

Bernhard Grümme¹
Ruhr-Universität Bochum

Islam und Christentum. Exemplarische Einblicke in Exklusion und Inklusion im Religionsunterricht

Längst ist der Islam Gegenstand kultureller und gesellschaftlicher Kämpfe geworden, längst ist er für viele verschmolzen mit Islamismus und islamistisch motiviertem Terror, längst ist er Gegenstand von Ausgrenzung und Hass geworden, und da denke ich nicht nur an die merkwürdigen Provokationen von Islamhassern auf dem rechten wie dem linken Flügel des politischen Spektrums, nicht nur an Pegida und AFD, deren Sympathisanten bis in Kreise beider Kirchen und auch jenseits der Grenzen Deutschlands etwa hier in Polen zu finden sind. Ich denke auch an muslimische Jugendliche, für die nach Ausweis der Shell-Jugendstudien der Islam weniger eine Praxis individueller Frömmigkeit sondern ein Identitätsmarker geworden ist. Dörthe Vieregge hat in ihren Forschungen zur Gottesrede von prekär lebenden Jugendlichen dies nochmals in radikaler Form bestätigt gefunden.² Anders dagegen die Auseinandersetzungen

¹ Bernhard Grümme – Prof. Dr. theol. habil: Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum. Bernhard.Gruemme@rub.de.

² Vgl. D. Vieregge, *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*, Münster–New York–München–Berlin 2013.

innerhalb des Islam, die wiederum unter dem höchst polemischen Label der angebliche „Erdoganisierung“ des Islam in Deutschland an Drive gewonnen haben. Wer wie ich mit meinen Bochumer Studierenden in einer Moschee in Dortmund in heftigste Diskussionen mit einem Vertreter der Ditib über den Wahrheitsanspruch und die Repräsentanz der islamischen Religionspädagogik für den Islam in Münster geraten ist, kann nachvollziehen, wie umstritten und wie umkämpft das unabgeschlossene Projekt der Aufklärung ist. Hier zeigt sich auch, wie weit entfernt Gespräche auf der Ebene des Interreligiösen Dialogs von der Ebene der Religionspolitik sind. Andererseits aber wird man nicht behaupten können, dass die Katholische Kirche bereits ihre Defizite einer nachholenden Aufklärung vollends aufgearbeitet hätte. Kurzum: Will man über den Islam im RU sprechen, muss man auch den gesellschaftlichen und politischen Kontext mit berücksichtigen. Dazu gehe ich in fünf Schritten vor. Zunächst kläre ich theologische Hotspots des Verhältnisses zwischen Christentum und Islam aus katholischer Sicht. Dann will ich eine religionstheologische Grundierung vornehmen, drittens religionspädagogische Aspekte behandeln, die ich viertens kritisch diskutiere und schließlich Desiderate und Perspektiven aufzuzeigen versuchen.

1. Eine Theologie der Vergegnung? Perspektiven und Anfragen

Nimmt man die einschlägigen religionswissenschaftlichen Werke zur Hand, dann lässt sich eine starre, statische wie gegenläufige Ausdifferenzierung von Judentum, Christentum, Islam nicht halten. Nach Ausweis neuerer Forschungen ist deren Verhältnis wesentlich dynamischer und interdependenter als dies bislang angenommen wurde. Angelika Neuwirth hat den Koran als Text der Spätantike aufgewiesen und ihn damit mitten in die geschichtlichen Wandlungsprozesse der Zeit gestellt. Auch wenn dies seinem verbalinspiratorischen Verständnis und damit seiner stark dominanten theologischen Hermeneutik widerspricht, wird der Koran damit als Echo auf christliche und jüdische Glaubensvorstellungen begriffen.³

³ Vgl. A. Neuwirth, *Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang*, Berlin 2010.

Diese Kontextualisierung des Islam war bereits die Grundlage für innerislamische Rationalitätsdiskurse des Mittelalters. Sie bietet aber zugleich eine Basis für eine historisch-kritische Koranexegese und damit eine Anschlussfähigkeit an eine durch Aufklärung angeschräpfte Hermeneutik. Die gegenwärtigen Auseinandersetzungen im Islam in Deutschland um eine islamische Theologie an den Universitäten und an Schulen niederschlagen, sind Niederschlag dieser Kämpfe um Diskursmacht. Auch wenn sie nicht frei sind von religionspolitischen Interventionen, so eröffnen sie doch das Feld für interreligiösen Dialog.

Dabei wird der Blick frei auf Gemeinsamkeiten, auf Klärungsbedarf wie auf Differenzen, die eben um des echten Dialogs willen markiert werden müssen.

Traditionell wird dieser Dialog auf der Basis von Gemeinsamkeiten gesehen: Islam und Christentum werden als Abrahamitische Religionen gesehen und dadurch in einer Abrahamitischen Ökumene verortet. Beide stehen, gemeinsam mit den Juden vor dem einen Gott. Beide rekurrieren auf eine Heilige Schrift, die Bibel oder den Koran, beide rekurrieren auf heilige Orte, auf liturgische Gebäude und liturgische Praktiken, beide referieren auf Heilsfiguren wie die Propheten, Jesus und Maria.⁴

Doch inmitten dieser Gemeinsamkeiten eröffnet sich das Feld an Differenzen. Bereits die Kategorie der Abrahamitischen Ökumene ist ein Abstraktum. Sie unterläuft tiefgreifende Differenzen im Offenbarungsverständnis, im Gottesgedanken, in Schöpfungstheologie und in der Verhältnisbestimmung von Gott, Schöpfung und menschlicher Freiheit bis in die unauslotbare Frage der Theodizee hinein. Man muss sich gewiss hüten vor einer vorschnellen Verabschiedung der Abrahamitischen Ökumene, weil diese ja auch von Dialogverweigerung und nicht nur von der Mahnung an eine oberflächliche Annäherung gespeist sein kann. Aber wenn die jüdische Theologin Edna Brocke zu der These kommt, dass es „abrahamitische Religionen schlicht nicht gibt“ und sich vieles vornehmlich christlichen Projektionen

⁴ Vgl. G. Langenhorst, *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i. Br. 2016, S. 100–150.

verdanke, dann sollte dies zu denken geben.⁵ Klärungsbedarf ist angesagt, geht es doch dann um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, um Verbindendes wie Trennendes.⁶ Hier ist die christliche Theologie in besonderer Weise gefordert. Denn gerade angesichts der erwähnten theologischen Differenzen müsste es ihr Hauptgeschäft sein, die Begriffe zu klären und in einer kritischen Hermeneutik der Dogmen ihre eigenen Theologoumena selbstreflexiv zu prüfen. Ich konzentriere mich auf die beiden Glaubenssätze, die im Gespräch mit Muslimen häufig Anlass zu Missverständnis und Polemik geben – übrigens auch im Verhältnis zum Judentum: die Trinitätstheologie und die Christologie. Nichts hat dem Dogma von Chalcedon ferner gelegen, als eine Vermischung von Gott und Mensch oder eine Vergöttlichung des Menschen Jesus zu behaupten. Vielmehr ist es der paradoxe Versuch, die unüberbietbare Nähe Gottes in eben diesem Jesus von Nazareth auszusagen. Nicht selten aber haben insbesondere christliche Frömmigkeit zu mythischen Missverständnissen Anlass gegeben. Für muslimische Ohren völlig unannehmbar muss es wirken, wenn nicht nur christliche Frömmigkeit, sondern auch akademische Theologie von drei trinitarischen Subjekten in Gott sprechen. Die Dreifaltigkeit als Ort eines ewigen Gesprächs von Vater, Sohn und Geist zu verstehen, muss zurecht, wie bereits Karl Rahner verdeutlicht hat, den muslimischen Widerspruch im Geiste eines unaufgebbaren Monotheismus hervorrufen.⁷ Wir können so gesehen dankbar sein für den muslimischen Einspruch. Diese Klärungen sind uns aufgegeben im Geiste des Dialogs, der aber auch zugleich die Klarstellung verlangt, dass mit dem Verhältnis zwischen Islam und Christentum theologisch nicht das ganz einzigartige und hiervon nicht eingeholte geschwisterliche Verhältnis der Christen zu den Juden eingeholt ist. Diese Besonderheit gilt es bei allen Dialogbemühungen auch im Kontext eines immer noch vorhandenen christlichen wie eines

⁵ Vgl. G. Langenhorst, *Trialogische Religionspädagogik...*, op. cit., S. 120.

⁶ Vgl. G. Langenhorst, *Trialogische Religionspädagogik...*, op. cit., S. 119ff.

⁷ Vgl. B. Grümme, *„Noch ist die Träne nicht weggewischt von jeglichem Angesicht.“ Überlegungen zur Rede von Erlösung bei Karl Rahner und Franz Rosenzweig*, Altenberge 1996, S. 350–450.

zunehmend bei Muslimen vertretenen Antisemitismus nicht aus dem Blick zu verlieren.⁸

2. Religionstheologische Fundierung. Wahrheit im Dialog

Man muss sich allerdings vor Augen führen, dass katholischerseits ein Dialog mit dem Islam bis Mitte der 1960er Jahre theologisch illegitim war. Im Hintergrund stand eine Religionstheologie, die anderen Religionen die Heilsmöglichkeit abgesprochen hat. Die Wahrnehmung und Würdigung des Islam wurde erst ermöglicht durch eine Aufspaltung des über Jahrhunderte hin prägenden ekklesiologischen wie auch christologischen Exklusivismus. Es war für die katholische Dogmatik erst das II. Vatikanische Konzil, das mit einem Heilsuniversalismus Ernst machte und anderen Religionen als Kollektiven zumindest Strahlen der Wahrheit attestierte. Von Jesus Christus her werden alle anderen Religionen je nach Grad dessen, was an ihnen heilig ist, als Wege des Heils anerkannt, von denen auch die Christen etwas zu lernen hätten. Dies gilt nach dem Judentum besonders für den Islam.. Während der Exklusivismus auf Bekehrung und Mission der anderen hinausläuft, bietet erst ein solcher Inklusivismus die notwendige Basis für interreligiöses Lernen.⁹

Soll dies aber ein echter Dialog sein, ein Verhältnis zwischen den Religionen vor Gott auf Augenhöhe? Die Vertreter einer pluralistischen Religionstheologie machen jedenfalls geltend, dass der Dialog ein gleichrangiges Stehen vor Gott bzw. dem Unbedingten verlangt. Freilich muss man nicht der ekklesiozentrischen Verengung von „Dominus Jesus“ folgen, um das Ungenügen dieser Pluralistischen Religionstheologie zu sehen. Wahrheitsansprüche gänzlich zu dekonstruieren läuft dem

⁸ Vgl. *Nostra Aetate 4. Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum* bleibende Herausforderung für die Theologie, Hg. R. Boschki, J. Wohlmuth, Paderborn 2015.

⁹ Vgl. R. Siebenrock, *Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen Nostra Aetate*, in: *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil*, Hg. P. Hünermann, B. J. Hilberath, Freiburg i. Br. 2009, S. 591–694.

Anspruch der Religionen, insbesondere jedoch dem Wahrheitsanspruch des Christentums zuwider.¹⁰

Könnte man aber nicht den Begriff der Wahrheit bereits im Ansatz kategorial anders fassen? Solches versucht die Komparative Theologie, die für den Interreligiösen Dialog und in deren Windschatten nun auch für Interreligiöses Lernen an Bedeutung gewonnen hat. Wahrheitsansprüche sind hier durchaus von Bedeutung. Nur werden sie im Dialog selber entfaltet, ohne eine vorweglaufende Wahrheitsunterstellung. Die von Klaus von Stosch artikuliert „epistemische Demut“ bedeutet nicht per se die Anerkennung des anderen in seiner Wahrheit, wohl dessen „Wahrheitsfähigkeit“.¹¹ Wahrheitsansprüche werde demnach relevant „im Blick auf bestimmte religiöse Überzeugungen in konkreten Sprachspielkontexten“.¹² Nicht den komplexen Gebilden einer Religion im Ganzen wendet er sich zu, sondern den mikrologischen Einzelfällen, die er dann komparativ nach einer aus den religiösen Überzeugungen immanent entwickelten Kriteriologie interreligiöser Urteilsbildung in den Blick nimmt.¹³ Im Verzicht auf eine ein für allemal getroffene Grundsatzentscheidung darüber, welche Religion das adäquateste Licht auf die letzte Wirklichkeit wirft, soll sich erst aus dem Prozess ergeben, welche Religion tatsächlich trägt.¹⁴ Jedoch wäre auch hier zu fragen, ob der auf die Geltungsansprüche distinkter Sprachspiele zurückgefuhrne Wahrheitsanspruch seinerseits dem christlichen Wahrheitsanspruch genügt? Könnte man aber nicht die Wahrheit insofern als eine universale Wahrheit behaupten, als man sie für alle von Gott her in Geltung sieht und deren Wahrheit gerade in ihrer Theozentrik geschichtlich zu bewahrheiten ist? Sie wäre dann eine Zeugniswahrheit, die praktisch unter geschichtlich-kontingenten Bedingungen das zu realisieren versucht, wovon sie sich hoffend speist und von der sie sich je schon

¹⁰ Vgl. J. Werbeck, *Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie*, Freiburg i. Br. 2005.

¹¹ Vgl. K. von Stosch, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012, S. 168.

¹² Vgl. K. von Stosch, *Komparative Theologie...*, op. cit., S. 224.

¹³ Vgl. K. von Stosch, *Komparative Theologie...*, op. cit., S. 293–317.

¹⁴ Vgl. K. von Stosch, *Komparative Theologie...*, op. cit., S. 333.

vorgängig beschenkt und herausgefordert weiß.¹⁵ Ein alteritätstheoretischer Wahrheitsbegriff, der von einer von Andersheit her eröffneten Wahrheit ausgeht, würde den eigenen Wahrheitsanspruch nicht relativieren, wohl aber ins lernbereite und dialogische Verhältnis zu anderen setzen, weil man die eigene Wahrheit eben nicht als selbst konstituierte versteht. Dies würde den Inklusivismus wahrheitstheoretisch öffnen und zugleich die relativistische Drift des Pluralismus konterkarieren.¹⁶ Dies könnte eine religionstheologische Basis für das Gespräch mit dem Islam sein, bis in das Design der Interreligiösen Bildung hinein.

3. Auf dem Weg zum Dialog. Religionspädagogische Annäherungen

Stefan Leimgruber, einer der Altmeister des Interreligiösen Lernens und Promotor eines islamisch-dialogischen Lernprozesses hat jüngst vier Phasen dieses Lernprozesses ausdifferenziert. Stand die erste Phase in den 1979 und 1980er Jahren noch ganz im Zeichen der Ausländerpädagogik, die eher mit einem Assimilierungsparadigma arbeitete, obschon in der beeindruckenden Weltreligionen Didaktik von Johannes Lähnemann der Islam in seinen Dokumenten gewürdigt und in den Horizont der Didaktik gestellt wurde, so kristallisierte sich in der zweiten Phase in den 1990er Jahren stärker ein Lernen zwischen Christentum und Islam, zwischen Christen und Muslimen heraus. Weniger ein Lernen übereinander als ein Lernen voneinander wurde wichtig, das zunehmend vieldimensional und ganzheitlich angelegt war und sich im Rahmen pluralistischer wie inklusivistischer Religionstheologie situierte. Unter dem Eindruck des 11. September wie unter dem zunehmenden Einfluss von Pluralisierung und Heterogenisierungsprozessen entwickelt sich dann eine Religionspädagogik heraus, die ihrerseits höchst divergent ist.

¹⁵ Vgl. J. Werbick, *Den Glauben verantworten...*, op. cit., S. 100–150.

¹⁶ Vgl. B. Grümme, „*Er hat dir gesagt, o Mensch, was gut ist*“: *Aspekte einer messianischen Erkenntnistheorie bei Franz Rosenzweig*, „Orientierung“ 60 (1996), S. 78–84; B. Grümme, *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2007.

Interreligiöses wie interkulturelles Lernen greifen bereichernd ineinander. Kompetenzorientierte wie Bildungsorientierte, Dialogische wie auf Begegnung abzielende Religionsdidaktiken prägen aus christlicher Sicht den islamisch-christlichen Lernprozess. In dessen vierter Phase jedoch rückt nach Leimgruber der Islam selber ins Zentrum, wo Musliminnen und Muslime „als Akteure in eigener Regie“ wirken.¹⁷ Es gibt in vielen Bundesländern islamischen Religionsunterricht, es gibt in zunehmendem Maße Islamische Theologie und Religionspädagogik an Universitäten, es gibt eigene Religionsbücher, es gibt gemeinsam mit Christen verfasste Unterrichtsmaterialien, die zunehmend den schulpädagogischen Standards eines vorurteilsfreien und korrelationsdidaktisch begründeten Zugangs entsprechen.

Es ist hier nicht der Ort, diesen hochkomplexen und ausdifferenzierten Lernprozess zu rekonstruieren und kritisch zu würdigen. Leimgruber hat selber mit seiner Begegnungsdidaktik viel zum Gelingen beigetragen. Seine fünf Schritte des Interreligiösen Lernens sind längst für das Lernen zwischen Christen und Muslimen wegweisend geworden: 1. Religiöse Zeugnisse wahrnehmen, 2. Religiöse Phänomene deuten lernen, 3. In Begegnung lernen, 4. Die bleibende Fremdheit zwischen den Religionen respektieren und sich 5. in eine existentielle Auseinandersetzung verwickeln lassen,¹⁸ diese Schritte prägen und orientieren dieses Lernen. Sie sind auch in neueren Konzepten des Interreligiösen Lernens, sei es kompetenzorientiert bei Joachim Willems und Miriam Schambeck, sei es bildungsbezogen bei Friedrich Schweitzer reformuliert worden. Dies ist hier nicht im Einzelnen zu würdigen. Vielmehr ist angesichts der eingangs skizzierten kontextuellen Herausforderungen doch zugleich auf problematische Aspekte aufmerksam zu machen.

¹⁷ Vgl. S. Leimgruber, *Lernprozess Christentum und Islam, herausgefordert durch die Komparative Theologie. Stationen - Erträge - Perspektiven*, in: *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Hg. R. Burrichter, G. Langenhorst, Paderborn 2015, S. 193–210; hier: S. 205.

¹⁸ Vgl. S. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, S. 108–110.

4. Einseitigkeiten im islamisch-christlichen Lernprozess? Aspekte

Ich sehe vor allem drei Probleme:

4.1. Intrapluralität

Wie interreligiöses Lernen überhaupt unterstellt der islamisch-christliche Lernprozess eine religiöse Homogenität und das, was man Repräsentationslogik nennen könnte. Christen begegnen Muslimen und lernen Verständnis, Dialog, Anerkennung durch erfahrungsgesättigten und wissensbasierten Perspektivenwechsel. Damit wird eine Repräsentanz vorausgesetzt, die nach allen religionssoziologischen Studien nicht gegeben ist. Christliche Schüler sollen in diesem Begegnungslernen den christlichen Glauben, muslimische den muslimischen Glauben einspielen. Doch zeigen die Studien eindeutig dass für die meisten Kinder im Religionsunterricht nur eine sehr gebrochene Identifikation mit dem christlichen Glauben gegeben ist, der ja seinerseits in sich selber bereits höchst plural ist. Für die allermeisten Jugendlichen ist die christliche Religion mit ihrer Semantik zur Fremdreigion geworden, die sie vor allem in der Außenperspeerleben.¹⁹

4.2. Kulturelle und soziale Heterogenität

Kann Interreligiöses Lernen bei allen Teilnehmenden eine ähnliche Kultur von Argumentation, von Rationalität und Diskurs voraussetzen? Treten etwa christliche, in einem katholischen oder evangelischen Religionsunterricht sozialisierte Schüler mit muslimischen in Dialog, treffen doch auch divergente Umgangsweisen im Umgang mit religiöser Tradition und heiligen Schriften aufeinander: hier eine eher durch Aufklärung geprägte, dort eine vorrangig am Schrifttext ausgegerichtete Lernkultur. Begegnungslernen insinuiert hier eine Symmetrie

¹⁹ Vgl. B. Porzelt, *Jugendliche Intensiverfahrenen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999, S. 50–175.

der diskursiven und handlungstheoretischen Voraussetzungen, die nicht schlechthin vorhanden ist.²⁰

Für interreligiöses Lernen müssten zudem die Sensibilität und die kategoriale Berücksichtigung der sozioökonomischen Bedingungen elementar sein.²¹ Dies würde dann für interreligiöse Lernprozesse ins Gewicht fallen, wenn hier etwa muslimische Kinder aus sozial schwachen Migrantenfamilien mit katholischen Messdienern aus etablierten Haushalten lernten, wie Claudia Gärtner plakativ formuliert.²² Daneben besitzt die Einbindung in peer groups, aber ebenso die Geschlechtszugehörigkeit erheblichen Einfluss.²³

4.3. Essentialistische Zuschreibungen und didaktische Konstruktionsmechanismen

Mit den Erwartungen, die mit der Repräsentationslogik verbunden sind, sind bereits essentialistische Festschreibungen und damit ungebührliche Etikettierungen vorgenommen. Sie manifestieren sich bereits dort, wo etwa islamische Kinder muslimische Gebetspraxis im Religionsunterricht einspielen sollen. Diese weit verbreitete Didaktik, muslimischen Kinder die Rolle der kleinen Islamexperten aufzuoktroyieren, setzt, wie Tuba Isik anmerkt,²⁴ die Zuschreibung von religiösen Praktiken voraus („Als Muslim glaubst Du doch...“).²⁵ Ein Schüler wird aus der Gruppe der Mitschüler religiös identifiziert und aus der

²⁰ Vgl. C. Gärtner, *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015, S. 217f.

²¹ Vgl. B. Grümme, *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart 2014.

²² Vgl. C. Gärtner, *Auslaufmodell...*, op. cit., S. 216.

²³ Vgl. B. Grümme, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i. Br. 2017, S. 245–318.

²⁴ Vgl. T. Isik, *Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativ-konfessionellen*, in: *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Hrsg. R. Burchrichter, G. Langenhorst, Paderborn 2015, S. 163–277; hier: S. 263.

²⁵ Vgl. F. Schweitzer, *Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage*, in: *Religiöse Bildung: Optionen – Diskurse – Ziele*, Hrsg. S. Altmeyer u.a., Stuttgart 2013, S. 269–278; hier: S. 276.

Gruppe der peers herausgenommen. Im Willen zu Anerkennung und Individualisierung neigt eine solche Religionspädagogik aber zu Zuschreibungen, zu essentialisierenden Festschreibungen und damit zu Stereotypenbildung und Stigmatisierungen. Intentional auf die Würdigung von Differenzen angelegt, wird diese zugleich produziert.²⁶

Diese Logik, aus der heraus Anerkennungsprozesse sich als „verkenne Anerkennung“ artikulieren,²⁷ ist im Lernen mit dem Islam zu erkennen. Das aber macht die Begegnungsdidaktik selber problematisch. Bemüht um Authentizität des Islam im Religionsunterricht, weil eine rein kognitive, wissensbasierte Annäherung bereits lernpsychologisch verengt sei und auch den komplexen Dimensionen des Islam nicht im Ansatz entspreche, greift sie auf die Repräsentationslogik zurück, wenn sie die „authentische Begegnung, in der jede Religion das ihr Eigene sagen und behaupten kann“, als prominenten Ort interreligiöser Bildung profiliert.²⁸ Wird hierbei aber nicht die Differenz zwischen Alltagsreligiosität, individueller Religiosität und Religion unterschlagen? Wird hier nicht die immanente Logik der didaktischen Struktur religionsunterrichtlicher Praxis negiert und suggestiv ein „Mythos der Authentizität“ kultiviert?“²⁹ Wie sollen muslimische Schüler ihre Religion repräsentieren können? Was kann hier eingebracht werden, nach welchen Kriterien werden sie aus dem Kreis ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ausgewählt?³⁰

Der damit offenkundige Problemüberhang verweist auf Desiderata.

²⁶ Vgl. B. Grümme, *Heterogenität...*, op. cit., S. 80–140.

²⁷ Vgl. Th. Bedorf, *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*, Berlin 2010.

²⁸ Vgl. F. Rickers, *Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit*, in: *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, Hrsg. F. Rickers, E. Gottwald, Neukirchen-Vluyn 1998, S. 119–138; hier: S. 126; Vgl. M. Tautz, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007, S. 160.

²⁹ Vgl. B. Dressler, *Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Entwürfe in einer stagnierenden Debatte*, „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ 666 (2003), S. 113–124 hier: S. 121.

³⁰ Vgl. J. Willems, *Interreligiöse Kompetenz*, 2015, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8dde52829a0da1c0778b0c7b/> (16.07.2018).

5. Desiderate und Perspektiven

Auch hier beschränke ich mich auf drei Aspekte, weite aber zugleich den Blick über das Islamisch-christliche Lernen auf die Interreligiöse Bildung:

1. Was dem Interreligiösen Bildung fehlt, ist eine selbstreflexive Überprüfung auf ihre diskursimmanenten Mechanismen der Identifizierung, der verkennenden Anerkennung, der Exklusion, der Macht.³¹ Wohl wollen dessen Ansätze mehr oder weniger die Fremdheit des Anderen als Voraussetzung von Respekt, Toleranz und Dialog würdigen.³² Es fehlt eine heterogenitätsfähige Interreligiöse Bildung, die das Ineinander von Religion, sozialem Status, von Geschlecht und Gesellschaft im Kontext von Normativität und Macht kritisch reflektiert und dabei die eigenen hermeneutischen und begriffslogischen Mechanismen selbstreflexiv analysiert. Man könnte dies die Suche nach einer Aufgeklärten Heterogenität nennen.

2. Welche Form diese interreligiöse Bildung in der öffentlichen Schule annehmen wird, ist für eine heterogenitätsfähige Religionspädagogik keineswegs offen. Sie verlangt aus bildungstheoretischen Gründen eine teilnehmende Innenperspektive der Subjekte, eine erfahrungsgeleitete, praktische, differente Zugangsweise zu den Religionen. Dies negiert keineswegs religionskundliche Formen, aber ordnet sie ein in den umgreifenden integralen Rahmen konfessioneller Settings. Insofern Positionalität religionspädagogisch integraler Bestandteil religiöser Bildung ist, spricht dies, abgesehen von kontextuellen Erfordernissen, eher gegen dialogische Arrangements im Klassenverband – von staatskirchenrechtlichen

³¹ Vgl. R. Burrichter, *Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld*, in: *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Hrsg. R. Burrichter, G. Langenhorst, Paderborn 2015, S. 141–158; hier: S. 155.

³² Vgl. S. C. Gärtner, *Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“*, „Pastoraltheologische Informationen“ 35 (2015), S. 281–298; hier: S. 290.

Bedingungen einmal abgesehen.³³ Die in vielerlei Hinsicht ertragreichen Ergebnisse des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in diversen Evaluationen lassen die Initiativen zur Profilierung eines religiös-kooperativen Religionsunterrichts im Rahmen der Fächergruppe als sehr vielversprechend erscheinen.

3. Auf dem Feld der Flüchtlingsfrage hat das Interreligiöse Lernen seine Bewährungsprobe noch vor sich. Hier ist die außerordentliche Komplexität nicht einmal abzusehen. Denn mit den Flüchtlingen wird Religion und Religiosität in besonderer Wucht in der Schule wie in jedem Fach präsent. Hier artikuliert sich eine Religion, die oft in fremde kulturelle und mit Krieg, Armut, Elend und Vertreibung auch in traumatisch aufgeladene lebensweltliche Kontexte eingebunden ist. Aber von solchen radikalisierten Heterogenitätsphänomenen wird nicht nur das Interreligiöse Lernen im RU angefragt. Dies betrifft nicht minder die Schulpastoral und die Religionslehrerbildung. Wie sollen Lehrende mit solcher Religion umgehen, für die doch bereits die christliche Religion oftmals zur Fremdreligion geworden ist?

Angesichts solcher bedrängender Fragen wird somit in ersten Umrissen deutlich, welche unausgestandenen und nicht bewältigten Herausforderungen mit dem Thema Christentum und Islam verbunden sind.

³³ Vgl. M. Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013, S. 35ff.

Summary

Islam und Christentum. Exemplarische Einblicke in Exklusion und Inklusion im Religionsunterricht

Der Dialog zwischen Christentum und Islam ist schwierig. Er kann nur erfolgreich sein, wenn er nötige Differenzierungen und zugleich die wirtschaftlichen, historischen und kulturellen Verwurzelungen berücksichtigt. Theologisch ist dafür aber auch ein angemessenes Wahrheitsverständnis erforderlich. Erst vor diesem Hintergrund ist dann ein Interreligiöses Lernen möglich. Um die eigenen Ziele der Begegnung, der Anerkennung und des Dialogs zu erreichen, sind hierfür freilich die Mechanismen des Lernens selber selbstkritisch zu analysieren. Sonst wird ein solches Interreligiöses Lernen als verkennende Anerkennung verfehlt.

Schlüsselwörter: Dialog, Anerkennung, Wahrheit

Islam and Christianity: Examples of Exclusion and Inclusion during the Religion Lesson

The dialogue between Christianity and Islam is difficult. It can only be successful if it takes into account the necessary differentiations and at the same time the economic, historical and cultural roots. Theologically, however, a proper understanding of the truth is required. Only then is inter-religious learning possible. In order to achieve one's own goals of encounter, recognition and dialogue, the mechanisms of learning itself must be self-critically analyzed. Otherwise, such interreligious learning will be missed as a misconception.

Keywords: Dialogue, Recognition, Truth

Bibliografie

Bedorf Th., *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*, Berlin 2010.

Nostra Aetate 4. Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum bleibende Herausforderung für die Theologie, Hg. R. Boschki, J. Wohlmuth, Paderborn 2015.

Burrichter R., *Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld*, in: *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zu kunsts-fähigen interreligiösen Lernens*, Hrsg. R. Burrichter, G. Langenhorst, Paderborn 2015, S. 141–158.

Dressler B., *Interreligiöses Lernen - Alter Wein in neuen Schläuchen? Entwürfe in einer stagnierenden Debatte*, „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“ 66 (2003), S. 113–124.

Gärtner C., *Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktuelle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“*, „Pastoraltheologische Informationen“ 35 (2015), S. 281–298.

Gärtner C., *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015.

Grümme B., „*Noch ist die Träne nicht weggewischt von jeglichem Angesicht*“. Überlegungen zur Rede von Erlösung bei Karl Rahner und Franz Rosenzweig, Altenberge 1996.

Grümme B., „*Er hat dir gesagt, o Mensch, was gut ist*“: Aspekte einer messianischen Erkenntnistheorie bei Franz Rosenzweig, „Orientierung“ 60 (1996), S. 78–84.

Grümme B., *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*, Freiburg i. Br. 2007.

Grümme B., *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart 2014.

Grümme B., *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i. Br. 2017.

Isik T.a., *Bibel- und Korandidaktik in komparativer Absicht in einem kooperativ-konfessionellen [in:] Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Hrsg. R. Burrichter, G. Langenhorst, Paderborn 2015, S. 163–277.

Langenhorst G., *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i. Br. 2016.

Leimgruber S., *Interreligiöses Lernen*, München 2007.

Leimgruber S., *Lernprozess Christentum und Islam, herausgefordert durch die Komparative Theologie. Stationen – Erträge – Perspektiven*, in: *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Hrsg. R. Burrichter, G. Langenhorst, Paderborn 2015, S. 193–210.

Neuwirth A., *Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang*, Berlin 2010.

Porzelt B., *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999.

Rickers F., *Interreligiöses Lernen: Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit*, in: *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, Hrsg. F. Rickers, E. Gottwald, Neukirchen-Vluyn 1998, S. 119–138.

Schambeck M., *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen 2013.

Schweitzer F., *Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage*, in: *Religiöse Bildung: Optionen – Diskurse – Ziele*, Hrsg. S. Altmeyer u.a., Stuttgart 2013, S. 269–278.

Siebenrock R., *Theologischer Kommentar zur Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen Nostra Aetate*, in: *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil*, Hg. P. Hünermann, B. J. Hilberath, Freiburg i. Br. 2009, S. 591–694.

Tautz M., *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007.

Vieregge D., *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*, Münster–New York–München–Berlin 2013.

Von Stosch K., *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn 2012.

Werbick J., *Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie*, Freiburg i. Br. 2005.

Willems J., *Interreligiöse Kompetenz*, 2015, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/interreligioese-kompetenz/ch/e6222d2e8dde52829a0da-1c0778b0c7b/> (16.07.2018).