

Interreligiosität als Kompetenzbereich des Islamischen Religionsunterrichts

Harry Harun Behr*

Abstract

Having experienced the practical realities of coexistence between religions first-hand while attending a secondary school in a district of the capital Jakarta in Indonesia, the author, Harry Harun Behr, considers what effect this nature of relationship has on children and youths. Picking up a question put forward by a former student, Behr examines whether interreligiosity helps people recognising what use a religion is to its followers. Habitually moving between different cultural and religious environments, Muslim students, in particular, are frequently challenged to determine their individual positions in relation to the other agents of the social fields. Establishing the own religious position in relation to other religions – with the own religion acting both as the point of departure and direction – encourages students to develop and shape a “religious identity”. This suggests that interreligiosity indeed represents an area of competence which must be considered an essential part of the curriculum of Islamic Religious Teaching. For future reference, Behr outlines a five-tiered model of action fields, on which religions can be placed in relation to each other. By applying such a cross-religious comparative view, students are enabled to become agents and creators of their religious belief along lines laid down by Tradition or through actual experiences. Interreligious exchange would take a big step forward if an understanding on mutual points of interest could be reached according to the formulations of objectives presented here.

Keywords

Interreligiosity, area of competence, biography, religion as point of direction, religious identity, competencies, proficiency, moving between cultural and religious domains, social fields, *nafs*, vicegerent on earth, personal standpoint, didactics of Islamic religious education.

* Prof. Dr. Harry Harun Behr ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Islam an der Goethe Universität Frankfurt a.M..

Vorbemerkung

In wiederkehrenden Abständen löst eine vergleichsweise neue Frage lebhaft Diskussionen in den Lehrerzimmern der öffentlichen Schulen in Deutschland aus. Sie hat mit der Ausrichtung von religiösen Feiern zum Eingang und Ausgang des Schuljahres zu tun. Es handelt sich um eine Frage, die über das technische Management des Schullebens hinaus auf Grundsätzliches verweist: Dürfen katholische, evangelische, muslimische und andere SchülerInnen gemeinsam, will heißen: miteinander beten?

An der Antwort wird weiter gefeilt werden müssen. Hier soll es um anderes gehen: Der mit solchen Fragen angeleuchtete Themenkomplex verweist auf die offenbar notwendig gewordene Verhältnisbestimmung von christlicher und nicht-christlicher Denomination und Konfession in der deutschen Gesellschaft. Man ist nicht nur auf evangelischer Seite auf der Suche nach „Klarheit“, um die einschlägige Handreichung¹ in Erinnerung zu rufen; „Wo stehe ich und wo stehst du?“ ist zum Leitmotiv eines Diskurses geworden, der weitere Teile der Gesellschaft erfasst und der seinen ursprünglichen Bezirk verlassen hat. Es geht nicht mehr vorrangig um die Religion, sondern um Orientierung im weiteren Sinne, und zu einem Gutteil auch um den sorgenvollen Blick in die Zukunft. Dass damit die interreligiöse Perspektive verblasse, trifft aber nicht zu. Im Gegenteil: Gerade die Gewissheit, dass das zivilgesellschaftliche Zusammenleben nur gemeinsam gestaltet werden kann, ruft die Religion in ihrer Verhältnisbestimmung zur „anderen“ Religion auf den Plan. Das in diesem Zusammenhang ins Feld geführte Stichwort der „Nachbarschaft“ scheint, so jedenfalls wird es von MuslimInnen in Deutschland wahrgenommen, auch auf offene Fragen nach den Grenzverläufen der jeweiligen Parzellen zu deuten. Rund zehn Jahre nach dieser Handreichung hat sich der Diskurs von der „Nachbarschaft“ zur „Weggemeinschaft“ weiterentwickelt: In seinem Vorwort zu der sehr konstruktiven Arbeitshilfe zum Dialog mit Muslimen seitens der Evangelischen Kirche im Rheinland weist Präses Rekowski darauf hin, dass den gesellschaftlichen Veränderungen im Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland mehr Rechnung zu tragen sei; es gehe um „weitere Schritte der Öffnung“, aber auch um einen „intensiven Diskussionsprozess über unser Verhältnis zum Islam in unserer Kirche.“² Ähnlich ist die Stoßrichtung des Impulspapiers der EKD zu „Reformation und Islam“, das den Fokus

1 Siehe Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), *Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland. Eine Handreichung des Rates der EKD*, EKD Texte, Nr. 86, Hannover 2006.

2 Siehe Evangelische Kirche im Rheinland, *Weggemeinschaft und Zeugnis im Dialog mit Muslimen*, Düsseldorf 2016, abrufbar unter: URL: <http://www.ekir.de/www/ueberuns/weggemeinschaft-zeugnis-19148.php> (letzter Zugriff: 22.6.2016).

auf den „Dialog der Religionen als genuine Aufgabe reformatorischer Theologie“ legt.³

Muslimische Organisationen in Deutschland haben ihre Schwierigkeiten, mit dieser Drift des Dialogs umzugehen. Und man vermisst ähnliche Dokumente aus der Feder von Muslimen, die deutlich machen, welche Diskurse sie im religionsbezogenen Austausch eigentlich führen wollen. Sie verstehen sich und die Religion, für die sie einstehen möchten, in der Regel in der Rahmung von Territorialität und Zugehörigkeit. Damit bedienen sie auch die staatlich bevorzugten Wahrnehmungsmuster, was Vor- und Nachteile mit sich bringt.⁴ Schließlich handelt es sich bei ihnen um Organisationen mit migrantischer Entstehungsgeschichte, denen es noch nicht richtig gelungen ist, die eigentliche Perspektive des Religiösen zum Vordringlichen ihres Geschäftsbereichs zu erheben und diejenige des partikularen Profils für nachrangig zu erklären. Muslim zu sein im Sinne der Religion hätte jedoch seinen Vorzug vor dem Muslimsein im Sinne der kulturellen, ethnischen oder sprachräumlichen Verortung. In den Gesprächen zwischen christlichen Interessenvertretungen und ihren muslimischen Mitspielern auf dem nun annähernd institutionellen Niveau kommt es deshalb immer wieder zu Verständigungsproblemen. Die haben damit zu tun, dass sich etliche der muslimischen VertreterInnen bevorzugt auf die Sympathieebene flüchten, wenn sie sich auf der Sachebene angegriffen fühlen. Es wäre zu diskutieren, ob der christlich-muslimische Dialog in den 1980er Jahren insgesamt zielführender war, als er stärker auf das Verstehen der Sache an sich als nur auf die Verständigung über den gesellschaftlichen Mehrwert ausgerichtet war. Aber das liegt, was nicht unter den Tisch gekehrt werden darf, vor den Ereignissen in New York 2001 oder in Madrid 2004 zurück.

Nicht vergessen werden darf dabei auch, dass die innerchristlichen Konsolidierungsprozesse vor neuen Herausforderungen stehen, die aus alten, nicht gelösten Fragen resultieren. Dazu gehören die Verhältnisbestimmungen von Religion in ihrer zurückgenommenen und öffentlichen Dimension, von Religiosität und Spiritualität einerseits und religiöser Institution andererseits, aber auch die Frage von religiöser Legitimation und politischem Handeln. Hier gerät der Islam als *tertium comparationis* gelegentlich ins Getriebe. Die Frage des Islamischen Religionsunterrichts wird immer wieder zum Vehikel für die Sache des Religionsunterrichts an sich. Maßgebliche Statements derjenigen, die sich für den Religionsunterricht stark machten, rekurrierten spätestens ab dem dritten Satz auf den Islamischen Religionsunterricht. Im Zuge dessen wird hörbar, dass sich in den Debatten um Religion und zwischen den Religionen Zug um Zug Chancen auftun, sich präziser über zentralere Fragen als bloß über diejenige zu verständigen, wer wann und wo Religion unterrichten darf. Denn eigentlich geht es um

3 Siehe Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), *Reformation und Islam. Ein Impulspapier der Konferenz für Islamfragen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*, Hannover 2016.

4 Siehe José Casanova, *Secularisation, Religion and Multicultural Society*, Hamburg 2010.

etwas anderes: Was soll unterrichtet werden, und welche Ziele verfolgt der Religionsunterricht, wenn es darum gehen soll, die Probleme, die alle betreffen, aus gemeinsamer religiöser Perspektive in den Blick zu nehmen, und zwar ungeachtet der jeweiligen Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer Religion? Das religiöse Lernen am Eigenen und das interreligiöse Lernen am Anderen – ihnen liegt wohl ein und derselbe Lernprozess zu Grunde – sollen schließlich Exemplarisches bereithalten und Erkenntnisse für das gesellschaftliche Lernen insgesamt abwerfen. An der Frage des interreligiösen Miteinanders, die alte Fahrensmänner wie Adel Theodor Khoury immer wieder auf das „Füreinander“ zuspitzen, soll sich den Menschen erschließen, was ihnen die Religion „bringt“, um einen Schüler des Verfassers aus der zehnten Klasse einer Realschule in Nürnberg zu zitieren.

Vom Nutzen der Biografie

Mit dem vorliegenden Beitrag wird kein wissenschaftlicher Anspruch im herkömmlichen Sinne erhoben. Er gibt vielmehr die persönliche Reflexion eines wissenschaftlich Neugierigen wieder. Er unternimmt den Versuch, sich einem Thema anzunähern, bei dem er sich nicht sicher ist, wie er ihm gerecht werden soll, ohne sich im Floskelhaften zu verlieren. Da bietet sich der Rückblick in die eigene Biografie an, weil sie –zumindest für den Anfang– mit einem höheren Grad an Authentizität aufwarten kann als der Griff nach Konstrukten wie der Theologie der Religionen oder die Flucht in pädagogische und didaktische Verfahrensfragen. Der Verfasser möchte niemanden mit dem Schwank aus seinem Leben behelligen. Aber er ist der Auffassung, dass neben den vorfindlichen Bezugspunkten von Gesellschaft und Religion für die Frage nach theologischem Pluralismus Anderes, vielleicht Neues in den Vordergrund treten könnte als die abrahamitische Wagenburg. Dazu nimmt er statt des Systems lieber den Menschen als Person in den Blick, diejenige also, die sich auf die transreligiöse Wanderung einlässt.⁵ Es sind nämlich, so die Erfahrung, nicht selten die inneren monologischen biografischen Nacherzählungen, die nicht nur Tenor und Diktion solcher Begegnung bestimmen, sondern den Selbstentwurf in seiner religiösen Dimension an sich. Sie gilt es zu publizieren, denn sie wirken sich mehr als nur implizit auf die Führungsstrategien desjenigen aus, der im pädagogischen Feld als LehrerIn, ErzieherIn und als Mutter oder Vater handelt.

Der Verfasser – einst als Koblenzer „Schängel“ mit Rhein-Mosel-Wasser römisch-katholisch getauft – zieht in seiner Kindheit mit der Laterne zum Deutschen Eck und wartet gemeinsam mit Hunderten von Menschen auf den Heiligen Martin. Der kommt auf dem Pferd herbei geritten und verteilt die Pfeifenmänn-

5 Siehe Christoph Bochinger/Martin Engelbrecht/Winfried Gebhardt, „*Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur*“, in: Christoph Bochinger/Jörg Rüpke (Hg.), *Religionswissenschaft heute*, Bd. 3, Stuttgart 2009.

chen, ein schmackhaftes Gebäck mit Rosinenaugen und einer weißen Tonpfeife. Positive Kindheitserinnerungen, wie etwa der Heilige Martin, tragen eine Dimension von Religion ins Licht, die trotz ihrer Wirksamkeit für die religiöse Sozialisation, die Erziehung und den Unterricht im Allgemeinen zu kurz kommt: das Erleben von Religion in ihrer Rahmung als Raum und als ästhetische Gestaltung, in der sinnlichen Erfahrung. Ob das nun mehr katholisch und weniger evangelisch ist, will der Verfasser nicht beurteilen; mit dem Evangelischen kam er erst spät in Berührung – nach seiner Konversion zum Islam im April 1980.

Weit davor rangiert aber noch eine weitere Kindheitserinnerung des Verfassers: Der Rabbiner einer liberalen jüdischen Gemeinde kommt am Freitagabend in die Wohnung der Großeltern, um dort gemeinsam mit der Familie den Schabbat einzuleiten. Die Wurzeln der Großmutter liegen bei den iberischen Sephardim. Sie stammt aus dem Hause solcher, die im Deutschen Kaiserreich in der Regel zu derjenigen Religion konvertiert sind, welche sie als Nationalgesinnte als „deutsch“ empfunden haben, nämlich zum Protestantismus vaterländischer Prägung. Die Kinder wurden dann lieber auf die Namen Erna oder Siegfried getauft statt auf Sarah oder Salomon. Das änderte sich erst Anfang der 1930er Jahre wieder, kurz nach den ersten erlittenen Enttäuschungen und nicht lange vor der großen Katastrophe.

Es gibt an jenen Abenden, übrigens nicht ganz regelkonform, Kassler mit Kraut und Stampf, und der Großvater erzählt, wie er Anfang der 1950er Jahre von seinem Arbeitgeber in den Negev entsandt worden ist, um dort die Nitrozelluloseproduktion auf Vordermann zu bringen. Man hat die Katastrophe überlebt. Dabei zündet er sich eine Zigarette aus einer Packung an, die ein Kamel, eine Palme und die Pyramiden zeigt. Für den Verfasser, damals gerade mal in der Schule, verschmelzen sich Imagination und Bericht, das Gesicht des Großvaters und der süßlich-herbe Duft des schweren Latakia mit der gelösten, aber auch durch und durch gehobenen, im Grunde religiösen Stimmung.

Die bereits erwähnte Konversion zum Islam vollzieht sich, während sich der Verfasser im Zuge eines internationalen Stipendienprogramms zwischen 1979 und 1981 in Indonesien befindet. Er lebt im Kreise einer einfachen indonesischen Familie, weit weg von seinen Angehörigen zu Hause, und besucht die SMA XIV in Jakarta, eine öffentliche Oberschule in Cililitan, einem heute noch ärmlichen Viertel im Südosten der Metropole. An den Montagen steht er morgens mit seinen Mitschülern in Reih und Glied und in blau-weißer Schuluniform auf dem Schulhof, die rot-weiße indonesische Fahne wird gehisst, die Nationalhymne „Kebangsaanaku“ wird angestimmt. Danach gibt der Schulleiter seine Weisungen für die Woche aus und entlässt die Schülerschaft in die Klassenzimmer.

Dort nimmt der Verfasser in der 12. Klasse des naturwissenschaftlichen Zweigs ganz hinten seinen Platz ein, denn er ist zu groß, als dass er vorne sitzen dürfte. Herr Natipulu, der Lehrer für Mathematik, tritt hinter sein Pult. Er begrüßt die SchülerInnen, die inzwischen aufgestanden sind. Ohne weitere Anweisung schlägt er einen Gong, der auf dem Pult steht. Eine Schülerin tritt nach vorn und

trägt einen kurzen religiösen Text aus ihrer Tradition vor, in einer dem Verfasser damals unbekannt, aber schön anzuhörenden Sprache; es klingt wie Sanskrit. Unter seinen Schülern sind vornehmlich Muslime, aber auch Katholiken, in der Regel chinesischer Abkunft, Adventisten des Siebten Tages, Buddhisten, Hindus und Anhänger des Kebatinan, einer alteingesessenen schamanischen Lehre. Alle Schüler hören zu. In der nächsten Woche wird ein anderer vortragen, für eine andere Religion, das Pater Noster vielleicht, oder die Fatiha. Herr Natipulu schlägt seinen Gong ein zweites Mal, worauf sich alle hinsetzen und in Schweigen versinken. Die einen verschränken ihre Finger, andere drehen die geöffneten Handflächen nach oben, wieder andere heben ihre gefalteten Hände an die Stirn, einige sitzen einfach nur mit gesenktem Kopf da; manche bewegen irgend ein Kettchen zwischen ihren Fingern. Das dauert zwei Minuten, bis Herr Natipulu den Gong zum dritten Mal anschlägt. Die Spannung fällt ab, es wird gelacht, man schwätzt ein wenig, der Lehrer gibt ein paar Anweisungen, der Unterricht beginnt.

Der Verfasser nimmt damals erstaunt zur Kenntnis, dass es bei solch inszenierter Vielfalt anscheinend niemanden gibt, der sich herausnimmt, der nicht aufsteht, der nicht betet, sei es als betende Ansprache, als kontemplative Betrachtung oder als meditative Binnenschau. Er kann mit dem impliziten Angebot dieser schulischen Situation zunächst nichts anfangen, wird aber zu allem Überfluss gleich in der Pause gefragt, was er vortragen will, wenn die Reihe an ihm ist – es geht nach dem Alphabet innerhalb der Religionsgruppe, so wie sie die Schülerliste ausweist. Dort, so stellt der Verfasser auf Nachfrage im Rektorat fest, wird er unter „roman-katolik“ mit dem Buchstaben „B“ ganz oben geführt. Er gibt seinen Vorbehalt zu erkennen, ob er der Richtige für so etwas sei, er sei ja gar nicht religiös. Er äußert sogar seinen Unmut und weist darauf hin, dass die Religionsbezeichnung für ihn doch nur eine Formalie sei, er wolle weder beten noch vorbeten. Damit aber verursacht er Kopfschütteln: Das gehe doch nicht! Wie denn ein Mensch überhaupt leben könne, der keine Religion praktiziere! Er habe sich dem Pancasila anzupassen, das den Glauben an den einen Gott verlange. Die Rede ist von jenen fünf regelleitenden Präambelsätzen, welche die indonesische Verfassung einleiten. Die Devise unter dem indonesischen Staatswappen lautet *bhinneka tunggal ika* – „Vielfalt in Einheit“. Genau hier beginnt damals die ernsthafte Auseinandersetzung des Verfassers mit der Religion, weil er sich in Strukturen eingebunden sieht, die den sichtbaren Religionsnachweis, den publizierten Habitus verlangen.

Religion als Fluchtpunkt

Im Rückblick fragt sich der Verfasser gelegentlich, ob das damals gut war oder nicht; seine umfangreichen Tagebuchaufzeichnungen sind ambivalent. Derlei staatlich verordnete Religionsausübung hat gewiss ihre Vorteile: In solch veröffentlichter Fassung ermöglicht sie die Gewöhnung an Religion als Teil der äußeren Ordnung. Einer Religion anzugehören, wenngleich als integrales Element des

nationalen Selbstverständnisses, erleichtert es, wie im erwähnten Fall, über religiöse Fragen zu kommunizieren. Problematisch bleibt indes das essenzialistische Religionsverständnis, das dem zu Grunde liegt und das sich vergleichsweise stark über die Erkennbarkeit und die Zugehörigkeit definiert, also letztlich auch über die Vergleichbarkeit. Dies birgt die Gefahr, dass Vergleichsebenen konstruiert werden, die in ihrer naiven Gleichsetzung erratisch anmuten: deine Schrift und meine, dein Gotteshaus und meins, deine Gründergestalt und meine, dein Artefakt und meins, dein Feiertag und meiner...

Zu den Regeln jener internationalen Organisation, mit deren Unterstützung der Verfasser in Asien lebte, gehörte eine eherne Regel der Kulturbegegnung: *Never compare!* Man hatte die Erfahrung gemacht, dass über den Vergleich des nicht Vergleichbaren Standards für die Prozesse der sozialen, religiösen und politischen Ausgrenzung beschrieben werden können, was sich im Laufe der weiteren Geschichte Jakartas und des ganzen Landes ja leider auch bewahrheitet hat. Dort, wo sich dieser Ansatz mit Fragen der Integration zugewanderter religiöser und ethnischer Minderheiten kurzschließt (vom Ausland ins Inland, vom Land in die Stadt), kann er die soziale Ausgrenzung sogar gewaltsam beschleunigen. Und doch stellt sich die Frage, ob nicht gerade in einer neu aufgelegten Dramaturgie des Themas Religion in ihrer öffentlichen Gestalt gerade in der säkular verfassten Gesellschaft eben dieser Aspekt der Gewöhnung an die äußere Ordnung gestärkt werden sollte. In der Entgegnung auf den neuen kämpferischen Atheismus als politische Ideologie liegt womöglich eine gemeinsame Bewältigungsaufgabe der Religionen in Deutschland. Das erfordert die Verständigung zwischen den Religionen, in der es nicht mehr um Religion A vs. Religion B geht, sondern um alternative und zukunftsfähige Ausprägungen von Religion an sich, und um die unterschiedlichen kulturellen Kodierungen, wie mit Religion verfahren wird.

Zu den erwähnten Erfahrungen gehört aber auch, dass trotz Religion als Faktor des staatlichen Systems die Religion als inneres Ordnungselement des Subjekts diffus zu bleiben droht. Der Verfasser hätte sich nämlich damals, „im Schatten des Banyanbaums“⁶ auf dem Schulhof, gerne tiefer gehend über die Sache mit Mensch, Welt und Gott verständigt; er war darin zumindest altsprachlich-philosophisch geschult. Damit aber löste er bei seinen indonesischen Schulkameraden Fluchtreflexe aus, weil ihm unterstellt wurde, die Religion zu politisieren. Als unbotmäßig wurde sein Hinweis empfunden, dass nach dem ersten Staatsprinzip, der „Glaubenspflicht an ein Höheres Wesen“ (*kepercayaan kepada ketuhanan yang maha esa*), das „Prinzip der sozialen Gerechtigkeit“ (*keadilan sosial*) folge, und das stünde mit Blick auf die sozialen Wirklichkeiten in Jakarta ja wohl in Widerspruch zu dem mit Satz Eins vertretenen Anspruch. Was nütze also die gemeinsame Gebetsstunde der Etablierten, wenn sich in der Frage der

6 Siehe Dieter Riemenschneider (Hg.), *Im Schatten des Banyanbaums. Geschichten aus Indien*, Frauenfeld 1990.

Randständigen solche, die das Potenzial dazu hätten, sich nicht nach ihren eigenen religiösen Grundsätzen richteten? Wie sei hinzunehmen, dass die armen Leute von Cililitan auf die noch ärmeren Leute des Nachbarbezirks Condet blicken, der sich entlang des Flusses Ciliwung erstreckt – „die da unten“, die pinkeln erst in den Fluss und waschen sich dann darin? Zuspruch erfuhr der Verfasser hier erstaunlicherweise von seinen hinduistischen Klassenkameraden; deren religiöses Symbolsystem hatte sie mit nützlichen Kategorien ausgestattet, das Phänomen sozialer Kastenbildung im neokapitalistischen System der „Neuen Ordnung“ Indonesiens Ende der 1970er Jahre, das Freiheitlichkeit und Liberalität vorgaukelte, zu erkennen, zu benennen und kritisch zu reflektieren. Unter den Muslimen blieben nur wenige Engagierte dabei. Die christlichen Schüler zogen sich da ganz zurück, weil sie sich in ihrer latenten Situation als religiöse und zugleich ethnische Minderheit nicht dem Zorn der Mehrheit aussetzen wollten.

Die Frage nach der religiösen Identität

In Fragen wie der nach der sozialen Gerechtigkeit treten bestimmte Faktoren religiöser und sozialer Identität zueinander in Korrespondenz, die sich, grob vereinfachend, in zwei Bereiche unterteilen lassen: die rationalen und die relationalen Personmerkmale. Beide lassen sich ob ihrer Dynamik nicht mit der bequemeren Vorstellung von der Kugelverfasstheit religiöser und kultureller Identität in Einklang bringen. Sie fordern auch das Denkmodell von verkirchlichter Religion durch die Einforderung größerer Toleranz gegenüber religiöser Pluralisierung und Individualisierung heraus. Jugendlicher Elan bedarf dabei zwar keiner systematisch-theologischen Begründung. Die rationalen Personmerkmale gründen aber dennoch in den kognitiven Orientierungsprozessen des Subjekts, und die sind auf die theologische Axiomatik angewiesen. Die dezidiert religiöse Orientierung im Sinne der Authentizität theologischer Information ist gerade angesichts pluraler Lebensentwürfe notwendig und durch sie nicht etwa abgelöst worden. Urbane Räume wie Jakarta, Kairo oder Köln bieten in zunehmendem Maße plausible Alternativen zum primären Quartierbezug. Gemeint ist: Die Menschen sind in der Lage, weitgehend sanktionsfrei ihre sozialen Bindungen selbst zu wählen und deren Intensität zu steuern. Je mehr horizontale und vertikale Mobilität dieser Raum seinen Bewohnern anbietet, sie aber auch abverlangt, und je drängender damit die ökonomischen Notwendigkeiten werden, sich dem anzupassen, desto notwendiger wird auch die Neuorientierung in der religiösen Lebensgestaltung, die bis dato von Funktionssystemen des sozialen Nahbereichs mitgetragen wurde.⁷

Frühere Annahmen, die religiöse Orientierung würde dadurch per se verschwinden, haben sich nicht erfüllt – ganz im Gegenteil: Mit der Stärkung rationaler

7 Siehe Peter L. Berger/Thomas Luckmann, „*Soziale Mobilität und persönliche Identität*“, in: Thomas Luckmann (Hg.), *Lebenswelt und Gesellschaft*, Paderborn 1980, S. 142-160.

und spiritueller Elemente von Identität (Wer will ich sein?) werden auch die relationalen (Mit wem will ich zusammen sein?) neu definiert. Dabei werden die konfessionellen Grenzen deutlich überschritten. Das betrifft nicht mehr nur die losen Bekanntschaften mit Kollegen am Arbeitsplatz oder die Freundschaften auf dem Schulhof. Es geht weiter: Da ist die immer wiederkehrende Anfrage muslimischer Schülerinnen an den Verfasser in seiner Rolle als „Experte“, ob sie eine Sünde begehen, wenn sie ihren Eltern verheimlichen, dass sie einen „deutschen Freund“ haben. Und: In Gesellschaften, die ein relativ gut etabliertes und humanes Regime realer Laizität aushalten, nehmen die bireligiösen Lebenspartner- und Elternschaften eher zu als ab (einer der klassischen migrationssoziologischen Indikatoren für Integration). Die oben erwähnte Steigerung der Lust auf Religion ist eben nicht gleichzusetzen mit dem diskutierten Trend, muslimische Jugendliche seien heute konservativer als ihre Eltern.⁸

Damit rücken die notwendigen Kompetenzen in den Vordergrund, die allein durch Religion als Element der äußeren Ordnung nicht gewährleistet werden können. Die psychosoziale und soziokulturelle Selbstverortung des Subjekts will von ihm vor allem dann neu erarbeitet sein, wenn das mit Loslösungsprozessen aus Horizonten verbunden ist, hinter denen konkurrierende Loyalitätserwartungen stehen.⁹ Das trifft auf Religion im Kontext sozialer Segregation innerhalb einer Megalopolis ebenso zu wie auf Religion im Kontext von Migration, z.B. auf junge MuslimInnen in Deutschland. Diese Erarbeitung schließt die Dimension von Religion als formales System und Religiosität als Modus des Subjekts mit ein.

Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Verhältnisbestimmung zwischen dem „Selbst“ und dem „Anderen“. Manche Anfrage an die Muslime in Deutschland, wie sie es denn mit der Anerkennung anderer und andersreligiöser Lebensentwürfe halten, wie sie sich zur freiheitlich-rechtlichen Grundordnung positionieren und was sie zur positiven Integration als gemeinsamer gesellschaftlicher Leistung noch beizutragen gedenken, läuft unter dem Strich auf die Frage hinaus: „Können wir uns auf euch verlassen?“ Nicht viel anders lautet das Votum kritisch eingestellter muslimischer SchülerInnen an ihr eigenes religiöses Bezugssystem im Islamischen Religionsunterricht, wenn sie nach der Authentizität des Korans oder nach der Zurechnungsfähigkeit Muhammads fragen. Sie wollen wissen, ob sie sich auf das, was sie über die Religion erfahren, wirklich verlassen können. Sie glauben, so will es manchmal scheinen, zwar an Gott, aber sie können ihm nicht glauben.

8 Siehe Harry Harun Behr, „*Was hat Schule mit Allah zu tun?*“, in: Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor 2008. Muslimische Religiosität in Deutschland. Überblick zu religiösen Einstellungen und Praktiken*, Gütersloh 2008, S. 50-59.

9 Siehe Hans-Peter Frey (Hg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*, Stuttgart 1987.

In genau dieser Vertrauensfrage wird der Brückenschlag hinüber zu den Menschen des anderen religiösen Bezugssystems nicht nur möglich, sondern sinnvoll und sogar notwendig. Kinder und Jugendliche bringen bereits erhebliche Vorerfahrung mit in die Schule, dass der eigene religiöse und weltanschauliche Standpunkt wohl der erste, aber nicht der Einzige ist. Der Religionsunterricht hat damit auch die Aufgabe, das auf dieser Erfahrung beruhende religiöse Erleben zu thematisieren und weiterzuführen. Der Umgang mit Vielfalt will erlernt sein. Dazu gehört, was durch die Begegnung latent in Frage gestellt ist, also auch die Frage danach, was wahr ist, worauf man sich verlassen und wonach man sich im Urteilen, Handeln und Hoffen richten kann.¹⁰

Kompetenzen in und zwischen den Religionen

Der Verfasser ist weder Soziologe noch Theologe, sondern Pädagoge, weshalb er die vorliegende Thematik weg von den systemtheoretischen und systematischen Fragen hin auf diejenigen des Personseins bewegen möchte. Er blickt auf das alltägliche Geschäft des schulischen Unterrichts in multireligiös und multinational zusammengesetzten Klassen, das ihn seit einem Vierteljahrhundert begleitet. Er stellt sich die Frage, ob es einen verifizierbaren Bereich gibt, der auf besondere „interreligiöse Kompetenzen“ deutet und der damit anderes beschreibt als das aus den einschlägigen Bezugswissenschaften Bekannte. Ist religiöses Erleben anders als sonstiges Erleben? Ist religiöses Denken anders als sonstiges Denken? Nimmt sich der religiöse Mensch selbst anders wahr als der, der sich als areligiös bezeichnen würde? Sind das Wahrnehmen und der Umgang mit Blick auf den sichtbar anders religiösen Mitmenschen anders gelagert als der mitmenschliche Umgang im Allgemeinen? Könnte es sein, dass hier von Dingen die Rede ist, die sich zuerst über die bezugswissenschaftlichen Zugbrücken erobern und letztlich nur pädagogisch reformulieren lassen, schon allein aus dem Anspruch heraus, religiöse Sozialisation nicht zu einer Sondersozialisation für Sonderlinge werden zu lassen?¹¹

Für den Islamischen Religionsunterricht als Szenario, das nicht nur zum Gegenstand Islamischer Religionspädagogik gehört, sondern im deutschen Kontext momentan ihre Existenz bedingt, muss zunächst danach gefragt werden, was er leisten möchte. Erst im Zusammenspiel damit lässt sich die Sache mit der „anderen“ Religion einordnen – methodisch, mit Blick auf die Formulierung der Ziele und deren theologische Begründung. Zu den Aufgaben der Islamischen Religionspädagogik wird es gehören, mit prinzipien- und orientierungswissenschaftlicher Expertise beim Entwurf solcher Leitbilder beizustehen, die ihren Nieder-

10 Siehe Werner Haußmann/Johannes Lähnemann, *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005.

11 Siehe Hans-Jürgen Fraas, *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*, Göttingen 1973; ders., *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983; ders., *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000.

schlag in den avisierten Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Bereitschaften der muslimischen SchülerInnen finden. Dazu gehört besonders die Verhältnisbestimmung von Können und Wollen. Dieser Gedanke ist im allgemeinen Geplänkel pädagogischer und fachdidaktischer Literatur um den Kompetenzbegriff leider schlecht repräsentiert: Hören können und zuhören wollen, sprechen können und sich ausdrücken wollen, sehen können und dahinter sehen wollen, Informationen verarbeiten und sie verstehen, den anderen wahrnehmen können und sich auf den anderen einlassen wollen... Wie wird das in religiöser Schau zusammengeführt, und was ist dabei die interreligiöse Perspektive?

In dieser Hinsicht ist der Koran als Zentralschrift (nicht nur des Islams als Lehre, sondern auch für das pädagogisch-konzeptionelle Nachdenken) voll von Merkmalsbeschreibungen.¹² Ein Blick in die Lehrpläne für den Islamischen Religionsunterricht zeigt aber nach wie vor die Verliebtheit in materiale Bildungsvorstellungen, die meinen, über die passenden Inhalte lasse sich das Ganze irgendwie steuern. Gerade die neueren Lehrpläne zeigen das etwas deutlicher.¹³ Das könnte daran liegen, dass im bundesdeutschen Diskurs um den Islamischen Religionsunterricht die Sachfrage hinter die Machtfrage zurücktritt: Im Ringen um die Zugriffsrechte auf diesen Unterricht geht es den Akteuren darum, wer was zu sagen hat, nicht darum, was gesagt wird. Die Nachfrage, wozu bestimmte Dinge unterrichtet werden sollen, wird weitgehend ausgeblendet. Gewiss, die Lehrpläne für den Islamischen Unterricht geizen nicht mit interreligiösen Bezügen, sei es als Themenbereich oder als Unterrichtsprinzip. Hier wird aber gelegentlich so getan, als lasse sich neben dem *tam ilmihal*, dem kurzgefassten Überblickswissen über die Religionslehre des Islams, gleich noch der Kleine Katechismus abhandeln, in kaum mehr als zwei Stunden pro Woche an Deputat. Die institutionelle Allianz geht inzwischen soweit, dass in jüngsten Lehrplanentwürfen christlich-pädagogische Kompetenzmodelle unbearbeitet auf den Islam übertragen werden, so als handle es sich beim jeweiligen Religionsunterricht um dieselbe Grammatik, nur das Vokabular müsse angepasst werden.

Das mag funktionieren, solange der Kompetenzbegriff denjenigen der Performanz nicht zwingend nach sich zieht. Auf der erwähnten Ebene der Personmerkmale in der Verhältnisbestimmung von Kenntnis, Können, Willentlichkeit und schließlichem Tun jedoch fällt es relativ schwer, zwischen einem „eigenreligiösen“ und „interreligiösen“ Kompetenzbereich zu unterscheiden. Das wird besonders anhand der Beobachtung deutlich, dass vor allem die muslimischen SchülerInnen der höheren Jahrgangsstufen kaum Probleme damit haben, andere Religionen neben dem Islam als Religion anzuerkennen und zu achten. Probleme entstehen erst mit Blick auf die Angehörigen des eigenen Bekenntnisses, wenn diese aus irgendeinem Rahmen fallen, dessen Standards aus der exklusivistischen

12 Vgl. Harry Harun Behr, *Islamische Bildungslehre*, Garching 1998, S. 161 ff.

13 Siehe Irka-Christin Mohr/Michael Kiefer (Hg.), *Islamunterricht – Islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*, Bielefeld 2009.

Weltwahrnehmung herrühren: Muslim sein heißt da, ein guter Araber, ein guter Albaner, ein guter Türke oder ein guter Bosnier zu sein; bestimmte Dinge zu sagen oder zu tun befördert aus dem geschlossenen Kreis hinaus in die Kälte. Da wird die Toleranz schwieriger, weil man es nicht aushalten will, dass ein anderer, der demselben Regelkreis unterliegt, sich scheinbar Dinge herausnimmt, die man sich selbst versagt. Zu den häufiger auftretenden Beispielen gehört, die religiöse Begründung restriktiven Erziehungsverhaltens in Frage zu stellen, somit aber auch die Autoritäten, die derlei formulieren und durchsetzen wollen. Hier geht es um Grabenbrüche, die quer durch die muslimischen Familien verlaufen. Die besondere Problematik, dass es muslimische Mädchen in dieser Sache ungleich schwerer haben als ihre Brüder, soll hier gar nicht erst thematisiert werden.

Die Konstruktion religiöser Identität unter Berufung auf die sichtbaren Marker von Gruppenzugehörigkeit kann dazu verführen, den eigenen Horizont über den Entwurf von Gegenhorizonten zu zeichnen. Gerade Jugendliche sind dafür anfällig, weil sie sich ohnehin daran abarbeiten, sich in ein Sinn stiftendes System zu integrieren und dazu das Moratorium in Kauf zu nehmen, mehr zu wollen, als sie können, aber auch mehr zu können, als ihnen zugestanden wird. In dieser Hinsicht muss darauf hingewiesen werden, dass die Systeme öffentlicher Beschulung und Berechtigung nicht immer ihrer Verantwortung gerecht werden, was die erzieherische Begleitung durch diese Zeit angeht. Das ist für den Islamischen Religionsunterricht der höheren Jahrgangsstufen von Bedeutung. Der Islam steckt sich ohnehin an den Krankheiten der Schule an, sobald er sie im Gewand des ordentlichen Lehrfachs betritt. Die Frage wird sein, ob er es schafft, trotzdem seiner erzieherischen Verantwortung gerecht zu werden. Wenn ja, dann könnte es geschehen, dass eine muslimische Lehrkraft in Loyalitätskonflikte zwischen ihrer Schülerschaft und der Institution gerät, die sie vertritt. Das könnte auch der Fall sein, wenn eine Religionsgemeinschaft als Trägerin dieses Unterrichts ihre Statuten vorgibt. Was bspw. die Sache mit dem eingangs erwähnten gemeinsamen Gebet betrifft, sind dem Verfasser etliche KollegInnen bekannt, die katholischen oder evangelischen Religionsunterricht erteilen und sich in innerem Zwiespalt mit ihrer Direktive befinden. Was also die interreligiöse Perspektive des schulischen Religionsunterrichts betrifft, sind die Orientierungspunkte zunächst maßgeblich durch die Institution, ihre Richtlinien und die in den Curricula gewonnenen Aushandlungen bestimmt.

Ein theologischer Exkurs

Die Schüler aber geben andere Orientierungspunkte zu Protokoll, wenn sie z.B. die erwähnte Vertrauensfrage stellen. Dabei interessieren sie sich auch für das andere religiöse System, und zwar aus theologischer oder philosophischer Neugier oder aus existenzieller Befindlichkeit heraus. Sie bestätigen den Befund der pädagogischen Forschung, dass die Synthese von Fremdverstehen und Selbstthermeneutik besonders im interkulturellen und damit auch interreligiösen Diskurs längst stattfindet, vor allem wenn es um die Vertrauensfrage geht – es

handelt sich dabei um einen zusammengehörigen Lernprozess.¹⁴ Die existenzielle Dimension ergibt sich daraus, dass das oben erwähnte Einordnungsparadigma jugendlicher Lebenswelt, welches auf die Pädagogische Psychologie verweist, eine anthropologische Grundlegung hat, für die sich die Theologie besonders interessiert: Der Mensch ist gleichermaßen darauf angewiesen wie auch dazu fähig, sich selbst im Raum und gegenüber anderen zu verorten. Das wirkt in zwei Richtungen stabilisierend: hin auf die Person, und hin auf das System und die Funktion des Raums, in dem sie lebt. Dieses Argument ist aus der Subjekttheorie, der Systemtheorie und der Sozialisationstheorie hinlänglich bekannt.¹⁵ Es ist der Standardschlüssel, nach dem jene greifen, die den konfessionellen Religionsunterricht gegenüber der Vereinnahmung durch religionskundliche Angebote verteidigen wollen.

Muslimische Schüler wollen, was den Islam angeht, wissen, wo sie stehen; sie wollen ihren Standpunkt selbst einnehmen können. Dieses Motiv spiegelt sich in verschiedenen Koranstellen wieder, die über die Begriffsverwendung von *nafs* (نفس) auf das griechische Bezugswort *nephos* für „Atem“ bzw. auf dessen Ableger im Hebräischen und im übertragenen Sinne auf „das Beatmete“ im Sinne des „beseelten“ Dings an sich verweisen. Islamischer Vorstellung nach ist alles, was von Gott erschaffen wurde, „verlebendigt“; der Koran nennt in diesem Zusammenhang z.B. bestimmte Naturphänomene, wie den Himmel, die Erde oder das Wasser, die von Gott zur Ordnung gerufen werden und dazu Orientierung erhalten, wohin sie gehören und was ihre Aufgabe ist.¹⁶ Dabei geht es, und ähnlich ist der koranische Entwurf des Menschenbildes, weniger um das Wesen, sondern um das Amt.¹⁷ Solches zu verstehen hilft jungen Menschen, sich die Perspektive zu erarbeiten, absichtsvoll in ein größeres Ganzes integriert zu sein, das indes vom Menschen einfordert, die wesenhaften und die aufgabenbezogenen Aspekte seiner Existenz zu tarieren.

Aus einem Korantext, wie in 91/7-10, lässt sich zudem als Konzeption ableiten, dass die Motive der Orientierung und Eingliederung miteinander zu verschränken sind, im vorliegenden Fall z.B. unter Einbezug von 92/4-10: „Ihr geht verschiedene Wege. Wer dabei gibt und Gott erwartet und das Gute wahr macht, dem fällt leicht, womit er gewinnt. Und wer behält und sich über andere stellt

14 Siehe Sylke Bartmann, „Nicht das Fremde ist so fremd, sondern das Vertraute ist so vertraut. Ein Beitrag zum Verständnis von kultureller Differenz“, in: S. Bartmann und O. Immel (Hg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*, Bielefeld 2009, S. 21-35.

15 Siehe Hubert Knoblauch, „Subjekt, Intersubjektivität und persönliche Identität. Zum Subjektverständnis der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie“, in: Matthias Grundmann/Raphael Beer (Hg.), *Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*, Münster 2004, S. 37-58.

16 Vgl. Koran 41/9-12; 13/15.

17 Vgl. Koran 2/30-32; 4/1.

und das Gute verrät, dem fällt leicht, womit er verliert [...]“.¹⁸ Muhammad hatte bei einer Gelegenheit (unter freien Nachthimmel, am Lagerfeuer) seine Zuhörer darauf hingewiesen, dass ihnen sowieso leicht falle, was ihnen zufalle: „Geht eurer Wege und tut was ihr ohnehin tut!“, woraufhin er die Textstelle 92/4-10 zitierte. Gemeint ist: Ihr habt zwar nicht alles in der Hand, z.B. die Wege zu bestimmen, aber das Wesentliche, nämlich die Entscheidung, welche Wege ihr beschreiten wollt.

Mit diesem Verweis auf die Richtungsangabe ist auch der Verweis auf die Zugehörigkeit gegeben, denn die Formulierung „wer Gott erwartet“ (*mani ttaqā* (من اتقى))¹⁹ bringt den Aspekt der Beheimatung bei Gott zum Ausdruck – Gott ist Ausgangspunkt und Fluchtpunkt zugleich. Das semantische Feld um einen Begriff wie *tasāwin* aus der Sure 91 erhält dadurch eine entscheidende Drehung: Gemeint ist so viel wie durch Vergleich gewonnene „Wiedererkennbarkeit“, auf Grund der Feststellung von „Übereinstimmung“, „Gleichheit“, „Gleichwertigkeit“ oder „Gemeinsamkeit“. Als Ableitung lässt sich das Verbalsubstantiv *tasāwin* so übersetzen: „die Tatsache, dass jemand von sich selbst sagt, wohin er gehört.“ Mit dem Menschen, der weiß, wo er hingehört und der darüber Auskunft erteilen kann, ist aus Sicht der Religionspädagogik wohl die zentrale Signatur derjenigen Sache erwähnt, welche als „religiöse Identität“ bezeichnet werden könnte. Und diese scheint ohne den Bezugspunkt von Religion auch im Sinne der anderen, vorfindlichen Religion gegenüber der eigenen Religion offenbar kaum möglich zu sein. Ferner ist das Argument der aktiven Aneignung von Welt gegenüber der Vorstellung des Geworfenseins in die Welt gestärkt, und nur so lässt sich pädagogisch arbeiten. In freier Übertragung bringen also die Verse 91:7-10 zum Ausdruck: „Und beim Menschen und dem, der er ist und der er sein will, und bei seiner Achtsamkeit und seiner Achtlosigkeit: Wenn er sich zum Besseren verändert, hat er Erfolg, aber wenn er sich aufgibt, hat er verloren [...]“.

Damit ist indirekt eine weitere Verhältnisbestimmung angesprochen, die an anderer Stelle im Koran weiter ausgebaut wird. Gemeint ist das Spannungsverhältnis von Rahmung und Gehalt, von Äußerem und Innerem, von Sichtbarem und nicht Sichtbarem. Warum? Der Koran begünstigt das Bild der Willentlichkeit des Menschen als qualitativen Aspekt seiner Haltung wie auch als Merkmal seiner Handlung, vermittelt derer er gegenüber sich selbst, der Welt und dem Leben sowie gegenüber dem Unendlichen und Unverfügbaren positioniert. Das könnte zwar dahingehend missverstanden werden, hier gehe es darum, sich des Islams als Pflichtenlehre zu entledigen und ihn durch eine zwar zeitgeistkonforme, aber letztlich nichtssagende Anschauung zu ersetzen. Ähnliche Befürchtungen werden auch innerchristlich thematisiert, was die entsprechend korrigierenden Steuerimpulse der religiösen Institutionen nach sich zieht. Aber das wäre eine einseitige

¹⁸ Freie, nicht wortwörtliche Übertragung.

¹⁹ Wörtl. eher „wer Vorkehrung trifft“; die verbreitete Übersetzung mit „gottesfürchtig sein“ trifft die Sache nicht.

Wahrnehmung. Beides ist gemeint – Bindung und Entbindung. In einem zukunftsweisenden Islamischen Religionsunterricht könnte deutlich werden, dass das religiöse Pflichtenheft weniger Ding an sich, sondern wohl doch eher Mittel zum Zweck ist. Nach dem Islam zu leben, auch im Sinne der folgsamen Haltung gegenüber seinen Anrathungen und Vorschriften, hat instrumentellen Charakter.²⁰ Muslim zu sein erschöpft sich nicht im Formalen, sondern beginnt mit ihm.²¹ Zu fragen wäre, ob es hinsichtlich dieser Beschreibung von Religion zu einer interreligiösen Verständigung kommen könnte.

Ein Strukturvorschlag

Bereits diese nur schemenhaft angerissenen schrifthermeneutischen Zugänge legen nahe, dass der vergleichende Zugang keineswegs dämonisiert werden sollte, jedenfalls wo es um die Begegnung mit und zwischen den Religionen geht. Im Gegenteil: Der Religionsunterricht hätte eigentlich dafür Sorge zu tragen, dass die Dinge in guten Bahnen verlaufen, wenn denn verglichen wird. Und verglichen wird allenthalben, man braucht nur die leicht zugänglichen Populärmedien zu betrachten. Also sollte darüber nachgedacht werden, ob sich nicht doch bestimmte Kompetenzbereiche beschreiben lassen, die gezielt auf die Stärkung interreligiöser Begegnung zuführen – im Sinne von Kenntnis, Bereitschaft und gehörigem Takt.

Der Blick in die Lehrpläne des Islamunterrichts offenbart, wie bereits angesprochen, dass sich dort eine Fülle an Themen wiederfindet, die nicht nur dem interreligiösen Bereich zuzuordnen sind, sondern auch dem fächerübergreifenden Bezug, besonders mit Blick auf die anderen, in der Schule etablierten Religionen. Das bewirkt zwar eine Art abendländische Verengung der Perspektive, ist aber doch ein wichtiger Zwischenschritt hin auf die Begegnung zwischen den vorfindlichen religiösen Großgruppen. Allerdings verrät das Arrangement dieser Inhalte, dass ihnen keine Konzeption einer am Interreligiösen orientierten Didaktik zu Grunde liegt. Deshalb soll im Folgenden ein Vorschlag angeboten werden, der zumindest für den Stoffverteilungsplan der Lehrkraft (andernorts auch „Schulcurriculum“ genannt) und für die Formulierung, Sortierung und Stufung von Unterrichtszielen hilfreich sein könnte. Es ist der Versuch einer einfachen, praxisorientierten übergeordneten systematischen Struktur.

Angedacht sind fünf Ebenen, auf denen sich Religionen zueinander in Bezug setzen lassen. Es handelt sich dabei um Ebenen, die sich in den religions- und kulturvergleichenden Debatten immer wieder asymmetrisch gegenüber liegen und nicht selten auch gegeneinander ausgespielt werden. Wenn es gelingt, Ar-

20 Siehe Harry Harun Behr, „*Ein Saphir mit Schliff. Zur Stellungnahme der Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş e.V. (IGMG) gegen das Schulbuch Saphir*“, in: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI) 3 (2009) 5, S. 2-25.

21 Vgl. Koran 49/14.

gumente solcher Debatten ihren jeweils wirklichen Ebenen zuzuordnen, dann hilft das, die Begegnung zu moderieren, dabei selbst Orientierung zu finden und unsachgemäße Demagogie, Apologetik oder Vereinnahmung zu erkennen. Die Rede ist von der Inszenierung, der Interpretation, der Infragestellung, der Intention und der Institution. Im Einzelnen:

1 Inszenierung

Damit ist die Dimension des religiösen Erlebens und Miterlebens angesprochen, der handelnde Vollzug und der Mitvollzug – als Akteur oder als Gast. Das deutet auf den Bereich des Sichtbaren in der Religion, welches ihr Wiedererkennbarkeit verleiht, aber auch Unterscheidbarkeit. Hier kommen die Dinge des kultischen und rituellen Vollzugs zum Tragen, das religiöse Leben, die Artefakte, die Orte und ihre Funktionsträger. Das ermöglicht insbesondere auch den Zugang über die ästhetische, sinnliche Erfahrung – hier geht es um Licht, Duft, Klang, Farbe, Geschmack. Folglich kommt auch die Dimension der kollektiven und individuellen Erinnerung, die nacherzählte Geschichte und die biografische Narration ins Spiel. Damit kommt auch die kulturelle Signatur von Religion zum Tragen, ohne die vor allem für die jüngeren SchülerInnen Religion vermutlich gar nicht erfahrbar ist. Leider aber ist dieser Aspekt in den vorfindlichen Islamlehrplänen nicht gebührend berücksichtigt, weil die Urheber in der Regel auf eine universalistische, vermeintlich transkulturelle Konzeption des Islams zugreifen; damit heben sie ihn zu sehr auf die kognitive Ebene. Darüber können auch thematische Dauerbrenner wie „Feste hüben und drüben“ nicht hinwegtäuschen.

2 Interpretation

Mit der Frage nach der Deutung von Welt und Mensch aus der Sicht der jeweiligen Religion tritt die Dimension des Unsichtbaren auf den Plan, also die Dinge, die zum Kernbereich der Religion in ihrer Gestalt als Religionslehre gehören: das Element des Prophetischen, die Frage nach dem Leben nach dem Tod, der Jenseitsentwurf und das Spirituelle im Sinne des Privaten – jene Bereiche, die im Islam mit Begriffen wie „Glaube an“ (*īmān*) oder „sichere Gewissheit“ (*yaqīn*) auf die subjektive Glaubensbefindlichkeit verweisen. Hier geht es auch um die Schulung theologischer Kompetenzen, z.B. um den verstehenden, den Sinn erschließenden Zugriff auf die Schrift. Diese Sache kommt in den Lehrplänen so gut wie gar nicht zum Zug.

3 Infragestellung

In Ergänzung oder gar Umkehrung des vorangegangenen Punktes steht hier die Deutung von Religion aus der Anfrage des Menschen heraus im Zentrum. Wie ist die eigene Religion entstanden, wie die andere? Wie ist die Verhältnisbestimmung zwischen dem historischen und ideengeschichtlichen Entstehungskontext und der Formulierung von Lehre hier und heute zu begründen? Die damit

eingeschlossene Dimension des Historischen und der kritischen Anfrage bedingen einen veränderten Umgang mit der eigenen Tradition und den eigenen Quellen. Die dadurch in den jeweiligen Religionen ausgelösten Prozesse, wie Erneuerung oder Beharrung, sollten Gegenstand des Lernens sein, weil sie einen weiteren Zugang zum Verständnis des Phänomens Religion ermöglichen. Es könnten religionswissenschaftliche bzw. religionssoziologische Ansätze ins Spiel kommen, etwa die drei Modelle der Religionsentstehung „Erkrankung und Heilung“, „erfolgreiches Unternehmen“ oder „attraktivere Subkultur“.²² Dies religionsvergleichend zu tun, kann von den gelegentlich damit verbundenen Zumutungen entlasten, mit denen auch muslimische Studierende immer wieder zu kämpfen haben: nämlich sich durch die Hinterfragung des religiösen Systems als Person in der eigenen Religiosität in Frage gestellt zu sehen. Auch hier Fehlannonce, was die Lehrpläne für den Islamischen Religionsunterricht betrifft.

4 Intention

Das betrifft das Handeln in der Dimension der Aktualität. Hier wird nach der ethischen Haltung der Person gefragt, nach der gemeinsamen Bewältigung von Zukunftsaufgaben, die alle angehen, und nach der Verhältnisbestimmung von normativen und nicht normativen Begründungen. Es geht dabei auch darum, gemeinsam, über den konfessionellen Rand hinaus, den Schulterschluss zu suchen und konkrete Probleme in den erreichbaren Sektoren des sozialen Felds anzugehen (Hilfsdienste, Projekte...). Das wird im Islam als *da wa bi l-hāl* bezeichnet und ist in den Lehrplänen bisher zufriedenstellend vertreten, wenn nicht gar durch seine didaktische Signatur als „Ethikunterricht für Religiöse“ überbent.

5 Institution

Religiöse Institutionen haben ihre eigenen Aufgaben, und es geht nicht nur um den wechselseitigen Besuch im jeweiligen Gotteshaus. Dazu gehört vielmehr, das Eigene und Tradierte in den Blick zu nehmen, zu reformulieren und die Beziehung von Tradition und Idee neu zu fassen. Nur mit solcher Stabilisierung wird es nämlich möglich sein, religiöses Bewusstsein und religiöse Erfahrung auch im Islamischen Religionsunterricht zu vertiefen und zu erweitern, ohne den Rahmen zu zerbrechen. Es geht um die Gleichzeitigkeit von Bewahren des religiösen Symbolsystems und seiner Anwendung in neuer Sprache, und das ist ein in allen Religionen dynamischer Bereich. Was in dieser Hinsicht in den Lehrplänen zur Sprache kommt, steht ausschließlich im Lichte der oben erwähnten ersten Ebene; dabei käme es gerade in den höheren Jahrgangsstufen darauf an, eben

22 Rodney Stark/William Sims Bainbridge, *The Future of Religion. Secularization, Revival and Cult Formation*, Los Angeles/London 1985.

solche Themen anzuleuchten, die eine entschiedenere Selbstpositionierung zur religiösen Institution und nicht nur zur Religion ermöglichen.

Interreligiosität im Lichte ihres fachdidaktischen Bezugs

Islamische Religionspädagogik kann, dies einmal als Versuch einer Globaldefinition, als eine besondere Art der „Anstrengung“ (*iğtihād*; اجتهاد) verstanden werden. Damit ist das orientierungswissenschaftliche, durch Erfahrung und durch die Weisungen des Islams als Religionslehre begleitete „Ringen“ gemeint. Im Einzelnen steht dahinter das Bemühen, die Verhältnisbestimmung von Kindern und der Welt zu beschreiben, zu verstehen, vorauszusehen und zu beeinflussen. Die „Welt“ sind die Menschen und die Dinge, denen die Kinder begegnen; sie begegnen dabei auch sich selbst. Diese Begegnung geschieht in Domänen, in Situationen. Unter „Domänen“ sind die inneren Abbilder der sozialen Felder zu verstehen, in denen sich die Menschen bewegen, nicht die Situationen selbst. Was mit Fragen der religiösen Orientierung zu tun hat, also die Erfahrung, die Bewertung und die Beabsichtigung, ist in diesem Sinne domänenspezifisch. Darauf haben schon arabische Philosophen der islamischen Blütezeit, wie Abū Naṣr al-Fārābī im frühen 10. Jahrhundert n. Chr., hingewiesen – nicht ohne den Hinweis auf die Notwendigkeit guter materieller Voraussetzungen für das religiöse Lernen: Gesundheit, gute Ernährung oder gute Wohnverhältnisse; al-Fārābī war Arzt.²³

Das Ziel pädagogischer Handlungsstrategien, die im Islam als Lehre und als Pädagogik gründen, hätte demnach eigentlich das Folgende zu sein: Die Befähigung, das eigene Leben sinnvoll, gut und selbstverantwortet zu gestalten und dabei mit Fragen der Religion des Islams und des persönlichen Glaubens umzugehen. Gefragt sind auch Kompetenzen, welche die Beweglichkeit junger MuslimInnen als „Grenzgänger“ zwischen den kulturellen Systemen begünstigen.²⁴ Abgesehen von allgemeinen Fragen der Integration liegt darin auch für die Wirtschaft ein interessantes Potenzial, das sich aus der Erfahrung kultureller Heterogenität speist und sie abschöpfen möchte. Es wäre bereits eine zentrale Leistung interreligiösen Austauschs, wenn die Verständigung über solche oder ähnliche Zielbeschreibung hin auf gemeinsame Erkenntnisse und Interessen gelänge. Denn dann kämen die eigentlichen Mittel zum Zug, die einerseits auf die genannten Ebenen rückbezogen sein könnten, die aber auch andererseits helfen, die

23 Vgl. das von Sebastian Günther übersetzte Werk Fārābīs *Kitāb al-alfāz al-musta'mala fī l-manṭiq* in: Sebastian Günther, „Be Masters in That You Teach and Continue to Learn – Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory“, in: *Comparative Education Review* 50 (2006) 3, S. 375.

24 Siehe Karsten Lehmann, „Individuelle Spiritualität und politische Positionierung. Religionswissenschaftliche Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Integration“, in: Bayreuther Beiträge zur Erforschung der Religiösen Gegenwartskultur 1 (2008) 1. Hierbei handelt es sich um eine Schriftenreihe des Instituts zur Erforschung der religiösen Gegenwartskultur an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth ohne die Angabe konkreter Seitenzahlen.

Kenntnisse über die eigene wie über die anderen Religionen zu vertiefen und das damit verbundene religiöse Lernen in einen verbindlicheren Kontext zu stellen. Daraus ließen sich auch Steuerimpulse gewinnen, wie jeweils mit der eigenen Schrift im Religionsunterricht verfahren wird: Im Lichte des Erlebens von Religion und Inszenierens der Schrift, des Deutens von Welt und Mensch und der Interpretation der Schrift, der kritischen Inblicknahme des Eigenen und der Infragestellung der Schrift, der Verständigung über das, was alle gemeinsam betrifft, und um die Intention der Schrift sowie der religiösen Institutionen und ihres Zugriffs auf die Schrift.