.; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Weinheim; Kampen, (Theologie & Empirie, Bd. 22), S. 197–232; Nipkow, Karl Ernst (2002): Artikel: Elementarisierung, in: Bitter, Gottfried (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, S. 451–456; Nipkow, Karl Ernst et al. (Hg.) (2004): Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl Heinz Potthast zum 80. Geburtstag, Münster.

5 Vgl. Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e622d2e8dde52829a0da1c0778b0c7b/> [Zugriff: 22.01.2019]; Schambeck, Mirjam (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen.

6 Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz, S. 2; vgl. Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz.

7 Vgl. Boehme, Katja (2019): Art. Begegnungslernen, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)).

1 Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann ist Professor für Evangelische Theologie, Schul- und Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule in Freiburg und einer der Herausgeber der ZfBeg.

2 Vgl. Schwendemann, Wilhelm; Rausch, Jürgen; Ziegler, Andrea (2020): Einführung in die Religionsdidaktik, Stuttgart, S. 101ff.

3 Vgl. Schröder, Bernd; Woppowa, Jan (Hg.) (2021): Theologie für den konfessionell-koooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Stuttgart.

## 2 Religionssensibilität und Gastfreundschaft

Inzwischen wird der auf den Unterricht entwickelte prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzbegriff im Baden-Württembergischen Bildungsplan von 2016<sup>12</sup> um den Begriff »Religionssensibilität« erweitert.<sup>13</sup> Religionsensibilität und die Haltung der Gastfreundschaft gehören m. E. zusammen. Die biblische Grundforderung der Gastfreundschaft findet sich im Buch Levitikus »Wie ein Einheimischer soll euch der Fremde gelten, der bei euch lebt. Und du sollst ihn lieben wie dich selbst, denn ihr seid selbst Fremde gewesen im Land Ägypten. Ich bin der HERR, euer Gott.«<sup>14</sup>

Gastfreundschaft gehört zur biblischen Überlieferung wesentlich hinzu.<sup>15</sup> Gäste und Gastgebende sind in der Praxis der Gastfreundschaft miteinander untrennbar verbunden, was eine Form der Gegenseitigkeit ohne Berechenbarkeit darstellt.<sup>16</sup> Im Kern geht es in der biblischen Tradition der Gastfreundschaft um ein Anerkennungsverhältnis und um einen menschenrechtlichen Kern, was zu erkennen eine religiöse Bildungsaufgabe ist.<sup>17</sup>

Der Königsberger Philosoph Immanuel Kant hat in seiner Schrift *Zum ewigen Frieden* darauf hingewiesen, dass die Hospitalität, also die Gastfreundschaft, Basis völkerrechtlicher gegenseitiger Anerkennung sein müsse: »Es ist hier (...) nicht von Philanthropie, sondern vom Recht die Rede, und da bedeutet Hospitalität (Wirtbarkeit) das Recht des Fremdlings, seiner Ankunft auf dem Boden eines andern wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden. Dieser kann ihn abweisen, wenn es ohne seinen Untergang geschehen kann; solange er aber auf seinem Platz sich friedlich verhält, ihm nicht feindlich begegnet.«<sup>18</sup> Kant sieht das zwar als Besuchsrecht, aber ohne Ansehen der Person, Hautfarbe u. a., etabliert aber dabei ein Daseinsrecht für jeden Menschen, was im Grundgesetz Artikel 1 sich nach außen als Menschenwürde repräsentiert.<sup>19</sup>

Wenn nun die Praxis der Gastfreundschaft auf den schulischen Religionsunterricht übersetzt wird, dann trifft die Transformation sowohl auf Lehrende als auch auf Lernende zu und fordert die Kompetenz religionssensibler Wahrnehmung des anderen Menschen. Diese Kompetenz muss zuerst als hermeneutische Kompetenz an Bibeltexten erworben und die oben angesprochene jüdische und christliche Multiperspektivität auf biblische Texte im Kontext der Zugänge von Kindern und

8 Vgl. dazu die Homepage: <https://irg-baden.de/de/> [Zugriff: 25.05.2022].

9 Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz, S. 3; Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz, S. 114f.

10 Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München, S. 99–101.

11 Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz, S. 3.

12 Hier als Beispiel der Bildungsplan ev. Religion Gymnasium: [https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM](https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM).

13 Vgl. Roggenkamp, Antje (2020): Art. Religionsensibilität, in: socialnet Lexikon, online verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Religionsensibilitaet> [Zugriff: 03.02.2022].

14 Lev 19,34 ZB; vgl. Schwendemann, Wilhelm; Breidt, York; Saunus, Melanie (2019): Menschenwürde und Migration, Stuttgart.

15 Vgl. Schwendemann, Wilhelm (2022): Gastfreundschaft und religionsensible Wahrnehmung des »Fremden« versus Fremdenfeindlichkeit – Rassismus und Antisemitismus, in: Harbeck-Pingel, Bernd; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2022), S. 186–199, hier: S. 187ff; Schwendemann, Wilhelm (2021): Pädagogische Gastfreundschaft im evangelischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen, in: BRU Magazin, Ausgabe 76/2021, S. 44–49; Schwendemann, Wilhelm; Rausch, Jürgen; Ziegler, Andrea (2020): Einführung in die Religionsdidaktik, S. 101ff.

16 Vgl. Stoessel, Marleen (2017): Das Verhältnis zum Fremden. Gastfreundschaft – ein Kulturerbe der Menschheit, hg. v. Deutschlandfunk, online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/das-verhaeltnis-zum-fremden-gastfreundschaft-ein-kulturerbe-100.html> [Zugriff: 25. 11. 2021].

17 Vgl. Ladenthin, Volker (2014): Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln, Würzburg.

18 Kant, Immanuel (2014/1795): Zum ewigen Frieden, online verfügbar unter: <https://www.gutenberg.org/ebooks/46873> [Zugriff: 25.11.2021]

19 GG Artikel 1: »1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt. (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.« Online verfügbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art\\_1.html](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_1.html) [Zugriff: 23.05.2022].

Jugendlichen zu den Texten ausgehalten werden. Die ethische Grundlinie von Gen 18 ist die Idee der Gerechtigkeit, die der Erzählende am Beispiel der Gastfreundschaft exemplifiziert. Die Wege Gottes und ihre Nachfolge bestehen in der Praxis von Recht und Gerechtigkeit. Am Ende des Kapitels diskutiert Abraham mit Recht genau diesen Maßstab; die Gerechtigkeit und die Praxis des Rechts (in Bezug auf die Praxis der Gastfreundschaft) schützen auf jeden Fall das Gemeinwesen vor Gottes Gericht.<sup>20</sup> In Gen 19 ist dann genau das der Maßstab, dass die Gastfreundschaft als Ausdruck dieser Rechtspraxis gilt<sup>21</sup>: Der Gast ist für Lot heiliger als die Töchter – es geht um die »religiöse Heiligkeit des Gastrechtes, das für die Geschichte der Sittlichkeit von größter Bedeutung gewesen ist, weil es nicht auf Naturbanden, sondern auf religiösen Banden beruht«<sup>22</sup>. Lot und seine Familie werden aus Sodom herausgeführt, und Lot und die Seinen müssen letztlich froh sein (V. 17), mit dem Leben davongekommen zu sein.<sup>23</sup> Und erst als Lot in Sicherheit ist, beginnt das Zerstörungswerk Gottes.<sup>24</sup>

Zu lernen wäre die Gleichzeitigkeit von Pluralität und Geltung.<sup>25</sup> Das Problem der Vielfalt stellt sich aber andererseits auch wieder als normales Alltagsproblem in Religionsklassen dar, sodass der Religionsunterricht von seiner Anlage her – trotz aller Probleme und Begrenzungen – die Möglichkeit bietet, hier einen Raum der Gastfreundschaft im pädagogischen Feld zu bieten und gerade zwischen Christen/Christinnen, Juden/Jüdinnen die unterschiedlichen Perspektiven auf den gleichen Bibeltext auszuhalten und den Blick zu erweitern.

### 3 Dialogischer Religionsunterricht

Das Modell, das sich im gegenwärtigen RU-Diskurs anbietet, ist das Modell des dialogoffenen, kind- und jugendsensiblen Religionsunterrichts auf der Basis des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts, in dem es vor allem um Persönlichkeitsbildung der Lernenden geht. Der Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin formuliert in diesem Zusammenhang: »Bildung findet in jener paradoxen Situation statt, in der der sich Bildende andere Menschen als Herausforderung für sich begreift, aber ihnen nicht gleich werden soll. Der zu Bildende darf sich also weder den Normen des anderen anpassen, noch ihnen fremd gegenüberstehen.«<sup>26</sup>

Die grundsätzliche Kompetenz, die es in der gegenwärtigen Situation zu fördern gilt, ist der gelingende Umgang mit Personen anderer religiöser Zugehörigkeit oder keiner religiösen Zugehörigkeit. Heterogenität wird als Chance begriffen, den eigenen Glauben kennenzulernen, zu schärfen, sich seiner selbst zu vergewissern, nach außen hin verständlich und erfahrbar zu machen und damit den Stellenwert von auf Humanität abzielender Religiosität für den gesellschaftlichen Zusammenhalt deutlich zu machen.<sup>27</sup> Eine derartige dialogische Konzeption des Religionsunterrichts könnte im Bereich der Schule und der Schulentwicklung dazu beitragen, dass sich unterschiedliche Kulturen und Religionen vertragen, voneinander wissen und auch bei bestimmten Projekten zusammenarbeiten, etwa in den Fragen von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung sowie der Wahrung der Menschenwürde.<sup>28</sup> Mit Büttner et. al. muss es im Religionsunterricht in erster

20 Vgl. Jacob, Benno (2000/1934): Das Buch Genesis, Berlin; Schocken; Stuttgart, S. 450.

21 Vgl. ebd., S. 453.

22 Ebd., S. 455.

23 Ebd., S. 459.

24 Vgl. ebd., S. 461.

25 Vgl. Ladenthin, Volker (2014): Wozu religiöse Bildung heute?, S. 96.

26 Ebd., S. 98.

27 Vgl. Schwendemann, Wilhelm (2013): Die Berufsbiografie verantwortlich gestalten, Religion und Veränderungskompetenz in religionspädagogischer Perspektive, online verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ht2013/eb/schwendemann\\_ft16-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/eb/schwendemann_ft16-ht2013.pdf) [Zugriff: 03.02.2022].

28 Vgl. Dam, Harmjan; Dogruer, Selçuk; Faust-Kallenberg, Susanna (2016): Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern, Göttingen; Ladenthin, Volker (2014): Wozu religiöse Bildung heute?; Schwendemann, Wilhelm; Rausch, Jürgen; Ziegler, Andrea (2020): Einführung in die Religionsdidaktik.

Linie um den spezifisch religiösen Modus der Weltbegegnung in der Spannung von Immanenz und Transzendenz gehen<sup>29</sup>.

Theologisch bedeutsam im Sinn einer zu entwickelnden theologischen Didaktik des christlich-jüdischen, aber auch christlich-jüdisch-muslimischen Gesprächs wäre dann, ein Verständnis für die theologischen Grundlagen der jeweiligen nachbarschaftlichen Religion zu entwickeln; dazu gehört dann auch spezifisch religiöse Zeugnisse der anderen Religionsgemeinschaft zu verstehen. Ins Spiel käme der Bezug zur Bibel als gemeinsamer Bezugspunkt von Juden und Christen mit der Möglichkeit der differentiellen Interpretation. Dieser eher kognitionsorientierte Zugang wird erweitert durch den Zugang, den Kinder und Jugendliche zu Zeugnissen der Bibel und Symbolen der beiden Glaubensgemeinschaften haben. Dieses Feld ließe sich problemlos auf die biblische Überlieferung innerhalb des Korans übertragen, so dass alle drei abrahamitischen Glaubensgemeinschaften im Sinn

des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts zusammenkommen können. Hier gilt es, die Wahrnehmung zu schulen und in der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher zu verorten.

Der dritte Lernbereich ist dann das eigentliche Begegnungslernen, dazu gehören konfessionell-kooperative Projekte, Exkursionen und Erlebnisse.<sup>30</sup>

#### 4 Religiöse Bildung

Religiöse Bildung umfasst dann immer ein *Mehr* an religiöser Kompetenz, und unter religiös-theologischer Kompetenz wäre mit Büttner et al.<sup>31</sup> dann zu verstehen, »die Fähigkeit, die Welt anhand der Leitdifferenz und Transzendenz und Immanenz in der Semantik religiöser (christlicher, jüdischer und muslimischer | WS) Tradition zu beobachten«<sup>32</sup>.

Religiöses muss in einer solchen Lerngruppe als »diskursiver Tatbestand«<sup>33</sup> verstanden werden. Religiöse Bildung ist dabei eine Fähigkeit, »verschiedene Erscheinungsformen von Religion wahrzunehmen, zu erkennen und mit ihnen deutend und partizipatorisch umzugehen«.<sup>34</sup> In der Tradition Schleiermachers wird religiöse Bildung als essenzieller Bestandteil öffentlicher Bildung verstanden, »die sich auf ausdifferenzierte Lebensformen und Gesellschaftsbereiche mit unterschiedlichen kategorialen Strukturen und Denkmustern bezieht, welche gegeneinander keinerlei Vorrang für sich beanspruchen können«.<sup>35</sup> Religion und Bildung gehören nach diesem Verständnis als komplementäre Partner zusammen. In der Schule taucht Religion zuerst in ihrer reflexiven Gestalt auf und nicht vorrangig performativ<sup>36</sup>, was bedeutet, dass

<sup>29</sup> Vgl. Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus; Roose, Hanna (2015): Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart, S. 49.

<sup>30</sup> Vgl. Schwendemann, Wilhelm; Rausch, Jürgen; Ziegler, Andrea (2020): Einführung in die Religionsdidaktik, S. 106.

<sup>31</sup> Vgl. Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus; Roose, Hanna (2015): Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart, S. 57.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Vgl. Matthes, Joachim (1992a): Auf der Suche nach dem Religiösen. Reflexion zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung, in: Sociologia Internationalis, Bd. 30, S. 129–142; Matthes, Joachim (Hg.) (1992): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs, in: Soziale Welt, Bd. 8, Göttingen; Matthes, Joachim (1993b): Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg: Gelingen und Scheitern. Vortrag vor dem Beirat des Universitätsbundes am 27. November 1992, Erlangen-Nürnberg; Friedrich-Alexander-Universität, in: Erlanger Universitätsreden. Folge 3, Nr. 41.

<sup>34</sup> Benner, Dietrich et al. (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn, S. 14.

<sup>35</sup> Benner et al. (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, S. 15.

<sup>36</sup> Vgl. Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig, in: Theologische Literaturzeitung Forum, Bd. 18/19, online verfügbar unter: [http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2827439&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2827439&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm); Dressler, Bernhard (2008): Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Bd. 1, Nr. 1,

S. 74–88; Dressler, Bernhard; Klie, Thomas; Kumlehn, Martina (2012): Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart (= Dressler 2012a); Dressler, Bernhard (Hg.) (2012): Zeitschrift für Pädagogik und Theologie: Ökumenisches Lernen im Zeitalter der Globalisierung, Bd. 64, Nr. 3, S. 209–308 (= Dressler 2012b); Dressler, Bernhard (2014): Religionspädagogik. Bestandsaufnahme einer theologischen Disziplin, in: Verkündigung und Forschung, Bd. 59, Nr. 2, Gütersloh.

Religion nach dem sog. Grundbildungskonzept<sup>37</sup> eine eigene Domäne darstellt.<sup>38</sup> Das Berliner Modell unterscheidet drei Kompetenzdimensionen für die sog. religiöse Kompetenz:

- religionskundliche Kenntnisse,
- religiöse Deutungen und Interpretationen,
- religiöse Partizipation und Performanz.

Es geht nicht um Rekrutierung von Lernenden für die Bezugsreligion des Lehrenden, sondern darum, »ihnen Grundkenntnisse im jeweiligen Fach sowie die Fähigkeit zu vermitteln, sich interpretierend und deutend sowie partizipierend und handelnd mit den jeweils domänenspezifischen Inhalten und Themen auseinanderzusetzen«<sup>39</sup>.

Folgende Standards lassen sich in diesen Kompetenzdimensionen wiederfinden:

- 1 Die Bildungsstandards beziehen sich »auf die Fähigkeit, den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrzunehmen und zum Ausdruck zu bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen zu reflektieren;
- 2 auf ein angemessenes Verständnis der Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache,
- 3 auf die Kenntnis individueller und kirchlicher Formen der Praxis von Religion und die Fähigkeit, an diesen zu partizipieren,
- 4 auf die Fähigkeit, über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft zu geben,
- 5 auf eine Wahrnehmung ethischer Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben hinzuwirken, welche die christliche, jüdische und muslimische Grundlegung von Werten und Normen versteht<sup>40</sup>

- 6 und präventive Kompetenzen gegen Antisemitismus, Islamfeindlichkeit und Rassismus (WS) erwerben lässt und in Handlungen übersetzt,
- 7 auf die Auseinandersetzung mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen sowie die Fähigkeit zielt, mit Kritik an Religion umzugehen und die Berechtigung von Glauben aufzeigen zu können,
- 8 schließlich auf die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren zu können und
- 9 darauf, religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären zu können.«<sup>41</sup>

Bildung zielt als Persönlichkeitsbildung immer zuerst auf die sachkundige Verantwortung und Sinn übernehmende Person<sup>42</sup>: »Brauchen wir nicht die Vielfalt von Kultur, um überhaupt zu wissen, wofür wir eigentlich Kompetenzen antrainieren sollen – und müssen wir unsere Kinder nicht vom ersten Lebenstag an mit dieser Kultur in Begegnung bringen?«<sup>43</sup> Es geht in religiöser Bildung auch darum, sich selbst erkennen und sich zu sich selbst verhalten zu können. Religiöse Bildung, auch die im Religionsunterricht, muss eine gesellschaftliche Basisqualifikation sein, »auf die eine Gesellschaft nur um den Preis der Selbstschädigung und des Identitätsverlusts, den Verlust an Selbsterkenntnis und Rechenschaftsfähigkeit sich selbst gegenüber verzichten kann«<sup>44</sup>.

Die Möglichkeiten eines gastfreundlichen christlichen (ev., röm.-kath., orth.) Religionsunter-

37 Vgl. Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, Opladen, S. 21.

38 Vgl. Benner et al. (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, S. 17.

39 Benner et al. (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, S. 21.

40 Schwendemann, Wilhelm; Rausch, Jürgen; Ziegler, Andrea (2020): Einführung in die Religionsdidaktik, S. 109.

41 Benner et al. (Hg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, S. 27.

42 Vgl. Ladenthin, Volker (2014): Wozu religiöse Bildung heute?, S. 11.

43 Ladenthin, Volker (2014): Wozu religiöse Bildung heute?, S. 13.

44 Ebd.



richtes liegen darin, mit Lernenden unterschiedlicher kultureller und religiöser Provenienz ins Gespräch zu kommen und gemeinsam über Endlichkeit, Fragmentarität des Lebens und die jeweiligen Antworten der Religionen nachzudenken, und das in Anerkennung und Wertschätzung des jeweils anderen. Die Frage der Endlichkeit wird dann entscheidend, weil in jeder religiösen Praxis Sittlichkeit zum Thema wird und diese durch Endlichkeit herausgefordert bleibt, aber mit Volker Ladenthin: »Religiosität motiviert zwar Moralität; aber nicht jede Moralität ist auch schon religiös motiviert«. <sup>45</sup> Gerade auch die Fragen der Lernenden nach dem Sinn des Lebens, der Endlichkeit und Fragmentarität zielen auf Dialog, und dialogfähig wird man, indem man sich ethischen Ansprüchen stellt – auch Glaubenspraxis muss sich im Dialog sittlich ausweisen: »Eine Konfession, die zu unsittlicher Praxis führt, kann als Antwort auf die Sinnfrage nicht akzeptiert werden. Die Regeln der Ethik aber sind in der postkonventionellen Moderne dialogfähig. Die Ansprüche der Sittlichkeit sind allgemein zu reflektieren ... Religionsunterricht ist also auch jenen zumindest als Ethikunterricht zuzumuten, die nicht an etwas Bestimmtes glauben oder zu keiner Religionsgemeinschaft gehören«. <sup>46</sup> Religion ist eine Form der Lebensdeutung und Glauben als vertrauensvolle Gewissheit, von Gott bedingungslos gehalten zu sein. Es geht immer um den Menschen, um den Einzelnen, der einem anderen Menschen oder anderen Menschen und Gott begegnet. Begegnung ist nur möglich, wenn man um sich selbst und um die Fremdheit des anderen weiß. Sie kann sich nur ereignen, wenn das Geheimnis des anderen bewahrt bleibt, aber man sich begegnen will, ohne



Martin Buber, 1963.

jeden Aspekt von Nutzbarmachung. Nur Personen können am Leben anderer teilnehmen und teilhaben, wie Martin Buber zu sagen pflegte.

Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Möglichkeit, Begegnung zu eröffnen, tun hier also Not <sup>47</sup>, weil die Muster von innen und außen, draußen und drinnen, fremd und nicht fremd, mit denen andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden könnten, nicht mehr hinreichend funktionieren, sondern die Erfahrung des Fremden zur Alltagserfahrung geworden ist. Er ist der Ambivalente, der gewohnte Muster infragestellende, der Unentscheidbare. Der Andere entzieht sich dem Totalitätsanspruch des Uniformen. Begegnung mit dem Fremden als Anderem meint dann eine eigenartige Beziehung, welche die Andersheit des anderen zulässt und die Selbstidentität des herrschenden Subjekts verlässt <sup>48</sup> und sich in radikaler Humanität übt. <sup>49</sup> Ich bin dem Anderen ver-

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

<sup>46</sup> Ebd., S. 54.

<sup>47</sup> Vgl. Schwendemann, Wilhelm; Rausch, Jürgen; Ziegler, Andrea (2020): Einführung in die Religionsdidaktik, S. 117.

<sup>48</sup> Vgl. Loycke, Almut (Hg.) (1992): Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins, Frankfurt am Main; New York; Paris.

pflichtet, wenn ich ihn als Anderen zulasse, ich schulde ihm sein Anderssein.<sup>50</sup>

Hier erhebt sich eine unterrichtliche Schwierigkeit: Wie geht man mit den Differenzen um? Werden diese erst festgelegt, um sie dann unterrichtlich bearbeiten zu können<sup>51</sup>, oder bedeutet Pluralismusfähigkeit Festlegung auf Unterschiede auf Kosten von Gemeinsamkeiten?<sup>52</sup>

Im Buber-Zitat, dem Anderen verpflichtet zu sein, geht es gerade nicht um die Festlegung des Anderen auf seine Andersheit, sondern um die Begegnung, die riskant sein kann, weil ich mich als ganzer Mensch mit meinem ganzen Wesen und meiner Wahrheit und meinem Geheimnis auf den anderen einlassen muss. In dieser Linie bedeutet Pluralitätskompetenz dann so viel wie Entdecken von Gemeinsamkeiten, die jenseits des Religiösen liegen können, und gerade nicht die Festlegung auf die Differenz. Die Brücke für den interreligiösen Dialog könnte sein, hier sich zu sensibilisieren und so Anteil am Leben des Anderen zu bekommen: »Sensibilisierung kann als anteilnehmende und anteilgebende Wahrnehmung verstanden werden.«<sup>53</sup>

Im unterrichtlichen Bereich oder auch im Bereich der Erwachsenenbildung geht es bei den Lehrenden um die Kompetenz und theologische Qualifikation, Lebensäußerungen von Kindern und Jugendlichen oder auch Erwachsenen wahrzunehmen und theologisch zu verstehen.<sup>54</sup>

Die Lebensgeschichte von Menschen ist immer zuerst eine Beziehungsgeschichte, die aus Erfahrungen und vor allem Beziehungserfahrungen besteht<sup>55</sup>. Reinhold Boschki führt weiter aus: »... ohne Erfahrung gibt es keine umfassende und ganzheitliche religiöse Bildung, allenfalls eine ein-

seitig kognitiv orientierte Vermittlung religiösen Wissens.«<sup>56</sup>

## 5 Dialogischer Religionsunterricht und die »Zeit der Neuverpflichtung«

Religionsdidaktisch sind die sog. *Berliner Thesen* für einen dialogorientierten und religionssensiblen Religionsunterricht attraktiv, weil sie einmal die alten *Seelisberger Thesen*<sup>57</sup> von 1947 aufnehmen, sie aber gleichzeitig innerhalb des gegenwärtigen christlich-jüdischen Dialogs kontextualisieren und weil sie den »erhobenen moralischen Zeigefinger« hinter sich lassen.

In den zwölf Berliner Thesen *Zeit zur Neuverpflichtung* (2009)<sup>58</sup> ist die Grundspur jetzt vor allem des christlich-jüdischen Dialogs gelegt, die auch didaktisch attraktiv ist, weil einmal das je Spezifische des Christlichen und des Jüdischen und auch das Gemeinsame zwischen den beiden Religionsgemeinschaften benannt wird. Im Vorwort der von der Konrad-Adenauer-Stiftung herausgegebenen Dokumentation der *Berliner Thesen* heißt es: »Nach mehrjährigen Diskussionen hat der Internationale Rat der Christen und Juden (ICCJ) zwölf Thesen zur Neubewertung des christlich-jüdischen Dialogs erstellt. Mit ihnen will er dem jüdisch-christlichen Gespräch eine neue Basis geben. Dieser Aufruf zur Neuverpflichtung wird nun in Berlin, der Stadt, in der zur Zeit des Nationalsozialismus der Holocaust des europäischen Judentums vorbereitet wurde, veröffentlicht.«<sup>59</sup> Wichtig ist, dass die Berliner Thesen sich auch an Juden und Jüdinnen, jüdische Gemeinden, aber auch an Muslime richten<sup>60</sup> und insofern für das aktuelle Heft der *ZfBeg* relevant sind. Im Vorwort

49 Vgl. Lévinas, Emmanuel (2012): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg im Breisgau; München.

50 Vgl. Buber, Martin (1963): Werke. Band 3: Schriften zum Chassidismus, München, S. 984.

51 Vgl. Schreiner, Peter; Möller, Rainer (2015): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, in: Comenius Institut Informationen, S. 1–3.

52 Vgl. Schreiner, Peter; Möller, Rainer (2015): Religiöse Orientierung gewinnen, S. 2.

53 Boschki, Reinhold (2003): »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, in: Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen, Bd. 13, Tübingen; Ostfildern, S. 336.

54 Vgl. ebd., S. 336.

55 Vgl. ebd., S. 338.

56 Ebd., S. 339.

heißt es nun weiter: »Das Besondere ist, dass die zwölf Thesen sich nicht nur auf Erkenntnis und Vermittlung von Werten beschränken, sondern auch die Gottesfrage als bewusste Grundlage für Entscheidungen ausdrücklich einbeziehen und auf die spirituelle Kraft vertrauen. In einer Gesellschaft, in der eine neue Offenheit für religiöse Themen unübersehbar ist, gilt es die zu unterstützen, die sich immer wieder durch Gottes Kraft aufgerufen fühlen, neue Aufbrüche zu wagen und auf der Grundlage der ihnen heiligen Schriften beim Aufbau einer besseren Gesellschaft mitzuwirken. Auf der Basis dieser Rückbindung mögen die neuen Thesen Wege in die jüdische Kultur eröffnen, ein produktives Gedächtnis an die *Shoah* wach halten und sachlich konstruktive Zugänge zur Rezeption des palästinensisch-israelischen Konflikts erschließen.«<sup>61</sup>

Im ersten Teil der Thesen (Aufruf an die Christen/Christinnen, christliche Gemeinden und Kirchen) wird in der ersten These das Jüdischsein Jesu und Paulus' nicht nur anerkannt, sondern vorausgesetzt, was eine andere Perspektive auf biblische Texte erlaubt und auch den Zusammenhang zwischen Erstem und Zweitem Testament betont: »Indem wir die beiden Testamente in der christlichen Bibel als einander ergänzend und wechselseitig bejahend darstellen und nicht als einander widerstreitend oder als unterlegen bzw. überlegen. Glaubensgemeinschaften, die eine Perikopenordnung verwenden, werden ermutigt, biblische Texte auszuwählen und miteinander zu verbinden, die eine solche bejahende Theologie bieten. Indem wir uns gegen christliche Fehldeutungen biblischer Texte über Juden und Judentum

wenden, die Zerrbilder oder Feindseligkeit herzurufen.«<sup>62</sup>

Religionspädagogisch relevant ist der letzte Teil der ersten These: »Indem wir in der Erziehung von Christen jeglichen Alters das christlich-jüdische Verhältnis positiv darstellen, die jüdischen Grundlagen des christlichen Glaubens hervorheben und präzise beschreiben, wie Juden selbst ihre eigenen Traditionen und Praktiken verstehen. Das betrifft auch die Curricula christlicher Schulen, Seminare und Erwachsenenbildungsprogramme. Indem wir das Bewusstsein der langlebigen Traditionen des christlichen Antijudaismus fördern und Modelle der Erneuerung des einzigartigen jüdisch-christlichen Verhältnisses bereitstellen. Indem wir den ungeheuren religiösen Reichtum der jüdischen Überlieferung hervorheben, insbesondere durch das Studium seiner maßgeblichen Texte.«<sup>63</sup> Anders als in der Nachkriegsgeschichte des christlich-jüdischen Dialogs wird hier darauf hingewiesen, dass das biblische Judentum Grundlage des biblischen Christentums ist und Texte des Zweiten Testaments nur angemessen in dieser Perspektive verstanden werden können.

Die zweite These betont die Wichtigkeit des christlich-jüdischen Dialogs: »Indem wir anerkennen, dass Dialog die Teilnehmenden dazu ermutigt, die jeweils eigenen Wahrnehmungen der eigenen Traditionen sowie die der Dialogpartner im Licht einer echten Verpflichtung gegenüber dem Anderen kritisch zu überprüfen.«<sup>64</sup>

Die dritte These zielt auf ein angemessenes theologisches Verständnis des Judentums und seiner Traditionen.

*Für den Frieden Jerusalems beten* ist die Überschrift der vierten These: »Indem wir zu einem

57 Vgl. [https://www.zentrum-oekumene.de/fileadmin/redaktion/Religionen/Die\\_10\\_Thesen\\_von\\_Seelisberg.pdf](https://www.zentrum-oekumene.de/fileadmin/redaktion/Religionen/Die_10_Thesen_von_Seelisberg.pdf); Ahrens, Jehoschua (2020): Gemeinsam gegen Antisemitismus – Die Konferenz von Seelisberg (1947): Die Entstehung des institutionellen jüdisch-christlichen Dialogs in der Schweiz und in Kontinentaleuropa, in: Forum Juden/Christen, Bd. 19; Schwendemann, Wilhelm (2020): Rezension zu Ahrens (Gemeinsam gegen Antisemitismus), in: ZfBeg 3/2020, S. 318–320.

58 Vgl. Konrad Adenauer Stiftung (Hg.) (2009): Zeit zur Neu-Verpflichtung. Christlich-jüdischer Dialog 70 Jahre nach Kriegsbeginn und Schoah, St. Augustin/Berlin, online verfügbar unter: [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=411f37f2-f058-26d9-72bf-695ad74ca7d0&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=411f37f2-f058-26d9-72bf-695ad74ca7d0&groupId=252038).

59 Ebd., S. 6.

60 Ebd.

61 Ebd., S. 17.

62 Ebd.

63 Ebd., S. 18.

64 Ebd.



volleren Verständnis der tiefen Bindung des Judentums an das Land Israel als einer grundlegenden religiösen Perspektive sowie der Verbindung vieler jüdischer Menschen zum Staat Israel als einer Frage des physischen wie kulturellen Überlebens gelangen. Indem wir darüber nachdenken, auf welche Weise das spirituelle Verständnis des Landes in der Bibel besser in christliche Glaubensperspektiven einbezogen werden kann.«<sup>65</sup> Diese These schließt eine Anerkennung des säkularen Staates Israel mit ein. Gleichzeitig wird notwendige Kritik an der Politik israelischer und palästinensischer Institutionen nicht nur zugelassen, sondern im Sinn der Entwicklung demokratischer Zivilgesellschaften gefordert<sup>66</sup>: »Indem wir uns mit jüdischen, christlichen und muslimischen Friedensarbeitern, mit Israelis und Palästinensern, zusammenschließen, um Vertrauen und Frieden in einem Nahen Osten aufzubauen, in dem alle sicher in eigenständigen, lebensfähigen Staaten leben können, die auf internationalem Recht und garantierten Menschenrechten beruhen. Indem wir die Sicherheit und den Wohlstand christlicher Gemeinden in Israel wie in Palästina fördern. Indem wir auf bessere Beziehungen zwischen Juden, Christen und Muslimen im Nahen Osten und in der übrigen Welt hinarbeiten.«<sup>67</sup>

Die Thesen 5 bis 8 zielen auf bessere Kenntnis jüdischer Literatur und Kultur in christlichen Gemeinden und sollen die Bemühungen christlicher Gemeinden gegen Antisemitismus fördern.

Die neunte These wiederum ist religionspädagogisch wichtig: »Indem wir negative Bilder Anderer bekämpfen und die grundlegende Wahrheit lehren, dass jeder Mensch nach dem Bilde Gottes geschaffen ist. Indem wir der Beseitigung von Vor-

urteilen gegenüber dem Anderen hohen Vorrang im Erziehungsprozess einräumen. Indem wir zum wechselseitigen Studium religiöser Texte ermutigen, so dass Juden, Christen, Muslime und Mitglieder anderer religiöser Gruppen von- und miteinander lernen können. Indem wir gemeinsames gesellschaftliches Handeln beim Verfolgen gemeinsamer Werte unterstützen.«<sup>68</sup> Bezugstext dieser These ist Gen 1,27ff, der konstitutiv für die biblische Schöpfungstheologie und nachbiblische christliche und nachbiblische jüdische Theologie ist.

Hierzu passt dann auch der erste Teil der zwölften These: »Indem wir das Bekenntnis zu dem Glauben stärken, dass jedem Menschen die Fürsorge für die Erde anvertraut ist. Indem wir die gemeinsame jüdische und christliche biblische Verpflichtung gegenüber der Schöpfung und die Verantwortung anerkennen, sie im öffentlichen Diskurs und Handeln zum Tragen zu bringen.«<sup>69</sup>

## 6 Didaktische Konsequenzen

Die *Seelisberger Thesen* von 1947 und auch die *Berliner Thesen* von 2009 umfassen die Geschichte von 62 Jahren des anfänglich mühseligen Dialogs zwischen Christen und Juden. Beide Thesenreihen eignen sich sehr gut als Ausgangspunkte für Unterricht, weil ihre Inhalte sowohl den Prozesskompetenzen als auch inhaltlichen Kompetenzen gut zuzuordnen sind. Die Zuordnung zu den Prozesskompetenzen könnte wie folgt aussehen:

- 1 Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit: In unserem Kontext<sup>70</sup> sollen Schüler:innen grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahr-

nehmen, sie in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und sie einordnen. Das bezieht sich im interreligiösen Dialog auf jüdische, christliche und muslimische Symbole (zum Beispiel Davidsstern, Halbmond, Kreuz), Riten, Texte (Bibel, Koran), religiöse Ausdrucksformen (Gebet, Gottesdienst), Gebäude (Kirchen, Synagogen, Moscheen).

## 2 Deutungsfähigkeit <sup>71</sup>:

Die Schüler:innen können

1. religiöse Ausdrucksformen analysieren und sie als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen.
2. religiöse Motive und Elemente in medialen Ausdrucksformen deuten.
3. Texte, insbesondere biblische (und koranische | SWE), sachgemäß und methodisch reflektiert auslegen.
4. den Geltungsanspruch biblischer und theologischer (und koranischer Texte | WS) Texte erläutern und sie in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen.

## 3 Urteilsfähigkeit <sup>72</sup>:

Die Schüler:innen können ambivalente Aspekte der Religion und ihrer Praxis erläutern und Grundzüge von Argumentationsmodellen, insbesondere theologischen, miteinander vergleichen und Modelle ethischer Urteilsbildung bewerten und sie beispielhaft anwenden.

## 4 Dialogfähigkeit <sup>73</sup>:

1. Die Schüler:innen können sich auf die Perspektive eines anderen einlassen und sie in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen,

2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede religiöser und nichtreligiöser Überzeugungen benennen und sie im Hinblick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren,

3. sich aus der Perspektive des christlichen (jüdischen, muslimischen | WS) Glaubens mit anderen religiösen und nichtreligiösen Überzeugungen auseinandersetzen,

4. Kriterien für einen konstruktiven interreligiösen Diskurs benennen.

## 5 Gestaltungsfähigkeit <sup>74</sup>:

1. Die Schüler:innen können sich mit Ausdrucksformen des christlichen (jüdischen und muslimischen | WS) Glaubens auseinandersetzen und ihren Gebrauch reflektieren,

2. religiös bedeutsame Inhalte und Standpunkte medial und adressatenbezogen präsentieren,

3. angemessenes Verhalten in religiös bedeutsamen Situationen reflektieren,

4. typische Sprachformen der Bibel (und des Korans | WS) und des christlichen (jüdischen und muslimischen | WS) Glaubens transformieren.

Die inhaltlichen sachbezogenen Kompetenzen lassen sich grundsätzlich den sieben Lerndimensionen des Bildungsplans zuordnen (Mensch, Welt und Verantwortung, Bibel, Gott, Jesus Christus, Kirche und Kirchen, Religionen und Weltanschauungen). Für die 5. und 6. Klasse bedeutet das in der Dimension *Bibel*, dass die Schüler:innen »Erfahrungen menschlichen Zusammenlebens (zum Beispiel Vertrauen, Geborgenheit, Freundschaft, Streit, Schuld, Fremdsein, Verlust) zu biblischen Erzählungen (zum Beispiel Kain und Abel, Josef, David, Rut, Jünger und Jüngerin-

<sup>71</sup> Ebd., S. 9.

<sup>72</sup> Ebd.

<sup>73</sup> Ebd., S. 10.

<sup>74</sup> Ebd.

nen Jesu) in Beziehung setzen« können.<sup>75</sup> Die aus dem Ersten Testament vorgeschlagenen Bibeltex-te lassen sich sowohl in jüdischer als auch christlicher Perspektive gut erschließen.

In der Dimension *Welt und Verantwortung* heißt es, dass Schüler:innen »die Relevanz biblischer Weisungen (zum Beispiel Dekalog, Goldene Regel, Doppelgebot der Liebe) für menschliches Zusammenleben entfalten« können.<sup>76</sup>

In der Dimension *Gott* können die Schüler:innen »Gottesvorstellungen in biblischen Texten (zum Beispiel Erzählungen, Bildworte, Gleichnisse) zu menschlichen Fragen und Erfahrungen in Beziehung setzen«.<sup>77</sup>

Ein gutes Feld der interreligiösen Didaktik bietet die Lerndimension *Jesus Christus*, in der Schüler:innen »das Wirken Jesu auf dem Hintergrund seiner Zeit und Umwelt (religiöse, politische, soziale und wirtschaftliche Verhältnisse) erläutern«<sup>78</sup> sollen, was klassischerweise die Möglichkeit bietet, das Jüdischsein Jesu zu erklären/nahezubringen.

Das Judentum selbst ist in der 5. und 6. Klasse in der Dimension *Religion und Weltanschauungen* Thema des evangelischen Religionsunterrichts. In diesem Themenfeld sollen die Schüler:innen<sup>79</sup> »Ausprägungen religiöser Praxis im Judentum beschreiben (zum Beispiel Feste, Riten, Synagoge)« und »an einem Beispiel Christentum, Judentum und Islam (zum Beispiel Feste, Gebet, Gotteshaus, Bedeutung Abrahams) vergleichen« können.<sup>80</sup>

In der 7. und 8. Klasse bietet die Dimension *Welt und Verantwortung* mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam »Kriterien für gerechtes Handeln (zum Beispiel *Thora*, Goldene Regel, jedem nach seiner Leistung, jedem das Gleiche, jedem nach seinem Bedarf) an Beispielen (zum Beispiel

Kleidung, Ernährung, Leistung, Besitz)« zu entwickeln und diese auch an Bibeltexten zu überprüfen.<sup>81</sup>

In der Dimension *Bibel* sollen Schüler:innen biblische Gerechtigkeitsstrukturen am Beispiel prophetischer Kritik erlernen können.<sup>82</sup> Auch sollen sie befähigt werden, »Unterschiede des Gebrauchs von Heiligen Schriften in den monotheistischen Religionen (Christentum, Judentum und Islam)« zu entfalten.<sup>83</sup>

In der Dimension *Gott* können die Schüler:innen »Vorstellungen von Gott in Judentum, Christentum und Islam vergleichen«.<sup>84</sup>

In der Dimension *Religion und Weltanschauungen* können die Schüler:innen »Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Christentum, Islam und Judentum erläutern (zum Beispiel Heilige Schriften, Gebäude, Überzeugungen, Feste, Bräuche)« und »Kriterien für einen Dialog zwischen Angehörigen verschiedener Religionen formulieren«.<sup>85</sup>

In den Klassen 9 und 10 bietet die Dimension *Bibel* die Möglichkeit, »sich mit Aspekten des Verständnisses biblischer Texte auseinanderzusetzen (zum Beispiel Historizität und Aktualität, Wahrheit, Widersprüche)«.<sup>86</sup> Die Schüler:innen erlernen zudem »Bibeltex-te (zum Beispiel Hiob, Bergpredigt) hinsichtlich ihrer existenziellen Bedeutung interpretieren«<sup>87</sup> und setzen sich mit dem Wahrheitsanspruch der Bibel und des Korans auseinander. Auch im Unterricht der Kursstufe bieten sich viele Möglichkeiten eines dialogischen Unterrichts zu interreligiös relevanten Themen an, so dass die heutigen Bildungspläne durchaus Potenzial für das interreligiöse Gespräch an Schulen und Bildungseinrichtungen bieten.

75 Ebd., S. 11.

76 Ebd., S. 12.

77 Ebd., S. 13.

78 Ebd., S. 14.

79 Ebd., S. 16.

80 Ebd.

81 Ebd., S. 18.

82 Vgl. ebd., S. 19.

83 Ebd.

84 Ebd.

85 Ebd., S. 22.

86 Ebd., S. 24.

87 Ebd., S. 25.