

Keller, Anita

## **Interreligiöses Lernen in der Ausbildung von Religionslehrenden. Ein angemessenes Verständnis des Islam und des Christentums als Herausforderung an die christliche und islamische Religionspädagogik**

*Kassel : kassel university press 2026, 489 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 66) - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2025)*



Quellenangabe/ Reference:

Keller, Anita: Interreligiöses Lernen in der Ausbildung von Religionslehrenden. Ein angemessenes Verständnis des Islam und des Christentums als Herausforderung an die christliche und islamische Religionspädagogik. Kassel : kassel university press 2026, 489 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze; 66) - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-350443 - DOI: 10.25656/01:35044; 10.17170/kobra-2025091811460

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-350443>

<https://doi.org/10.25656/01:35044>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

BEITR



BAND 66

ÄGEZU

Anita Keller

RKIND

**INTERRELIGIÖSES LERNEN  
IN DER AUSBILDUNG VON RELIGIONSLEHRENDEN**  
Ein angemessenes Verständnis des Islam  
und des Christentums als Herausforderung  
an die christliche und islamische Religionspädagogik

ERUND

JUGEN

DITHEO

LOGIE

kassel  
university



press

# **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze**

Band 66

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz  
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel



Anita Keller

## **Interreligiöses Lernen in der Ausbildung von Religionslehrenden**

Ein angemessenes Verständnis des Islam und des  
Christentums als Herausforderung an die christliche und  
islamische Religionspädagogik

Die vorliegende Arbeit wurde von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigt.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Peter Müller

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz

Tag der mündlichen Prüfung

13. Mai 2025



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2025  
ISBN 978-3-7376-1245-6 (print)  
DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-2025091811460>

©2026, kassel university press, Diagonale 10, 34127 Kassel  
<https://kup.uni-kassel.de> | [kup@uni-kassel.de](mailto:kup@uni-kassel.de)

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design  
Druck und Verarbeitung: PMLS, Ellenbacher Str. 11, 34123 Kassel

Printed in Germany

## **Vorwort**

Seit dem Beginn der 2000er Jahre wird in Deutschland islamischer Religionsunterricht (IRU) erteilt, in unterschiedlichen Formaten in den einzelnen Bundesländern. Die Frage nach einer möglichen Kooperation der Fächer (oder wenigstens einer wechselseitig offenen Kenntnisnahme), die besonders zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht längst etabliert ist, stellt sich damit auch für den IRU. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkräfte im christlichen wie im islamischen Unterricht über Kenntnisse der jeweils anderen Religion und im Bereich des interreligiösen Lernens verfügen. Während zu Kenntnissen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern bereits erste Untersuchungen vorliegen, ist dies für die Lehrkräfte noch kaum erforscht.

Die Dissertation von Anita Keller befasst sich genau mit dieser Problematik. Konkret geht es um die Fragen: Was wissen islamische und christliche Religionslehrkräfte von der jeweils anderen Religion und wie sind ihre Einstellungen zur eigenen Glaubenspraxis und zu der der anderen? Anita Keller hat hierzu leitfadengestützte Interviews mit Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg geführt. Auf dieser Grundlage konnte sie verschiedene „Typen“ von künftigen Religionslehrkräften unterscheiden, die von „uninformiert – distanziert“ bis „hochinformiert – aufgeschlossen“ reichen. Die Auswertung der Interviews kommt dabei zu einem eher ernüchternden Ergebnis: Während man bei Studierenden der Religionspädagogik von der unausgesprochenen Erwartung ausgeht, dass sie überwiegend dem hoch informierten Typus zuzuordnen seien und möglichst dazu noch aufgeschlossen gegenüber der anderen Religion, sind bei den Studierenden tatsächlich alle Typen zwischen uninformatiert und hochinformiert einerseits, aufgeschlossen und distanziert andererseits vertreten. Von belastbarem Wissen über und einem Verständnis für die jeweils andere Religion kann nur bei einem Teil der Studierenden ausgegangen werden. Die daraus sich ergebende Forderung

nach einer Stärkung interreligiöser Kompetenz ist nicht neu, kann aber aufgrund der hier vorgelegten Daten nicht genug betont werden.

Vor diesem Hintergrund formuliert Anita Keller „Basiskompetenzen“ für das interreligiöse Lernen und anstehende Aufgaben und Chancen für die Zusammenarbeit von christlicher und islamischer Religionspädagogik. Empirisch gestützt wird damit die Notwendigkeit belegt, interreligiöse Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen, Dialoggelegenheiten in die Ausbildung künftiger Religionslehrkräfte zu implementieren und ihnen ein hermeneutisches Grundgerüst an die Hand zu geben, das sie dazu befähigt, sowohl die eigene als auch die fremde Religion besser zu verstehen und die Schülerinnen und Schüler darin anzuleiten. Die hier vorgelegten Daten und Vorschläge sind deshalb allen zu empfehlen, die im Bereich des interreligiösen Lernens aktiv sind.

Prof. Dr. Peter Müller



## Danksagung

In dem langen Prozess zur Entstehung dieser Arbeit hat Prof. Dr. Peter Müller mich mit seiner Freundlichkeit und hohen Kompetenz auf kritisch-konstruktive Weise begleitet, hat immer wieder weiterführende, fordernde Impulse gesetzt und mich in schwierigen Phasen ermutigt. Ihm gilt mein besonderer Dank.

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz danke ich sehr für ihre Zweitbegutachtung. Sie hat mir auf dem letzten Stück Weg mit ihrer positiven und dynamischen Art viel Schwung verliehen, hilfreiche Informationen gegeben und die Veröffentlichung meiner Arbeit in ihrer Reihe ermöglicht.

Immer wieder hat der inhaltliche Diskurs mit meinem Mann Dr. Matthias Keller zu weiterführenden Gedanken und in die Tiefe des Themas geführt. Seine technische Unterstützung war mir eine sehr große Hilfe. Unsere Töchter Sarah, Thea und Miriam haben mich während meines Arbeitsprozesses mitgetragen – und in Stresszeiten oft auch ertragen. Ich danke meiner Familie von ganzem Herzen für ihre Begleitung.

Es gab mehrere Orte, an die ich mich zurückziehen konnte. Voller Dank denke ich an meine Eltern Rösle und Bruno Koplin, die mir Raum geschaffen haben für konzentriertes Arbeiten. Und auch viele Freunde, insbesondere Annemarie und Stephan Niemeyer, haben mir konzentrierte Arbeitszeiten ermöglicht.

Dr. Annegret Südland und Dr. Elizabeth Rauchholz haben mich in großer Freundschaft und mit kompetentem Rat begleitet, dafür danke ich.

Auch danken möchte ich Frau Vivien Czap von der Universität Kassel für ihre Formatierungsarbeit und Frau Sarah Plutz von Kassel University Press für die letzten Arbeitsschritte vor dem Druck meiner Arbeit.

All den namentlich nicht Genannten, auch den Teilnehmenden des Forschungskolloquiums und allen Freunden, die mit ihren fachlichen Impulsen und Anregungen meine Arbeit befördert haben, gehört mein Dank.

Vor allem aber gebührt Dem allein die Ehre, der auf diesem Weg Seine Hand über mir gehalten hat.

# INHALT

|                                                                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EINLEITUNG .....</b>                                                                                                                      | <b>14</b> |
| <b>AKTUELLE ENTWICKLUNGEN .....</b>                                                                                                          | <b>19</b> |
| <b>1 Die aktuelle Situation des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland .....</b>                                                    | <b>26</b> |
| 1.1 Islamischer Religionsunterricht und seine Rahmenbedingungen in Deutschland .....                                                         | 26        |
| 1.1.1 Die Geschichte des Islamischen Religionsunterrichts und aktuelle Entwicklungen .....                                                   | 27        |
| 1.1.2 Das deutsche Grundgesetz und die Sonderstellung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen .....                                 | 29        |
| 1.1.3 Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gesellschaft und die gesellschaftliche Entwicklung .....                                | 31        |
| 1.1.4 Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaften .....                                                                                | 32        |
| 1.1.5 Organisation des Islam in Deutschland und sein religiöses Spektrum .....                                                               | 35        |
| 1.1.5.1 Der Volksislam .....                                                                                                                 | 36        |
| 1.1.5.2 Der fundamentalistische Islam .....                                                                                                  | 37        |
| 1.1.5.3 Der offizielle Islam .....                                                                                                           | 38        |
| 1.1.5.4 Der mystische Islam .....                                                                                                            | 38        |
| 1.1.5.5 Der reformierte Islam .....                                                                                                          | 39        |
| 1.1.5.6 Muslimische Verbände und Dachverbände in Deutschland .....                                                                           | 41        |
| 1.1.6 Bedingungen zur Anerkennung als Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG .....                                                      | 42        |
| 1.1.7 Die säkulare Gesellschaft als Kontext .....                                                                                            | 43        |
| 1.1.8 Intentionen eines aufgeklärten Religionsunterrichts .....                                                                              | 45        |
| 1.1.9 Integration, Assimilation, Adaption? .....                                                                                             | 48        |
| 1.2 Die verschiedenen Wege der Bundesländer zu einem ordentlichen Islamischen Religionsunterricht .....                                      | 51        |
| 1.2.1 Formen religiöser Erziehung in den Bundesländern .....                                                                                 | 52        |
| 1.2.2 Die Geschichte islamischer Bildung in Deutschland .....                                                                                | 54        |
| <b>2 Aktuelle Entwicklungsprozesse in Baden-Württemberg .....</b>                                                                            | <b>56</b> |
| 2.1 Intentionen und Rahmenbedingungen eines Islamischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg .....                                      | 59        |
| 2.2 Das Schulgesetz Baden-Württemberg als Grundlage für Islamischen Religionsunterricht .....                                                | 60        |
| 2.3 Einrichtung des Faches "Islamische Religionspädagogik" (IRP) an vier Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg .....        | 63        |
| 2.3.1 Die Lehrangebote des Studienfaches „Islamische Religionspädagogik“ an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg ..... | 64        |

## **VERORTUNG UND GESTALTUNG DES INTERRELIGIÖSEN LERNENS IN DER AUSBILDUNG VON RELIGIONSLEHRENDEN ..... 67**

### **3 Grundlagen für eine angemessene Darstellung des christlichen und des muslimischen Glaubens in der Ausbildung von Religions- lehrenden ..... 67**

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 Voraussetzungen .....                                                                                              | 67  |
| 3.1.1 Ideengeschichtliche Perspektiven zum Religionsbegriff .....                                                      | 68  |
| 3.1.2 Religionstheologie versus Religionswissenschaft .....                                                            | 76  |
| 3.1.3 Fragen und Themenfelder der Religionstheologie.<br>Gottesbegriff – Christologie – Wahrheitsbegriff .....         | 81  |
| 3.1.4 Eigenes und Fremdes – Begegnung mit Fremdem .....                                                                | 89  |
| 3.2 Begegnung von Christentum und Islam. Religionstheologische<br>Modelle .....                                        | 94  |
| 3.3 Kritische Reflexion des Dreierschemas in der gegenwärtigen<br>Religionstheologie .....                             | 96  |
| 3.4 Interiorismus .....                                                                                                | 98  |
| 3.4.1 Religionstheologische Hermeneutik. Eine interioristische<br>Verhältnisbestimmung zu den anderen Religionen ..... | 103 |
| 3.4.2 Eine interioristische Verhältnisbestimmung zwischen Christen-<br>tum und Islam .....                             | 105 |
| 3.5 Komparative Theologie .....                                                                                        | 107 |
| 3.6 Religionstheologische Differenzhermeneutik .....                                                                   | 110 |

## **KONZEPTION, STRUKTUR UND INHALT DER CHRISTLICHEN UND ISLAMISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK ..... 113**

### **4 Voraussetzungen und Grundlagen christlicher Theologie/ Religionspädagogik und Interreligiösen Lernens ..... 113**

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Der Kulturraum des Christentums. Historische, kulturelle und<br>theologische Voraussetzungen bzw. Grundlagen zur Entstehung ... | 118 |
| 4.2 Die Kernelemente einer christlichen Identität .....                                                                             | 125 |
| 4.2.1 Die Gotteslehre .....                                                                                                         | 128 |
| 4.2.1.1 Das christliche Offenbarungsverständnis .....                                                                               | 130 |
| 4.2.1.2 Gott erkennen .....                                                                                                         | 131 |
| 4.2.1.3 Gott der Vater, der Allmächtige, der Schöpfer .....                                                                         | 136 |
| 4.2.1.4 Jesus Christus. Christologie .....                                                                                          | 138 |
| 4.2.1.5 Der Heilige Geist .....                                                                                                     | 143 |
| 4.2.1.6 Der trinitarische Gottesbegriff .....                                                                                       | 144 |
| 4.2.1.7 Die Einmaligkeit der christlichen Botschaft .....                                                                           | 151 |
| 4.2.2 Die Bibel als Wort Gottes .....                                                                                               | 153 |
| 4.2.2.1 Struktur und Inhalt der Bibel .....                                                                                         | 155 |
| 4.2.2.2 Erforschung des Neuen Testaments .....                                                                                      | 158 |
| 4.2.2.3 Wahrheit der Bibel .....                                                                                                    | 160 |
| 4.2.3 Christliche Anthropologie .....                                                                                               | 163 |
| 4.2.3.1 Freiheit und Verantwortung .....                                                                                            | 167 |
| 4.3 Interkulturelles Lernen als Teil Interreligiösen Lernens .....                                                                  | 169 |

|                                                                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4 Interreligiöses Lernen .....                                                                                                                   | 171        |
| 4.4.1 Plurale multireligiöse Gesellschaft und Interreligiöses Lernen ..                                                                            | 178        |
| 4.4.2 Interreligiöses Lernen und dialogisches Lernen .....                                                                                         | 180        |
| 4.4.3 Die christlichen Kirchen und die Weltreligionen .....                                                                                        | 183        |
| 4.5 Religionsdidaktik als Wissenschaft. Die Intentionen christlicher<br>Theologie und Religionspädagogik .....                                     | 186        |
| 4.5.1 Überblick zur Fachdidaktik der Religionspädagogik. Ansätze<br>und Modelle .....                                                              | 187        |
| 4.5.2 Interreligiöses Lernen mit neueren didaktischen Ansätzen .....                                                                               | 189        |
| <b>5 Voraussetzungen und Grundlagen Islamischer Religions-<br/>pädagogik und Interreligiösen Lernens .....</b>                                     | <b>192</b> |
| 5.1 Der Kulturraum des Islam. Historische, kulturelle und theologische<br>Voraussetzungen bzw. Grundlagen seiner Entstehung .....                  | 193        |
| 5.2 Die zentralen identitätsstiftenden Merkmale des Islam .....                                                                                    | 197        |
| 5.2.1 Das muslimische Glaubensverständnis .....                                                                                                    | 198        |
| 5.2.2 Allah. Das Gottesbild im Islam .....                                                                                                         | 200        |
| 5.2.2.1 Wie Allah erkennen? .....                                                                                                                  | 204        |
| 5.3 Anthropologie. Das Menschenbild im Koran .....                                                                                                 | 205        |
| 5.4 Zentrale muslimische Glaubenselemente .....                                                                                                    | 210        |
| 5.4.1 Muhammad .....                                                                                                                               | 215        |
| 5.4.2 Prophetie und Offenbarung .....                                                                                                              | 222        |
| 5.4.3 Wahrheit .....                                                                                                                               | 227        |
| 5.5 Der Koran. Hadith und Sunna .....                                                                                                              | 228        |
| 5.5.1 Der Absolutheitsanspruch des Korans <i>i'gaz al Qur'an</i> .....                                                                             | 235        |
| 5.5.2 Koranforschung .....                                                                                                                         | 237        |
| 5.5.3 Interpretation des Koran im 20. und 21. Jahrhundert. Tafsir-<br>Wissenschaft .....                                                           | 239        |
| 5.6 Jesus im Koran .....                                                                                                                           | 242        |
| 5.7 Religionspädagogik versus Islamwissenschaft .....                                                                                              | 246        |
| 5.7.1 Grundsätze und Zieldimensionen islamischer Religions-<br>pädagogik .....                                                                     | 249        |
| 5.7.2 Aufbau einer islamischen Religionsdidaktik .....                                                                                             | 252        |
| 5.8 Der Stellenwert des Interreligiösen Lernens in der islamischen<br>Religionspädagogik .....                                                     | 255        |
| 5.8.1 Erwartungen an den Islamischen Religionsunterricht .....                                                                                     | 256        |
| 5.8.2 Integration aus verschiedenen Perspektiven .....                                                                                             | 258        |
| 5.8.3 Eine Bestandsaufnahme des Interreligiösen Lernens in der<br>christlichen und islamischen Religionspädagogik.<br>Weiterführende Ansätze ..... | 261        |
| <b>FORSCHUNG. EMPIRISCHE BEFUNDE .....</b>                                                                                                         | <b>266</b> |
| <b>6 Qualitative Interviews mit Studierenden der christlichen und<br/>islamischen Religionspädagogik .....</b>                                     | <b>266</b> |
| 6.1 Einleitung zum Thema der Untersuchung und leitende Frage-<br>stellung .....                                                                    | 266        |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.2 Methodische Erläuterungen.....                                                                              | 268 |
| 6.2.1 Theoretische Grundlagen der Untersuchung und ihr analytischer Bezugsrahmen .....                          | 268 |
| 6.2.2 Zur Erhebungsmethode. Qualitätskriterien qualitativer versus quantitativer Sozialforschung .....          | 270 |
| 6.2.3 Die Grounded Theory Methodology (GTM).....                                                                | 271 |
| 6.2.4 Qualitative Sozialforschung und interreligiöses Lernen .....                                              | 272 |
| 6.2.5 Axiome qualitativer Sozialforschung. Die Paradigmen Fremdverstehen - Indexikalität - Prozessualität ..... | 272 |
| 6.2.6 Charakterisierung der Erhebungstechnik. Interviewformen der qualitativen Sozialforschung.....             | 274 |
| 6.2.7 Konzeption des Leitfadens.....                                                                            | 275 |
| 6.2.8 Zwischen Offenheit und Strukturierung .....                                                               | 276 |
| 6.2.9 Forschungshaltung. Formulierung von Fragen und Stimuli .....                                              | 277 |
| 6.3 Forschungspraxis.....                                                                                       | 278 |
| 6.3.1 Rekrutierung von Interviewpersonen .....                                                                  | 279 |
| 6.3.2 Rahmenbedingungen des Interviews .....                                                                    | 279 |
| 6.3.3 Erhebungsverfahren und Durchführung der Interviews .....                                                  | 280 |
| 6.4 Auswertung der empirischen Befunde. Verfahren qualitativer Analyse.....                                     | 280 |
| 6.4.1 Datengenerierung und Analyse .....                                                                        | 281 |
| 6.4.2 Auswertungsmethode. Qualitatives Sampling .....                                                           | 283 |
| 6.4.3 Relative qualitative Verallgemeinerung.....                                                               | 285 |
| 6.4.4 Die eigene Religiosität .....                                                                             | 285 |
| 6.5 Generalisierung und Typenbildung .....                                                                      | 288 |
| 6.5.1 Uninformiert-aufgeschlossener Typ .....                                                                   | 290 |
| 6.5.2 Uninformiert-distanzierter Typ .....                                                                      | 294 |
| 6.5.3 Halbinformiert-aufgeschlossener Typ .....                                                                 | 296 |
| 6.5.4 Halbinformiert-distanzierter Typ .....                                                                    | 303 |
| 6.5.5 Informiert-aufgeschlossener Typ .....                                                                     | 307 |
| 6.5.6 Informiert-distanzierter Typ .....                                                                        | 313 |
| 6.5.7 Hochinformiert-aufgeschlossener Typ .....                                                                 | 316 |
| 6.5.8 Hochinformiert-distanzierter Typ.....                                                                     | 323 |
| 6.6 Zusammenfassung der wichtigsten Befunde aus der empirischen Untersuchung .....                              | 323 |
| 6.7 Schlussfolgerungen.....                                                                                     | 328 |

## **BASISKOMPETENZEN DES INTERRELIGIÖSEN LERNENS IN DER AUSBILDUNG VON CHRISTLICHEN UND ISLAMISCHEN RELIGIONSLEHRENDEN ..... 335**

|                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7 Bildungsanforderungen zur Entwicklung Interreligiösen Lernens .....</b>      | <b>335</b> |
| 7.1 Wissenschaftliches Denken und Arbeiten. Ideologiekritische Wissenschaft ..... | 336        |
| 7.2 Historizität von Religion .....                                               | 338        |
| 7.3 Kontextualität und Religion .....                                             | 340        |

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.3.1 Gesellschaftlicher Kontext und Integration .....                                                                              | 342        |
| 7.4 Toleranz .....                                                                                                                  | 346        |
| 7.4.1 Toleranzentwicklung als Prozess .....                                                                                         | 354        |
| 7.4.2 Toleranz im Islam .....                                                                                                       | 356        |
| 7.4.3 Ambiguitätstoleranz.....                                                                                                      | 357        |
| 7.5 Spannung als Zumutung. Fremdheit und Unvereinbarkeit .....                                                                      | 359        |
| 7.5.1 Das Fremde als Herausforderung.....                                                                                           | 360        |
| 7.5.2 Identitätsbildung als Prozess. Lernen am Fremden .....                                                                        | 364        |
| 7.6 Geschichte von christlich-islamischer Begegnung und Dialog .....                                                                | 366        |
| 7.6.1 Dialog und Dialogfähigkeit als Prozess .....                                                                                  | 367        |
| 7.6.2 Christlich-islamischer Dialog aus christlicher Sicht .....                                                                    | 376        |
| 7.6.3 Christlich-islamischer Dialog aus muslimischer Sicht .....                                                                    | 380        |
| <b>HERAUSFORDERUNGEN .....</b>                                                                                                      | <b>390</b> |
| <b>8 Aufgaben, Probleme und Chancen der Zusammenarbeit zwischen christlicher und islamischer Theologie/Religionspädagogik .....</b> | <b>390</b> |
| 8.1 Christentum und Islam – Verbindendes und Trennendes.<br>Glaubensverständnis, Offenbarungsverständnis .....                      | 390        |
| 8.1.1 Was Christentum und Islam bleibend unterscheidet und trennt                                                                   | 392        |
| 8.1.2 Was verbindet Christentum und Islam? .....                                                                                    | 398        |
| 8.2 Bedarfsanalyse und gesellschaftspolitische Aspekte .....                                                                        | 403        |
| 8.3 Was nun? .....                                                                                                                  | 409        |
| 8.4 Leitperspektiven und Visionen. Miteinander voneinander lernen ....                                                              | 418        |
| 8.5 Die Rolle der Religionslehrenden.....                                                                                           | 422        |
| <b>AUSBLICK .....</b>                                                                                                               | <b>425</b> |
| <b>ANHANG .....</b>                                                                                                                 | <b>429</b> |
| <b>LITERATUR.....</b>                                                                                                               | <b>472</b> |

## EINLEITUNG

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts erleben wir in der westlichen Welt eine Vermischung von Kulturen und Religionen, womit aber nicht zwangsläufig Öffnung und Verständigung verbunden sind.<sup>1</sup> Es findet eine Besinnung auf das Eigene gegenüber dem Anderen, zuweilen auch eine scharfe Abgrenzung zum Fremden hin statt; Multikulturalität und Multireligiosität sind gesellschaftliche Herausforderungen, denen es sich zu stellen gilt. Sie schaffen nicht automatisch ein gesellschaftliches Klima der Offenheit und Toleranz. Doch kann durch Begegnung und Dialog Verständigung gedeihen.

Permanente Reibung und Konfrontation von verschiedenen Prägungen, Standpunkten, Lebens- und Denkweisen lassen multikulturelle und multireligiöse Gesellschaften, selbst nach vielen Jahren und sogar Jahrhunderten des Zusammenlebens verschiedener Religionsgemeinschaften und Ethnien, fragil, mitunter gefährdet erscheinen. Beispiele aus der jüngeren Vergangenheit sind die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung in Nazideutschland, die Konflikte zwischen Christen und Muslimen im Balkankrieg, der Konflikt im konfessionsverschiedenen Nordirland oder in Indien und Myanmar die Eskalation zwischen Hindus und Muslimen, in China die Repressionen gegen die Uiguren durch das autoritäre kommunistische System, um nur einige Beispiele zu nennen.

Da blutige Konflikte oder Kriege nicht selten auf dem geistigen Hintergrund von Ausgrenzung, Abwertung und Diffamierung entstehen, kommt den Angehörigen aller Religionen – und insbesondere den Christen durch Jesu Auftrag zur Nächstenliebe – die Aufgabe der Versöhnung, der Förderung und

---

<sup>1</sup> Rahner, Christentum, 137f: Schon 1961 hat Karl Rahner in seinem Aufsatz „Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen“ eine wache Situationsbeschreibung formuliert: „Es gibt kein in sich geschlossenes Abendland mehr, kein Abendland mehr, das sich einfach als den Mittelpunkt der Weltgeschichte und der Kultur betrachten könnte, dessen Religion also schon von daher, d.h. von einem Punkt, der eigentlich nichts mit einer Glaubensentscheidung zu tun hat, sondern das Gesicht des profan Selbstverständlichen hat, als die selbstverständliche und einzig für einen Europäer in Frage kommende Form der Gottesverehrung erscheinen könnte. Heute ist jeder jedes anderen Menschen in der Welt Nachbar und Nächster, und darum von der Kommunikation aller Lebenssituationen von planetarischer Art her bestimmt: Jede Religion, die in der Welt existiert, ist, wie alle kulturellen Möglichkeiten und Wirklichkeiten anderer Menschen, eine Frage und eine angebotene Möglichkeit für jeden Menschen.“



Sicherung der friedlichen Koexistenz, der Aufgeschlossenheit und Verständigung gegenüber anderen Religionen und Kulturen zu.<sup>2</sup>

Mit der Flüchtlingskrise im Jahr 2015, als plötzlich die überwältigende Zahl von ca. 1,5 Millionen Menschen aus den Krisengebieten des Orients ins Land kamen und den weiterhin hohen jährlichen Zuwanderungszahlen, sind die Herausforderungen an ein konstruktives, integratives, friedvolles Denken und Handeln in der Begegnung zwischen Menschen orientalisch-muslimischer Prägung und den abendländisch-christlichen Gesellschaften enorm gestiegen.

So kommt auch einer achtsam-empathischen, strukturierten Begegnung und einem hohen Reflexionsniveau zwischen Studierenden der christlichen und islamischen Religionspädagogik im Blick auf ihre spätere berufliche Tätigkeit große Bedeutung zu. Die Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen, Werten und Perspektiven der Studierenden stellen Herausforderungen dar, die angegangen werden müssen; die jeweiligen Denk- und Wahrnehmungsstrukturen, ihre Glaubenswelten und resultierenden Handlungsmuster müssen sich bewähren in den Anforderungen der Gegenwart und im Blick auf die Zukunft mit ihren zu erwartenden Umbrüchen.

Von beiden Seiten, Christen wie Muslimen, wird große Offenheit für Begegnung und Verständigung gefordert, es müssen immer neue Wege gefunden werden. Auf bewährten Erfahrungen aufzubauen und auf kreativ-entdeckende Weise Neuansätze für Diskurs und Alltagspraxis zu suchen, ist die Herausforderung. Hochschule und Schule als unmittelbare Lernorte sollten dazu motivieren und anleiten. Zukünftige ReligionspädagogInnen müssen die Möglichkeit erhalten, an der Hochschule notwendiges Wissen über die jeweils andere Religion und ihre Gläubigen zu sammeln, um eine möglichst hohe Vermittlungskompetenz im Blick auf ihre zukünftigen SchülerInnen auszubilden.

Zunächst gilt es, den aktuellen Entwicklungsstand der Studierenden im Blick auf interreligiöses Denken und Wissen zu analysieren, auf christlicher wie muslimischer Seite. Überlegungen, wie interreligiöses Lernen angeregt und

---

<sup>2</sup> Küng, Christentum/Weltreligionen, 62: „Es gibt keinen Frieden unter den Völkern dieser Welt ohne einen Frieden unter den Religionen. Und es gibt keinen Frieden unter den Religionen ohne einen Dialog zwischen ihnen.“

begleitet werden kann, sollen sich daran anschließen und einen reflektierten Lernprozess anstoßen.

Seit den 1950er-Jahren hat sich die religiöse Situation in der deutschen Gesellschaft drastisch verändert. 2022 gehörten noch etwa 47,2% der Deutschen einer der beiden großen Kirchen an. Die Zahl der Religionslosen macht mittlerweile mit ca. 43,8% die zweitgrößte gesellschaftliche Gruppe aus. Ca. 3,7% der Bevölkerung sind Muslime und etwa 5,1% sind Mitglieder sonstiger Religionsgemeinschaften. Alle Gruppierungen weisen dabei eine hohe innere Pluralität auf.<sup>3</sup> Individualisierung, Säkularisierung und Pluralisierung schreiten weiter voran und die Gesellschaft ist herausgefordert, Spannungen konstruktiv zu bearbeiten und integrative Entwicklungsprozesse zu initiieren.

### **Thematische Gliederung der vorliegenden Arbeit**

Mit der Titelformulierung dieser Arbeit ist bereits das Grundproblem angesprochen, dass es sich bei der Wahrnehmung anderen oder fremden Glaubens um eine Beziehungs-entwicklung handelt und um die lernende Gestaltung des Zwischenraumes zwischen zwei und mehreren Religionen – aus der Perspektive des eigenen Glaubens. Nicht die Erfassung vermeintlich feststehender Entitäten, sondern die jeweils selbstreferentiell entworfene Perspektive auf das eigene sowie das andere System<sup>4</sup> erweitert und vertieft die religiöse Wahrnehmung.

Die konzeptionelle und inhaltliche Beleuchtung religiöser Systeme bzw. deren einzelner Elemente dient der Verhältnisbestimmung zwischen ganzen Systemen, in dieser Arbeit im Besonderen von Christentum und Islam, bis hin zu Haltungen und alltagsrelevanten Handlungsmustern und Handlungsmaximen.

Im ersten Teil der vorliegenden Dissertationsschrift steht die Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland, das aktuelle Stadium der interreligiösen Begegnung von Christentum und Islam und der am Prozess Beteiligten im Vordergrund.

---

<sup>3</sup> Vgl. Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, <http://www.fowid.de> (abger. am 12.06.2024).

<sup>4</sup> Vgl. Luhmann, Soziale Systeme, 1987.

In einem ersten Schritt soll zunächst die Verfasstheit des Islam in Deutschland und sein religiöses Spektrum sowie dessen Beziehung zur praktischen Umsetzung des Islamischen Religionsunterrichts in den einzelnen Bundesländern aufgezeigt werden. Die Bundesländer sind bei der Einrichtung von islamischem Religionsunterricht verschiedene Wege gegangen.

In einem zweiten Schritt soll der Anschluss an den Entwicklungsstand und insbesondere der Weg Baden-Württembergs zu einem ordentlichen Islamischen Religionsunterricht und die Einrichtung von Islamischer Religionspädagogik an den Pädagogischen Hochschulen des Landes dargestellt werden.

Der zweite Teil dieser Arbeit erörtert die Voraussetzungen und Grundlagen für eine angemessene Darstellung beider Religionen als Bedingungen für den Dialog. Um das Terrain für interreligiöses Lernen zu erkunden, bedarf es der Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff und den Themenfeldern der Religionstheologie und ihren Modellen, da sie die Qualität und Nachhaltigkeit von Begegnung und Lernen bestimmen.

Konzeption, Struktur und Inhalt von christlicher und islamischer Religionspädagogik als Grundlagen des Interreligiösen Lernens werden in Teil drei beleuchtet. Welche Rahmenbedingungen sind gegeben? Welche Voraussetzungen für Interreligiöses Lernen und für eine Standortbestimmung halten christliche Theologie und Religionspädagogik und islamische Religionspädagogik bereit? Welche historischen Ansätze und didaktischen Modelle stehen zur Verfügung und bieten dem Interreligiösen Lernen Denkansätze?

Im vierten Teil werden die empirisch anhand qualitativer Interviews gewonnenen Daten zu Einstellungen und Wissen von christlichen und muslimischen Studierenden der Religionspädagogik über die jeweils andere Religion untersucht. Ziel dieser Arbeit ist die Evaluierung und ein Erkenntnisgewinn über die Voraussetzungen und den derzeitigen Stand des interreligiösen Lernens bei zukünftigen Lehrenden der Religionspädagogik an deutschen Schulen, exemplarisch im Land Baden-Württemberg. Da das Thema der vorliegenden Forschungsarbeit im Kontext Hochschule verortet ist lag es nahe, die Interviewpersonen auch dort, in ihrem Lernkontext, zu suchen.

Im fünften Teil werden die unverzichtbaren Kompetenzen für das Interreligiöse Lernen und die konstruktive dialogische Begegnung benannt. Die Anforderungen bzw. Basiskompetenzen zur akademischen Gestaltung und Begleitung des interreligiösen Lernprozesses werden artikuliert und die christlichen und muslimischen Dialoginitiativen beleuchtet. Die tieferliegende Frage, wie es Religionen bzw. religiösen Menschen im praktischen Alltag gelingt mit der Erfahrung des religiös Fremden umzugehen, sucht nach Antworten und ist von gesellschaftlicher Relevanz.

In Teil sechs erfolgen analytische Betrachtung, Bedarfsanalyse und die Einschätzung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes. Verbindendes genauso wie Trennendes zwischen Christentum und Islam soll formuliert und in Leitperspektiven für zukünftiges Handeln überführt werden. Die Reflexion gesellschaftspolitischer Aspekte, die bedeutungsvolle Rolle der Religionslehrenden sowie Ausblick und Erwartungen an eine zukünftige Entwicklung schließen sich an.

Die vorausliegende Arbeit verfolgt mehrere Ziele. Interreligiöses Lernen findet im Begegnungsfeld von mindestens zwei Religionen und Kulturen statt. Mit dem Untertitel werden die Akteure des Geschehens benannt. Die Polarität zwischen traditionell-muslimischen und westlich-muslimischen Koranforschern einerseits und westlichen Forschungsansätzen andererseits verdeutlichen die Notwendigkeit einer breit angelegten Problembetrachtung. Der notwendige Brückenschlag zwischen den Positionen, eine methodologisch aufgeschlossene Denk-, Arbeits- und Herangehensweise an islamische wie christliche Positionen sollte angegangen werden. Nur so kann sich ein offenes Gespräch im Blick auf eine westlich-europäisch-deutsche Religionspädagogik entfalten.

Die Autorin betrachtet das Thema dieser Arbeit aus christlicher Perspektive.<sup>5</sup> Mit größtmöglicher Objektivität sollen Christentum und Islam und die diesen Religionen Angehörigen dargestellt werden, doch es wird keine präzise Parallelität angestrebt in der Bearbeitung der einzelnen Themenbereiche.

---

<sup>5</sup> Vgl. Waldenfels, Stachel, 1990 und: Waldenfels, Topographie, 1997: Das Individuum agiert immer aus einer egozentrischen Position und leitet das Außerhalb-sich-selbst-Seiende, alle Fremderfahrung, vom Eigenen ab. Husserl hebt in seiner transzendentalphänomenologischen Konstitutionsthese des Fremden die positive Wirkung des Fremden auf das Eigene hervor, dass dieses nicht verstört, sondern stärkt und bestätigt. Jedoch kann die Erfahrung des Fremden nach Waldenfels gipfeln im Fremdwerden der Erfahrung des Eigenen.

## AKTUELLE ENTWICKLUNGEN

Der Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung von 2015 zeichnet ein kritisches Bild. Der Islam wird in Deutschland – insbesondere nach 9/11 – äußerst problematisch wahrgenommen. „Über die Hälfte der Deutschen fühlt sich durch den Islam bedroht und ist der Meinung, der Islam passe nicht in die westliche Welt. Keine andere Religion hat ein derart negatives Image in Deutschland“<sup>6</sup>. 37 % der Deutschen fühlen sich eher bedroht, 16 % fühlen sich sehr bedroht.<sup>7</sup> Gleichzeitig steigt die Zahl der Muslime in Deutschland im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft kontinuierlich an, ca. 42% der Muslime sind unter 24 Jahre alt.<sup>8</sup> Der „Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2013“ der Bertelsmann-Stiftung berichtet von ca. einem Drittel (28,7%) Kindern mit Migrationshintergrund bei 2,2 Mill. Kindern ab drei Jahre bis Schuleintritt.<sup>9</sup> Dabei scheint die Gruppe der Migrantenkinder wesentlich geringere Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss als deutsche Kinder zu haben. Auch die Anschlusschancen auf dem Arbeitsmarkt fallen schwächer aus. Gomolla/Radtke sprechen von „institutioneller Diskriminierung“.<sup>10</sup>

Auf diesem Hintergrund kommt der frühkindlichen Erziehung und dem Islamischen Religionsunterricht in seiner integrativen Wirkung eine herausragende Rolle und hohe Verantwortung zu. Wenn SchülerInnen sich mit ihrer Religion im Fächerkanon und im schulischen Alltag wiederfinden, können sie sich wahrnehmen als zugehörig und Teil eines größeren Ganzen.

Da Islamischer Religionsunterricht weder auf eine eigene Entwicklung zurückblicken noch in Deutschland auf eigene vorhandene Strukturen aufbauen kann, liegt eine umfassende Aufgabe vor den Muslimen in Deutschland.

„Der Nachteil ist, dass keine lange akademische Tradition [des IRU] wie in Deutschland existiert, sodass die Prozesse der Auswertung der

---

<sup>6</sup> Hafez/Schmidt, Islam, 8

<sup>7</sup> a.a.O., 16

<sup>8</sup> Vgl. Haug/Müssig/Stichs, Muslimisches Leben, 102 ff

<sup>9</sup> Vgl. Bock-Famulla/Lange, Frühkindliche Bildungssysteme, 8ff

<sup>10</sup> Vgl. Gomolla/Radtke, Institutionelle Diskriminierung, 2007

eigenen Wissenstradition, die Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen Fragen der Muslime in Deutschland sowie die Anknüpfung an den aktuellen Diskurs in der christlichen Religionspädagogik parallel verlaufen müssen. Das heißt also, dass die Muslime die Vergangenheit aufarbeiten, die Gegenwart berücksichtigen und die Zukunft ihrer Disziplin durch die Anknüpfung an die bereits ausgereifte christliche Religionspädagogik bestimmen müssen.“<sup>11</sup>

Laut Statista beträgt die Zahl der Muslime in Europa im Jahr 2020 ca. 50 Millionen<sup>12</sup>, und die Mehrzahl dieser Muslime ist dann schon in Europa geboren. Eine krisenhafte Wahrnehmung dieser Fakten, begleitet von Angst vor Überfremdung und Identitätsverlust beeinflussen das gesellschaftliche Klima, das Denken und Lebensgefühl vieler Einwohner, die das westlich-christliche Wertesystem in Gefahr sehen, verstärkt nach den großen Fluchtbewegungen aufgrund anhaltender Krisen im Orient (vgl. 8.2.).

Die Institutionalisierung des Islam schreitet in nahezu allen europäischen Ländern voran, Muslime finden allmählich die Mitte der Gesellschaften, den Weg vom marginalisierten Rand hin zu voller gesellschaftlicher und politischer Partizipation. Dies ist ein weiter Weg, der vor allem auch theologisch aufgearbeitet werden will und Religion und Glauben einen neuen Platz im individuellen Leben geben muss; koranische Denkmuster treffen auf säkular-pluralistische und christliche Denkweisen und erzeugen Spannung. Die Anerkennung demokratischer Werte und unseres Grundgesetzes durch die Muslime, islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und die Ausbildung von Imamen und Lehrpersonen sind die Herausforderungen an Muslime und Staat.

Politische Stimmen verdeutlichen die Position des deutschen Staates zum Islam. Wolfgang Schäuble formulierte (Innenminister 2005-2009):

„Unser Staat erkennt diesen Wert von Religion an. Zugleich liegt der Trennung von Staat und Religion das Verständnis einer wechselseitigen Begrenzung von staatlicher und religiöser Autorität zugrunde. Wir Europäer haben in Religionskriegen gelernt, dass für

---

<sup>11</sup> Ceylan, Moscheekatechese, 14

<sup>12</sup> <https://de.statista.com> (abger. am 12.06.2024)

Toleranz nur wenig Platz ist, wenn mit dem religiösen ein politischer Wahrheitsanspruch einhergeht. Deshalb achtet unser Staat die spirituelle Autorität der Religionen, behauptet zugleich aber seine Autorität zur Regelung des Zusammenlebens. Das Grundgesetz gewährt die Freiheit der Glaubenden und grenzt sie zugleich auch ein. So entbindet die Religionsfreiheit niemanden von der Treue zur Verfassung.“<sup>13</sup>

Nach wie vor gelten die Worte des einstigen Bundespräsidenten Johannes Rau auf der Kultusministerkonferenz in Weimar vom 13.-14.3.2003:

„Integration bedeutet nicht Entwurzelung und gesichtslose Assimilation, sie ist die Alternative zum beziehungslosen Nebeneinander unvereinbarer Kulturen. Wer dauerhaft in Deutschland leben will, muss bereit sein, eine offene Gesellschaft nach dem Leitbild des Grundgesetzes mitzugestalten.“<sup>14</sup>

Integration ist weit mehr als gegenseitige Duldung und von den BürgerInnen zu leisten. Der Staat setzt nur den Rahmen hierfür. Und weiter im Weimarer Aufruf des Alt-Bundespräsidenten:

„Ein wirklicher Dialog kann nur beginnen, wenn auf beiden Seiten das Bewusstsein und das Gefühl gleichen Wertes und gleicher Würde vorhanden ist. Wer sich auf einen Dialog einlässt, hat bereits dadurch anerkannt, dass er allein nicht im Vollbesitz der ganzen Wahrheit ist. Dialog setzt friedliche Absichten und Ziele voraus. In einem Dialog muss jeder wissen, wer er selber ist und wie ihn die anderen sehen.“<sup>15</sup>

Nicht nur politische Stimmen lassen eine allmähliche Öffnung gegenüber dem Islam erkennen, auch bei den großen Kirchen zeigt sich eine Öffnung und Bereitschaft zu Begegnung und Dialog. So formulierte die Katholische Kirche im Zweiten Vatikanischen Konzil 1965 in ihrer Erklärung über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen eine offeneren und nicht mehr exklusivistischen Haltung gegenüber dem Islam. Im Gegensatz zum „*Extra ecclesiam nulla salus*“ (Außerhalb der Kirche kein Heil) betont das Konzil den

---

<sup>13</sup> Schäuble, Dialog, 44

<sup>14</sup> Stock, Islamunterricht, 109

<sup>15</sup> a.a.O., 109

in 1.Timotheus 2,4 erklärten globalen Heilswillen Gottes.<sup>16</sup> In der Erklärung „Nostra aetate 3“ klärt das Konzil die Beziehung zu den nichtchristlichen Religionen und zum Islam.<sup>17</sup>

In der nachkonziliaren Zeit betont die katholische Kirche das Verbindende, ohne die Unterschiede zu ignorieren. Eine Haltung des Respekts vor dem Anderen und eine wache Anerkennung des Trennenden, verbunden mit Offenheit und Dialogbereitschaft auf christlicher, jüdischer wie muslimischer Seite ermöglichen Begegnung. Kuschel entwirft den Begriff des trialogischen Denkens und weist auf eine verbindende Erinnerungs-, Erzähl- und Lerngemeinschaft hin.<sup>18</sup>

1962 hatten schon neun arabische Staaten eine muslimische Beobachterrolle beim Vatikanischen Konzil beantragt und mehrere Staaten nahmen diplomatische Beziehungen mit dem Vatikan auf. 1964 wurde im Vatikan das „Sekretariat für die Nicht-Christen“ eröffnet, 1988 umbenannt in „Päpstlicher Rat für den Dialog zwischen den Religionen“. Paul IV. - wie auch seine Nachfolger - führte mit dem Lehrschreiben „Evangelii Nuntiande“ 1975 die mit Nostra Aetate begonnene Öffnung gegenüber den Muslimen fort<sup>19</sup>:

„Die Kirche respektiert und schätzt die nichtchristlichen Religionen. Sie sind ja lebendiger Ausdruck der Seele breiter Gruppen. In ihnen wird die Gottsuche von Millionen deutlich. [...] Sie besitzen einen eindrucksvollen Schatz tief religiöser Schriften. Zahllose

---

<sup>16</sup> „Dies ist gut und wohlgefällig vor Gott, unserem Heiland, welcher will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.“ 1Tim 2,4

<sup>17</sup> Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen Nostra aetate Nr.3, 28.10.1965. In: CIBEDO e.V. (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Regensburg 2009, 38f: „Mit Hochachtung betrachtet die Kirche auch die Muslime, die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde, der zu den Menschen gesprochen hat. Sie mühen sich, auch seinen verborgenen Ratschlüssen sich mit ganzer Seele zu unterwerfen, so wie Abraham sich Gott unterworfen hat, auf den der islamische Glaube sich gerne beruft. Jesus, den sie allerdings nicht als Gott anerkennen, verehren sie doch als Propheten, und sie ehren seine jungfräuliche Mutter Maria, die sie bisweilen auch in Frömmigkeit anrufen. Überdies erwarten sie den Tag des Gerichtes, an dem Gott alle Menschen auferweckt und ihnen vergilt. Deshalb legen sie Wert auf sittliche Lebenshaltung und verehren Gott besonders durch Gebet, Almosen und Fasten. Da es jedoch im Lauf der Jahrhunderte zu manchen Zwistigkeiten und Feindschaften zwischen Christen und Muslimen kam, ermahnt die Heilige Synode alle, das Vergangene beiseite zu lassen, sich aufrichtig um gegenseitiges Verstehen zu bemühen und gemeinsam einzutreten für Schutz und Förderung der sozialen Gerechtigkeit, der sittlichen Güter und nicht zuletzt des Friedens und der Freiheit für alle Menschen.“

<sup>18</sup> Kuschel, Trialogisch, 267f

<sup>19</sup> Vgl. Hünslers/Di Noia, Islam, 17ff



Generationen von Menschen haben sie beten gelehrt. In ihnen finden sich unzählbar viele 'Samenkörner des Wortes Gottes'".<sup>20</sup>

Gemäß dieser positiven Haltung gegenüber den Muslimen und dem Islam, in dem die katholische Position erhebliche substantielle Schnittmengen mit der islamischen Lehre wahrnimmt, pflegt die katholische Kirche eine offene Begegnung und Zusammenarbeit mit den Muslimen in Deutschland. So veranstalten aktuell Muslime Seminare oder arbeiten in katholischen Bildungsstätten wie z.B. der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart<sup>21</sup> und Stiftungen wie der Eugen-Biser-Stiftung<sup>22</sup> und publizieren in katholischen Verlagen<sup>23</sup>.

In der Evangelischen Kirche hatte lange Zeit Martin Luthers scharfe ablehnende, ja feindselige Haltung gegenüber dem Islam, bis hinein in die jüngere Theologie, ihre Nachwirkungen und erfuhr erst um das Jahr 1990 eine allmähliche Veränderung hin zu mehr Offenheit und diskursiver Begegnung. Sowohl die Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirchen Deutschlands (VELKD) als auch die Evangelischen Kirchen Deutschlands begegnen dem Islam allmählich mit freundlich-wertschätzenden Stellungen, ohne die Unterschiede zum Christentum zu verschweigen.

Die Lausanner Bewegung hat eine kritische Schrift mit dem Titel „Christlicher Glaube und Islam“ herausgegeben, in der die aus christlicher Sicht problematischen Aspekte im Islam und die Unterschiede zum Christentum hervorgehoben werden. Entsprechende Vorbehalte der Bewegung, beispielsweise zum Offenbarungsverständnis, werden thematisiert und scharf gegeneinander abgegrenzt.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> Päpstliche Lehrschreiben, Evangelii Nuntiandi 154, 8.12.1975. In: CIBEDO e.V. (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Regensburg 2009, 78f

<sup>21</sup> <https://www.akademie-rs.de/programm/aktuell> (aufger. am 12.06.2024)

<sup>22</sup> <https://www.eugen-biser-stiftung.de/veranstaltungen/aktuelle-veranstaltungen.html> (aufger. am 12.06.2024)

<sup>23</sup> Korchide, Mouhanad veröffentlicht eine 17-bändige Reihe zum Islam im Herder-Verlag Freiburg i.B., Bd.1 erschien 2018

<sup>24</sup> Die Evangelische Allianz in Deutschland e.V.: Christlicher Glaube und Islam. 2002/2. Abschnitt 1.1.1.4 nimmt Bezug zum Offenbarungsverständnis: „Der christliche Glaube gründet sich auf Offenbarungsereignisse, die geschichtlich zugänglich sind, von vielen Augenzeugen berichtet wurden, einen Zeitraum von rund 2000 Jahren umfassen und eng mit der Geschichte des Volkes Israel verbunden sind. In diesen Ereignissen hat sich Gott unmittelbar, durch Engel, durch bevollmächtigte Menschen und abschließend in seinem Sohn Jesus Christus offenbart.“ Anders im islamischen Glauben. Dieser „gründet sich auf Offenbarungsereignisse, die einen Zeitraum von weniger als 25 Jahren umfassen und eng mit der Lebensgeschichte des Arabers Mohammed

Im Jahr 2000 erschien die Handreichung der EKD „Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland“<sup>25</sup>. Die Rede ist von der Notwendigkeit eines friedlichen Miteinanders und des Dialogs. Erwähnung finden die gemeinsamen Wurzeln beider Religionen wie auch die Unterschiede und alltagspraktischen Fragen und Probleme des Zusammenlebens. Mit mehr Offenheit als in der Schrift der Lausanner Bewegung findet eine Auseinandersetzung mit dem Islam und den Muslimen statt:

„Die Evangelische Kirche in Deutschland will Muslime in Deutschland mit ihrem Glauben respektieren und spricht sich für ein Zusammenleben in Achtung voreinander aus.“<sup>26</sup>

Auch die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern gab zur gleichen Zeit eine Arbeitshilfe für den Umgang mit Muslimen heraus, in der zentrale theologische Fragen sowie praktische Fragen der Begegnung zur Sprache kommen.<sup>27</sup>

Zunächst dominierte in der Evangelischen Kirche in der Beschäftigung mit dem Islam die Hervorhebung und Betonung der Unterschiede beider Religionen und Zurückhaltung in der Positionierung zum Islam.<sup>28</sup> Es entstand erst allmählich ein hohes Bewusstsein für die Pflege und Vertiefung des christlich-islamischen Dialogs in den christlichen Kirchen Europas und eine enge Zusammenarbeit mit dem Rat der Europäischen Bischofskonferenzen. Auf europäischer Ebene haben die Konferenz Europäischer Evangelischer Kirchen (KEK) und der Rat der Europäischen Bischofskonferenzen (CCEE) in ihrem Dokument (2003) die Ausbildung von Begegnungskompetenz bei Christen mit einer siebenstufigen Didaktik des Dialogs artikuliert. Die implizierte Aufforderung zur Nachfolge in der Nächstenliebe will einen

---

(arab. Muhammad) Ben Abdullah verbunden sind. Inhaltlich beziehen sich diese Offenbarungen zu einem erheblichen Teil auf Ereignisse, die Mohammed nicht selbst erlebt hat.“ Im Blick auf die christlichen Glaubensinhalte könne der von Mohammed verkündigte Gott nicht der sein, an den die Christen glauben.

<sup>25</sup> Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Pastorale Handreichung „Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland“ 2000

<sup>26</sup> a.a.O., 8

<sup>27</sup> Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern: Erste Schritte wagen. München 2000

<sup>28</sup> Vgl. Bernhard, Ende, 45

gangbaren Weg der Begegnung mit Angehörigen des Islam aufzeigen (2Kor 5,14 und 1Kor 13)<sup>29</sup>:

- Ein Bewusstsein gegenseitiger Verwundungen entwickeln. Nur Gott kann diese heilen.
- Andere mit Gottes Augen sehen und mit seinem Herzen lieben.
- Unsere Werte miteinander teilen.
- Unsere Schwächen eingestehen.
- Brüder und Schwestern sein mit allen Ähnlichkeiten und Unterschieden.
- Rechenschaft von unserer Hoffnung geben (1Petr 3,15)<sup>30</sup>.
- In Unterschieden und gegenseitigem Respekt den Frieden fördern.<sup>31</sup>

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)<sup>32</sup> hat seine Kammer für Theologie beauftragt, sich des Themas der Zuwanderung anderer Religionen nach Deutschland bei einer gleichzeitigen Entkirchlichung in unserem Land anzunehmen und theologische Leitlinien zwischen dem christlichen Glauben und nichtchristlichen Religionen auszuarbeiten. So wurden folgende Gesichtspunkte, hier zusammengefasst, herausgestellt im Blick auf einen gelingenden Dialog:

- Achtung vor dem Glauben anderer, diesen kennenlernen, Gemeinsamkeiten erkennen, Fremdheit akzeptieren.
- Ausgehen von Eigenart und charakteristischem Profil der jeweiligen Religion und nicht von einem allgemeintheoretischen Religionsbegriff.
- Die in der christlichen Tradition enthaltenen religionskritischen Züge bewahren und zur Geltung bringen.
- Weil die religiöse Dimension über uns hinausweist, bedürfen wir dieser. Die Gesellschaft verarmt, wenn sie meint, das Unverfügbaren nicht mehr zu bedürfen.

---

<sup>29</sup> „Denn die Liebe Christi drängt uns, zumal wir überzeugt sind, dass, wenn einer für alle gestorben ist, so sind sie alle gestorben.“ 2Kor 5,14; „Wenn ich mit Menschen- und Engelszungen redete und hätte die Liebe nicht, (...)“ 1Kor 13

<sup>30</sup> „Seid allezeit bereit zur Verantwortung vor jedermann, der von euch Rechenschaft fordert über die Hoffnung, die in euch ist, (...)“ 1Petr 3,15

<sup>31</sup> Vgl. Konferenz Europäischer Kirchen u. Rat der Europäischen Bischofskonferenz (KEK/CCEE), Muslimen begegnen, 2003

<sup>32</sup> Kirchenamt der EKD (Hg.): Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen. Text 77. Hannover 2004 [https://www.ekd.de>ekd\\_texte\\_77\\_1](https://www.ekd.de>ekd_texte_77_1)

- Verschärfte neuzeitliche Religionskritik steht in unserer Gesellschaft einer neuen Sensibilität für die unverzichtbare Bedeutung des Religiösen gegenüber.
- Gott ist allen Menschen nah. Das Evangelium von der Rechtfertigung des Sünders gilt allen, welcher Religion Menschen auch angehören. Diesen Glauben bekennt das Christentum, die Kirche kann keine neutrale Position einnehmen. In der strikten Unterscheidung und Bezogenheit von Gott und Mensch sieht die christliche Kirche ihren unverzichtbaren und spezifischen Beitrag zu dem notwendigen Gespräch mit anderen Religionen.

Der Rat der EKD hofft, mit diesen Gedanken ein vertieftes Verständnis für den Umgang mit anderen Religionen zu wecken und zum Dialog zwischen den Religionen zu ermutigen.

## **1 Die aktuelle Situation des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland**

### **1.1 Islamischer Religionsunterricht und seine Rahmenbedingungen in Deutschland**

Auf welche juristischen Voraussetzungen trifft nun Islamischer Religionsunterricht in Deutschland? Individualrechtlich haben in Deutschland die Menschen muslimischen Glaubens die gleichen Religionsfreiheitsrechte wie christliche, jüdische, buddhistische, hinduistische oder Gläubige anderer Religionen. Muslime gehören religionsverfassungsrechtlich zu Deutschland. Und es ist keine staatliche Anerkennung oder Erlaubnis durch staatliche Institutionen notwendig, um eine Religion in Gemeinschaft auszuüben. Jede religiöse Gruppe kann ihren Glauben ohne staatliche Genehmigung kollektiv ausüben, ohne staatliche Aufsicht oder Kontrolle.

„Erst wenn es um die Erfüllung der rechtlichen Voraussetzungen durch eine religiöse Organisation zum Beispiel bei der Erteilung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen oder beim Status der Körperschaft des öffentlichen Rechts geht, ist dies von den

zuständigen Behörden der Länder und ggf. von Gerichten zu prüfen und zu entscheiden.“<sup>33</sup>

Im deutschen Schulsystem nimmt der Religionsunterricht eine Sonderrolle ein (vgl. 1.1.2.). Ihm werden die Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens explizit zugesprochen. Als einziges Schulfach findet er Erwähnung im Grundgesetz. Muslimen und Juden werden dieselben Rechte zur Partizipation und Erteilung von Religionsunterricht eingeräumt wie den christlichen Kirchen. Mit der Einrichtung von Islamischem Religionsunterricht in den Bundesländern ist die Hoffnung verbunden, dass dieser Integration, Achtung und Wertschätzung der freiheitlichen Gesellschaftsordnung unterstützt und Extremismus entgegenwirkt. Auch sollen Toleranz und das Zusammenleben mit Menschen anderer Glaubensrichtungen eingeübt werden.<sup>34</sup>

Dem Islamischen Religionsunterricht wird also, wie jedem anderen Schulfach, eine identitätsbildende und sozialisierende Aufgabe gegeben und eine gesellschaftsformende Kraft zugesprochen.

### **1.1.1 Die Geschichte des Islamischen Religionsunterrichts und aktuelle Entwicklungen**

Die Notwendigkeit eines Islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen und dessen Weiterentwicklung ergibt sich aus der Geschichte der letzten fünfzig Jahre.

Der Wiederaufbau und der wirtschaftliche Aufschwung nach dem Zweiten Weltkrieg verlangte nach mehr Arbeitskräften. So hat die Bundesrepublik Deutschland mit der Türkei (1961), Marokko und Tunesien (1965), Jugoslawien (1968) Anwerbevereinbarungen abgeschlossen. Mit der Anwerbung von sogenannten „Gastarbeitern“, auch islamischen Glaubens, ist die Zahl der Muslime in Deutschland sprunghaft gestiegen. Das Wort „Gastarbeiter“ verdeutlicht die ursprünglichen Erwartungen auf deutscher Seite. Ihre Anwesenheit wurde als vorübergehend und nur von begrenzter Dauer gesehen, doch viele der ausländischen Arbeitnehmer kehrten nach dem Anwerbestopp 1973 nicht in ihr Land zurück, sondern entwickelten eine

---

<sup>33</sup> Hofmann, Religionsverfassung, 171

<sup>34</sup> Vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung, Sek.I

Bleibeperspektive, bauten sich in Deutschland eine Existenz auf und holten ihre Familien nach. Was aus rein pragmatischen Nützlichkeitsabwägungen für die Gesellschaft begonnen hatte, führte zu einer tiefgreifend veränderten Bevölkerungsstruktur. Das zum Slogan gewordene Diktum von Max Frisch benennt das daraus resultierende Problem auf deutliche Weise in einem Satz: „Wir haben Arbeitskräfte gerufen und es sind Menschen gekommen.“<sup>35</sup>

Auf der Grundlage von Art. 6 GG (Schutz von Ehe und Familie) und Art. 8 der Europäischen Menschenrechtskonvention wurde im Ausländergesetz §§17-23 der Nachzug ausländischer Ehegatten und Kinder geregelt. Religiöse Bedürfnisse, die in den ersten Jahren nicht auffielen, kamen nun mit dem Nachzug der Familien und einem allmählichen Bewusstsein von Heimat zum Vorschein. Die muslimischen Gläubigen suchten Orte für ihre Gebete, für religiöse Erziehung, für soziale Dienste und sie forderten Respekt ein für ihre Lebensweise, ihre religiösen Erfordernisse wie Gebetszeiten, Essgewohnheiten etc.

Eine Erfassung der Religionszugehörigkeit findet in Deutschland nicht statt, soweit sie über die öffentlichen Daten der Religionszugehörigkeit hinausgehen, da diese Daten als sensibel gelten. Die Bestimmung allein aufgrund des Kriteriums Migrationshintergrund und des Herkunftslandes ist jedoch eine sehr ungenaue Größe, da auch Religionslose und andere Religionen unter diese Kategorie fallen können und es sich um Hochrechnungen handelt. Heimbach<sup>36</sup> sieht hier das Problem, dass dieses Vorgehen für deutsche Behörden sowie auch muslimische Gruppen viel Spielraum für tendenziöse und politisch opportune Auf- oder Abrundungen bietet.

Die Anwerbung von „Gastarbeitern“ brachte eine enorme Zuwanderung nach Deutschland in Gang. Vom Jahr 1967 bis zum Jahr 1996 stieg z.B. die Zahl der türkischen Staatsbürger, die zahlenmäßig größte Zuwanderungsgruppe, von ca. 170 000 auf 2 Millionen.

Zusätzlich zu den muslimischen Arbeitsmigranten und ihren Familien gelangten seit Mitte der siebziger Jahre zunehmend Asylsuchende und Kriegsflüchtlinge nach Deutschland. Die Hauptherkunftsländer waren zunächst der Libanon, Iran und Afghanistan. Anfang der neunziger Jahre

---

<sup>35</sup> Frisch, Öffentlichkeit, 100

<sup>36</sup> Heimbach, Entwicklung, 61

kamen Bosnien-Herzegowina, Syrien, Somalia, Eritrea und Afghanistan, sowie westafrikanische Länder wie beispielsweise Gambia, aktuell Ukraine und Syrien hinzu. Die anhaltenden kriegerischen Konflikte bzw. unveränderten politischen Verhältnisse führten dazu, dass, bis auf die Kriegsflüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina, die meisten dauerhaft blieben.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geht in seiner aktuellen Studie vom Jahr 2021<sup>37</sup> von 5,3 bis 5,6 Mill. Muslimen in Deutschland aus, was den Islam in Deutschland zur zweitgrößten Religionsgemeinschaft macht. Die Balkanstaaten wurden allerdings zwischenzeitlich zu sicheren Herkunftsstaaten erklärt, was eine schnelle Rückführung der meist aus materiellen Gründen Eingewanderten ermöglichte.

Die in den Jahren 2014-2017 in großer Zahl überwiegend durch Flucht Zugewanderten kommen hauptsächlich aus Kriegsgebieten des Vorderen Orients und vom afrikanischen Kontinent. Sie gehören überwiegend dem Islam an. Mit einer möglichen oder gar schnellen Rückkehr der Zugewanderten ist nicht zu rechnen.

Mit dem Gedanken eines unbefristeten Aufenthalts begann auch die Gründung von verschiedenen religiösen und politischen Dachverbänden, die bald um die Gunst ihrer Mitglieder warben. Die Verbände artikulieren Themen und Fragen von Integration, Teilhabe, Bildung und Gleichberechtigung und streben die Anerkennung als Körperschaften des öffentlichen Rechts an.

### **1.1.2 Das deutsche Grundgesetz und die Sonderstellung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen**

In Artikel 7 GG wird – mit Verfassungsrang – der Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland garantiert. GG Artikel 7 Abs. 1-3 gibt nach Dietrich<sup>38</sup> allerdings nur einen Rahmen vor, der von den Ländern durchgeführt und ausgestaltet werden muss, da ihnen die Hoheit über das Schulwesen gemäß Art. 30 Abs.70 zukommt. GG Artikel 7 Abs.1-3 besagt:

1. Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
2. Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

---

<sup>37</sup> [www.bamf.de/forschung](https://www.bamf.de/forschung) Studie FFB38, Muslimisches Leben in Deutschland 2020 (abger. 18.03.2024)

<sup>38</sup> Dietrich, Islamischer Religionsunterricht, 21

3. <sup>1</sup>Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach.<sup>39</sup> <sup>2</sup>Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. <sup>3</sup>Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

Bis vor etwa einem Jahrhundert galt die alte Einheit von Thron und Altar, die mit der Weimarer Republik endete. Die Weimarer Reichsverfassung schuf jedoch zugleich Rahmenbedingungen, unter denen kirchliches Leben nicht behindert oder aus dem öffentlichen Leben gedrängt werden sollte, sondern hatte genau die gegenteilige Intention. Das Religionsrecht trennt Kirche und Staat, doch das religiöse Leben erhält Entfaltungsraum und große Freiheiten. Als Körperschaften des öffentlichen Rechts mit weitgehender Autonomie und manchen Privilegien wurde den Kirchen juristisch ihr Platz in der Gesellschaft und ihre Verantwortung für die Gesellschaft eingeräumt. Daran änderte sich nichts, als vor 70 Jahren das Grundgesetz der Bundesrepublik verfasst wurde. Die Bestimmungen von Artikel 7 GG sind zum Teil wortgetreu aus der Weimarer Reichsverfassung Art. 149 übernommen. Allerdings verankert das Grundgesetz die Grundrechte in den Menschenrechten, die in Artikel 4 Abs. 1 geschützt sind und den Staat zu religiöser und weltanschaulicher Neutralität verpflichten:

- (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und der Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.<sup>40</sup>

Nach GG Artikel 7 Abs. 3 Satz 2 definieren alleine die Religionsgemeinschaften die Grundsätze ihres Religionsunterrichts und der Staat garantiert seine weltanschaulich-religiöse Neutralität. Die Inhalte eines Religionsunterrichts sind staatsunabhängig. Und so kann ausländischen Staaten – beispielsweise konkret der Türkei – nicht das Recht eingeräumt werden, die Grundsätze des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland zu definieren.

---

<sup>39</sup> Vgl. Dietrich, Islamischer Religionsunterricht, 22: Galt am Stichtag des 1. Jan. 1949 in einem Bundesland eine von GG Art. 7 Abs. 3 abweichende Regelung, so durfte diese Regelung beibehalten werden, die sog. „Bremer Klausel“. Dies traf auf Bremen und Berlin zu.

<sup>40</sup> Art. 4 GG - Einzelnorm-Gesetze im Internet. <https://www.gesetze-im-internet.de> (abger. am 18.06.2024)



Nur ein Religionsunterricht, der in Freiheit und Selbstbestimmung entwickelt wurde und der die Respektierung der Grundrechte Dritter, Freiheits-, Demokratie- und Rechtsstaatsprinzipien, Gleichheit der Geschlechter und die Menschenrechte anerkennt, entspricht den Anforderungen des Grundgesetzes.

In Artikel 4 wird die Religionsfreiheit als doppelte Freiheit erklärt, nämlich als Freiheit, religiös zu leben und negativ als Freiheit, nicht religiös zu leben. Der Staat selbst hat kein eigenes religiöses Bekenntnis und ist neutral; weder verpflichtet er jemanden auf ein bestimmtes Bekenntnis noch verbietet er das religiöse Bekenntnis. Doch ist die Folge seiner Neutralität nicht Religionsfeindlichkeit, sondern die Erwartung von konstruktivem gesellschaftlichem Engagement auch religiöser Gruppen und Kirchen, ihre Verantwortung und Gestaltung gesellschaftlichen Leben.

### **1.1.3 Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gesellschaft und die gesellschaftliche Entwicklung**

Mit der Reformation begann der Prozess der Verstaatlichung des Schulwesens. In einer jahrhundertelangen Entwicklung bis hin zur Weimarer Verfassung wurde die Rolle der Kirche in der Vermittlung religiöser Erziehung nie infrage gestellt. Staatliche Instanzen sprachen den Kirchen bei der Werteerziehung und der Entwicklung der Persönlichkeit eine gewichtige Rolle zu. Allerdings sah sich der Staat in dieser Entwicklung zunehmend als Schulträger mit hohem Interesse an der Bildung seiner Bürger. Die Kirche mit ihrem Religionsunterricht erhielt vom Schulträger die Aufgabe der Mitgestaltung seiner Bildungsanstrengungen.

Im Jahr 1919 wurde in der Weimarer Verfassung das Verhältnis zwischen Staat und Kirche bzw. den Religionsgemeinschaften geklärt. Die Neutralität des Staates und die Unabhängigkeit der Religionsgemeinschaften wurden beschlossen (vgl. 1.1.2.) und der Staat musste damit allen Weltanschauungen und Religionen neutral begegnen.<sup>41</sup>

Die Bezeichnung „ordentliches Unterrichtsfach“ hob den Religionsunterricht hervor. Er war damit Pflichtfach und sollte – nach den Beratungen zur

---

<sup>41</sup> Vgl. Hamann, Schulwesen, 1993

Weimarer Reichsverfassung – nun zur wesentlichen Ordnung der Schule gehören.

„Der Unterschied zu einem sogenannten Wahlpflichtfach besteht darin, dass hier die Nichtabmeldung positive Teilnahmevoraussetzung ist, während das Wahlfach eine Anmeldung voraussetzt.“<sup>42</sup>

Der Staat misst religiöser Unterrichtung und Erziehung große Bedeutung zu, allerdings geht er davon aus, dass der Religionsunterricht unter demokratischen Regeln abläuft und damit wertewirksam und konsensfördernd im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess wirkt und so zur Stabilisierung der Gesellschaft beiträgt. Der Staat erhält sich hier über die Aufsichtspflicht die Möglichkeit der Einflussnahme. Auch muss der Staat überwachen, dass die Stellung des Religionsunterrichts als ordentliches, versetzungsrelevantes Fach gewährleistet ist. Das Bundesverfassungsgericht hat hierzu ausdrücklich Stellung bezogen:

„Die Erklärung des Religionsunterrichts zum ordentlichen Lehrfach stellt klar, dass seine Erteilung staatliche Aufgabe und Angelegenheit ist, er ist staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Seine Einrichtung als Pflichtfach ist für den Schulträger obligatorisch; der Staat muss gewährleisten, dass er ein Unterrichtsfach mit derselben Stellung und Behandlung wie andere ordentliche Lehrfächer ist. Sein Pflichtfachcharakter entfällt nicht dadurch, dass Art.7 Abs.2 GG ein Recht zur Abmeldung einräumt. Diese Befreiungsmöglichkeit hebt ihn zwar aus den übrigen Pflichtfächern heraus, macht ihn aber nicht zu einem Wahlfach im Sinne der allgemeinen Terminologie“.<sup>43</sup>

### **1.1.4 Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaften**

Staat und Religionsgemeinschaft stehen in gemeinsamer Verantwortung für einen gelingenden Religionsunterricht. Dem Staat obliegt Organisation und Planung des Schulwesens. Er trägt Sorge für die Erstellung der Lehrpläne in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften, die Einrichtung des Faches

---

<sup>42</sup> Dietrich, Islamischer Religionsunterricht, 23

<sup>43</sup> BverfGE 74, 244. [https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0034-1312-2004-1-39.pdf?download\\_full\\_pdf=1](https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0034-1312-2004-1-39.pdf?download_full_pdf=1) (abger. am 18.06.2024)

im Fächerkanon sowie Einstellung und Bezahlung der Lehrkräfte und die Integration des Religionsunterrichts in die schulische Bildung und Erziehung. Die jeweiligen Religionsgemeinschaften entscheiden über die Inhalte der Lehrpläne, doch behält der Staat – trotz seiner weltanschaulichen Neutralität – nach GG Art.7 Abs.1 die Aufsichtspflicht und Verantwortung für ihre demokratische Anpassungsfähigkeit und Grundgesetzkonformität. Der Unterricht bleibt eine staatliche Veranstaltung.

Genauso wie christlichen Religionsgemeinschaften die Einrichtung eines Religionsunterrichts offensteht, so können auch Muslime auf die Einrichtung eines Islamischen Religionsunterrichts bestehen, soweit sie als Körperschaft öffentlichen Rechts anerkannt sind.<sup>44</sup>

Schneider<sup>45</sup> führt die praktischen Konsequenzen des Grundgesetzes aus und fasst die Gedanken in sieben Punkten zusammen:

1. Der Staat überlässt religiöse Wahrheitsfragen seinen Bürgern und den Religionsgemeinschaften, bleibt weltanschaulich neutral und hat weder eine Staatsreligion noch eine Staatsideologie und bleibt
2. in neutraler Distanz und Respektierung gegenüber religiösen Angelegenheiten. Grundhaltung des Staates ist Achtung des Glaubens und Offenheit für dessen Entwicklung und Entfaltung.
3. Mit Art.7, Abs.3 GG hat der Staat eine neutrale Rechtsform geschaffen, innerhalb derer sich eine Religion bzw. ein religiöses Bekenntnis in je eigener Art entfalten darf. Dies gilt für jedes Bekenntnis, auch den Islam.
4. Nach Art.7, Abs. 3 GG dient der Religionsunterricht zwei Intentionen, nämlich einmal der Grundrechtsverwirklichung nach Art. 4 GG: „Der Religionsunterricht dient der Erfahrung und Gewissheit des eigenen Glaubens einschließlich der Kenntnisnahme und Bewertung fremder Glaubensrichtungen. Zugleich soll er auch die Dialogfähigkeit mit diesen und mit den säkularen Strömungen der Gesellschaft fördern.“<sup>46</sup> Zum

---

<sup>44</sup> Heckel, Martin: Religionsunterricht für Muslime? Kulturelle Integration unter Wahrung der religiösen Identität. Ein Beispiel für die komplementäre Natur der Religionsfreiheit. In: JuristenZeitung 54 (1999), 741-758. Heckel sieht die Integration der Muslime in unsere Gesellschaft als „Funktionsbedingung des demokratischen Systems“.

<sup>45</sup> Schneider, Islamischer Religionsunterricht, 274-276

<sup>46</sup> Heckel, Martin: Religionsunterricht für Muslime? Kulturelle Integration unter Wahrung der religiösen Identität. Ein Beispiel für die komplementäre Natur der Religionsfreiheit. In: JuristenZeitung 54 (1999), 746

anderen ist er eine staatliche Kulturaufgabe, der Staat fördert die Religion innerhalb der Gesellschaft als religiös geprägte Kultur.

5. Art.7, Abs.3 GG sieht den Religionsunterricht als gemeinsame Aufgabe von Staat und Religionsgemeinschaften. Art. 7, Abs.1 GG spricht dem Staat die Schulaufsicht zu, die Lehrpläne werden gemeinsam erstellt und die inhaltlichen Aspekte werden von den Religionsgemeinschaften verantwortet.
6. Damit der Religionsunterricht gemeinsam verantwortet werden kann, braucht der Staat ein Gegenüber. Dies bedeutet, dass die Selbstorganisation der Religionsgemeinschaften, hier der Muslime, unerlässlich und zwingende Voraussetzung ist (Mitgliedschaftsregelung, Organisation auf Dauer, Organisationsstruktur und Vertretungsbefugnis, religiöse Grundlagen).
7. Die Einhaltung der Verfassung und des staatlichen Rechts muss gewährleistet sein und im islamischen wie jedem anderen Religionsunterricht mit der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung umgesetzt werden. Die staatliche Schulaufsicht hat ein Prüfungsrecht und eine Prüfungspflicht.

Die Religionsgemeinschaften mit ihren Grundsätzen und Inhalten treffen immer auf juristisch höherstehende Richtlinien und Grundsätze.

Das Bundesverfassungsgericht hat 2003 die Erwartungen unserer Gesellschaft an Muslime und andere Gruppierungen sowie die Chancen von Auseinandersetzung und Begegnung prägnant formuliert.<sup>47</sup>

Daraus folgt eine klare und zwingende Forderung der deutschen Gesellschaft und unseres säkularen Staates, hier an die Gemeinschaft der Muslime in Deutschland, nach einer gründlichen und präzisen Auseinandersetzung mit den Aussagen des Korans, die unserer deutschen Werteordnung entgegenstehen. Das klare Bekenntnis zur Demokratie und zur deutschen

---

<sup>47</sup> BverfGE v. 29.4.2003 – IbvR 436/03: „Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten 'Parallelgesellschaften' entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und Andersgläubigen nicht verschließen. Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern.“

Rechtsordnung, die Gleichstellung von Mann und Frau, die negative Religionsfreiheit, das Verbot von Züchtigung und körperlicher Bestrafung sind unerlässlich für Menschen, die in diesem unserem Staat gleichberechtigt leben wollen.

Das Verhältnis zwischen Muslimen und deutschem Staat sieht Khalfaoui<sup>48</sup> als belastet und bewertet dies als Mangel an gegenseitigem Vertrauen. Wurzeln seien historische Erfahrungen im Herkunftsland mit dem muslimischen Staat und dessen Einmischung über seine ursprünglichen Zuständigkeiten hinaus, vor allem im Rechtswesen. Die Bevölkerung sah im Staat eine Bedrohung, was zu Misstrauen und Skepsis bei Muslimen führte und auch in Europa und Deutschland im Verhältnis zum Staat fortwirke. Auch wirkten Erfahrungen von Verfolgung und Diskriminierung bei manchen Muslimen in Deutschland nach und führten zu einem tiefsitzenden Misstrauen gegenüber dem Staat. Auf staatlicher Seite sei Misstrauen gegenüber muslimischen Zuwanderern gewachsen durch weltweite Terroranschläge, insbesondere durch 9/11.

### **1.1.5 Organisation des Islam in Deutschland und sein religiöses Spektrum**

Da die Muslime in Deutschland aus vielen verschiedenen Ländern kommen, liegt somit auch eine große Bandbreite an religiösen Prägungen und Auffassungen vor. Sie weisen große soziale, religiöse wie auch nationale Unterschiede auf. Zahlenmäßig dominieren die türkischen Muslime, gefolgt von Muslimen aus den Maghrebstaaten, aus Syrien, Iran, Irak, Afghanistan, westafrikanischen und anderen Staaten. In ihren Herkunftsländern gehörte die überwiegende Zahl zu den unterprivilegierten, teilweise auch bildungsfernen Schichten aus ländlichen Kontexten. Diese kamen aus hauptsächlich wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland. Erst mit der Flüchtlingsbewegung 2015 kamen auch vermehrt Gebildete aus syrischen Städten nach Europa und Deutschland. Die Eingewanderten gehören überwiegend dem sunnitischen Islam<sup>49</sup> an. (s. 5.4)

Eine relativ kleine Zahl von Schiiten<sup>50</sup> (ca. 150 Gemeinden in Deutschland. IGS e.V. Dachverband schiitischer Gemeinden Deutschland, [www.igs-](http://www.igs-)

---

<sup>48</sup> Khalfaoui, Vertrauen, 71-81

<sup>49</sup> Vgl. Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd.4, 255-257

<sup>50</sup> a.a.O., 255-257

deutschland.org) aus dem Iran hat sich im Raum Hamburg angesiedelt. (s. 5.4)

Aleviten (160 Gemeinden. Alev. Gem. Deutschland e.V., <https://alevi.com>) (s. Anhang A) und Ahmadiyya (ca. 225 lokale Gemeinden, ca. 40 000 Mitglieder. <https://ahmadiyya.de>) bilden ebenso eine kleine Zahl an Gemeinden.

Es wurde dargelegt, dass der Islam uns nicht monolithisch entgegentritt, sondern aufgrund von Nationalität, Einfluss von Politik, Tradition, Bildung, religiöser Schulen etc. viele Gesichter hat. Dies sollte mit Blick auf den Schulalltag bedacht werden.

Um eine Kategorisierung bemüht, benennt die Deutsche Bischofskonferenz als die fünf Islamgesichter den 'offiziellen Islam', den 'Volksislam', den 'fundamentalistischen Islam', den 'mystischen Islam' und den 'reformierten Islam'<sup>51</sup>

Im Folgenden sollen nun diese fünf Islamgesichter beschrieben werden um aufzuzeigen, auf welchem Hintergrund muslimische Bildung in Deutschland geschieht.<sup>52</sup>Diese grobe Schematisierung der Deutschen Bischofskonferenz scheint ein Versuch zu sein, dem Islam in der Bundesrepublik aus christlicher Perspektive begegnen zu können, ein Hilfskonstrukt gewissermaßen, trifft aber keineswegs präzise und in allen Punkten die muslimische Alltagsrealität im Land, da die Muslime ihre Glaubensgrundlagen unterschiedlich gewichten und religiös differenzierter strukturiert sind.

### **1.1.5.1 Der Volksislam**

Der Volksislam wird von der Mehrheit der hier lebenden Muslime, vor allem von Türken, vertreten. Volkstümliche Traditionen bestimmen den Alltag. Normen, Haltungen und Bräuche werden als islamisch wahrgenommen und

---

<sup>51</sup> Muslime in Deutschland. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). Bonn 1982

<sup>52</sup> Vgl. Kandil, Kommunikation, 167-179: Kandil kritisiert diese Einteilung und plädiert lediglich für eine Zweiteilung. Er argumentiert aus der Binnenperspektive und hält eine Einteilung in 'Volksislam', der dem sog. 'mystischen Islam' zuzuordnen sei, und 'fundamentalistischen Islam' für angemessener und richtiger. Der 'offizielle Islam' beziehe sich auf die Einflussnahme der DIYANET, dem Amt für Religiöse Angelegenheiten der Türkei, das Imame und Religionslehrer in Deutschland bestellt. Auch der sog. 'reformierte Islam' sei keine eigene Kategorie. Gemeint seien damit aufgeklärte Muslime und eine Geisteshaltung, die es unter allen muslimischen Gruppierungen, gebildet oder ungebildet, und allen islamischen Glaubensrichtungen gebe. Beschrieben werde damit eine Haltung von Offenheit gegenüber der Umwelt und Flexibilität, um auf diese einzugehen.

der Religion zugeordnet, obwohl diese Gewohnheiten überwiegend mit ihrem bisherigen ländlichen Milieu im Herkunftsland in Verbindung stehen.

Die Religiosität wird an Formalem festgemacht, Lebensgestaltung und Brauchtum werden religiös begründet. Als größte Organisation des konservativen, traditionalistischen Volksislam gilt der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) mit Sitz in Köln, dem nach eigenen Angaben über 300 Gemeinden bundesweit angehören. Der Verband ist dem türkischen Gelehrten Süleyman verpflichtet, die Anhänger werden Süleymanli genannt. Sie bemühen sich nach eigenen Angaben um eine gute Beziehung zur deutschen Gesellschaft und die religiöse Erziehung ihres Nachwuchses. (www.vikz.de)

Ebenso zum Volksislam zu rechnen ist die Nurdschuluk-Bewegung, eine ordensähnliche Vereinigung, gegründet von Said-i Nursi (1876-1960). Dieser sah die Lösung für vielfältige Probleme der muslimischen Gesellschaft in der Rückbesinnung auf die Glaubensquellen und im Praktizieren einer am Koran orientierten Lebensweise. Er schrieb, Scharia sei der Weg der Religion, bestehe zu 99% aus Ethik, Gebet, Jenseits und Tugendhaftigkeit.<sup>53</sup> Charakteristisch für ihre Anhänger, eine nicht unbedeutende Zahl an westlich gebildeten Personen unter ihnen, ist eine aufgeschlossene, sozial-reformerischen Haltung.<sup>54</sup>

### **1.1.5.2 Der fundamentalistische Islam**

Er wird von einer relativ kleinen Gruppe von Muslimen vertreten. Im fundamentalistischen Islam vermischen sich die Grenzen zwischen Religion und Politik. Islam wird als Kampfinstrument eingesetzt, zunächst gegen interne Despoten in den Herkunftsländern, aber auch externe Unterdrücker. Seine Vertreter setzen sich ein für eine – religiös artikulierte – politisch-soziale Umwälzung ihrer Herkunftsgesellschaften. Sie gehen von der Allzuständigkeit des Islam *din wa-daula* in Staat und Gesellschaft aus. Ihre Motivation beziehen sie aus ihrer Überzeugung von der Überlegenheit des Islam. Entsprechend grenzen sie sich häufig ab von der umgebenden Gesellschaft und lehnen die Integration in die deutsche Gesellschaft ab.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Schmitt, Said Nursi. 47

<sup>54</sup> Vgl. Kandil, Kommunikation, 2008.

<sup>55</sup> Vgl. Ourghi, Reform, 2017

### **1.1.5.3 Der offizielle Islam**

Zum offiziellen Islam, den auch DITIB vertritt, gehören die 5 Grundsäulen des Islam – das Glaubensbekenntnis, das fünfmalige tägliche Gebet, das Fasten, das Entrichten der Armensteuer, die Wallfahrt nach Mekka. (vgl. 6.4)

Neben diesen fünf Grundsäulen konstituieren die sechs Glaubenssätze, die Hadithe und die Sunna den offiziellen Islam, wie er in Deutschland von einer überwiegenden Zahl von Sunniten gelebt und gelehrt wird. (vgl. 6.5). Dies ist die Islamform, mit der Institutionen i.d.R. kommunizieren.

### **1.1.5.4 Der mystische Islam**

Der Sufismus ist eine Sammelbezeichnung für Strömungen im Islam, die asketische Tendenzen und eine spirituelle Orientierung aufweisen, die als Mystik bezeichnet werden. Ausübende werden Sufis oder Derwische genannt. Die Sufi-Orden bildeten sich im 12. Jahrhundert aus mit dem Ziel der Organisation der Volksfrömmigkeit und der Mission.<sup>56</sup> Der Sufismus verzichtet auf die strengen Gebote, die aus dem traditionellen Islam bekannt sind. Frauen sind in Sufiorden gleichermaßen angesehen wie Männer gemäß Rumi, der sagt: „Jeder ist willkommen.“ Musik, Tanz und sinnliche Dichtung sehen die Derwische als Vergnügen.<sup>57</sup>

Zu Kernelementen der unterschiedlichen praktischen und theoretischen Lehren zählen vielfach eine Einheit alles Existierenden, ein ‚innerer Sinn‘ des Korans und eine individuelle Nähe oder Unmittelbarkeit zu Gott. Das oberste Ziel des Sufismus ist, in vier Stufen Gott so nahe wie möglich zu kommen, was auf seine Entstehung im indischen Raum verweist, und dabei die eigenen Wünsche zurückzulassen. Frei zu sein, nichts zu besitzen und von nichts besessen zu werden soll die Haltung eines Derwischs sein. Die Sufis sehen sich selbst als Reisende.<sup>58</sup>

Philosophen und Theologen wie al-Ghazali (1055-1111) und Ibn Arabi (1165-1240) waren prägend in der systematischen Ausformulierung der Theologie des Sufismus.

---

<sup>56</sup> Bobzin, Sufitum, 1094f

<sup>57</sup> Vgl. Schimmel, Sufismus

<sup>58</sup> Hughes, Islam, 684



### 1.1.5.5 Der reformierte Islam

Mohammed Arkoun (1928-2010) plädiert für eine Koraninterpretation auf der Basis von Meinungsfreiheit und Meinungsverschiedenheit. Jede Interpretation des Koran solle möglich sein und mit neuen Sinninhalten dessen Aussagen bereichern. Arkoun vertrat die These, dass der Islam seit dem 13. Jahrhundert geistig erstarrt ist. Er negierte den Islam jedoch nicht, sondern strebte nach einer modernen Auslegung. Noch könne die muslimische Welt nicht mit Kritik umgehen, in der arabischen Sprache gebe es Worte wie ‚Kritik‘ oder ‚Vernunft‘, wie die westliche Welt sie versteht, nicht. Es braucht seiner Meinung nach viel Geduld und man muss in historischen Zyklen denken, um kritisches Denken einzuführen.<sup>59</sup>

Aufgrund der negativen Schlagzeilen über den Islam in der westlichen und der islamischen Welt könne man davon ausgehen, dass der Islam sich in einer Sinnkrise befinde und die Muslime in einer Zerreißprobe steckten. Die Moderne habe den Menschen von Grund auf verändert, die Glaubensvorstellungen und -praktiken des Islam allerdings seien weitgehend dieselben geblieben. Der Islam werde seit Jahrhunderten von einer konservativen Theologie beherrscht, was immer wieder in Gewalttaten münde. Deshalb müsse der Islam unbedingt reformiert werden. So argumentiert Abdel-Hakim Ourghi<sup>60</sup>, ein Vertreter des reformierten Islam. In Anlehnung an Martin Luther formulierte er 40 Thesen für eine Islamreform. Seine Thesen sind gedacht als

„(...) eine öffentliche Anklage des seit Jahrhunderten herrschenden konservativen Islam, der das Privileg der absoluten Kontrolle von Körper und Geist aller Muslime unter keinen Umständen abgeben möchte. Sie ist eine bewusste Rebellion der Vernunft gegen den verstockten konservativen Islam, der die blinde Rückkehr zum Islam der Entstehungszeit des 7. Jahrhunderts propagiert.“<sup>61</sup>

Diese Anklage will ein Aufstand gegen veraltete Islamdiskurse vergangener Epochen sein, die Denken und das kollektive Bewusstsein der Muslime in aller Welt prägen. Ein humanistischer Islam soll auf der Grundlage der Vernunft die Vielfalt in der Einheit verdeutlichen, indem er historische

---

<sup>59</sup> Vgl. Günther, Ursula: Ein moderner Kritiker der islamischen Vernunft. <https://www.de.qantara.de>inhalt>reform> (abger. am 12.06.2024)

<sup>60</sup> Ourghi, Reform, 10

<sup>61</sup> a.a.O., 11

Verfremdungen und Verklärungen in archaischen Diskursen aufdeckt. Ourghi schlägt ein Aufklärungsprogramm und eine differenzierte und sachliche Islamkritik vor. Außerdem solle die Islamreform

„(...) bewusst den Religions- und Sozialvertrag zwischen der politischen Macht, wie sie etwa durch die selbsternannten Vertreter der Muslime im Westen repräsentiert wird und den konservativen Gelehrten, bspw. in Gestalt sog. Import-Imame, aufkündigen.“<sup>62</sup>

Ourghi möchte den Koran als religiösen Text, den Propheten Muhammad als historische Figur und dessen Tradition als historische Aussagen und Praxis kritisieren, weil Stillstand Rückschritt und Stagnation bedeuten würde. Seine Forderung lautet: Jeder Muslim muss selber denken.<sup>63</sup> Kein Gelehrter und keine bestimmte Glaubensgemeinschaft oder Gruppierung habe das Monopol auf die richtige Lesart des Koran, wie dies etwa hierzulande die sogenannten Dachverbände beanspruchen. Dies würde zur Unmündigkeit des Textes und des Lesers führen. Eine übergeordnete Lehrinstitution habe es in der Geschichte des Islam nicht gegeben und jeder heutige Versuch, eine solche zu schaffen, würde nicht nur das Verstehen des Islam und seiner Ideengeschichte stagnieren lassen, sondern würde die Freiheit der pluralen Interpretation aufheben. Die Freiheit der Interpretation aber sei Voraussetzung für eine Wiederbelebung des freien Denkens aller Muslime.<sup>64</sup>

Eine weitere Vertreterin des reformierten Islam ist die Juristin Seyran Ates. Sie hat in Berlin die liberale, geschlechtergerechte Ibn-Rusht-Göthe-Moschee gegründet, um „mit dem Islam den Islamismus zu bekämpfen“<sup>65</sup>, in der auch Frauen Imamin werden können. Hier treffen sich MuslimInnen, die eine Reflexion und die Öffnung des Islam wünschen und dies leben wollen – für konservative Muslime eine große Provokation. Aufgrund islamistischer Bedrohung der liberalen MuslimInnen musste die Moschee Ende des Jahres 2023 schließen, Ates steht unter Polizeischutz.

Keine Erwähnung fand bisher die kleine Gruppe der säkularen Muslime, in deren Leben Religion keine oder keine zentrale Rolle spielt, die wohl

---

<sup>62</sup> a.a.O., 11

<sup>63</sup> a.a.O., 12ff

<sup>64</sup> Ourghi, Reform, 50f

<sup>65</sup> <https://www.cicero.de>innenpolitik> (abger. am 12.06.2024)

muslimisch sozialisiert, doch keine praktizierenden Muslime sind – oder gar den Islam oder Religion allgemein ablehnen.

#### **1.1.5.6 Muslimische Verbände und Dachverbände in Deutschland**

Wie schon dargelegt, beruht in Deutschland das Verhältnis von Staat und Religion auf dem verfassungsrechtlichen Grundsatz rechtlicher und organisatorischer Trennung. Der weltanschaulich neutrale Staat garantiert Religionsfreiheit, doch wird eine aktive und partnerschaftliche Rolle der Religionsgemeinschaften im öffentlichen Leben ohne Einflussnahme fremder Länder akzeptiert.

Der Islam kennt keine kirchenähnliche Organisationsstruktur. Um dieselben Rechte wie die Kirchen zu erlangen, haben sich unter Berücksichtigung der jeweiligen landesabhängigen Rechtsformen Zusammenschlüsse herausgebildet. Entsprechend haben etwa die Moscheegemeinden in Deutschland die Vereinsform gewählt, ohne jedoch bisher den Status einer „Körperschaft öffentlichen Rechts“ zu erlangen. Es geht um die Frage,

„(...) ob sich der konkrete Verband für die Kooperation qualifizieren kann und dementsprechend in der Lage ist, die mit dem jeweiligen Status verbundenen Rechte und Kompetenzen auszuüben.“<sup>66</sup>

Den jeweiligen Verbänden allerdings geht es im Wesentlichen um die Frage der staatlichen Anerkennung als Kooperationspartner, dem staatliche Organe und Behörden nunmehr auf Augenhöhe begegnen.<sup>67</sup>

Der deutsche Staat hat hohe Integrationserwartungen an die muslimischen Verbände, um als Religionsgemeinschaft anerkannt und den Status der „Körperschaft öffentlichen Rechts“ und die Berechtigung zur Erteilung von Religionsunterricht zu erhalten.

Beck/Özdemir<sup>68</sup> sehen in der muslimischen Vereins- und Verbändelandschaft nicht so sehr die religiöse Identität im Vordergrund, sondern eher politische, sprachliche und ethnische Merkmale aus den Herkunftsländern der Eltern oder Großeltern der gegenwärtigen Muslime in Deutschland. Teilweise haben diese Verbände oder Moscheevereine in ihren Herkunftsländern Parteien

---

<sup>66</sup> Wittreck, Muslimische Verbände, 193

<sup>67</sup> a.a.O., 193

<sup>68</sup> Vgl. Beck/Özdemir, Einwanderer, 129-141

oder politische Bewegungen als Bezugspunkte oder sie sind Agenturen eines ausländischen Staates <sup>69</sup>, was ihre Anerkennung als „Körperschaft öffentlichen Rechts“ problematisiert.

Im Jahr 2006 rief der damalige Bundesminister des Inneren, Wolfgang Schäuble, die Deutsche Islamkonferenz ins Leben. Ziel war die Schaffung einer Gesprächsplattform mit den Muslimen des Landes, um den Dialog zwischen MuslimInnen und deren Gemeinschaften und dem deutschen Staat zu institutionalisieren. Die Konferenz tagte mit 30 ständigen Teilnehmern, 15 davon waren Vertreter des Bundes, der Länder und Kommunen und 15 waren Vertreter von den in Deutschland lebenden Muslimen. Sie waren Vertreter der Verbände und von Einzelpersonen. Auch nicht organisierte Muslime sollten vertreten werden.

Die Mitgliederzahlen der Verbände sind nach wie vor niedrig. Religiöse Vergemeinschaftung – als Voraussetzung der Anerkennung als Körperschaft öffentlichen Rechts und um Ansprechpartner des Staates sein zu können – ist im Islam wenig entwickelt. In den frühen 1960er-Jahren waren es lokale Moscheevereine, die als Orte der Gemeinschaft gegründet wurden. Die überregionalen muslimischen Verbände entstanden erst seit den 1970er-Jahren, jeweils abhängig von sprachlich-nationalen, konfessionell-religiösen, kulturell-ethnischen Traditionen, Prägungen und Interessen. (Muslimische Verbände und Dachverbände s. Anhang A)

#### **1.1.6 Bedingungen zur Anerkennung als Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG**

Außer der Ahmadiyya Muslim Jamaat wurde bisher keine muslimische Gruppierung als Religionsgemeinschaft anerkannt. Da der Staat zur Einrichtung eines Religionsunterrichts einen Ansprechpartner fordert, muss es sich bei der Gemeinschaft um eine Vereinigung von Menschen zur Verwirklichung eines gemeinsamen religiösen Zwecks handeln. Die religiöse Vereinigung muss der allseitigen Erfüllung der durch das gemeinsame Bekenntnis gestellten Aufgabe dienen. Eine nur partielle Pflege des religiösen Lebens der Mitglieder ist nicht ausreichend. Die Vereinigung muss sich auf natürliche Personen beziehen, das heißt, dass natürliche Personen als Mitglieder unentbehrlich sind. Ist die Vereinigung als Dachverband

---

<sup>69</sup> Vgl. Beck, Religionspolitik, 55-70

organisiert, müssen auch auf der Ebene des Dachverbandes für die Identität einer Religionsgemeinschaft wesentliche Aufgaben wahrgenommen werden, die sich als Teil eines gemeinsamen, alle Gläubigen umfassenden Glaubensvollzugs darstellen. Die Vereinigung muss, wegen des mit der Einführung von Religionsunterricht verbundenen Aufwands, durch ihre Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr der Dauer bieten und über eine eindeutige Mitgliederstruktur verfügen, damit sich feststellen lässt, welche Schüler zum Besuch des Unterrichts verpflichtet sind. Auch muss die Vereinigung über einen Ansprechpartner verfügen, der die religiösen Grundsätze der Gemeinschaft dem Staat gegenüber verbindlich bestimmen kann.

Zentral und wesentlich für Staat und Gesellschaft muss die Vereinigung die Gewähr dafür bieten, dass ihr künftiges Verhalten die fundamentalen Verfassungsprinzipien, die dem staatlichen Schutz anvertrauten Grundrechte Dritter sowie die Grundprinzipien des freiheitlichen Staatskirchenrechts des Grundgesetzes nicht gefährdet.<sup>70</sup>

### **1.1.7 Die säkulare Gesellschaft als Kontext**

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat eine Säkularisierungswelle, wie sie mit gesellschaftlicher Modernisierung einhergeht, nahezu alle europäischen Länder erfasst.<sup>71</sup> Taylor sieht, mit dem Säkularisierungsprozess verbunden, die veränderte Rolle der Religion.

"Das Ergebnis (...) wird häufig darin bestehen, dass sich die Religion aus dem öffentlichen Bereich zurückzieht. In einer Hinsicht ist das (...) positiv zu bewerten. Die Gerechtigkeit verlangt, dass eine moderne Demokratie zu verschiedenen Glaubenspositionen den gleichen Abstand hält." <sup>72</sup>

Die Säkularisierungsthese geht von einem Spannungsverhältnis zwischen Moderne und Religion aus, verursacht durch Prozesse der Rationalisierung, Ausdifferenzierung, Individualisierung, Urbanisierung, Demokratisierung von Gesellschaften, was langfristig zu einem Bedeutungsverlust von Religion führt. Teile von Gesellschaft und Kultur lösen sich aus religiösen Institutionen,

---

<sup>70</sup> Schäuble, Islamischer Religionsunterricht, 440ff

<sup>71</sup> Habermas, Naturalismus, 120

<sup>72</sup> Taylor, Zeitalter, 890

christliche Symbole verlieren ihre Wirkkraft. Religiöse Institutionen verlieren ihre Definitionsmacht. Ihr bisheriger Wertemaßstab verliert seine Bedeutungskraft und seine Verbindlichkeit. Religiöse Perspektiven und Wirklichkeitsdefinitionen scheinen immer weniger plausibel und Religion wird zunehmend zu einer subjektiven Angelegenheit mit geringer gesellschaftlicher Relevanz. Spenlen beobachtet, wie sich in säkularisierten Gesellschaften wie der deutschen

„(...) ein Abschmelzen konfessioneller Milieus abzeichnet, das in vielen Familien zu einem weitgehenden Verzicht auf religiöse Sozialisation führt. Eine Hinführung zum Religionsunterricht entfällt in vielen Familien. Damit verbunden ist eine Verringerung religiöser Prägekraft für Lebensstile mit der Folge, dass sich zunehmend mehr Kinder ihre Religiosität oder Religion außerhalb der Schule selbst 'konstruieren' müssen.“<sup>73</sup>

Da Kinder in diesen Verhältnissen kaum mehr hingeführt werden zur Religion, lastet große erzieherische Verantwortung auf dem Religionsunterricht der Schule und es muss auch die bisherige Konzeption von Religionsunterricht neu überdacht werden.

Neuere Positionen stellen die Säkularisierungsthese infrage. Luckmann<sup>74</sup> beispielsweise wirft ihren Vertretern ein zu enges Verständnis von Religion und Religiosität vor und spricht von der Privatisierung der Religion und der „unsichtbaren Religion“ im Alltagsgeschehen. Er wendet sich ab von ihrer institutionalisierten Form, eine Richtungsänderung in der Religionssoziologie.

Muslimische Eltern sind häufig praktizierende Muslime, doch greifen sie in der Diaspora auf ein tradiertes Wissen zurück, das den Anforderungen in einem säkularen westlichen Land kaum gewachsen ist. Die Religion erfährt eine Überhöhung und wirkt identitätsbildender als in ihrer Herkunftskultur. Sie wirkt stabilisierend und erhält eine ordnende Funktion mit klaren Regeln und reduziert die Komplexität der demokratischen, freien Gesellschaft.

---

<sup>73</sup> Spenlen/Kröhnert-Othman, Integrationsmedium Schulbuch, 25

<sup>74</sup> Vgl. Luckmann, Unsichtbare Religion, 1991

Diehl/Koenig<sup>75</sup> weisen darauf hin, dass unter türkischstämmigen Migranten<sup>76</sup> in Deutschland, überwiegend Sunniten, über die bisherigen hier lebenden Generationen hinweg die allgemeine Religiosität sich als sehr stabil erweist, unabhängig von sozialen Schichten und o.g. religiöser Form. Und die Zahl der Hochreligiösen ist sowohl in der ersten als auch der zweiten Generation wesentlich höher als bei Deutschen. Dies gilt ebenso für die dritte Generation.<sup>77</sup>

### **1.1.8 Intentionen eines aufgeklärten Religionsunterrichts**

Für SchülerInnen geht es, auf der Suche nach eigener Identität und Lebenssinn, um die individuelle Auseinandersetzung mit existenziellen, religiösen und gesellschaftlichen Grundfragen, gewissermaßen Schlüssel-fragen zum Leben. Die Fragen nach Gott, der Natur, den Mitmenschen und sich selbst, nach der eigenen Herkunft und Zukunft, nach Traditionen, Maßstäben und Werten stehen im Mittelpunkt des Religionsunterrichts. Dieser setzt sich die Aufgabe der Persönlichkeitsformung und Identitätsfindung in religiöser Hinsicht. Es darf aber keine religiöse Indoktrination stattfinden. Eigenes religiöses Lernen bedarf immer der Reflexion und Aufklärung. Der Unterricht muss wissenschaftlichen Anforderungen genügen.

Welche Intentionen werden nun genauer einem verantwortungsvollen Religionsunterricht zugeschrieben? Zunächst fragen Jugendliche nach der persönlichen Glaubensüberzeugung der Lehrenden. Soll der Religionsunterricht an Tiefe gewinnen, so stellt sich die Frage nach der Authentizität der Lehrperson. Glaubenszeugnisse durch Texte oder Personen, die Reflexion von Lebensbildern und Themen, das Erproben verschiedener Ausdrucksformen des Glaubens z.B. im Rahmen von Schulgottesdiensten oder Meditationen im Religionsunterricht ermöglichen es, SchülerInnen religiös zu bilden und ihre religiösen Kompetenzen zu

---

<sup>75</sup> Vgl. Diehl, C./Koenig, M.: Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf. Zeitschrift für Soziologie 38 (2009), 4. 300-319

<sup>76</sup> Schiffauer, Subay, 1991: Schiffauer beobachtet in der Migrationssituation, wo der unterstützende und identitätssichernde Kontext wegfällt, eine „Islamisierung des Selbst“.

<sup>77</sup> Vgl. Pollack, D./Müller, O./Rosta, G./Dieler, A.: Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ der Universität Münster. Münster 2015/2016

erweitern und zu stärken und ihnen zu religiösen Ausdrucksformen zu verhelfen.

Es ist Aufgabe des Religionsunterrichts, SchülerInnen beim Formulieren der Frage nach der Wahrheit, der Sinnfrage, der Frage nach dem Woher und Wohin zu helfen und sich gemeinsam auf die Suche nach Antworten zu begeben. Bei der Entwicklung eines gesellschaftlichen Wertekonsenses mitzuwirken, moralisch-ethische Grundlagen zu schaffen, zur Gesellschaftsbildung beizutragen, Diskussionspartner im gesellschaftlichen Diskurs zu sein, Orientierung zu ermöglichen, gesellschaftliche und auch personale Entwicklungen infrage zu stellen etc. gehört zu den Herausforderungen an den Religionsunterricht. SchülerInnen sollen den kritischen Diskurs üben. Dialogorientierte, kontroverse, diskursive, hermeneutische Erschließungen von Texten, Themen und Fragen helfen ihnen auf ihrem Weg und können sie auf eine Stufe der wertschätzenden Begegnung mit Menschen anderer Orientierungen bringen.

Die Aufgaben eines ganzheitlichen, verantwortungsvollen Religionsunterrichts sind vielfältig und es besteht leicht die Gefahr der Überforderung – aber er birgt gleichzeitig Chancen für Begegnung und Verstehen und vertiefte Verständigung. Religionsunterricht schafft die Voraussetzungen, eine eigene Perspektive und einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und für eigenständige Formen von Lebens- u. Weltdeutung. Dieser Religionsunterricht eröffnet die Auseinandersetzung mit existenziellen metaphysischen Grundfragen. Darüber hinaus fördert er religiöse Sprach-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit, lässt ein Bewusstsein entstehen für Transzendenz und vermittelt und leitet an zu der Reflexion von eigener und fremder religiöser Tradition. SchülerInnen sind auf der Suche nach dem eigenen Standort. Das Verstehen der eigenen Gegenwart und Zukunft unterstützt SchülerInnen in der Entwicklung ihrer Identität.

Kant nennt es eine „Naturanlage der Vernunft“<sup>78</sup> Grundfragen zu stellen zur menschlichen Existenz und über das eigene Sein. Sie sind dem Menschen innewohnend, er muss keine Bildung erfahren, um sie zu stellen. Hentig<sup>79</sup> glaubt aber wohl, dass es der Bildung bedarf, um diese Grundfragen – weil es auf sie nie eine letztgültige Antwort geben wird – auszuhalten und nicht in

---

<sup>78</sup> Kant, KrV, A VII, B 21f

<sup>79</sup> Hentig, Bildung, 94ff



die nächstbeste Gewissheit zu flüchten wie Mythen, Dogmen, Ideologien oder gar den Verzicht. Das Leben in einer multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft ist ein äußerst komplexes Geschehen und keinesfalls leicht zu meistern. Die ungeheure Vielfalt an Weltbildern, Glaubens- und Lebensformen, Ideen, Einstellungen, Möglichkeiten erleben viele Menschen als befreiend und bereichernd – andere als verunsichernd und beängstigend weil überfordernd. So suchen manche Menschen die verlässlichen Aussagen und den festen Verhaltenskodex eines Kollektivs, sei es politisch, religiös, weltanschaulich oder sozial begründet. Dieses „Glaubenssystem“ als Fundament des eigenen Denkens und Handelns bedarf aber der Reflexion und Relativierung und will immer wieder neu hinterfragt werden. Der Rückzug auf den eigenen Horizont, auf das eigene Ich könnte ansonsten schnell fundamentalistische Formen annehmen.<sup>80</sup> Die eigene Person würde so zum letzten und einzigen Maßstab aller Dinge.

Müller-Fahrenholz<sup>81</sup> sieht das fundamentalistische Syndrom als Folge einer tiefen, schmerzhaften Störung des fundamentalen Vertrauens:

„Wir brauchen Fundamente, um schöpferisch leben zu können. (...) Dies gilt auch in einem trans-personalen Sinn. Gemeinschaften, Sippen, und Völker benötigen ihre Geschichte, das heißt ihre Überlieferungen, Riten und Kulte, um kreativ, ausgeglichen und vorausschauend existieren zu können. (...) Heute erleben Menschen auf verschiedensten Ebenen des Lebens Zusammenbrüche, welche jenes Fundamentalvertrauen zutiefst infrage stellen. Wenn nun ein solcher 'Weltuntergang' stattfindet, ohne dass eine neue Ordnung sichtbar wird, treten fundamentalistische Reaktionen fast notwendig auf. Wir können Fundamentalismus als pathologische Reaktionen auf Weltuntergangserfahrungen verstehen.“

Eine angstbesetzte Religiosität, ob christlich oder muslimisch, wird gegenüber Andersdenkenden und Andersgläubigen aber immer in Abwehrhaltung sein, kaum fähig zu Dialog und offener Begegnung. Ihr fehlt die Kraft zum aktiven Gestalten und zur Bewältigung der aktuellen Probleme

---

<sup>80</sup> Baumann, Islamischer Religionsunterricht, 22: Baumann spricht von der „fundamentalistischen Krise“.

<sup>81</sup> Müller-Fahrenholz, Fundamentalismus, 208-212

und existenziellen Fragen in dieser sie in ihrer personalen Substanz gefährdenden Umwelt.

Muslimische Erziehung trägt nach Kandil, ob in Schule oder Familie, nicht in jedem Falle zur Unterstützung der Integration bei. Bei vielen muslimischen Eltern sei unter Bedingungen der Migration eine Neigung zu Dogmatismus zu beobachten. Sie sähen in der umgebenden Gesellschaft eine Bedrohung der religiösen Einstellung für ihre Kinder, vor der sie geschützt werden müssten, sodass sie Integrationsprozesse blockierten.<sup>82</sup> Da in vielen Fällen die Rezitation und genaue Wiederholung – ohne Welt- und Zeitbezug – den Eltern erstrebenswerter scheint und der Sitz des Gelernten im Leben ihrer Kinder für sie nicht im Vordergrund steht, ist schon an dieser Stelle mit Widerstand zu rechnen.

„Da sie [muslimische Kinder] sich ihren Platz in verschiedenen, zum Teil sehr unterschiedlichen Bezugssystemen erst suchen müssen, kommt es für sie gerade darauf an, Tradition und Situation in einen wechselseitigen Austausch zu bringen und damit die Tragfähigkeit religiöser Tradition zu erproben. Dieses korrelative Denken ist für muslimische Gesprächspartner zwar ungewohnt, auf Grund der intendierten Verortung des Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen ist es aber dringend geboten, in diese Richtung zu denken.“<sup>83</sup>

Die kritische Anfrage muss gestellt werden, ob muslimische Eltern bereit sind, ihren Kindern den dialogischen Umgang mit ihrer Umwelt und der Zeit und auch mit der christlichen Religion der Mehrheitsgesellschaft, in die sie hineingeboren sind, zu erlauben. Sind sie bereit, den Islam in Relation und nicht in Konfrontation zum Christentum mit ihren Kindern zu üben und zu leben?<sup>84</sup>

### **1.1.9 Integration, Assimilation, Adaption?**

In großer Zahl sind in den letzten Jahren Menschen aus anderen Kulturkreisen in unsere Gesellschaft zugewandert und es gilt, diese Personengruppen auf ihrem langen Weg der Integration zu begleiten. Die

---

<sup>82</sup> Vgl. Kandil, Kommunikation, 137-155

<sup>83</sup> Müller, Beitrag Islam, 25

<sup>84</sup> Vgl. Kandil, Kommunikation, 2008

Migrationsforschung spricht von Integration im Sinne von Eingliederung mit dem Ziel der Teilhabe, einem Prozess des Zusammenfügens und Zusammenwachsens.

Integration wird auch als Form der Akkulturation betrachtet. Neben dem individuenzentrierten Integrationsbegriff kann Integration auch den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt meinen. Integration wird definiert als ein gesellschaftlicher Gleichgewichtszustand. Das gesellschaftliche System gilt als integriert, wenn seine unterschiedlichen Teile in einem Balanceverhältnis sind und Regularien zum Umgang mit Störungen und Konflikten definiert sind.<sup>85</sup> Anomie wäre die stark kontrastierende Haltung und bezeichnet die Regel- und Gesetzlosigkeit, fehlende oder schwache soziale Normen, gesellschaftliche Unordnung. Durkheim sieht Anomie als einen Zustand der sozialen Desintegration.<sup>86</sup>

Eine neue Lebensumgebung fordert Zuwandernde massiv heraus zu Anpassungsleistungen, da die neuen Rahmenbedingungen andere Denk- und Handlungsmuster zur Alltagsbewältigung benötigen. Treibel<sup>87</sup> merkt kritisch an,

„dass es häufig als nicht mehr zeitgemäß gilt, über Integration zu sprechen. Stattdessen geht es um Heterogenität und sog. kultursensible Maßnahmen.“

Dies hält sie für eine Verengung aus dem Wunsch heraus, allen gerecht werden zu wollen, sich offen, tolerant, dialogbereit zu verhalten. Man gerate währenddessen in die Gefahr, desintegrative oder anomische Tendenzen zu übersehen.

Bei dem Prozess der Assimilation legen Einwanderer nach und nach manche Eigenheiten und Eigenschaften ab und passen sich ihrer Umgebung an. Ein Ähnlichwerden aufgrund von Angleichungs- und Anpassungsprozessen stellt sich ein.

Die Adaption beschreibt, wie die Assimilation, einen Angleichungs- oder Anpassungsprozess an Vorhandenes. Es stellt sich die Frage, inwieweit

---

<sup>85</sup> Hüpping/Heitmeyer, Integration/Solidarität, 126-129

<sup>86</sup> Vgl. Durkheim, Moral, 1984

<sup>87</sup> Treibel, Integration, 52

sowohl mit dem Prozess der Assimilation als auch der Adaption Identitätsverluste verbunden sind.

Im Gegensatz dazu ist Integration als eine positive, beidseitig sowohl von Zuwandernden als auch von der Gesellschaft zu erbringende Entwicklungsleistung. Sie erst ermöglicht ein störungsfreies, friedliches Zusammenleben. Spenlen<sup>88</sup> weist der Schule dabei ganz grundsätzliche Integrationsaufgaben zu. Damit die strukturelle Integration in einem komplexen System gelingt, müssen alle Kinder gefördert werden, um einen fließenden Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitswelt hinzubekommen. Auffällige Kinder erfahren dabei besondere Unterstützung und Zuwendung und lernen sich kritisch auseinanderzusetzen, insbesondere mit autoritativen Positionen. Soll ihre Identität gefördert werden, so ist die Gleichstellung der Geschlechter hierbei ein zentrales Ziel der Schule. Diese muss SchülerInnen mit Migrationshintergrund Hilfestellung geben und Chancen eröffnen, um hier ihre neue Heimat zu finden. Auf diesem Wege erlernen sie die deutsche Sprache, lernen die deutsche Gesellschaftsordnung kennen und akzeptieren und können sich mit Absolutheitsansprüchen von Religionen kritisch auseinandersetzen. Der sozialen Integrationskraft von Lernpartnerschaften, Patenschaften, Elternstammtischen etc. spricht Spenlen<sup>89</sup> große Bedeutung zu. Diese ermöglichten und intensivierten bestehende Kontakte. Wünschenswert sind seines Erachtens Begegnungen, die Alternativen zu ethnisch oder religiös geschlossener Vereinsarbeit sind. Sitten und Bräuche der Herkunftsländer bereichern den Schulalltag und die Kommunikation sei ein offener Prozess. Kulturelle Integration ermögliche den Schülern, auf Diversität konstruktiv zu reagieren. Über die Schule hinaus müsse aber auch die Zivilgesellschaft mit Vereinen, Bürgerinitiativen, Gewerkschaften etc. eingebunden werden.

Wenn Muslime auf diese Weise an Gesellschaft partizipierten, so Spenlen, könnten wir von gelingender Integration sprechen, dann sei sie notwendig für sie.

---

<sup>88</sup> a.a.O., 51ff

<sup>89</sup> Vgl. Spenlen/Kröhnert-Othman, Integrationsmedium, 2012

## **1.2 Die verschiedenen Wege der Bundesländer zu einem ordentlichen Islamischen Religionsunterricht**

Die Ständige Konferenz der Kultusminister hat schon 1984<sup>90</sup> die Notwendigkeit eines Islamischen Religionsunterrichts für muslimische Kinder und Jugendliche in der BRD formuliert. Sogenannte „Gastarbeiter“, auch muslimischen Glaubens, gingen nach dem Anwerbestopp 1973 nicht zurück in ihre Herkunftsländer, sondern sahen ihre neue Heimat, ihre Zukunft und ihre Chance in der BRD, holten ihre Familien nach und bauten sich hier ihre neue Existenz auf. In den ersten Jahren stand für sie die Bewahrung ihrer Herkunftskultur im Vordergrund. In den 1980er und 1990er Jahren fand in vielen Herkunftsländern der Muslime eine Politisierung und Revitalisierung des Islam statt. Entsprechend ihrer Beziehungen zu diesen Entwicklungen in ihren Herkunftsländern organisierten sich nun die islamischen Vereine und Moscheegemeinden in Deutschland. Seit der Jahrtausendwende geht es Muslimen zunehmend um Anerkennung der islamischen Identität in Deutschland und um rechtliche sowie kulturelle Gleichbehandlung und religiöse Gleichstellung mit den christlichen Kirchen.

Zunächst waren es deutsche Bildungs- und Integrationspolitiker, die den Islam aus den Hinterhofmoscheen herausholen wollten und für die muslimischen Kinder Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Schulfach, unterrichtet in deutscher Sprache von in Deutschland ausgebildeten Lehrern, einrichten wollten. Der Staat war hierbei auf Ansprechpartner auf muslimischer Seite angewiesen. Den muslimischen Verbänden kam diese Rolle als Vertreter der Muslime und Ansprechpartner des Staates sehr entgegen.

„Die islamischen Verbände haben durchaus begriffen, dass sie einen enormen Machtzuwachs im politischen Diskursfeld erfahren, wenn sie den spezifisch deutschen Diskurs aufnehmen und ihre Bedürfnisse und Forderungen entsprechend der deutschen Kirchen- und vorgefundenen Rechtstradition sowie Institutionskultur artikulieren. So entstehen in Deutschland seit der Jahrtausendwende Formen des Islams, die weniger einer innerislamischen Referenz folgen als der deutschen Tradition. Und weil die meisten Muslime

---

<sup>90</sup> Mahler, Möglichkeiten, 29-37

nicht organisiert sind, hatten die islamischen Verbände einen enormen Startvorteil, so dass sie nun als die legitimen Verhandlungspartner des Staates angesehen werden.“<sup>91</sup>

Der politisch-ideologische Charakter des Islam der 1980er und 1990er Jahre tritt mittlerweile in den Hintergrund und macht einem Pragmatismus Platz. Indem Muslimen von der Politik sozial- und integrationspolitische Bedeutung zugemessen wird, treten sie fordernder auf und artikulieren ihren Anspruch auf Ausgestaltung ihrer kulturellen und religiösen Bedürfnisse und ihre politisch-gesellschaftliche Anerkennung.<sup>92</sup>

In den einzelnen Bundesländern haben sich – abhängig von wirtschaftlicher und industrieller Infrastruktur – sehr unterschiedliche Zahlen von Arbeitskräften aus den Anwerbeländern angesiedelt. Der Migrantenanteil lässt sich strukturell auf die lokal angesiedelten Industriebetriebe zurückführen. Heute weisen die Länder NRW, Niedersachsen, Berlin und die Stadtstaaten Bremen und Hamburg die größte Zahl an Muslimen und entsprechend an muslimischen SchülerInnen auf. Die hohe Zahl muslimischer Kinder legitimiert im Blick auf deren Wertebildung die Forderung nach der Weiterentwicklung des islamischen Religionsunterrichts, sowohl von Elternseite als auch staatlicherseits.

### **1.2.1 Formen religiöser Erziehung in den Bundesländern**

Lück<sup>93</sup> hat für den Evangelischen Religionsunterricht fünf Organisationsmodelle als Möglichkeiten entwickelt, die auch interreligiöse Betrachtung und Anwendung finden können, und benennt deren jeweilige Intentionen und Probleme.

Der Konfessionelle Unterricht, also ein konfessionell getrennter Unterricht wie er in Baden-Württemberg stattfindet, erleichtere den SchülerInnen die Beheimatung in ihrer Lebenswelt. Vermieden werden sollen mit diesem Modell Desorientierung und Irritation. Da Kinder inzwischen aber kaum mehr kirchlich bzw. christlich geprägt sind, geht nach Lück eine konfessionelle

---

<sup>91</sup> Vgl. Tan, Mitgestalter der deutschen Gesellschaft, 664-679

<sup>92</sup> Vgl. a.a.O., 673-676

<sup>93</sup> Lück, Religionsunterricht, 77

Differenzierung, zumindest in manchen Landesteilen, an ihren Bedürfnissen vorbei.

Im Konfessionell-kooperativen Unterricht findet das Lernen in ökumenischer Kooperation und Öffnung in der Begegnung von katholischen und evangelischen SchülerInnen statt und die eigene Identität wird am Anderen erlernt. Sie sollen beide konfessionellen Perspektiven im Laufe des Unterrichts kennenlernen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Voraussetzung für diese gemeinsame Form des Lernens ist jedoch die Abstimmung der Lehrpläne. Es ist eine für alle Schularten mögliche Regelform des Religionsunterrichts.<sup>94</sup> Seit 2005 gibt es konfessionell kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg.

Im Ökumenischen Religionsunterricht tritt die Anbindung an eine Kirche zugunsten des Ökumene-Gedankens zurück. Im Vordergrund stehen Dialog und übergeordnete Gedanken wie Globalisierung, Ökologie, etc. Kritisch wird diesem Unterricht der kleinste gemeinsame Nenner unterstellt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise wird dieser gemeinsame Unterricht für katholische und evangelische SchülerInnen derzeit an 464 Schulen angeboten, 280 mehr als zum Start dieses Projekts 2018/2019.<sup>95</sup>

Unter Berücksichtigung der multikulturellen, multireligiösen Situation wird im Interreligiösen Religionsunterricht zu Dialog und Toleranz angeleitet. Identitätsbildung soll durch Verständigung erfolgen. Es geht darum, gemeinsame Schnittmengen zu entdecken und zu benennen. Kritisch gesehen wird hier die Überbetonung der multireligiösen Vielfalt und die Gefahr von Oberflächlichkeit und allgemeiner Desorientierung.

Hamburg ist den Schritt gegangen und hat Unterricht für alle, verantwortet von der Evangelischen Kirche, angeboten. Der Unterricht findet offensichtlich großen Zuspruch bei SchülerInnen und Eltern. Seit 2014 liegt dieser Unterricht nun nicht mehr ausschließlich in evangelischer Hand, sondern ebenso in jüdischer, muslimischer, buddhistischer und anderer Verantwortung. Alleine die Katholische Kirche ist nicht dabei und bietet einen rein katholischen Religionsunterricht an.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> <https://www.ekd.de>ekd-texte128> (abger. am 12.06.2024)

<sup>95</sup> <https://www.kirche-und-leben.de> (abger. am 12.06.2024)

<sup>96</sup> [https://www.chrismon.evangelisch.de/interreligiöser\\_religionsunterricht](https://www.chrismon.evangelisch.de/interreligiöser_religionsunterricht) (abger. am 14.06.2024)

Allgemeiner religions- und lebenskundlicher Unterricht obliegt alleine dem Staat mit dem Ziel von Toleranz und Dialogfähigkeit. Ethische, religions- und lebenskundliche Themen stehen im Vordergrund. Die kulturelle Bedeutung des Christentums wird weitgehend ausgeblendet. Die Beachtung von GG Art.7, 3 wird nicht angestrebt.

Die zurzeit in den Bundesländern bestehenden Unterrichtsformen haben sich aufgrund politischer Ursachen sehr unterschiedlich entwickelt. So sind in den einzelnen Bundesländern nach dem derzeitigen Stand überwiegend vier Organisationsformen anzutreffen, die jedoch weiterhin Veränderungsprozessen unterworfen sind. (Die Bundesländer mit ihrer Konzeption des Islamischen Religionsunterrichts s. Anhang B)

### **1.2.2 Die Geschichte islamischer Bildung in Deutschland**

Da die überwiegende Zahl der Muslime in Deutschland aus der Türkei stammen, wurden zunächst einige der ursprünglichen Modelle eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in türkischer Sprache abgehalten, da der Unterricht ursprünglich Teil einer Rückkehrförderungs politik war. Dazu gehörten Modellversuche in Nordrhein-Westfalen und Bayern. Dort fand der Religionsunterricht ursprünglich im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU) statt. Dieser Unterricht wurde anfangs nahezu ausschließlich von türkischsprachigen Lehrkräften ohne Deutschkenntnisse durchgeführt, die für 5-6 Jahre aus der Türkei eingereist waren. Weder hatten sie Kenntnisse vom Leben in Deutschland, noch konnten sie auf die speziellen Bedürfnisse und Probleme der zweiten und dritten Generation hilfreich eingehen. Im Gegenteil, sie blockierten integrative und identitätsstiftende Prozesse, offensichtlich ganz im Sinne der türkischen Politik.

Und schließlich ist die Übernahme von islamkundlichem Unterricht durch Konsultslehrkräfte kritisch zu betrachten im Blick auf die Einflussmöglichkeiten ausländischer Regierungen auf die Bildungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, die ihre Lebenswirklichkeit in Deutschland haben und meist auch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

„Zudem präferieren nicht alle diese – nicht nur islamisch geprägten – Regierungen die Integration der Kinder und Jugendlichen in die



deutsche Gesellschaft und vertreten ggf. sogar ein gegenüber dem Grundgesetz abweichendes Werteverständnis.“<sup>97</sup>

Nach Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG obliegt die Definition der Grundsätze des Religionsunterrichts den Religionsgemeinschaften. Dies ist Ausdruck des verfassungsrechtlichen Grundsatzes der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Der Staat darf also nicht die Inhalte religiöser Bekenntnisse festlegen. Es kann aber genauso wenig ausländischen Staaten eine Einflussnahme auf die Grundsätze, Bekenntnisse und Entscheidungen von Bekenntnisgemeinschaften zugestanden werden. Dies würde bedeuten, einem fremden Staat Rechte einzuräumen, die der deutsche Staat nach dem Grundgesetz selbst nicht hat. Die religiöse Selbstbestimmung muss in diesen Entwicklungsprozessen gewährleistet sein und die unkontrollierte Einflussnahme ausländischer Staaten mit möglicherweise unseren Grundwerten zuwiderlaufenden Zielen muss unterbunden werden.

Die generelle Frage, ob Islamischer Religionsunterricht erteilt werden soll,

„(...) betrifft das Selbstverständnis unserer Gesellschaft im Ganzen, das Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen, ja in besonderem Maße auch das Selbstverständnis der Christen in Deutschland.“<sup>98</sup>

Aufgrund der christlichen Kulturgeschichte und der unterschiedlichen politischen Entwicklungen trifft der Islamische Religionsunterricht in den Bundesländern auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen, was von Muslimen aufgrund eines meist fehlenden Geschichtsbewusstseins und Wissens kaum wahrgenommen bzw. bedacht wird. Die Lehrpläne orientieren sich an den gesellschaftlichen und religionssoziologischen Bedingungen der einzelnen Bundesländer und sind Ergebnis von Verhandlungsprozessen und eines Interessenausgleichs schulpolitischer Akteure. Eine gründliche empirische Diagnose der sozialen Verhältnisse ist Grundvoraussetzung, um den SchülerInnen mit dem jeweiligen Konzept gerecht werden zu können.

---

<sup>97</sup> Spenlen, Perspektiven, 32

<sup>98</sup> Schneider, Islamischer Religionsunterricht, 269

## 2 Aktuelle Entwicklungsprozesse in Baden-Württemberg

Nach der Schilderung der Situationen des Islamischen Religionsunterrichts in den einzelnen Bundesländern soll in diesem Kapitel nun näher auf die Situation des Islamischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg eingegangen werden.

Im Jahr 2000 wurde vom Ministerium eine Steuerungsgruppe Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg aufgestellt mit der Aufgabe, die Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach vorzubereiten. Der Steuerungsgruppe gehörten Vertreter des Zentralrats der Muslime in Baden-Württemberg, der Religionsgemeinschaft des Islam Baden-Württemberg, der Gemeinschaft islamischer Gemeinden in der EU und des Instituts für Islamische Erziehung Stuttgart an sowie Vertreter des Kultusministeriums. Moderatoren waren Prof. Peter Müller von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (Evangelische Theologie/Religionspädagogik), und Prof. Karl Schneider von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Schulpädagogik). Neben dem häufigen Wechsel des Namens der Organisationen und der entsandten Vertreter verfügten die Mitglieder der Gruppe über keinerlei pädagogische Ausbildung und wenig Verständnis für die Verfassungslage der BRD.<sup>99</sup>

Bis in die jüngste Vergangenheit spielte der Islam in der Politik Baden-Württembergs keine Rolle. Etwa seit dem Jahr 2001, mit der von der damaligen Regierung eingesetzten „Unabhängigen Kommission Zuwanderung“, kam eine Entwicklung in Gang, die das Augenmerk auf die faktische Einwanderungssituation in der BRD richtete.<sup>100</sup> Bereits im Jahr 2005 gab das Staatsministerium die Studie „Muslime in Baden-Württemberg. Bericht für den Ministerrat“<sup>101</sup> heraus, der als Datenbasis für das weitere Vorgehen diente und Transparenz schuf im Blick auf die muslimische Bevölkerung in Baden-Württemberg. Diese grundlegende Bestandsaufnahme eröffnete Handlungsfelder integrations- und religionspolitischer Art.

---

<sup>99</sup> Müller/Lichtenthäler, Modellprojekt IRU, 24f

<sup>100</sup> Vgl. Kuld/Schmid, Islamischer Religionsunterricht, 13f

<sup>101</sup> Staatsministerium Baden-Württemberg (Hg.): Muslime in Baden-Württemberg. Bericht für den Ministerrat vom 15.3.2005 ([www.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/1899/Muslime\\_in\\_BW.pdf](http://www.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/1899/Muslime_in_BW.pdf)) (abger. am 14.06.2024)

Die Studie lieferte demografische Daten, Angaben über Bildungsstand, Familien- und Sozialstrukturen, Zusammensetzung sowie Verteilung der Muslime in Baden-Württemberg, eine Auflistung islamischer Glaubensrichtungen und Einrichtungen im Land. Und es wurde davon ausgegangen, dass die Zahl der deutschen Muslime (d.h. Kinder muslimischer Eltern, die seit dem Jahr 2000 qua Geburt Deutsche sind) die der türkischen Muslime in wenigen Jahren übersteigen wird.<sup>102</sup>

Die Landesregierung Baden-Württemberg betonte in der Studie die Notwendigkeit des Dialogs mit den Muslimen und die Förderung des interreligiösen Dialogs, vor allem müssten aber praktische Probleme angegangen werden wie die Überwindung des extremistischen Gebrauchs der Religion und extremistische Aktivitäten, Integrationsprobleme, Geschlechtergleichheit und Förderung der Frauen sowie Sachfragen des konfessionellen Religionsunterrichts und die Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichts, der wissenschaftlich-theologischen Forschung und Bildung und die Abschaffung von Partikularinteressen unter den Muslimen und „die durch die Muslime selbst zu leistende Schaffung transparenter und repräsentativer Strukturen des Islam in Baden-Württemberg“<sup>103</sup>.

Schon im Jahr 1984 bezeichnete die Kultusministerkonferenz (KMK) die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts für die Kinder der sog. Gastarbeiter als überfällig. Nach ca. zwei Jahrzehnten wurden allmählich erste Schulversuche in den einzelnen Bundesländern gestartet. Die Zuwanderungspolitik der BRD hatte sich über Jahrzehnte der Tatsache verschlossen, dass die ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihre Familien wohl nie mehr das Land verlassen werden. Umso größer war nun der Druck zu politischem Handeln. Schon 2006 wurden 80% der Kinder mit muslimischen Eltern als Deutsche geboren. Dies zeigt die Dringlichkeit, das Zusammenleben der Religionen im Land aktiv zu gestalten und auch den christlich-islamischen Dialog zu forcieren.

Im Integrationsplan Baden-Württemberg 2008<sup>104</sup> „Integration gemeinsam schaffen“ wurde für eine „aktive“ Religionspolitik plädiert im Blick auf

---

<sup>102</sup> a.a.O., 14f

<sup>103</sup> a.a.O., 15

<sup>104</sup> Integrationsplan BW „Integration gemeinsam schaffen“, 08.09.2008.  
[www.jum.baden-](http://www.jum.baden-)

Bedeutung und Dauerhaftigkeit des Islam im Land. Kernbereich war die Einführung eines flächendeckenden Islamischen Religionsunterrichts, doch auch weitere Themen- und Handlungsfelder wurden genannt wie der Dialog zwischen Polizei und Moscheevereinen, Veranstaltungen der Landeszentrale für politische Bildung, des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg, etc.

Das Land Baden-Württemberg, die Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart und die Baden-Württemberg-Stiftung starteten 2009 einen fünfjährigen Dialogprozess, um muslimische Verbände und Experten aus Wissenschaft und Vertreter der Zivilgesellschaft im Sinne gesellschaftlicher Integration in einen Diskurs zu bringen. Eine jährliche Konferenz und begleitende Veranstaltungen zu den verschiedenen Themenstellungen fanden darüber hinaus statt mit dem Ziel, Berührungsängste abzubauen und die Diskursbereitschaft zu fördern. Außerdem wurde im Herbst 2011 auf Initiative des Ministeriums für Integration Baden-Württemberg der halbjährlich tagende Runde Tisch Islam eingerichtet. Zielsetzung war, die Dialogentwicklung zwischen Landesregierung und muslimischer Bevölkerung und Dialogstrukturen zu schaffen, sodass BürgerInnen islamischen Glaubens sich im direkten Kontakt mit der Landesregierung äußern können.<sup>105</sup> Unter vielen anderen Themen war die Einführung eines regulären Islamischen Religionsunterrichts wichtiges Thema (2., 4., 5. Sitzung).

Als Ergebnis der Dialoginitiativen kann man eine langsame Professionalisierung der muslimischen Verbände erkennen und der Islamische Religionsunterricht wurde als Modellversuch weiterentwickelt sowie das Zentrum für Islamische Theologie an der Universität Tübingen (ZiTh) eröffnet.

---

[wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1228120/Integrationsplan%20BaW%FC.pdf](http://wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1228120/Integrationsplan%20BaW%FC.pdf). (abger.am 14.06.24)

<sup>105</sup> Vgl. Bernlocher, „Runder Tisch Islam“, 1182-1192. S.1192: „Auf diesem Wege können die berechtigten Anliegen der Musliminnen und Muslime im Südwesten unmittelbar Einfluss auf das Regierungs- und Verwaltungshandeln im Land nehmen.“ Mittlerweile wurde der „Runde Tisch“ erweitert und es sind alle Religionsgemeinschaften Baden-Württembergs zur Teilnahme am Dialog eingeladen.

## **2.1 Intentionen und Rahmenbedingungen eines Islamischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg**

Auf dem Hintergrund unserer plural verfassten Gesellschaft soll der Islamische Religionsunterricht einen eigenständigen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule leisten und die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen aufgreifen. Sie sollen sich hinterfragend auseinandersetzen mit ihren Glaubensinhalten, ihre Kritik- und Urteilsfähigkeit entwickeln und stärken. Der Islamische Religionsunterricht soll nicht nur zur Standortfindung beitragen, sondern Charakterschulung, Gewissensbildung und Ausrichtung des eigenen Lebens am Koran ermöglichen, eingefahrene Gepflogenheiten und Einstellungen hinter sich lassen, sich dabei am Wertekanon der christlich-säkular-demokratischen BRD orientieren und situationsbezogen neue Möglichkeiten finden für ein friedliches Zusammenleben – dies sind die Erwartungen an den Islamischen Religionsunterricht.<sup>106</sup> Dabei darf die eigene Weltdeutung einer Religionsgemeinschaft in das Schulcurriculum einfließen, jedoch hat der Religionsunterricht die unbedingte Aufgabe, andere Weltdeutungen zu respektieren und sich dem Dialog mit anderen Religionen zu öffnen.

Das Grundgesetz ermöglicht den Religionsgemeinschaften die substanzielle Mitwirkung und Entwicklung gesellschaftlicher Belange, schreibt aber den öffentlichen Institutionen Neutralität in religiösen Fragen vor. Alle Auseinandersetzung muss in einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs und nach demokratischen Regeln verlaufen. Jede Religionsgemeinschaft muss diesen Rahmen als Hintergrund des Bildungsauftrags der Schule akzeptieren. Es wird von ihr erwartet, dass sie sich am aktuellen Stand der Erziehungswissenschaft und der Religionspädagogik orientiert und bereit ist, sich an deren Weiterentwicklung zu beteiligen.

Muslimen haben, wie alle anderen Religionsgemeinschaften auch, jeweils entsprechend ihres Selbstverständnisses eigene Strukturen und Organisationsformen zu entwickeln und ihre Gemeinschaften zu gestalten. Dies aber können nur sie selbst tun, gefragt ist hier die Religionsgemeinschaft mit ihrem Gestaltungs- und Entwicklungswillen.

---

<sup>106</sup> Vgl. Lehrplan Baden-Württemberg 2016, Islamischer Religionsunterricht

## 2.2 Das Schulgesetz Baden-Württemberg als Grundlage für Islamischen Religionsunterricht

Das Schulgesetz Baden-Württemberg<sup>107</sup> schreibt in § 98 grundsätzlich die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften bei Lehrplanentwicklung und Organisation des Unterrichts vor: „Die Religionsgemeinschaft stellt den Lehrplan für den Religionsunterricht auf und bestimmt die Religionsbücher für die Schüler.“ Dieser komplexe Prozess setzt für den Islamischen Religionsunterricht die religionsgemeinschaftliche Organisation der Muslime voraus, eine Bedingung, die der Strukturoffenheit des Islam diametral entgegensteht und sich deshalb nicht ohne weiteres umsetzen lässt.

In Baden-Württemberg wurde Islamkunde zunächst im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Konsultslehrpersonen erteilt, Islamischer Religionsunterricht in Deutsch in Zusammenarbeit mit Moscheen und Elternvereinen als Schulversuch und seit 2005/06 alevitischer Religionsunterricht durch vom Land angestellte Lehrpersonen in deutscher Sprache.

Am 23.2.2005 hatte das Leipziger Bundesverwaltungsgericht entschieden, dass örtliche islamische Religionsgemeinschaften, gewissermaßen als Platzhalter, als Ansprechpartner des Staates gelten können.<sup>108</sup>

2006 veröffentlichte das Ministerium für Kultus, Jugend, Sport die von der Steuerungsgruppe erarbeiteten curricularen Grundlagen<sup>109</sup> des Faches in den „Bildungsstandards für islamische Religionslehre“<sup>110</sup>.

Die Beantragung des Islamischen Religionsunterrichts hatten der Zentralrat der Muslime, das Institut für Islamische Erziehung, die Islamische Glaubensgemeinschaft Baden-Württemberg und die Islamische Gemeinde in der Europäischen Union in Baden-Württemberg eingereicht und sich zur Islamischen Glaubensgemeinschaft Baden-Württemberg zusammengeschlossen. Ihre Vertreter beteiligten sich in der Steuerungsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Peter Müller und Prof. Dr. Karl Schneider und erarbeiteten unter anderem einen Lehrplan für Klasse 1-3 und ein Programm,

---

<sup>107</sup> Schulgesetz Baden-Württemberg: <https://km-bw.de/Kultusministerium.Lde/Startseite/Service/Landesrecht> (abger. am 14.06.2024)

<sup>108</sup> <https://www.bverwg.de/230205U6C2.04.0> (abger. am 14.06.2024)

<sup>109</sup> el Missiri, Erfahrungen, 35-47

<sup>110</sup> s. Lehrplan BW 2016, Bildungsstandards für Islamische Religionslehre

das die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts als Modellprojekt ermöglichen sollte. Allerdings entstand heftige Uneinigkeit über Inhalt und Standards für den Lehrplan Klasse 4. Folgendes Programm wurde von der Steuerungsgruppe erarbeitet:

1. Es wurden Rahmenbedingungen pädagogischer, schulpraktischer und rechtlicher Art für den Islamunterricht erörtert und geklärt (Deutsch als Unterrichtssprache, genehmigte Lehrpläne),
2. ein Lehrplan für die Klassen 1-4 der Grundschule erarbeitet und dem Ministerium vorgelegt,
3. Rahmenbedingungen für eine Qualifikation von Lehrkräften für eine Modellprojektphase formuliert und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Karlsruhe angedacht,
4. Maßnahmen im Blick auf die religionsgemeinschaftliche Struktur der Antrag stellenden Gruppierungen erörtert – diese Maßnahmen wurden von den Gruppierungen nur teilweise umgesetzt,
5. von Seiten des Ministeriums Kontakte zu Oberschulämtern, Schulämtern und Schulen geknüpft, um von dieser Seite her Modellprojekte in Gang zu bringen.<sup>111</sup> Am 02.12.2004 fand eine öffentliche Anhörung im Landtag Baden-Württemberg statt.

Religiöses Lernen findet immer im jeweiligen Kontext statt. Von Bedeutung ist, dass das Religiöse in der aktuellen Situation des Lernenden erscheint und als ein Teil der populären Kultur wahrnehmbar ist. Nur so steht das Religiöse in einem existentiellen Gesamtzusammenhang mit dem Leben der Kinder und Jugendlichen. Religiöse Einsichten müssen ihre Bedeutung für den Alltag entfalten und in die Zukunft weisen (Gedanke der Anschlussfähigkeit<sup>112</sup>). Auf diesem Hintergrund wurde 2006/2007 der Modellversuch „Islamischer Religionsunterricht“<sup>113</sup> gestartet. Er erfuhr eine große Resonanz bei den SchülerInnen, bestätigt durch hohe Anmeldezahlen gleich zu Beginn des Projekts.

Da der Islam keine Anerkennung als Körperschaft des öffentlichen Rechts hat und damit den Forderungen des Grundgesetzes nach einem Ansprechpartner bei der Erteilung von Islamischem Religionsunterricht nicht genügen

---

<sup>111</sup> Schröter, Einführung, 51

<sup>112</sup> Vgl. Müller/Lichtenthäler, Islamischer Religionsunterricht, 32

<sup>113</sup> Kuld/Schmid, Islamischer Religionsunterricht, 2009

kann, hat Baden-Württemberg einen Sonderweg beschritten und die Eltern der unterrichteten Kinder - provisorisch und ersatzweise - als Ansprechpartner des Staates eingetragen, was jedoch nur als Übergangslösung betrachtet werden konnte. Angeblich war es nicht einfach, die Eltern für den Islamischen Religionsunterricht zu gewinnen, da ihnen unbekannte muslimische Vereinigungen beteiligt waren und der Einfluss politischer Gruppierungen befürchtet wurde. Ein Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache ließ manche auch den Verlust kultureller Bindung befürchten.

Parallel zum Modellprojekt IRU wurde im Januar 2006-2010 eine Fortbildungsmaßnahme für Religionslehrende gestartet.

Im Jahr 2014 wurde der Modellversuch Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg von 12 Modellschulen auf jährlich weitere 20 hinzukommende Modellschulen erweitert. Auch wurden zwei Juniorprofessuren in Islamischer Religionspädagogik eingerichtet. Der auf 5 Jahre angelegte Modellversuch lief im Jahr 2019 aus, sodass eine neue Regelung gefunden werden musste. Mittlerweile besuchten ca. 6600 SchülerInnen diesen Unterricht.

In Baden-Württemberg war das Problem der Trägerschaft bisher nie gelöst und immer Provisorium. Zunächst waren es Elternvereine, die als Träger fungierten, anschließend übernahmen Islamverbände in einem Projektbeirat diese Funktion (res mixta). Die Klärung der Zuständigkeiten und notwendigen Strukturen ging nicht wirklich voran, sodass eine neue Rechtsform für den Schulversuch Islamischer Religionsunterricht gefunden werden musste. Hierfür wurde im Jahr 2019 die Stiftung Sunnitischer Schulrat gegründet.

„Die zugrundeliegende Idee ist, dass das Land eine rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts errichtet, deren Zweck die Verantwortung und Organisation des Islamischen Religionsunterrichts sunnitischer Prägung als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg im Rahmen der religionsverfassungsrechtlichen und schulrechtlichen Vorgaben ist.“<sup>114</sup>

---

<sup>114</sup> Kaifel, Kooperationserfahrungen, 154



Ihr Vorstand soll aus fünf Muslimen und einer Schiedsgruppe von drei ProfessorInnen bestehen, VertreterInnen der Verbände und auch nicht gebundener Personen ausschließlich sunnitischen Glaubens. Der Vorstand entscheidet über Idschaza-Ordnung und Idschaza-Erteilung, Lehrpläne und Schulbücher und übt die Fachaufsicht über die ReligionslehrerInnen aus. Eine Schiedskommission fungiert als Berufungsinstanz und überprüft die Entscheidungen des Vorstands. Fachlich-organisatorische Unterstützung soll durch eine vom Land errichtete Geschäftsstelle kommen und substantielle Punkte sollen in einem Grundlagenvertrag festgehalten werden.

Trotz beiderseitiger Skepsis am Stiftungsmodell wurden die Verhandlungen abgeschlossen. Die Stiftung ist als Träger des Islamischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg anerkannt. Als Träger fungieren der Landesverband der Islamischen Kulturzentren Baden-Württemberg (LVIKZ) und die Islamische Gemeinschaft der Bosniaken (IGBD). Mit diesen wurde ein Vertrag geschlossen, dessen Laufzeit zunächst bis 2024 begrenzt ist. Das Land trägt zur Finanzierung der Stiftung 400 000,- Euro jährlich bei. Eine Kündigung des Stiftungskonstrukts ist nach frühestens 5 Jahren möglich.

Beteiligt am Stiftungsmodell sind das Zentrum für islamische Theologie in Tübingen (ZiTh) und die vier Pädagogischen Hochschulen des Landes. DITB und IGBW wollten an diesem neuen Stiftungsmodell nicht teilnehmen.

Im Jahr 2022 erhielten in Baden-Württemberg ca. 6000 SchülerInnen Islamischen Religionsunterricht. An 7 Gymnasien unterrichten Lehrer, die am ZiTh Tübingen ausgebildet wurden. Islamischer Religionsunterricht darf nur mit deutschem Lehramt-Abschluss unterrichtet werden.

## **2.3 Einrichtung des Faches "Islamische Religionspädagogik" (IRP) an vier Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg**

Bereits sich im Schuldienst befindende Lehrkräfte, die dem Islam angehörten, eine pädagogische Qualifikation vorweisen konnten und zu einer intensiven Fortbildung bereit waren, wurden von Januar 2006 bis 2010 weitergebildet zu Lehrenden für Islamischen Religionsunterricht (IRU).

Ab dem Wintersemester 2007/2008 wurde an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Ludwigsburg und Weingarten das Erweiterungsfach „Islamische Theologie/Religionspädagogik“ mit 12 SWS eingeführt.

Lehramtsstudierende konnten das Erweiterungsfach ab der Zwischenprüfung zusätzlich studieren, genauso wie Lehrkräfte mit beendetem Studium. Ein gleich aufgebauter Zertifikatsstudiengang sollte auch Lehrkräften anderer Schularten dieses Studium ermöglichen.

Seit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ab dem WS 2015/16 kann das Fach Islamische Theologie/Religionspädagogik nun auch als Hauptfach an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Karlsruhe, Weingarten und Ludwigsburg studiert werden. An der Universität Tübingen ist es möglich, ein BA- bzw. MA-Studium "Islamische Theologie" zu belegen.

Bundesweit wurde an weiteren Standorten ein Hochschulstudiengang für Islamische Theologie eingerichtet. So bietet die Universität Münster seit 2004/05 einen Lehramtsstudiengang für Islamische Religion an. Die Universität Erlangen-Nürnberg ermöglicht seit 2002 für Lehramtsstudierende den Erweiterungsstudiengang „Islamische Religionslehre“. Der Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Frankfurt am Main hat 2003/04 einen Stiftungslehrstuhl „Islamische Religion“ eingerichtet, an der Universität Gießen existiert seit 2011/12 das Fach Islamische Religion/Ethik. Die Universität Osnabrück bietet am „Zentrum für interkulturelle Islamstudien“ seit 2012/13 den Lehramtsstudiengang „Islamische Religionspädagogik“ an. An der Universität Tübingen, mit ihrem 2011 gegründeten Zentrum für Islamische Theologie (ZiTh), werden seit 2013/14 Lehrkräfte für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet. An der Humboldt-Universität zu Berlin ging 2022 das Institut für Islamische Theologie an den Start.

### **2.3.1 Die Lehrangebote des Studienfaches „Islamische Religionspädagogik“ an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg**

Der Fachbereich Islamische Theologie/Religionspädagogik will neben den Inhalten der islamischen Theologie religionspädagogische sowie religionsdidaktische Kompetenzen in das Zentrum des Lehrangebotes stellen. Die Lebenswelten muslimischer Schülerinnen und Schüler sollen im Blick auf die Schulpraxis Berücksichtigung finden. Es soll auf die Herausforderungen des Islams im deutschen Gegenwartskontext eingegangen werden.

An den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs werden Lehrveranstaltungen aus folgendem Spektrum des Islam angeboten:

- Koran- und Hadithwissenschaften
- Prophetenbiographie (Sira)
- Islamische Anthropologie und Ethik
- Islamische Philosophie und Mystik
- Neuere islamische Geschichte
- Muslime in Deutschland
- Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik
- Interreligiöser Dialog und Interreligiöses Lernen
- Arabisch
- Schulpraktika

Angestrebt wird die kontinuierliche Professionalisierung und der Aufbau von Fachkompetenzen, der Erwerb von theologischem und religionspädagogischem, historischem, begrifflichem und interreligiösem Fachwissen.



# **VERORTUNG UND GESTALTUNG DES INTERRELIGIÖSEN LERNENS IN DER AUSBILDUNG VON RELIGIONSLEHRENDEN**

## **3 Grundlagen für eine angemessene Darstellung des christlichen und des muslimischen Glaubens in der Ausbildung von Religionslehrenden**

Wenn sich AnhängerInnen verschiedener Religionen in multikulturell-multireligiösen Gesellschaften begegnen, stellt sich die Frage nach der Identität der Anderen sowie nach der eigenen Identität. Die Erfahrung von Fremdheit bringt Unsicherheit und, individuell unterschiedlich, auch Ängste mit sich. Psychologische Grundmuster wie Rückzug, Abgrenzung, Abwertung, Stigmatisierung etc. sind schnell das Ergebnis einer Überforderung durch Überfremdung und dienen der Sicherung und dem Erhalt der eigenen Identität. Eine offene und wertschätzende Begegnung auf Augenhöhe ist jedoch Voraussetzung für gelingende interreligiöse Lernprozesse. Nun steht die Frage im Raum, wie diese Lernprozesse zu gestalten sind, um erfolgreich Annäherung und Verständigung zu ermöglichen und der Ablehnung gesellschaftlicher Vielfalt entgegenzuwirken.

### **3.1 Voraussetzungen**

Trotz aller Verschiedenheit der Religionen in ihren Zeichensystemen, in Lehre, Kult und Ethos gibt es etwas Gemeinsames, das es erlaubt, sie als Religionen zu bezeichnen.<sup>115</sup> Sie verheißen das gemeinsame Ziel von Heil und Erlösung des Menschen, sie weisen hinaus über eine innergeschichtlich offen bleibende, unerfüllte menschliche Vollendungsbedürftigkeit. Immer geht es in den Religionen um die Phänomene Anbetung und Verehrung, Gebet, Kult, Staunen, was zeigt, dass der Mensch sich selbst nicht genügt und dass er in seiner Wirklichkeit etwas vermisst, was das Herz und die Seele anrührt,

---

<sup>115</sup> Vgl. Durkheim, Formen, 18: „An der Basis aller Glaubenssysteme und aller Kulte muss es notwendigerweise eine bestimmte Anzahl von Grundvorstellungen und rituellen Haltungen geben, die trotz der Vielfalt der Formen, die die einen und die anderen haben annehmen können, überall die gleiche objektive Bedeutung haben und überall die gleiche Funktion erfüllen. Diese beständigen Elemente bilden das, was in der Religion ewig und menschlich ist. Sie bilden den objektiven Inhalt der Idee, die man meint, wenn man von der Religion im Allgemeinen spricht.“

sie bewegt und erfüllt und beruhigt. Und so versprechen die Religionen dem Menschen Heil, das alle Möglichkeiten der Welt übersteigt und die Diesseitigkeit und Kreatürlichkeit samt dem Tod hinter sich lässt. Dem Menschen kommt etwas zu aus einer anderen Wirklichkeit und verheißt ihm die Befreiung aus seiner Begrenztheit und Unerlöstheit, aus seiner Entfremdung vom wahren Leben.

Alle Religionen verstehen sich als Wege zur Erfüllung des menschlichen Vollendungsbedürfnisses hin zu einer unverlierbaren Geborgenheit. Diese Wege und auch die Vorstellungen von deren jeweiligem Ziel sind völlig verschieden voneinander, jedoch suchen sie alle nach einer Tür, um dem geschlossenen System 'Welt' zu entkommen; sie halten den Himmel offen, weiten und übersteigen unsere Erfahrungswelt und geben dem Menschen Freiheit gegenüber allen innerweltlichen Ansprüchen. Die Sehnsucht, den Abgrund zwischen Gott und Mensch zu überwinden und endliche, begrenzte und bedürftige Existenz gegen ein Leben in Fülle einzutauschen bzw. befreit zu werden aus seinem unerlösten immerwährenden Fortgang, bewegt die Menschen aller Religionen.

### **3.1.1 Ideengeschichtliche Perspektiven zum Religionsbegriff**

Sowohl Religionswissenschaft als auch Theologie beschäftigen sich mit den Religionen, und als erster Schritt auf dem Weg der Verständigung ist die Skizzierung des verwendeten Religionsbegriffs notwendig.

Unser Begriff der Religion stammt ab vom lateinischen Begriff religio (Gewissenhaftigkeit, Gottesfurcht, frommes Bedenken). Ursprünglich gemeint ist „gewissenhafte Beachtung dessen, was sich auf die Verehrung der Götter bezieht, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit (gegenüber dem Heiligen), religiöses Gefühl, fromme Scheu, Gottesfurcht, Glaube, das Heilige, kultische Verehrung“. <sup>116</sup> Haußig <sup>117</sup> unterscheidet fünf grundlegende Aspekte des Religionsbegriffs:

1. Der theologisch-glaubensmäßige bzw. objektiv-glaubensmäßige Aspekt (Glaubenssätze über die Natur Gottes, Beschaffenheit der Welt, das Schicksal des Menschen),

---

<sup>116</sup> <https://www.dwds.de/wb/Religion>. Stowasser, München 222014

<sup>117</sup> Haußig, Religionsverständnis, 103

2. der emotionale bzw. subjektiv-glaubensmäßige Aspekt (Frömmigkeit, religiöses Gefühl in Begegnung mit dem Göttlichen),
3. der kultisch-rituelle Aspekt (kultische Handlungen, Gebet, Speisegebote etc.),
4. der allgemeine bzw. ethische Verhaltensaspekt (sittliches und moralisches Handeln, das das Zusammenleben der Menschen regelt) und
5. der soziologische Aspekt (organisatorische Stellung).

Je nach Schwerpunktsetzung lassen sich andere Begriffsdefinitionen finden. So fragen funktionalistische Religionsbegriffe, was Religion bezüglich Individuum und Gesellschaft bewirkt, wie etwa Identitätsstiftung, Sinnstiftung, Handlungsorientierung, Kontingenzbewältigung, Welt- und Sozialorientierung und -integration. Substantialistische Begriffsdefinitionen suchen ein inhaltliches Kriterium; der Glaube an geistige, übermenschliche Wesen oder der Begriff der Transzendenz als Übersteigen der biologischen Natur des Menschen bilden eine inhaltliche Minimalbestimmung. Phänomenologische Begriffsbestimmungen wiederum stellen die religiöse und individual-psychologische Erfahrung des Heiligen, Numinosen oder Sakralen in den Vordergrund. Dieser Ansatz hat seine Wurzeln im romantischen Religionsverständnis, das von William James, Rudolf Otto u.a. aufgegriffen wurde.<sup>118</sup> Alle diese Definitionsstrategien stehen jedoch in der Gefahr, in ihrer Schwerpunktsetzung die anderen Aspekte des Religionsbegriffs zu vernachlässigen.

Hildebrandt/Brocker führen den Begriff und seine soziale Bedeutung so aus:

„Sie ist also eine öffentliche Tugend, die in besonderer Weise geeignet ist, die res publica zu erhalten.“<sup>119</sup>

Im Laufe des 17. Jahrhunderts findet eine Entpolitisierung des Begriffs Religion statt, im 18. Jahrhundert setzt sich allmählich der Begriff der 'Naturreligion' durch. Natürliche Religion und offenbarte Religion werden gegenübergestellt. Die natürliche Religion wird in Verbindung gebracht mit der Vernunft, die offenbarten Religionen hingegen mit Aberglauben. Innere und äußere Aspekte von Religion werden zunehmend unterschieden.

---

<sup>118</sup> Vgl. Hildebrandt/Brocker, Begriff, 19-23

<sup>119</sup> a.a.O., 12f

Moralisierungsprozessen, vernünftiger Gotteserkenntnis, Pflichten zur Wahrung der Gerechtigkeit als innerem Geschehen und in Verbindung mit der Vernunft stehen Kult, Wunderglaube, Offenbarung als abergläubisch gegenüber und werden als Absurditäten disqualifiziert. Die Aufklärung übte radikale Kritik an den überlieferten Offenbarungsreligionen, hielt aber mit dem Begriff der natürlichen Religion die Verbindung zwischen Vernunft und Religion aufrecht. Kant prägte den Begriff der 'vernünftigen Religion'.<sup>120</sup>

Ende des 18. Jahrhunderts, mit Beginn der Romantik, werden von Friedrich Schleiermacher<sup>121</sup> (1768-1834) die inneren Aspekte von Religion von der Vernunft entkoppelt und entrationalisiert. Er erklärt die Funktion von Religion mit ihrer Beschreibung der Welt als Einheit im Hinblick auf ihren göttlichen Ursprung und auf ihre von daher mögliche Vollendung. Hier entsteht der subjektive Begriff der 'Religiosität'<sup>122</sup>.

Religion thematisiert den Sinn des menschlichen Lebensvollzugs, die sinnhafte Ordnung im Zusammenleben der Menschen und die Abhängigkeit aller Wirklichkeit von Gott. Es geht in der Religion nach Schleiermacher um das Universum der Lebenswelt. Weil es in den Religionen um die Einheit der Wirklichkeit überhaupt geht, darum kann und muss auch die gesellschaftliche Ordnung des Lebens ihren letzten Bezugsrahmen in der Religion suchen und finden. Nur die Religionen können das Universum als eine sinnhafte Ordnung erfassen, sodass sich auch die Ordnung des gesellschaftlichen Lebens durch ihre Einbettung in den damit gegebenen Zusammenhang als sinnvoll verstehen lässt. Die Suche nach Erlösung, nach Vollendung des als fragmentarisch erlebten Daseins, das Bedürfnis nach Selbstvergewisserung und auch eine abgründige Angst um sich selbst im Blick auf die eigene Vergänglichkeit lassen den Menschen fragen nach einer höheren, göttlichen Wirklichkeit, die ihn aus einer als leidvoll und hoffnungslos erfahrenen Existenz herausheben.

Die Moderne gilt als Zeit der Rationalisierung, Intellektualisierung und Entzauberung der Welt und als eine Zeit fortschreitender Säkularisierung. Max Weber (1864-1920) sieht das Problem des Glaubens in der modernen

---

<sup>120</sup> a.a.O., 14ff

<sup>121</sup> Schleiermacher, Religion, 2012

<sup>122</sup> Vgl. Hildebrand/Brockner, Begriff, 16



Welt darin, dass ein nach Heimat, Versöhnung und Sinn hungernder Mensch nicht mehr einfach

„in die weit und erbarmend geöffneten Arme der alten Kirchen zurückkehren kann und die „Grundtatsache“ akzeptieren muss, dass er in einer gottfremden, prophetenlosen Zeit zu leben das Schicksal hat.“<sup>123</sup>

Karl Barth (1886-1968) betrachtet in seinem Hauptwerk, der Kirchlichen Dogmatik, Religion aus einem anderen Blickwinkel. Er versteht Religion als

„Greifen nach Gott. Weil sie dieses Greifen ist, darum ist die Religion Widerspruch gegen die Offenbarung, der konzentrierte Ausdruck des menschlichen Unglaubens, d.h. die dem Glauben gerade entgegen-gesetzte Haltung und Handlung.“<sup>124</sup>

Karl Rahner (1904-1984) sieht die Religionen weder optimistisch noch rein pessimistisch, sondern eher als ein unauflösbares Gemenge von göttlicher Offenbarung, deren gesellschaftlicher Institutionalisierung und von Blockierungen der Weiterentwicklung dieser Offenbarung und ihrer Geschichte. Rahner spricht den nichtchristlichen Religionen eine positive Heilsfunktion zu und hält dazu zwei Merkmale für relevant, nämlich dass sie die Botschaft ihres Glaubens verbalisiert haben und institutionalisiert sind. Sie bringen ihre Hoffnung auf Heil und Erfüllung zur Sprache und ermöglichen so einem jeden die transzendente Offenheit für Gottes Geheimnis. Mit der Institutionalisierung findet die religiöse Vergemeinschaftung – das Gegenteil von Zerstreuung – in einem göttlichen Wir statt mit einer gemeinsamen Überzeugung und einer gemeinsamen religiösen Praxis.<sup>125</sup> Wo Menschen in Solidarität und in friedlichem Miteinander zusammenleben, klingt etwas an von einem göttlichen Wir.

Mit Blick auf eine tiefere Bedeutung und den Duktus und das Wesen der Religion und des Religiösen formuliert Francis D'Sa (1936):

---

<sup>123</sup> Weber, Wissenschaft, 237-273.

<sup>124</sup> Barth, Dogmatik I/2, 330

<sup>125</sup> Vgl. Rahner, Heilsbedeutung, 341-350

„Das Religiöse ist nicht das, *was* man kennt oder erkennt, sondern *wie* man kennt und erkennt. Das Religiöse ist nicht das, *was* wir sehen, sondern *wodurch* wir sehen, *was* wir sehen.“<sup>126</sup>

In der Auseinandersetzung mit Religion und religiösen Erkenntnisprozessen mit ihrer Wahrnehmung und Deutung betont Watzlawick<sup>127</sup> deren immer subjektive Seite. So wie alle Wahrnehmung und Erkenntnis aus der Sicht des Konstruktivismus subjektive Konstruktionen und Interpretationen von Wirklichkeit sind, sieht er Religion, deren Sichtweise und Erleben, ebenso subjektiv konstruiert.

Nach Niklas Luhmann (1927-1998) wird Religion nun als Teilbereich von Kultur gefasst.

„Betroffen ist vor allem die Theologie als Reflexionsform des Religionssystems, die sich mit Religionswissenschaften verschiedenster Herkunft konfrontiert findet und der Tatsache Rechnung tragen muss, dass der von ihr vertretene Glaube nur einer unter vielen ist“; der Gedanke, „(...) dass eine Religion dem Vergleich mit anderen ausgesetzt wird und dabei die Souveränität in der Bestimmung der Vergleichspunkte aufgeben muss“<sup>128</sup>,

bedeutet einen signifikanten Wandel im Verhältnis von Kultur und Religion. Moderne Kultur, der Dezentrierung, Verlust der Mitte, der harmonische Einheit des Lebens und des Denkens zugeschrieben wird<sup>129</sup>, schließt Religion ein in ihre Reflexivität und säkularisiert sie. Systemtheoretisch beschreibt Luhmann Religion als kommunikatives Geschehen über Unbeobachtbares. Eine Kommunikation sei immer dann religiös, „wenn sie Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz betrachtet.“<sup>130</sup>

Luhmann sieht für die Religion wie für andere Systeme die Kriterien der Systemtheorie geltend.<sup>131</sup> Religionen wirken selbstreferentiell, und zur Selbsterhaltung des Systems sind systeminterne Anschlussoperationen

---

<sup>126</sup> D'Sa, Dreieine, 18

<sup>127</sup> Vgl. Watzlawick, Wirklichkeit, 1978

<sup>128</sup> Luhmann, Niklas: Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2000. S.312

<sup>129</sup> Schnädelbach, Philosophie, 15ff

<sup>130</sup> Luhmann, Gesellschaft, 77

<sup>131</sup> Vgl. Luhmann, Soziale Systeme, 1984

erforderlich. Fremde Religionen werden ebenso wie gesellschaftliche Umwelt nur systemintern und nur gemäß der eigenen Konstruktionsprinzipien wahrgenommen. Religion dient innerhalb einer Gesellschaft der Kontingenz-reduktion und der Kontingenzbearbeitung und hat die Funktion,

„die unbestimmbare, weil nach außen (Umwelt) und nach innen (System) hin unabschließbare Welt in eine bestimmbare zu transformieren, in der System und Umwelt in Beziehung stehen können, die auf beiden Seiten Beliebigkeit der Veränderung ausschließen.“<sup>132</sup>

Religion fungiert als vermittelnde Instanz und wirkt komplexitäts-reduzierend:

„Was als spezifische Sinnform des Religiösen, als Numinoses oder Heiliges beschrieben worden ist, lässt sich dann als Resultat eines Prozesses der Chiffrierung begreifen, der Unbestimmbares in Bestimmtes oder doch Bestimmbares transformiert. Chiffren [...] konstituieren Wissen, indem sie das Bestimmte an den Platz des Unbestimmten setzen und dieses dadurch verdecken.“<sup>133</sup>

In neuerer Zeit fasste Clifford Geertz (1926-2006) den Kultur- und Religionsbegriff so, dass er die Welt derjenigen symbolischen Formen beschreibt, durch die sich für Menschen ein Gefüge sie miteinander verbindender Lebenseinstellungen und -vorstellungen, somit ihre kollektive Identität, artikuliert.<sup>134</sup> Religiöse Symbole verliehen der Lebenspraxis der Menschen die metaphysische Grundierung. Sie brächten das Ethos, den Lebensstil, die ästhetische Ausrichtung und Stimmung in Übereinstimmung mit der Auffassung von der Ordnung, die die Welt im Ganzen hat. Es sei jene Verknüpfung der Lebensführung mit der Weltanschauung, worin das Besondere religiöser Symbole bestehe. Alle Kultur sei symbolisch verfasst, aber es sei das Spezifische religiöser Symbole, dass sie auf die Fragen der Lebensführung eine auf den Grund alles Seins gehende Antwort gäben. Geertz betrachtet ausschließlich den Symbolgehalt von Religion im

---

<sup>132</sup> Luhmann, Funktion, 26

<sup>133</sup> a.a.O., 33

<sup>134</sup> Vgl. Gräb, Clifford Geertz, 204-215

Allgemeinen, ohne auf ihren Inhalt und ihre Botschaft oder das Christentum im Besonderen einzugehen.

Christoffer H. Grundmann (1950) weist in seiner Reflexion auf die Problematik des Begriffes hin. Während im gegenwärtigen christlichen Raum Religion sowohl Binnen- wie Außenperspektive thematisiert, bildet der Begriff in der Anwendung auf andere Religionen eine Fremdbezeichnung.

„Doch andere 'Religionen', und das verkompliziert die Sachlage um einiges, kennen den Begriff 'Religion' als solchen überhaupt nicht, so dass damit zu rechnen ist, dass Muslime, Hindus oder Buddhisten für das hier behandelte Anliegen kaum Verständnis aufzubringen vermögen; denn Begriff und Idee der 'Religion' sind eine durch und durch europäische Konstruktion.“<sup>135</sup>

Immer entstammt der Religionsbegriff einer bestimmten religiösen Tradition. Luhmann verweist auf das Scheitern aller Versuche, das Wesen der Religion objektiv, und sei es: phänomenologisch, zu bestimmen. Religionsdefinitionen seien immer schon einem religiösen Standpunkt verpflichtet, nämlich der jeweils eigenen Religion.<sup>136</sup>

Mit der Aufklärung fußt der Religionsbegriff nicht mehr allein auf der geschichtlichen Offenbarung, sondern auf der Vernunft. Dem Menschen als Vernunftwesen ist die natürliche universale Religion qua Vernunft zugänglich. Diese natürliche Religion bringt jeder Mensch von Natur aus mit. Damit konnte man das Christentum auf derselben Ebene mit anderen Religionen vergleichen, da alle Menschen diese natürliche Religion gemeinsam haben. Dennoch galt das Christentum als die wahre Religion, die die Fülle der Wahrheit und des Heils besitzt.

Erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts ändert sich die Wahrnehmung nichtchristlicher Religionen. Unter dem Begriff 'Religion' werden alle Religionen subsumiert und gleichgestellt. Indem das Christentum sich selbst als solche bezeichnet, reiht es sich ein in die Religionsgeschichte, anerkennt implizit die Pluralität der Religionen und begreift sich selbst als Religion unter Religionen.

---

<sup>135</sup> Grundmann, Wahrheit, 46

<sup>136</sup> Luhmann, Gesellschaft, 320

Wie Religionen unterschiedliche Zeichen- und Sinnsysteme haben, so weisen sie auch, wie oben erwähnt, erhebliche Unterschiede in ihrem Verständnis des Religionsbegriffs auf, was im interreligiösen Dialog von weitreichender Bedeutung sein kann und immer mitbedacht werden muss. Während im Raum des neuzeitlichen Christentums theologisch-glaubensmäßige und emotionale Aspekte das Verständnis von Religion prägen, stehen im Religionsverständnis anderer Religionen beispielsweise kultisch-rituelle Aspekte im Vordergrund. Häufige Missverständnisse zwischen den Religionen liegen oft genau darin begründet, dass das eigene Religionsverständnis auf andere Religionen übertragen wird. Der Islam beispielsweise erhebt den Anspruch, eine umfassende Lebensordnung darzustellen, füllt damit den Religionsbegriff auf vollkommen andere Weise und steht in Spannung zum dargelegten westlich-christlichen Verständnis von Religion.

Eine Theologie der Religionen muss sich im Klaren sein, dass der Begriff der Religion unter den verschiedenen Religionen strittig und selbst Teil und Inhalt des interreligiösen Austausches und Diskurses ist und sein muss.

„Keine geschichtliche Religion ist religiös voraussetzungslos entstanden – keine religiöse Bewegung hat sich je ohne implizite oder explizite Auseinandersetzung mit religiös Anderem und Fremdem konsolidiert – und niemals ist eine Religion in ihrer weiteren Geschichte ohne Kontakt zur umgebenden Religionsgeschichte geblieben.“<sup>137</sup>

Die identitätskonstituierenden Konstruktionsprinzipien einer religiösen Tradition treten häufig erst in der offenen oder verdeckten Auseinandersetzung mit kontextuell gegebenem Andersreligiösen zutage.

Die christliche Theologie versteht sich als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Quellen christlichen Glaubens und deren Glaubenspraxis und deren systematische Analyse und Darstellung und hat sich seit ihren Anfängen immer wieder mit der Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Christentum und den nichtchristlichen Religionen auseinandergesetzt und dabei zu unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen, Begegnungswegen und Antworten gefunden. Im Laufe dieser Auseinandersetzungen wurde der

---

<sup>137</sup> Grünschloß, Glaube, Tübingen 1999, 1

Begriff 'Theologie der Religionen' entwickelt. Er wurde in der theologischen Diskussion erst in den 1960er und 1970er Jahren als Terminus gebräuchlich.

### **3.1.2 Religionstheologie versus Religionswissenschaft**

Aufgabe einer Theologie der Religionen ist es, das Verhältnis der christlichen Religion zu den nichtchristlichen Religionen aus der christlichen Perspektive heraus zu artikulieren. Alle Modelle und Theorien haben dabei gemeinsam das Problem der Standortrelativität (vgl. 5.3.) und die Intention der positiven Würdigung der nichtchristlichen Religionen. Die Religionstheologie beschäftigt sich vorrangig mit den Themen des universalen Wahrheitsanspruchs, mit der Frage nach der Heilserlangung und der Mission. Die Entwicklung interreligiöser Dialogfähigkeit und deren Umsetzung sind ebenso ihre Themen.

Ernst Troeltsch (1865-1923) gebrauchte den Begriff der 'religionsgeschichtlichen Theologie', um das Christentum auf eine breite religions- und geschichtsphilosophische Basis zu stellen und um einem historischen Bewusstsein und der geschichtlichen Relativität aller Werte und Normsetzungen Rechnung zu tragen und um die Stellung des Christentums innerhalb der Religionsgeschichte zu artikulieren. Unter dem Stichwort 'Historismus' als Haltung eines modernen Bewusstseins wies er hin auf die grundsätzliche Historisierung all unseres Wissens und Empfindens der geistigen Welt. Das wissenschaftliche Fundament von Troeltschs Theologiebegriff bilden seine religionsphilosophischen und geschichtsphilosophischen Studien; der Dogmatik gab er die Bedeutung eines Bekenntnisses.

Troeltsch hielt aus der Perspektive des Historismus die Absolutheit des Christentums, aufgrund seiner göttlichen Offenbarung das besondere Alleinstellungsmerkmal, nicht mehr für überzeugend. Auch die superioristische Höhergeltung im Vergleich mit anderen Religionen und deren Einstufung als relative Wahrheiten wollte er nicht mehr gelten lassen. Die Begriffe 'geschichtlich' und 'relativ' sind aus seiner Sicht synonym.

„Das Christentum ist in allen Momenten seiner Geschichte eine rein historische Erscheinung mit allen Bedingtheiten einer individuellen

historischen Erscheinung wie die anderen großen Religionen auch.“<sup>138</sup>

Wie der Mensch nicht nur ein bloß denkendes oder soziales, sondern ein zutiefst auch historisches Wesen ist, sind auch alle seine Äußerungen geschichtlicher Entwicklung unterworfen. Die Erfahrung von Geschichtlichkeit prägt Kultur und Gesellschaft und auch Wissen und Erkennen. Unter der Voraussetzung von Geschichtlichkeit gibt es nichts Ewiges oder Endgültiges, Gleiches, Unbegrenztes, Absolutes. Obgleich das Christentum genau dies über Jahrhunderte behauptet hatte, müsse es sich nun auf eine Weise gestalten, dass die Relativität historischer Normen und Werte Berücksichtigung findet. Die Wahrnehmung einer unreduzierbaren Vielfalt von Religionen und deren geschichtliche Bedingtheit müsse jedoch keinen totalen Relativismus zur Folge haben. Troeltsch reduzierte sie zu zwei Grundtypen, zu der Gruppe der personalistischen mit monotheistischem Gottesbegriff gehörenden und aus dem Judentum erwachsenen Religionen – und zu der Gruppe der nicht personalistischen Religionen Asiens. Werte und Normen entstehen gemäß Troeltsch in der Geschichte und sind von der geschichtlichen Bedingtheit ihrer Entstehung nicht zu lösen, ebensowenig wie der Maßstab, mit dem sie gemessen werden.

Troeltsch ersetzte auf diesem Hintergrund die These der Absolutheit des Christentums durch die These einer Höchstgeltung des Christentums für uns, für den modernen Menschen. Unter Troeltschs zwei Grundtypen von Religion ist das Christentum die Religion, die die Idee der individuellen Persönlichkeit hervorgebracht hat. Das Gottesverhältnis, das Jesus von Nazareth als Gründer des Christentums lebte, führte zur Konstitution der Persönlichkeit, die nun nicht mehr abhängig ist von sozialen, nationalen, politischen oder ethnischen Vorbedingungen.<sup>139</sup> Sie ist vielmehr Ergebnis der Gott-Mensch-Gott-Beziehung und die christliche Anthropologie Antwort auf den jüdisch-christlichen transzendenten Gottesbegriff. Für den europäisch-nord-amerikanischen Raum sei das Christentum die höchstgeltende Religion.

Troeltsch hielt für einen Religionsvergleich die Einbeziehung der Kultursysteme für erforderlich, welche die vielfältigen Religionen geformt

---

<sup>138</sup> Troeltsch, Absolutheit, 165

<sup>139</sup> Vgl. Troeltsch, Soziallehren, 34ff

haben, nahm letztlich die Absolutheit des Christentums vollständig zurück und beschränkte ihre Geltung auf die westliche Welt. Er forderte eine religionswissenschaftlich orientierte Kategorisierung des Christentums und den Verzicht auf den Anspruch von Absolutheit, doch in keiner Weise den Verzicht auf seine Geltung. Genauso, wie er an der Bedeutung des Christentums festhielt, so schränkte er andererseits die Reichweite von dessen Geltung ein und ermöglichte als Basis für einen interreligiösen Dialog die Anerkennung anderer Religionen.

Wolfhart Pannenberg (1928-2014) formulierte die These, dass Religionswissenschaft als Theologie der Religionen bzw. Religionsgeschichte durchgeführt werden muss und dabei ihre christliche Perspektive nicht verleugnet, diese aber auch nicht als Argumente verwendet, sondern sich auf phänomenale Sachverhalte beruft.<sup>140</sup> Er knüpfte an Ernst Troeltschs Gedanken an, die christliche Offenbarung nicht mehr als exklusiv, endgültig und absolut zu begreifen, sondern sie im Rahmen eines geschichtlichen und religionsgeschichtlichen Prozesses und das Christentum als Religion unter Religionen zu sehen. Pannenberg plädierte für einen kritischen Theologiebegriff, der die eigenen Gegebenheiten und Positionen einer gewissenhaften und ausdrücklichen Reflexion unterzieht.

„Eine solche kritische Theologie der Religionen entwickelt keineswegs eine Deutung der Religionen von einem vorgegebenen Glaubensstandpunkt aus. [...] Eine kritische Theologie der Religionen wäre Theologie insofern, als sie die religiösen Traditionen und Lebensformen auf ihr spezifisch religiöses Thema, auf die in ihnen in Erscheinung tretende göttliche Wirklichkeit, und nicht unter irgendwelchen anderen Gesichtspunkten wie Psychologie und Soziologie befragt.“<sup>141</sup>

Pannenberg berief sich auf die Religionsphänomenologie und deren These, dass die Struktur religiösen Lebens hinter den vielfältigen Ausdrucksformen zu allen Zeiten nahezu identisch und universal ist.

„Wenn es wirklich zur Struktur seines Daseins gehört, ein seine Endlichkeit übersteigendes Geheimnis der Wirklichkeit voraus-

---

<sup>140</sup> Vgl. Pannenberg, Erwägungen, 252-296

<sup>141</sup> a.a.O., 106



zusetzen und sich auf dieses als Erfüllung seines eigenen Seins zu beziehen, dann lebt der Mensch faktisch immer schon im Umgang mit dieser Wirklichkeit.“<sup>142</sup>

Hieraus schloss Pannenberg, dass die Religionsgeschichte Gottes Erscheinungsgeschichte sei und die verschiedenen, im Konflikt liegenden Religionen als unterschiedliche geschichtliche Erscheinungsweisen ein und derselben göttlichen Wirklichkeit aufgefasst werden können.<sup>143</sup> Die christliche Theologie thematisiert nichtchristliche Religionen so, dass diese an der eigenen Binnensicht gemessen werden. Weil Wahrheitsansprüche aber immer strittig bleiben, muss sie den von ihr erhobenen als einen unter vielen sehen. Für interreligiöse Begegnungen gelte:

„Die Momente der Exklusivität des christlichen Wahrheitsanspruchs, die Inklusivität des Glaubens an die Offenbarung Gottes als des einen Gottes aller Menschen und der Anerkennung eines faktischen Pluralismus unterschiedlicher Glaubensformen und Wahrheitsansprüche gehören im christlichen Selbstverständnis zusammen.“<sup>144</sup>

Es geht der Religionstheologie nicht um die religionsphilosophische Erörterung des Religionsbegriffs als einer abstrakten Kategorisierung, sondern um eine systematisch-theologische binnenchristliche Betrachtung nichtchristlicher Religionen auf ihren Wahrheitsanspruch und ihre je eigene Wirklichkeit hin. Es stellt sich die Frage, wie die Vielfalt der Religionen mit ihren Geschichtswirklichkeiten, Offenbarungsquellen, Überlieferungen, historischen Objektivierungen theologisch zu deuten ist. Umgekehrt reflektiert sie auch den christlichen Wahrheits- und Heilsvermittlungsanspruch mit seinen Offenbarungen und Traditionen aus der Perspektive der Religionen. Welche Rückwirkung hat diese Deutung auf die theologische Bestimmung christlicher Glaubensinhalte? Wie sind die traditionellen Lehren und Interpretationsmuster und -methoden vor dem Hintergrund der anderen Religionen zu sehen?

---

<sup>142</sup> a.a.O., 283

<sup>143</sup> a.a.O., 283ff

<sup>144</sup> Pannenberg, Perspektive, 133f

Andererseits muss eine Theologie der Religionen diese auch fragen, inwieweit ihre Lebensdeutungen und Daseinsorientierungen ein humanes Menschsein fördern, ob und inwieweit sie Andersheit zulassen, ob sie patriarchale Verhältnisse kultivieren und zementieren, ob sie diskriminierende Verhältnisse unterstützen – oder zu einer Kultur von Anerkennung und Wertschätzung und Humanität führen.

Im Vergleich zur Religionstheologie setzt die Religionswissenschaft

„keine bewusste Glaubenzustimmung voraus, hält also weder die christliche noch sonst eine Offenbarung für verbindlich, mag der Forscher auch überzeugter Christ oder Vertreter einer anderen Tradition oder Atheist sein. Im Gegenteil: Die 'Theologien' der Religionen selbst sind Gegenstand religionswissenschaftlicher Forschungen.“<sup>145</sup>

Während die Religionswissenschaft strenge methodische Distanz zu ihrem Gegenstand übt, sucht die Theologie die Binnenperspektive einzunehmen. Sie beschäftigt sich mit Fragen, die

„(...) man gar nicht richtig in den Blick bekommt, wenn man sich selbst aus ihnen heraushält, wenn man also denjenigen Einsatz verweigert, der zum Wesen solcher Fragen gehört, um in der angemessenen Weise bei der Sache zu sein.“<sup>146</sup>

Jedoch ist die Theologie als Wissenschaft nicht identisch mit ihrem Gegenstand. Grünshloß<sup>147</sup> hebt hervor,

„dass Theologen nicht nur 'einfache' Gläubige sind, sondern im Rahmen der akademischen Forschung die eigene Tradition gerade zum Gegenstand wissenschaftlicher Analyse machen. [...] Die Wissenschaftlichkeit der Theologie impliziert ja gerade, dass theologische Äußerungen keinen unmittelbaren Widerhall der gläubigen Binnenperspektive darstellen, sondern einem hermeneutisch-kritisch kontrollierten Umgang mit der eigenen

---

<sup>145</sup> Tworuschka, Religionswissenschaft, 1070-1073

<sup>146</sup> Ebeling, Wesen, 3

<sup>147</sup> Grünshloß, Religionswissenschaft, 123-158

Tradition entspringen, der zugleich Verbundenheit und Distanz zum Gegenstand voraussetzt.“

Und dennoch, bei aller Wissenschaftlichkeit, ist und bleibt Wahrnehmung immer selbstreferentiell und beobachterrelativ. Unhintergebar und konstituierend sind Vorverständnis, Perspektivität, persönliches Interesse oder Kontextvariablen. Diese Faktoren erschließen und limitieren jeden Erkenntnisprozess.<sup>148</sup> Weil es trotz kritischer Wissenschaftlichkeit keine völlig unbeteiligte Darstellung anderer Religionen geben kann, erhebt Tworuschka die Forderung, „(...) den Glauben des anderen so darzustellen, dass dieser ihn wiedererkennt.“<sup>149</sup>

Während Religionswissenschaft also religiöse Phänomene typisiert, geht es der Theologie um die Bestimmung der Identität des Christentums im Unterschied zu anderen Religionen. Beide Disziplinen stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander; sie distanzieren sich von ihrem Gegenstand auf unterschiedliche Weise. Ihre Reflexion hat unterschiedliche Ziele, doch sie stehen – weil ihr Gegenstand identisch ist – in einem Wechselverhältnis.

### **3.1.3 Fragen und Themenfelder der Religionstheologie. Gottesbegriff – Christologie – Wahrheitsbegriff**

#### **Der Gottesbegriff**

Die Religionen sehen sich konfrontiert mit einer Vielfalt fremder Religionen mit verschiedenen Gottesvorstellungen. Glauben alle an denselben Gott, ist etwa mit einer Vielzahl von Göttern zu rechnen, sind sie als Götzen einzustufen? Eine Konsequenz des monotheistischen Gottesglaubens scheint die exklusivistische Sicht der Nichtigkeit fremder Götter zu sein.

In der Religionsgeschichte finden sich zwei Umgangsweisen mit fremden Göttern. Zum einen wird theologisch reflektiert, dass der in der eigenen Religion verehrte Gott alle anderen Götter für nichtig erklärt und ihre Bedeutungslosigkeit impliziert (Jes 2,18-20; Jes 43,8-15; Jer 10,1-16). Zum

---

<sup>148</sup> a.a.O., 134

<sup>149</sup> Tworuschka, Udo: Selbstverständnis, Methoden und Aufgaben der Religionswissenschaft und ihr Verhältnis zur Theologie. In: ThLZ 126 (2001), Sp.123-138

anderen geschieht die materiale Inklusion<sup>150</sup> fremder Götter häufig in der Gleichsetzung mit dem eigenen Gott oder der eigene Gott überragt und vereinnahmt in hierarchisierender Weise aufgrund seiner Universalität alle anderen Götter (Dtn 10,17). Der inklusivistische Umgang mit fremden Göttern macht sie zu Erscheinungsformen des eigenen Gottes. Ursachen hierfür sind politische, soziale, ökonomische, kommunikative Austauschprozesse. Sie verfolgen das Ziel, die Sphären des eigenen Gottes zu stärken.

Diese Umgangsweisen der Religionsgeschichte finden sich auch in der Religionstheologie im Umgang des Christentums mit anderen Religionen, sind aber auch kennzeichnend für die monotheistischen Religionen Judentum und Islam. Christentum und Islam erheben in mehrfacher Hinsicht universelle Ansprüche. Beide Religionen gehen davon aus, dass es ihr Gott ist, der die ganze Welt erschaffen hat, sie erhält und regiert und der den Menschen alleine den Weg zum Heil zeigt.

Verschiedene religionsphänomenologische Konzeptionen (Pannenberg u.a.), wie auch das pluralistische Modell von John Hick orientieren sich an der klassischen Unterscheidung von Wesen und Erscheinung (platonisch-aristotelische Metaphysik) sowie der erkenntnistheoretischen Transformation durch Immanuel Kant mit der Unterscheidung von Noumenon und Phaenomena.<sup>151</sup> Die Unterscheidung von göttlicher Wirklichkeit und deren Erscheinung ermöglicht das Festhalten am Monotheismus. So können die Götter der Religionsgeschichte als Erscheinungsformen des einen Gottes gesehen werden. Reinhold Bernhardt und auch Hans-Martin Barth<sup>152</sup> explizieren dies in einem trinitarischen Rahmen, Wolfhart Pannenberg in einer Theologie der Religionsgeschichte.

In Gottesvorstellungen werden Lebenseinstellungen und Vorstellungen und Konzeptionen sozialer und politischer Art erkennbar.

„Sollen aggressive Nationalgötzen denselben Rang einnehmen wie die Spezialgötter einzelner sozialer Gruppen und kultureller Deutungsgemeinschaften? Ist der eine universalistische Gott der

---

<sup>150</sup> Vgl. Hacker, Inklusivismus. 11-28.

<sup>151</sup> Kant, KrV, A 235/B 294. In der Kritik der reinen Vernunft verwirft Kant die Möglichkeit einer rein intellektuellen Erkenntnis; die Noumena werden zu „Gedankendingen“, Vorstellungen nicht erfahrbarer Gegenstände, Grenzbegriffe der Sinnlichkeit und der Erfahrungserkenntnisse. Die Gegenstände der Erfahrung heißen bei Kant Phaenomena oder Erscheinungen.

<sup>152</sup> Vgl. Barth H.-M., Dogmatik, <sup>2</sup>2002, 321

Juden identisch mit dem Gott der Christen und dem der Muslime?  
Der Götterkampf um Anerkennung droht härter zu werden und neue  
Menschenopfer zu fordern.“<sup>153</sup>

In einer multireligiösen Gesellschaft kann es nicht ohne Bedeutung sein, ob Gottesvorstellungen problematische politische oder soziale Optionen vermitteln und destruktiv auf gesellschaftliches Zusammenleben einwirken oder friedensstiftend wirken.

Der Sprachgebrauch des Wortes „Gott“ ist zwar nicht ganz eindeutig. Spricht man von demselben, dem gleichen, einem ähnlichen oder einem anderen Gott? Wie weit muss Übereinstimmung vorhanden sein?<sup>154</sup> Welches sind die Unterschiede zwischen christlicher und muslimischer Gottesvorstellung und wie werden sie gewichtet?

In der Diskussion<sup>155</sup> hat sich gezeigt, dass Christen „Gott“ immer als Eigenname und nicht etwa als Gattungsbegriff verstehen. Christen bekennen einen Gott, der über allem steht. Auch die Muslime begreifen das Wort „Allah“ als Eigenname.<sup>156</sup> Das jüdische, das christliche sowie ebenso das muslimische Bekenntnis bezieht sich auf einen Gott, neben dem es keine anderen Götter gibt. Was Christen unter Gott verstehen, lernen sie in ihrer religiösen Sozialisation in Lerngemeinschaften, vor allem in Familie, Kirche und Schule. Durch Erzählen, Erleben und gemeinsames Lernen erschließt sich ihnen der christliche Glaube. Muslime machen ähnliche Lernerfahrungen.

### **Die Frage der Christologie**

Die Mehrheit der pluralistischen Religionstheologen vertritt die Position, dass mit dem herkömmlich klassischen Verständnis der Person Jesu Christi als Retter und Heilsbringer keine Würdigung anderer Religionen möglich sei. „In keinem andern ist das Heil, ...“ gebe dem Christentum exklusive Bedeutung vor allen anderen und ein vorurteilsfreier Dialog mit den nichtchristlichen Religionen sei damit nicht mehr möglich.

---

<sup>153</sup> Graf, Wiederkehr, 67

<sup>154</sup> Vgl. Brandt, Glauben, 103-166

<sup>155</sup> Vgl. Dalferth, Existenz, 1984

<sup>156</sup> Vgl. Kholeif, Gott, 69-82

So schlägt etwa John Hick eine Umformung der Christologie vor, insbesondere der Zwei-Naturen- und Inkarnationslehre.<sup>157</sup> Damit ein christologischer Exklusivismus vermieden werde, bedürfe die Christologie einer Reformulierung in der Weise, dass Jesus Christus mit seiner Geschichte nicht mehr konstitutiv für das Heil der Menschen ist und so die Möglichkeit anderer heilbringender Zuwendungen Gottes in anderen Religionen nicht ausgeschlossen wird. Indem die Christologie einer theozentrischen Perspektive untergeordnet werde, könne eine Würdigung der Person Jesu und die Würdigung anderer Religionen miteinander verbunden werden.

Paul F. Knitter unterscheidet 'drei Hauptwege dorthin'<sup>158</sup>. Zuerst schlägt er die Kontextualisierung der christologischen Hoheitstitel und deren symbolische Deutung mit Hilfe und Einsichten der historisch-kritischen Methode vor. Zum Zweiten greift er zurück auf die Logos-Lehre, um die universalen Bestandteile der Christologie und partikuläre Momente zu verdeutlichen. Die Unterscheidung des Christusprinzips und der historischen Person Jesus von Nazareth ermögliche auch andere geschichtliche Offenbarungsgestalten des Logos. Knitter stellt lediglich die exklusive Endgültigkeit und Normativität, nicht aber seine Universalität infrage. Drittens unterscheidet Knitter zwischen der Botschaft des frühen Christentums und dem Medium, durch welches diese Botschaft formuliert wurde. Der Exklusivismus der Urgemeinde und ihre Unbedingtheit wird verständlich als eine situationsbedingte Form der Deutung Jesu – die Urgemeinde war eine bedrohte Minderheit, rechnete in apokalyptischer Mentalität mit der baldigen Wiederkunft Jesu, hatte wohl kein historisches Bewusstsein – und fällt nicht zusammen mit dem Inhalt seiner Botschaft.

Panikar sucht eine offenere Ebene des Gesprächs und der Begegnung und formuliert:

„Christus ist der einzige Mittler, aber er gehört nicht den Christen allein, sondern ist in Wirklichkeit in jeder echten Religion, wie auch immer sie heißen oder aussehen mag, gegenwärtig und wirksam. Christus ist das Symbol des immer transzendenten und zugleich

---

<sup>157</sup> Vgl. Hick, Trinität, 149-166

<sup>158</sup> Vgl. Knitter, Religionen, 1988

immer menschlich-immanenten Geheimnisses, das die Christen bei diesem Namen nennen.“<sup>159</sup>

Diese Prinzipien müssten nun ähnlichen humanistischen, buddhistischen und anderen Grundaussagen gegenübergestellt werden, um uns in die Lage zu versetzen, Übereinstimmungen und Gegensätze mit der geforderten Gründlichkeit und Genauigkeit aufzuzeigen. Die christlichen Prinzipien seien dabei nicht von vornherein als einzig gültige Paradigmen zu sehen, als ginge es nur um die Frage, wie sich anderswo mögliche ihnen gleichkommende Aussagen finden lassen.

Die Frage nach der Christologie und die Frage nach dem Absolutheitsanspruch des Christentums sind nach Danz zu unterscheiden. Die Christologie wird in ihrer Auseinandersetzung mit der historischen Kritik an den geschichtlichen Bestandteilen des christlichen Glaubens als reflexive Beschreibung des tatsächlichen Glaubensvollzugs gedeutet und es geht um die geschichtliche Selbstvergewisserung des christlichen Glaubens. Die Christologie als integraler Bestandteil christlichen Bewusstseins kann exklusive Momente gar nicht vermeiden, christliches Bewusstsein würde ansonsten aufgehoben.<sup>160</sup>

Sowohl die Evangelische Kirche als auch die Katholische Kirche haben nach intensivem Ringen um die Frage der Christologie in der Begegnung mit den Religionen eine zunehmend offenere und positive und einheitliche Grundhaltung eingenommen, ohne die zentralen Inhalte der Christologie aufzugeben. (vgl. 5.4.3)

### **Der Wahrheitsbegriff**

In der europäischen philosophischen und theologischen Diskussion spielt der Wahrheitsbegriff eine wesentliche Rolle. Der Satz vom Widerspruch, dass es nämlich unmöglich ist, dass eine sich widersprechende Aussage wahr ist, geht auf Aristoteles zurück. In der sog. Korrespondenztheorie der Wahrheit – sie hat zentrale Bedeutung in der wahrheitstheoretischen Diskussion und ebenso in der Theologie der Religionen – sind diese Gedanken aufgenommen.<sup>161</sup>

---

<sup>159</sup> Panikar, Spielregeln, 132-145

<sup>160</sup> Vgl. Danz, Einführung, 202-220

<sup>161</sup> Franzen, Wahrheitsbegriff, 35ff

Thomas von Aquin bezeichnet die Übereinstimmung zwischen Denken und Sein als Wahrheit, also ist eine Aussage dann wahr, wenn sie mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Wird dies auf die Religionen übertragen, so impliziert die Behauptung der Wahrheit einer bestimmten religiösen Wirklichkeitsdeutung notwendigerweise die Falschheit anderer religiöser Wahrheitsansprüche, was zu einem religionstheologischen Exklusivismus führt. Kulturelle Unterschiede führen aber zu vielfältigen konkurrierenden Wahrheitsansprüchen.

Die Kohärenztheorie der Wahrheit umgeht diese Problematik, indem sie besagt, dass eine Aussage dann wahr ist, wenn sie mit anderen Aussagen in einem logisch kohärenten Verhältnis steht; nicht der Abgleich an der Wirklichkeit, sondern der stimmige Zusammenhang mit anderen Aussagen ist maßgebend. Wenn Religion Orientierung in der Wirklichkeit und im Leben ermöglichen und fördern soll, so ist die Kohärenztheorie alltagspraktisch relevant.

Noch stärker wird dieser Aspekt in der pragmatischen Wahrheitstheorie betont. Ausgehend vom amerikanischen Pragmatismus (W. James, J. Dewey) versucht sie die Wahrheit und Authentizität einer religiösen Tradition an ihren Wirkungen zu erkennen; wahr ist, was sich lebenspraktisch bewährt hat. Ihre lebens- und gemeinschaftsfördernden Kräfte lassen die Wahrheit real und greifbar werden (Früchte des Geistes). Wirklichkeit wird immer und ausschließlich in einer perspektivischen Deutung zugänglich. Deshalb kann die pragmatische Wahrheitstheorie eine Pluralität von Wahrheiten anerkennen. Wahr ist letztlich, was sich durch seine praktischen Konsequenzen bewährt. William James als auch John Dewey verwenden merkanthile wie auch utilitaristische Terminologie, um die nutzenorientierte Bezogenheit dieser Wahrheitstheorie auszudrücken.<sup>162</sup>

Nach Friedrich Schleiermacher unterscheidet sich Religion von theoretischem Denken, Ethik, und Metaphysik. Religion erschließt sinndeutend in Symbolen die Welt, religiöses Bewusstsein setzt Endliches in einen Unendlichkeitshorizont, ist weder Denken oder Handeln, sondern Anschauung und Gefühl.<sup>163</sup> Schleiermacher gewinnt religionstheologische Bedeutung mit seiner Sicht auf die Religionen als unterschiedlichen

---

<sup>162</sup> Vgl. Müller/Dierk/Müller-Friese, Verstehen, 48-56.

<sup>163</sup> Vgl. Schleiermacher, Religion, 75ff



Sinndeutungssystemen: „[...] , alles ist Eins und alles ist wahr.“<sup>164</sup> Die Bedeutung von dogmatischen Lehraussagen und Postulaten von Wahrheit geht in Schleiermachers Religionstheorie zugunsten lebensweltlicher Orientierung zurück.

John Hick und Paul Knitter greifen auf die pragmatische Wahrheitstheorie zurück, allerdings finden sich bei Hick auch korrespondenztheoretische Aspekte.

Unter den neueren Religionstheologen greift Perry Schmidt-Leukel auf die pragmatische Wahrheitstheorie und auf das korrespondenztheoretische Wahrheitsverständnis zurück, meidet aber exklusivistische Positionierungen. Wenn religiöse Aussagen einander kontradiktorisch widersprechen und damit ausgeschlossen ist, sie als gleich wahr zu bewerten, schlägt Schmidt-Leukel einen 'perspektivenrelativen Realismus' vor und plädiert für ein hermeneutisches Verfahren der interpretatorischen Gleichschaltung<sup>165</sup> von sich widersprechenden religiösen Aussagen mit dem Grundsatz radikaler Transzendenz, Symbolik, Perspektivität, Funktionalität.<sup>166</sup>

Jürgen Habermas (1929) setzt dem die Konsensustheorie der Wahrheit, formuliert von Charles S. Peirce (1839-1914), entgegen. Den Ort der Wahrheit findet er nicht in der Lebenswelt, sondern im Diskurs. Wahrheit definiert Habermas als Geltungsanspruch, der mit Aussagen verbunden wird, indem sie behauptet werden. Im Diskurs, der Teilnehmende von Handlungs-zwang befreit, begeben sie sich auf den Weg der Wahrheitsfindung und deren Begründung. Sie unterliegen allein dem Zwang des besseren Arguments.

„Die Konsensustheorie der Wahrheit beansprucht, den eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments durch formale Eigenschaften des Diskurses zu erklären und nicht durch etwas, das entweder, wie die logische Konsistenz von Sätzen, dem

---

<sup>164</sup> a.a.O., 85

<sup>165</sup> Vgl. Schmidt-Leukel, Wahrheitsansprüche, 39-58

<sup>166</sup> Vgl. a.a.O., 39-58: Schmidt-Leukels theologische Hermeneutik umfasst vier Grundsätze: 1. Apophatik. Radikale Transzendenz der letzten Wirklichkeit. Ein unüberschreitbarer infiniten Horizont, innerhalb dessen sich alle formhaft begrenzte Wirklichkeit bewegt. 2. Symbolik. Die religiöse Rede von der transzendenten Wirklichkeit mittels endlicher Bilder, Figuren, Formen, und Gestalten, die auf eine alle Endlichkeit übersteigende Transzendenz verweist. 3. Perspektivität. Die eine Wirklichkeit wird von verschiedenen Menschen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich wahrgenommen. 4. Funktionalität. Der Sinn von Offenbarung liegt im Heil des Menschen. Dieser Grundsatz setzt eine allgemein erfahrbare Dimension von Heil voraus.

Argumentationszusammenhang zugrunde liegt oder, wie die Evidenz von Erfahrungen, von außen gleichsam in die Argumentation eindringt.“<sup>167</sup>

Wahrheit als der begründete Konsens wird durch den Diskurs erreicht. Sie hat universale Bedeutung, liegt aber nicht einfach vor, sondern ereignet sich im Ringen einer Diskursgemeinschaft gleichberechtigter Wahrheitssucher – ein Plädoyer für den interreligiösen Dialog.

Im Blick auf die angeführten Wahrheitstheorien fasst Müller<sup>168</sup> zusammen,

„dass Wahrheit ein schwer zu definierender Begriff ist und dass alle Theorien Schwächen haben. Allerdings sollte man auch ihre Vorzüge nicht übersehen. Die Korrespondenztheorie stellt die Frage nach einer von unserer wandelbaren Erkenntnis unabhängigen Wirklichkeit als Prüfstein für den Wahrheitsgehalt einer Sache. Die Kohärenztheorie zeigt, dass wahre Aussagen nicht für sich allein betrachtet werden können, sondern zu anderen Aussagen passen müssen. Die Konsenstheorie rückt den einer wahren Aussage innewohnenden Geltungsanspruch in den Blick und fragt, wie dieser Anspruch eingelöst werden kann. Die pragmatische Theorie fragt nach der Umsetzung von Wahrheit in eine Handlungstheorie. Wahrheit lässt sich also aus verschiedenen Perspektiven durchaus beschreiben. Exakt abgrenzen lässt sie sich jedoch nicht. In dem Begriff steckt ein Bedeutungsüberschuss, der über die bloße Definition hinausgeht.“

Das notwendige Ringen um die Wahrheit findet Karl-Joseph Kuschel in Lessings Ringparabel thematisiert, in der gemeinsamen Suche und Annäherung, in einer „Kultur des liebenden Wettstreits“. <sup>169</sup>

Im Alten Testament sind Wahrheit und Glauben etymologisch eng verwandt und aus biblischer Sicht ist Glaube ein Begriff

„(...) des Verhaltens und der Beziehung, und zwar sowohl zwischen Menschen (vgl. 2Kön 22,7; 1Chr 9,22) als auch zwischen Gott und

---

<sup>167</sup> Habermas, Vorstudien, 161

<sup>168</sup> Müller/Dierk/Müller-Friese, Verstehen, 51

<sup>169</sup> Kuschel, Streit, 315

den Menschen. Wenn Gottes Wort wahr ist (Ps 33,4), so besteht diese Wahrheit in seiner Treue und Zuverlässigkeit, und umgekehrt wird der Gerechte durch seinen Glauben leben, der sich als Treue gegenüber Gott erweist. Zur Wahrheit als Relationsbegriff gehört auch, dass sie getan wird und geschieht. (...), und Gott ‚tut‘ die Wahrheit (vgl. Gen 32,11; 2Sam 2,6). Ps 31,6 spricht zusammenfassend vom ‚Gott der Wahrheit‘. (...) Wahrheit *ist* nicht so sehr als dass sie geschieht.“<sup>170</sup>

Die Frage nach der Wahrheit stellt sich auch im Blick auf kulturelle Texte und deren wirklichkeitsstiftende Bedeutung. Müller<sup>171</sup> verweist an dieser Stelle auf Rössler:

„‘Wahr‘ sind also solche menschlichen Schöpfungen, in denen sich die Welt, das Dasein und das menschliche Leben spiegeln, in denen sie einen Ausdruck gefunden haben, der aus der eigenen und aus gemeinschaftlicher Erfahrung kommt und alle verfügbaren Gestaltungskräfte mobilisiert hat.“

Müller sieht die Intention, insbesondere biblischer Erzählungen, weit besser getroffen, wenn wahr mit ‘bedeutungsvoll’, ‘authentisch’, ‘echt’ übersetzt wird.

### **3.1.4 Eigenes und Fremdes – Begegnung mit Fremdem**

Religionstheologisch ist in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen zwischen Innen- und Außenperspektive zu unterscheiden. Eine neutrale Position gegenüber Religionen und Anschauungen gibt es nicht. Um einer anderen Religion gerecht werden zu können, kann ein Zugang sein, nach den anthropologischen Grundmotiven innerhalb dieser Religion zu fragen: Welche Fragen und Bedürfnisse beschäftigen die Menschen, welche Ziele erstreben sie in ihrer Religion? Anhand der anthropologischen Basis lassen sich Gemeinsamkeiten wie Differenzen in Inhalt, Form und Praxis systematisch herausarbeiten.

Fremdheit bedeutet zunächst, dass Distanz zwischen mir und dem Anderen besteht und der Andere von mir als unvertraut wahrgenommen wird. In der Konstruktion von Fremdheit wird dem Anderen die Eigenschaft von

---

<sup>170</sup> Müller/Dierk/Müller-Friese, Verstehen, 54

<sup>171</sup> a.a.O., 55

Fremdsein zugeschrieben, die fortan die Interaktion bestimmt. Wahrnehmung des Eigenen sowie des Fremden geschieht in einem Vorgang der Differenzbildung.<sup>172</sup> Wie jemand etwas wahrnimmt, hängt ab von der jeweiligen Zugangsweise. Während sich etwas von anderem abhebt, wird es wahrnehmbar. Das Fremde des Wahrzunehmenden und das Eigene des Wahrnehmenden treffen aufeinander und werden im Wahrnehmenden zur eigenen Wahrnehmung, zum Eindruck.

Jede Religion will durch Chaosreduktion eine einheitliche Wirklichkeit herstellen. Fremde Religionen stellen die eigene stabile Harmonie mit ihren Riten, Bräuchen, Versuchen von Alltagsbewältigung und Glaubenssätzen so weit infrage, dass diese als konkurrierende Versuche religiöser Kontingenzbewältigung erfahren werden. Wenn ein Religionssystem aufgrund seiner privilegierten Offenbarungsquellen eine herausragende Position beansprucht, daraus seine universale Bedeutung und Gültigkeit ableitet und als 'Supertheorie'<sup>173</sup> universale Alleingeltung proklamiert, wird religiöse Andersheit als bedrohlich wahrgenommen. Entsprechend ablehnend bis aggressiv können Reaktionen sein und von der Leugnung eines religiösen Anspruchs bis zur Behinderung der Glaubensausübung und – zum Zweck fundamentalistischer Selbstvergewisserung – bis hin zu Verfolgung und Vernichtung reichen.

Dem entgegen wirken Kräfte der Sicherung und Stabilisierung. Grün Schloss nennt als Reaktion zur Erneuerung der Identitätskonstitution eines Systems drei grundsätzliche Tendenzen<sup>174</sup>:

- Identitätssicherung durch interne Identitätssteigerung und Intensivierung ohne eine Neubestimmung von Grenzen;
- Relationierung nach außen durch die Identifizierung des Eigenen in Differenz zu Anderem bzw. gegen Anderes und eine extensive Neubestimmung von Grenzen;
- extensive Identitätssteigerung durch Übernahme oder Einnahme fremder Elemente, Systeme oder Teilsysteme, materiale Einverleibung fremder Komplexität. Inhaltliche Übernahme und Inklusion fremder Komplexität

---

<sup>172</sup> Vgl. Husserl, Wahrnehmung, 2004

<sup>173</sup> Vgl. Luhmann, Systeme, 1984, 1987

<sup>174</sup> Grün Schloss, Glaube, 82f

führen zu einer Steigerung der eigenen Komplexität, Fremdes erfährt auf diesem Wege eine transformierende Umgestaltung.<sup>175</sup>

In den Relationierungsversuchen im Umgang mit Fremdem lassen sich einige dominante Argumentationsmuster<sup>176</sup> feststellen.

Das temporale Argumentationsmuster<sup>177</sup> mit dem Senioritätsaxiom besagt, dass das Ältere das Bessere ist. Mit der retrospektiven Disqualifikation wird das Heil im Jetzt verortet, frühere Zeiten werden als Zeiten der Unwissenheit und Barbarei abqualifiziert (Apg 17,30; Sure 25,63), und damit erscheint die eigene Botschaft als heilbringende Weiterentwicklung. Mit einer Haltung von Evolution und Depravation wird das eigene religiös Neue hervorgehoben. Es bilde die enorme, unübertreffliche, unvergleichliche Spitze und das Ziel der Entwicklung (Sure 33,40: Muhammad ist Siegel der Propheten; Sure 98,1-3: Ein Gesandter wird kommen mit gereinigten Blättern mit richtigem Inhalt).

Mit dem genetischen und epistemologischen Argumentationsmuster<sup>178</sup> wird zuweilen argumentiert, wenn Irritationen durch fremde konkurrierende religiöse Systeme entstehen. Dann kommt es zu Abwehrmechanismen aus Furcht um die eigene religiöse Identität, die es zu stabilisieren gilt durch gleichschaltende, inkludierende Bewertung, durch apologetisches, polemisch-siegenderes oder aggressives Verwerfen des Anderen. Dem Anderen werden etwa böse Kräfte und Mächte oder ein diabolischer Gehalt unterstellt. Eine weitere Strategie zur Identitätssicherung ist die Distanzierung anhand geistiger oder moralischer Abqualifizierung. Im Blick auf den Zugang zur Wahrheit werden die Anderen dann als minderbemittelt, defizitär, blind, wahnsinnig, unterlegen dargestellt oder als ungläubig, moralisch verdorben, mit niederer Gesinnung beschrieben.

---

<sup>175</sup> a.a.O. 234f

<sup>176</sup> Vgl. Grünschloss, Glaube, 237ff

<sup>177</sup> a.a.O., S.237ff: Grünschloss führt Muhammad als Beispiel an. Zunächst beruft Muhammad sich auf die *vorislamischen* Propheten des AT und gewinnt so eine gleiche Bedeutung. Die Hervorhebung des von allen Buchreligionen anerkannten Abraham, der vor allem Geschehen des AT und NT da war, ermöglicht es, eine Religion, die vor allen anderen schon da war, zu postulieren. Mit dem Fälschungsvorwurf können nun die anderen beiden Religionen abgewertet und der schon vor beiden existierende Islam aufgewertet werden. Diese eingängige legitimierende Argumentationsweise ermöglicht die Einverleibung aller Überlieferungen und Traditionsmuster. Mit ihrer vereinfachenden Denkweise stellt sie eine Einheit der Wirklichkeit her und demonstriert eine hohe Anschlussfähigkeit.

<sup>178</sup> a.a.O., 245ff

Spatial orientierte Argumentationsmuster<sup>179</sup> setzen auf räumliche Segregation. Andere sind anders, weil sie anderswo sind. Das Eigene ist Mittelpunkt und Ursprung der Welt. Traditionale oder tribale Gemeinschaften können so leben, denn das Andere ist für den eigenen Erfahrungsraum ohne Bedeutung. Die Universalisierung des eigenen Geltungsanspruchs mit inkludierenden und angleichenden Prozessen wie die Übernahme von Festen, Neubesetzung heiliger Orte, Absorption von Inhalten der Anderen etc. kann neue Formen, Ausprägungen und Synkretismen hervorbringen.

Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht der Schule haben sich zuerst wohl ausschließlich gedanklich innerhalb ihrer eigenen Glaubensgemeinschaft bewegt; zunächst und vor allem wird es für sie um das Kennenlernen und Erfassen der eigenen Glaubensinhalte gehen. Doch dann müssen sie entsprechend der Lehrpläne herangeführt werden an die Begegnung mit den anderen Religionen.

Sobald nun die verschiedenen Religionen zum Thema werden, stellt sich die Frage nach der Gültigkeit und Wahrheit der Glaubensaussagen. Jugendliche brauchen in ihren Relationierungsversuchen im Umgang mit den fremden Religionen unterstützende Hilfestellungen von Lehrenden und sollten Herangehensweisen und Gedankenwege im vergleichenden Erarbeiten von Gemeinsamkeiten und Differenzen in Religionsausübung, deren Formen und Inhalten kennenlernen und diskursfähig werden.

### **Selbstreferentialität und die Begegnung mit Fremdem**

Religiöse Pluralität muss sich mit Analogem und Differentem in die eigenen Wirklichkeitswahrnehmungen und in eigene religiöse Muster ein- und unterordnen lassen und in seiner zuweilen beängstigenden Andersheit und in seiner Fremdheit verarbeiten lassen. Auf diese Weise kann diskursiv ein Nebeneinander entwickelt werden, ohne dass die jeweilige Identität Schaden nimmt.

„Je stärker(...) eigene Entfremdung vom transzendenten Offenbarungsgrund systemintern zur Reflexion gebracht wird, desto eher kann auch mit analogen Ungewissheitsvorbehalten gegenüber einer definitiv heterogenen Festlegung des religiös Fremden gerechnet werden. In komplexeren und religiös pluralen Gesell-

---

<sup>179</sup> a.a.O., 253ff

schaften können religiöse Systeme folglich am ehesten dann einen Beitrag zur kreativen Gestaltung der Verhältnisse leisten, wenn sie ihre Selbstreferenz durch Formen der Grenzkultur und Partizipation am Kontext entschränken (...).<sup>180</sup>

Religiös Fremdes und Fremdheit im Allgemeinen wird immer aus der Perspektive des Eigenen wahrgenommen; religiöse Systeme beschreiben ihre Identität selbst und erweisen sich als selbstreferentielle Totaldeutungen der Wirklichkeit. Der Begriff der Selbst-referenz nach Niklas Luhmann

„(...) definiert nicht nur, er enthält auch eine Sachaussage, denn er behauptet, dass Einheit nur durch eine relationierende Operation zustande kommen kann; dass sie also zustande gebracht werden muss und nicht als Individuum, als Substanz, als Idee der eigenen Operation immer im Voraus schon da ist.“<sup>181</sup>

Und so fängt Religion zugleich mit sich selbst und mit dem anderen an, System und Umwelt ereignen sich in einer Gleichzeitigkeit und eigene Identität bedarf in der Konfrontation mit Alteritäten immer wieder neuer Grenzziehungen.<sup>182</sup> Selbstkontakt und Umweltkontakt ermöglichen und bedingen sich für ein selbstreferentielles System gegenseitig.<sup>183</sup> Das Bedürfnis nach religiöser Kontingenzreduktion in der Konfrontation mit religiöser Pluralität sucht Bewältigungsstrategien.

„Nach Maßgabe der eigenen Konstruktionsprinzipien für die Herstellung einer totalisierenden Perspektive auf die 'Einheit der Wirklichkeit' muss sich auch das religiös Fremde als zugleich Analoges und Differentes erkennbar ein- und unterordnen und somit gerade in seiner Fremdheit bändigen lassen.“<sup>184</sup>

So wenig ein Religionssystem auf Identitätssicherung durch Grenzziehung gegenüber anderen Religionssystemen um des eigenen Überlebens willen verzichten kann, muss es Grenzüberschreitung, Annäherung, Verständigung

---

<sup>180</sup> Grün Schloss, Glaube, 267

<sup>181</sup> Luhmann, Systeme, 58

<sup>182</sup> Grün Schloss, Glaube, 259

<sup>183</sup> Luhmann, Systeme, 59

<sup>184</sup> Grün Schloss, Glaube, 260

und Öffnung<sup>185</sup> gegenüber dem religiös Fremden und Anderen wagen, um in einer immerwährenden Spannung und mit neuen Erkenntnissen und Einsichten zur reflexiven Rückkehr zum Eigenen zu finden. Öffnung und Standortgebundenheit stehen dabei in permanenter Konkurrenz. Es müsse jedoch im Antlitz des Fremden mit überraschenden Möglichkeiten an Gotteserfahrungen gerechnet werden.<sup>186</sup>

### **3.2 Begegnung von Christentum und Islam. Religionstheologische Modelle**

Die drei in der Religionstheologie dominanten Relationierungsmodelle, die damit einhergehenden Problemstellungen und deren kritische Reflexion sollen im Folgenden beleuchtet werden.

Das Christentum ist in unserer multikulturell-multireligiösen Gesellschaft nicht mehr nur theoretisch, sondern real und alltagspraktisch zu einer Religion unter vielen Religionen und zu einer religiösen Option unter vielen geworden. Religionen können sich nur noch bedingt gegeneinander abgrenzen oder sich aus dem Weg gehen.<sup>187</sup> Religion findet nicht in einer Sonderwelt statt, sondern in der einen Lebenswelt, die in der Vielfalt regionaler Lebenswelten gegeben ist. Die Religionen greifen auf die Lebenswelt aus, weil sie selbst ein Teil von ihr sind. Sie müssen sich voreinander darstellen, ihre Normen und Werte, ihre Geltungsansprüche und kulturellen Wirkweisen gegenseitig vermitteln. Fremde Religionen begegnen uns mit ihren Riten und Gottheiten, abhängig von der jeweiligen Religion und den eigenen Vorkenntnissen, zuweilen in einer radikalen Fremdheit, die weit über Fremdheitserfahrungen innerhalb einer christlich-abendländischen Lebenswelt hinausgeht. Der Anspruch radikaler Fremdheit stellt die eigene Ordnung infrage und lässt das Fremde im Zentrum des Eigenen bewusst werden.

Die grundlegende und allem vorausgehende Fragestellung in der Begegnung des Christentums mit den Religionen lautet: Wie lassen sich im Rahmen einer christlichen Perspektive die eigene Glaubensgewissheit und die Bereitschaft

---

<sup>185</sup> Vgl. Panikkar, Spielregeln, 132-145

<sup>186</sup> Vgl. Panikkar, Spielregeln, 264ff

<sup>187</sup> Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil, Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra Aetate* 1+2, 28. Oktober 1965. Das Konzil artikuliert schon 1965 die neuen, globalisierten Lebenswirklichkeiten als Herausforderung an Kirche und Glauben.



zum Verstehen des religiös Anderen und Fremden miteinander verbinden, wie soll das Christentum mit den Geltungsansprüchen anderer Religionen umgehen und wie kann es in umgekehrter Weise seine Identität finden und festigen? Und wie und worin wirkt Gott<sup>188</sup> und welche Folgen ergeben sich daraus für die vergleichende Einschätzung der Toleranz- und Friedensfähigkeit religiöser Traditionen?

Verschiedene religionstheologische Modelle dienen der Verhältnisbestimmung des Christentums zu den anderen Religionen. Ausgangspunkt und erkenntnisleitende Frage der Modelle ist die nach der Absolutheit, Bedeutung und Einzigartigkeit des Christentums und der Bedeutung der Religion für das Heil der Menschen.<sup>189</sup>

Drei grundlegende Positionen der religionstheologischen Deutung außerchristlicher Religionen und Weltanschauungen sind weniger auf das interreligiöse Verstehen als vielmehr auf die Urteilsbildung bezogen: das Dreierschema Exklusivismus – Inklusivismus – Pluralismus. Anfang der 1980er Jahre als allgemeines Klassifikationsschema in der englischsprachigen religionstheologischen Debatte formuliert, hat sich das Dreierschema in der Theologiegeschichte schon ganz früh etabliert und eine Verhältnisbestimmung der christlichen Religion hin zu anderen Religionen ermöglicht.<sup>190</sup> Diese Makroklassifizierung bietet sich an als Einstieg und allgemein plausibler, formaler Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sich zusätzlich differenzierende und präzisierende Untertypen finden lassen bis hin zu synkretistischen<sup>191</sup> Konstrukten und Ansätzen.

---

<sup>188</sup> Ratschow, Religionen, 122: „Der Dreieinige Gott, Schöpfer und Erhalter dieser Welt, der sich im Heiligen Geist gezeigt und sich als Vater Jesu Christi als die Liebe festgelegt hat (deus relevatus), der in den Religionen wirkt wie in allen anderen Gesichtsgestalten, die Leben möglich machen, bewahren und vollenden, bleibt verborgen, rätselhaft und anfechtend (deus absconditus).“

<sup>189</sup> Vgl. Bernhardt, Absolutheitsanspruch, 198

<sup>190</sup> Vgl. Bernhardt, Ende, 2005, 103-122

<sup>191</sup> Vgl. Grün Schloss, Glaube, 1999, 1: Wie jede andere Religion ist das Christentum nicht voraussetzungslos entstanden und keine religiöse Bewegung konnte sich je ohne implizite oder explizite Auseinandersetzung mit religiös Anderem und Fremdem konsolidieren oder ohne Kontakt zur umgebenden Religionsgeschichte bleiben; es ist Resultat religionsgeschichtlicher Prozesse. Der Begriff des Synkretismus hat einen großen Bedeutungswandel erfahren: Der Begriff wurde geprägt durch Plutarch, die ursprüngliche altgr. Bed. meint den Zusammenhalt von Gruppen, die normalerweise miteinander im Streit liegen (Eintracht nach außen bei innerem Streit). Erst im 17. Jh. wurde der Begriff im Kontext konfessioneller Einigungsbestrebungen gleichgesetzt mit Religionsmengerei (συνκράννυμι = zusammenmischen) und negativ besetzt und zum Kampfbegriff. Synkretismus bezeichnet aktuell alle Vorgänge, bei denen die Grenze und damit das Konkurrenzverhältnis zu einem anderen System aufgehoben wird. Vormal

Weitergehende Differenzierungen oder die Wahl anderer Benennungen (siehe z.B. bei R. Bernhardt: hierarchische Superiorität, inklusive Dualität, Transgressivität, etc.<sup>192</sup>) weisen auf eine zunehmende Unzufriedenheit mit diesem Dreierschema hin, da es den möglichen religionstheologischen Beziehungsdefinitionen zwischen den Religionsgemeinschaften nicht gerecht wird.

Grünschloss stellt die Frage, ob es sich bei dem Dreierschema um ein unausweichliches Trilemma handelt. Seines Erachtens könnten Religionen, religiöse Traditionen oder Theologien letztlich exklusivistisch, inklusivistisch und pluralistisch zugleich sein.

„Eine religiöse Tradition (ein Entwurf, eine Position) kann sich beispielsweise auf der Makroebene – das heißt in der Beziehung von religiösen Systemen – insgesamt exklusivistisch darstellen (zum Beispiel 'distanzierende' Relationierungen auf Systemebene vornehmen), gleichzeitig jedoch auf der Elementebene durchaus inkludierende oder harmonisierende Relationierungen formulieren oder einzelne Element-Synkretismen beinhalten.“<sup>193</sup>

Perry Schmidt-Leukel, katholischer Systematiker und Vertreter des pluralistischen Modells, hält das Dreierschema in seiner Eindeutigkeit und Klarheit für unausweichlich und die Suche nach alternativen Typologien für nutzlos.<sup>194</sup> (Darstellung der Modelle des Dreierschemas s. Anhang C)

### **3.3 Kritische Reflexion des Dreierschemas in der gegenwärtigen Religionstheologie**

Die Katholische Kirche erklärt schon 1965 ihr relativ offenes Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen und weist in ihrer Erklärung „Nostra aetate“ auf keineswegs exklusivistische Weise auf den allgemeinen Heilswillen Gottes hin:

---

heterogene Elemente (Teilsysteme oder Systeme) werden dann zu Elementen (Teilsystemen) eines neuen, umfassenderen Systems erklärt. (Siehe dazu: Wagner, F.: Möglichkeiten und Grenzen des Synkretismusbegriffs für die Religionsforschung; Drehsen, V./Spam, W. (Hg.): Im Schmelztiegel der Religionen. Konturen des modernen Synkretismus, Gütersloh 1996, S.72-117)

<sup>192</sup> Weitere Differenzierungen finden sich bei Bernhardt, Absolutheitsanspruch, 1990

<sup>193</sup> Vgl. Grünschloss, Glaube, 1994/46, 287-299, 295f

<sup>194</sup> Vgl. Schmidt-Leukel, Religionen, 1997

„Alle Völker sind nämlich eine Gemeinschaft und haben einen Ursprung, da Gott das ganze Menschengeschlecht auf dem gesamten Antlitz der Erde hat wohnen lassen (...); auch haben sie ein letztes Ziel, Gott, dessen Vorsehung, Zeugnis der Güte und Heilsratschlüsse sich auf alle erstrecken (...).“<sup>195</sup>

Es zeichnen sich damit innerhalb der Katholischen Kirche Entwicklungen hin zu Achtung, Anerkennung und Dialogbereitschaft in der Begegnung mit den Weltreligionen ab, ohne dass jedoch eigene Glaubenspositionen aufgegeben würden.

Bernhardt<sup>196</sup> sieht alle Unterscheidungen zwischen den Modellen auf das Merkmal der soteriologischen Effektivität zurückgeführt. Andere Merkmale zur Unterscheidung, die er für ebenso relevant hält – wie etwa Formen der Gegenwart Gottes, die nicht als heilshaft zu charakterisieren sind, ethische Qualitäten wie Gewaltlosigkeit, Versöhnungsbereitschaft, Altruismus, soziale Bindekräfte, Lebensorientierungsfunktionen etc. – scheinen ihm ausgeblendet zu sein. Vergleichbare Ansprüche sind in anderen Religionen schwer zu definieren oder ausfindig zu machen und das christliche Verständnis von Heil bleibt so die Bezugsgröße. Andere Religionen werden in ihren Leit- und Zielvorstellungen nicht gewürdigt. Die Dreiergliederung als Klassifikationschema, die von der Unterstellung der Vergleichbarkeit der Religionen in ihrem soteriologischen Kern ausgeht, bewertet Bernhardt als äußerst problematisch

„(...) hinsichtlich des vorausgesetzten allgemeinen Religionsbegriffs, der Religion primär als Heilsvermittlung deutet; der damit unterstellten Bestimmung der Beziehung zwischen den Religionen im Sinne einer essentiellen Verwandtschaft und der Einnahme einer religionsübergreifenden (erkenntnistheoretisch realistischen) Erkenntnisposition, die eine Antwort auf die Ausgangsfrage zu geben erlaubt und damit ein solches Vergleichs- und Beurteilungsverfahren möglich macht.“<sup>197</sup>

---

<sup>195</sup> Nostra Aetate 1, DH 4195

<sup>196</sup> Vgl. Bernhardt, Ende, 2005, 114ff

<sup>197</sup> a.a.O., 118

Aber gerade diese hierfür beanspruchte Metaebene steht als solche nicht zur Verfügung. Die Begegnungen zwischen den Religionen sind wesentlich komplexer und vielschichtiger, als sie von den drei religionstheologischen Modellen abgebildet werden können.<sup>198</sup>

### **3.4 Interiorismus**

Der Interiorismus will nicht als ein viertes und weiteres Klassifikationsmodell nach der Art von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus auftreten. Er sucht mit einer anderen Haltung einen anderen Zugang und eine andere Verhältnisbestimmung zu den nichtchristlichen Religionen und will auf neue Weise die religiösen Geltungsansprüche anderer Religionen theologisch verstehen und interpretieren. Der Interiorismus versteht sich als genuin christliche Hermeneutik der Religionen. Er sucht einen alternativen Weg zum üblichen Klassifikationsschema und sprengt die Grenzen von dessen Vorverständnis.

Als zentrale Merkmale einer interioristischen Theologie der Religionen hebt Gäde<sup>199</sup>

- die Wahrung der Transzendenz Gottes,
- die Anerkennung der religiösen Pluralität,
- die christliche Perspektive als Voraussetzung und Grundlage von Reflexion und Dialog hervor.

Die einzelnen Merkmale sollen gerade in ihrer Spannung zueinander in Einklang gebracht werden. Trotz der Anerkennung der Transzendenz Gottes kann die Vielfalt der Religionen und deren Wahrheit, ohne auf Hicks Pluralismus-Hypothese Bezug zu nehmen, wahrgenommen werden – und dies nicht von einem neutralen Standpunkt aus, sondern aus dem christlichen Glauben heraus.

#### **Die Wahrung der Transzendenz Gottes**

Gott und Welt sind nicht eins. Gott ist kein verlängertes Stück Welt. Gott ist getrennt von aller Welt und es gilt, die Transzendenz Gottes zu wahren. Die Unterscheidung von geschaffener und göttlicher Wirklichkeit und der unüberbietbaren, nicht steigerungsfähigen Transzendenz und Erhabenheit

---

<sup>198</sup> Vgl. Danz, Einführung, 92-117

<sup>199</sup> Vgl. Gäde, Islam, 65-102

Gottes über alle Kreatur schützt vor der Versuchung, Gottes Offenbarung als Selbstverständlichkeit zu begreifen und seine Größe zu relativieren. Hier, im Geheimnis der absoluten Transzendenz Gottes, kommen sich christliches und islamisches Gottesverständnis nahe.

„Nur ein Offenbarungsanspruch, der zeigen kann, dass er mit der Anerkennung der Transzendenz und Unbegreiflichkeit Gottes vereinbar ist, der sich also als Wort Gottes verständlich macht, verdient es geglaubt zu werden. Nur dann ist es nicht möglich, ihn mit vernünftigen Gründen abzulehnen. Denn die Wahrung der Transzendenz Gottes ist sein Glaub(ens)würdigkeitskriterium. Ein Offenbarungsanspruch, der nicht angeben kann, wie er die Transzendenz Gottes wahrt, erweist von vornherein seine Unglaubwürdigkeit. Seine Ablehnung wäre vernünftig begründet.“<sup>200</sup>

Die Schrift Israels verweist auf Offenbarungen, in denen Gott Mose und den Propheten seinen Willen mitteilt. Ebenso offenbart im Neuen Testament Gott seinen Willen (Mt 1,20-25; Lk 1,26-38; Mk 1,10-11), bis dahin, dass er in der Person Jesu den Menschen begegnet (Joh 1,14-15). Auch im Islam geschieht göttliche Offenbarung (Sure 81,19.22-23), indem der Engel Gabriel zu Muhammad spricht.

Offenbarung bedeutet also, dass Gott, der Schöpfer, aus der Transzendenz heraus mit dem Geschöpf Mensch kommuniziert.

### **Die Anerkennung der religiösen Pluralität**

Die Religionen weisen darauf hin, dass diese Welt nicht das Letzte ist und menschliche Hoffnung ihre letztendliche Erfüllung nicht in dieser geschaffenen, irdischen Existenz ihr Ziel findet. Die vielfältigen Religionen zeugen von der menschlichen Hingabe an eine unüberbietbare, alles übersteigende Wirklichkeit, die Schuld und Tod, Angst und Verlorenheit hinter sich lässt, die Heil und Fülle gibt (Joh 10,10). Aus Gottferne befreit, wird der Mensch dort Erlösung aus seiner diesseitigen Begrenztheit in der Anwesenheit Gottes erleben.

Die faktische religiöse Pluralität der gegenwärtigen Lebenswelt will anerkannt sein und fordert ihr Recht. Gott hat „vorzeiten viele Male und auf vielfältige Weise (Hebr 1,1)“ zur Menschheit gesprochen, ohne dass von dem

---

<sup>200</sup> Gäde, Islam, 67

Pluralismus Hicks die Rede sein müsste. In dieser An-Rede wird der Heilswille Gottes für alle Menschen deutlich. Die Religionen verstehen sich als Heilswege für alle Menschen und streben deshalb nach universaler Verkündbarkeit, sie relativieren die Welt und streben nach der Hingabe an eine unüberbietbare andere Wirklichkeit und legen all ihre Hoffnung auf Heil hinein.

Eine christliche Religionstheologie kann die unüberbietbare Wahrheit aller Religionen anerkennen, wenn sie sie pfingstlich versteht, ausgerichtet auf das Geheimnis Gottes und vom Heiligen Geist bewegt. Kirche kann dann auf die Menschen außerhalb ihres eigenen Bekenntnisses in dem Bewusstsein zugehen, dass diese auf verborgene Weise schon vom Heiligen Geist erfüllt sind und die Botschaft Jesu in jede Kultur und Sprache übersetzt und als Wort Gottes verständlich sein wird. Die Vielfalt der Religionen zeigt, auf welcher vielfältigen Weise Menschen in mitmenschlicher Kommunikation und dialogisch offen sich die unüberbietbare Wahrheit ihrer eigenen Religion erschließen und erschließen lassen.

### **Die christliche Perspektive als Grundlage und Voraussetzung von Reflexion und Dialog**

Eine theologische Verhältnisbestimmung zu den anderen Religionen kann nicht von einem neutralen Standpunkt aus geschehen. Anlass einer Verhältnisbestimmung gibt ja gerade der eigene Glaube. Die eigene, christliche Perspektivität will notwendig keine neutrale Begegnung mit dem Anderen, sondern diese aus ihrem Glauben heraus und mit ihrer christlichen Wahrheit und Botschaft. Die eigene Glaubenswirklichkeit als Erfülltsein vom Heiligen Geist ermöglicht erst die Wahrnehmung der Geisterfülltheit und den überweltlichen Charakter oder einzelne Aspekte davon in anderen Religionen zu erkennen und ans Licht zu bringen. Erst dieser Glaube schenkt den Blick für die Wunder Gottes auch außerhalb der sichtbaren Kirche. Der Glaube ist deshalb im religionstheologischen Kontext die

„Voraussetzung für einen theologisch sachgemäßen Auslegungs- und Verstehenshorizont. In ihm erschließt sich die andere Religion nicht in einer abstrakten Weise.“<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> Bürkle, Mensch, 87

Zu einer christlichen Religionstheologie und zum Dialog mit anderen Religionen gehöre deshalb grundlegend, dass sie aus der Überzeugung komme, in dem wahren Menschen Jesus von Nazareth begegne uns wahrhaft Gott selbst in unüberbietbarer Weise. Der Christ sei von der universalen Bedeutsamkeit Jesu Christi für die gesamte Menschheitsfamilie überzeugt. Von dieser Glaubensüberzeugung müsse auch sein Bemühen getragen sein, die anderen Religionen als Ausdruck des Heilswillens Gottes zu verstehen.<sup>202</sup>

Der christliche Glaube erkennt an, dass Christus bereits in diesen Religionen wirksam ist. Christus war schon vor aller Zeit und in aller Zeit, schon vor Abraham und vor der Geschichte Israels, was mit dem Hinweis in Joh 8,58 deutlich wird: „Noch ehe Abraham wurde, bin ich.“ Hier wird deutlich, welche menschengeschichtliche Bedeutung und Tragweite im Selbstbekenntnis Jesu liegt und es legitimiert die christliche Perspektive auf die Welt.

Der Begriff Interiorismus soll ein In-Sein Christi in den Religionen zum Ausdruck bringen. Dass Christus bereits 'in' diesen Religionen wirksam ist, anerkennt der christliche Glaube. An zahlreichen Stellen im Neuen Testament wird diese Überzeugung deutlich, dass Christus in den Schriften gegenwärtig ist. Oft werden alttestamentliche Aussagen im Munde Jesu zitiert (z.B. Mk 1,1-3; 12,10f; Mt 1,22f; 4,14-16; 12,17ff; 21,42; 22,41-45; Lk 24,27; Apg 2,25ff; 8,34f; Joh 5,46; Hebr 1,5ff; 2,5ff). Indem er (Christus) sich offenbare, offenbare er sich als Wort Gottes und lasse die Geschichte Israels in einem neuen Licht verstehen. Schon immer sei er in diesen Schriften gegenwärtig und dies ist der Grund, weshalb die jüdische Bibel auch aus christlicher Sicht als Wort Gottes verstanden und angenommen werden könne.

„Mit einer leichten Veränderung eines berühmten Ausspruchs des hl. Augustinus können wir sagen, dass Christus der Schrift Israels „interior intimo eius“ (ihr innerstes Innerstes) ist. Dieses Verhältnis

---

<sup>202</sup> Bürkle, Mensch, 87f: „Das Interesse, das der christliche Glaube an der Begegnung mit Menschen in anderen Religionen nimmt, steht unausweichlich unter dem Vorzeichen der Gültigkeit dieses Evangeliums auch für diese Menschen. Die Barrieren, die zwischen Kulturen, Sprachen und den ihnen zugehörigen religiösen Traditionen der Menschheit bestehen, sind ja gerade in der sie erfüllenden Botschaft des Evangeliums aufgehoben. Wer im Dialog diese Menschheitsperspektive der christlichen Botschaft um einer vermeintlichen 'Unvoreingenommenheit' und religiösen Neutralität willen ausklammern würde, bliebe sich selbst als Partner in diesem Dialog schuldig. Er müsste die wesentliche Dimension seines christlichen Glaubens vorenthalten.“

des Neuen Testaments zum Alten lässt sich deshalb angemessen „Interiorismus“ nennen.“<sup>203</sup>

Die Schrift Israels als Wort Gottes und in dieser Schrift das Geheimnis Christi zu erschließen könne erst geschehen, wenn sie als Altes Testament gelesen werde und damit also im Lichte des Glaubens an Christus. Damit werde nicht behauptet, dass die Schrift Israels nur so und in Abhängigkeit vom Glauben der Christen heilige Schrift werde; aber nur so erschließe und werde universal verständlich, dass sie es schon immer gewesen sei. Der christliche Glaube konstituiere nicht, sondern entberge definitiv ihre tiefste Wahrheit.<sup>204</sup>

Könnte so möglicherweise das Verhältnis des Christentums zum Judentum die Vorlage für ein Verstehen und ein Interpretationsprinzip gegenüber den nichtbiblischen Religionen werden?

„Ein christliches interioristisches Verstehen setzt also eine positive und wohlwollende Haltung voraus, die bereit ist, Christus auch jenseits der Grenzen der Christenheit zu entdecken. Die christlichen Versuche, den Islam zu verstehen, waren in der Geschichte wohl zu sehr von einer apologetischen und auch ablehnenden Haltung bestimmt.“<sup>205</sup>

Gäde sieht in der christlichen Voreingenommenheit das Problem, die wie ein Apriori funktioniere. Sie mache ein positives Verstehen z.B. des Islam und seiner Kultur und eine Anerkennung seiner Wahrheit unmöglich und erschwere jeden Dialog mit den Anhängern dieser Religion. Das In-Beziehung-Setzen zum christlichen Glauben und das Andere positiv zu denken, könne den Weg bereiten zur interreligiösen Begegnung, zu Respekt und Wertschätzung und zu systematischem theologischem Verstehen.<sup>206</sup>

Das Konzept des Interiorismus geht von einem ungleichzeitigen <sup>207</sup> Geschehen und Denken in den Kulturen und Religionen in dieser Welt aus und ringt in seinem Erkenntnisprozess vor allem und zentral um eine achtsame und verstehende geisterfüllte Glaubenshaltung gegenüber dem

---

<sup>203</sup> Gäde, Islam, 98

<sup>204</sup> a.a.O., 22

<sup>205</sup> a.a.O., 21

<sup>206</sup> Vgl. Gäde, Islam, 259-262

<sup>207</sup> Gäde, Religionen, 146



Anderen in dem Bewusstsein von Gottes unermesslicher Größe und Liebe zu allen Menschen.

### **3.4.1 Religionstheologische Hermeneutik. Eine interioristische Verhältnisbestimmung zu den anderen Religionen**

Ausgangspunkt für eine Reflexion der Religionen kann nicht eine neutrale oder eine äußere Perspektive sein, wie sie ein Religionswissenschaftler einnimmt. Eine religionstheologische Perspektive geht von der eigenen Glaubensüberzeugung aus; sie stellt sich dem offenen Gespräch, Einwänden und kritischen Fragen, kann aber niemals selbst zur Disposition stehen. Immer bleibt der christliche Glaube die erkenntnistheoretische Basis der Theologie und ihrer Argumentation. Wie aber können die Wahrheitsansprüche der anderen Religionen mit dem Wahrheitsanspruch der christlichen Botschaft ausgehalten, versöhnt, etwa in Übereinstimmung gebracht werden? Verbieht der universale Heilswille Gottes (1Tim 2,4; Tit 2,11) und die Bedeutung Jesu als einziger und universaler Heilsmittler zwischen Menschen und Gott (1Tim 2,5; Apg 4,12), auch anderen Religionen einen Heilsweg zuzuerkennen?

„Die Frage, ob eine solche Würdigung anderer Religionen überhaupt das wünschenswerte Ergebnis einer Theologie der Religionen sein darf, findet ihre Antwort im Verhältnis des Christentums zu Israel. Dieses Verhältnis ist bereits so, dass von christlicher Seite her der jüdischen Religion unüberbietbare theologische Wahrheit zuerkannt wird. Die Christenheit koexistiert also bereits mit einer anderen Religion, die Wahrheit nicht nur für sich behauptet, sondern der die Kirche unüberbietbare Wahrheit zuerkennt.“<sup>208</sup>

Und die Kirche versteht ihr Verhältnis gegenüber Israel weder exklusivistisch noch inklusivistisch. Die Wahrheit Israels ist nicht eine Teilwahrheit des christlichen Glaubens, sondern aus der Perspektive des Christentums als Altes Testament die ganze, unüberbietbare und universal verkündete Wahrheit. Damit hat das Verhältnis des Christentums zu Israel eine Orientierungsfunktion für eine Theologie der Religionen. Im Verhältnis zu Israel ist bereits die ganze Theologie der Religionen enthalten.

---

<sup>208</sup> Gäde, Islam, 25

Und hinzukommt, Theologie muss den Glauben vor der Vernunft verantworten. Während sie aber die wissenschaftlich-kritische Reflexion des Glaubens sucht, nimmt sie doch Einwände und Zweifel anderer ernst und bedenkt sie mit. Die Vernunft als autonome Größe ist das unverzichtbare Gegenüber des Glaubens und in der Lage, Glaube von Aberglaube zu unterscheiden.

Die monotheistischen Religionen versprechen dem Menschen ein Heil, das nur Gott verheißen kann. Wie aber lässt sich eine solche Verheißung von einer reinen Illusion unterscheiden? Während die Religionswissenschaften Offenbarungsansprüche der Religionen nur zur Kenntnis nehmen und von einer Infragestellung Abstand nehmen müssen, so stellt sich die Aufgabe für die Theologie der Religionen anders. Sie sucht die theologische Wahrheit und muss die Frage nach der Rechtmäßigkeit und Vernunftgemäßheit des Offenbarungsanspruchs der jeweiligen Religion stellen.

Gäde hält es für einen methodischen Fehler, wenn der jeweilige Offenbarungsanspruch nicht problematisiert wird.

„Dieser Schritt ist grundlegend und für die Theologie der Religionen von höchster Relevanz. Er problematisiert den Wahrheitsanspruch nicht nur dieser oder jener Religion, sondern der Religion überhaupt, und er unterwirft ihn der Kritik durch die Vernunft. Hier kann nur ein radikaler Zweifel weiterhelfen. Nur so wird man jedenfalls ein Kriterium finden können, [...]“<sup>209</sup>

Die christliche Botschaft artikuliert sich von Anbeginn auf dem Hintergrund und im Dialog mit der jüdischen Religion und sie geht selbstverständlich von der unüberbietbaren Wahrheit des Alten Testaments als Wort Gottes aus. Damit ist der dem Christentum grundlegende dialogische Charakter vorgegeben. Im Christentum werden die heiligen Schriften einer anderen Religion vollgültig als wahrhaftiges Wort Gottes in Gottesdienst, Gebet und Andacht verwendet als die eigenen, als Fundament, auf dem die Lehre Jesu fußt und in denen sie verwurzelt ist.

---

<sup>209</sup> Gäde, Islam, 27

„Gott, der die Bücher beider Bünde inspiriert hat und ihr Urheber ist, wollte in Weisheit, dass der Neue im Alten verborgen und der Alte im Neuen erschlossen sei.“<sup>210</sup>

Durch Christus wird die Heilige Schrift des Judentums – für Christen – offensichtlich erst sinnvoll und als Wort Gottes verstehbar. Der Alte Bund mit dem Volk Israel bleibt gewissermaßen verhüllt und wird erst durch den Neuen Bund begreifbar. Der Bund Gottes, zunächst nur mit dem Volk Israel, wird mit dem Neuen Bund durch Christus zu einem Bund mit allen Menschen; alle Menschen werden hineingenommen in die Teilhabe an der Herrlichkeit Gottes, zunächst vom Vater dem Sohn gegeben, der sie dann an die Seinen weitergibt (Joh 17,22-24). Alter wie auch Neuer Bund sind als Gottes Wort unüberbietbare Wahrheit.

„Die christliche Botschaft verhält sich nach ihrem Selbstverständnis zu Israel weder exklusivistisch noch inklusivistisch, noch auch pluralistisch. Sie verhält sich vielmehr hermeneutisch, aufdeckend, erschließend.“<sup>211</sup>

Christus ist schon *in* der Schrift Israels und in ihm wird offenbar, dass dieses Israel Gottes geographisch und historisch weiter reicht und die ganze Menschheit einbezieht; der Messias aus Israel bringt Heil für alle Völker.

### **3.4.2 Eine interioristische Verhältnisbestimmung zwischen Christentum und Islam**

Der Interiorismus ist in erster Linie ein Sich-in-Beziehung-setzen – zum Islam und den anderen Religionen. Der Koran erhebt den Anspruch, das „Wort Gottes“ zu sein, das direkt vom Himmel herabgekommen ist als Offenbarung (Sure 85,21f; 56,77-80). Der Koran ist für Muslime der Weg, die Wahrheit und das Leben. Als endgültige und letzte Offenbarung beansprucht er, die einzig wahre Religion in den Augen Gottes zu sein (Sure 3,19).

Das christliche Glaubensverständnis lebt aus der Gewissheit, dass Gott in Jesus endgültig gesprochen hat und sich selbst mitgeteilt hat. Gottes Wort kann nicht anders als unüberbietbar wahr sein. Obwohl nachchristlich entstanden und trotz der Endgültigkeit der christlichen Offenbarung erhebt

---

<sup>210</sup> Zweites Vatikanisches Konzil: Dei Verbum Nr.16. 18.November 1965

<sup>211</sup> Gäde, Islam, 91

der Koran den Anspruch, Wort Gottes zu sein. Gäde fragt, ob es nicht möglich sein könnte,

„dass die christliche Botschaft den Koran definitiv als Wort Gottes verständlich macht, so wie sie auch die Schrift Israels universal als Wort Gottes verstehen lässt. Könnte Hebr 1,1-2 nicht auch eine zukunftsgewandte Bedeutung haben? Gott spricht doch auch „viele Male“ nach Christus zu den Menschen, und zwar jedes Mal, wenn der Glaube bezeugt wird. Und doch sagt er ihnen jedes Mal sich selbst und keine darüber hinausgehende Wahrheit.“<sup>212</sup>

Wenn es gelänge, dem Koran Wort-Gottes-Charakter zuzuerkennen, ohne dadurch die christliche Botschaft in ihrem Anspruch infrage zu stellen, dann gäbe es keinen Grund mehr, dem Koran diesen Charakter abzusprechen. Gäde ist überzeugt, dass der Koran nicht trotz, sondern aufgrund des biblischen Offenbarungsanspruchs und durch die christliche Botschaft zu entschlüsseln ist und die christliche Wahrheit es ist, die die Anerkennung des Korans möglich macht.<sup>213</sup>

Innerhalb einer interioristischen Hermeneutik konkurrieren die beiden religiösen Ansprüche nicht miteinander und sie werden auch nicht als sich gegenseitig ergänzend verstanden. Eher könnte man ein perichoretisches Verhältnis denken, ein gegenseitiges Durchdringen, ohne miteinander zu verschmelzen. Ein islamisches oder islamwissenschaftliches Verstehen des Islam geschieht aus der Binnenperspektive, bei einer christlichen Hermeneutik handelt es sich um eine außerislamische Verstehensweise.

Kritische Stimmen können den feinen Unterschied zum Inklusivismus in der eigenen Standortbestimmung Gädes und dessen entsprechender Perspektive nicht erkennen und ordnen den interioristischen Ansatz dem Inklusivismus zu. Interiorismus, der eine Alternative sowohl zum Inklusivismus Rahnerscher Provenienz als auch zu dem religions-theologischen Pluralismus darstellen soll, will eine Vereinnahmung nichtchristlicher Religionen vermeiden. Gädes Zuordnungsmodell zwischen Christentum und nichtchristlichen Religionen, das sich analog zu Altem und Neuem Testament aufbaue, lasse unklar, wie im Rahmen dieses Modells

---

<sup>212</sup> a.a.O., 149

<sup>213</sup> Vgl. a.a.O., 148-155

Superioritätsansprüche des Christentums gegenüber nichtchristlichen Religionen vermieden werden sollen. Gäde gehe ausdrücklich davon aus, dass die christliche Botschaft die Erfüllung dessen beinhalten solle, was in den nichtchristlichen Religionen undurchschaut am Werke sei, vermerkt Bernlochner:

„Wo Gäde nämlich das eigene christliche Bekenntnis als hermeneutischen Schlüssel für die Angehörigen aller anderen Religionen begreift und behauptet, dass Nichtchristen Gott überhaupt erst wirklich näherkommen, wenn sie beginnen in christlichen Kategorien zu denken, werden zahlreiche Verkürzungen sichtbar, die sich an die Grundthesen seines dogmatischen Ansatzes knüpfen. (...) In Gädes Argumentationslinie verharrend ließe sich antworten: Durch ihre Religion erlangen Muslime das Heil, ohne freilich zu wissen, dass Christus selbst in ihrer Religion wirksam ist!“<sup>214</sup>

Gäde geht an diesem Punkt weiter als bisherige VertreterInnen des Inklusivismus. Und er tut dies da, wo diese etwas von Gott auszusagen vermögen, was sich nicht von der reinen Vernunft erschließen lässt. Er bringt damit den Gedanken Rahners vom „anonymen Christentum“ neu ins Spiel.<sup>215</sup>

### **3.5 Komparative Theologie**

Einen weiteren Lösungsansatz versucht die Komparative Theologie. Neben den religionstheologischen Modellen von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus, deren Fokus auf der Diskussion der Heilsfrage lag, hat Klaus von Stosch die aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum kommende Comparative Theology weiterentwickelt, ausgehend von der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins. Weitere Vertreter der Komparativen Theologie sind Reinhold Bernhardt und Hans-Martin Barth.

Die Komparative Theologie ist von dem Dreierschema entkoppelt. Von Stosch hat eine komparative Herangehensweise gewählt, indem er einzelne religiöse Elemente, spezifische Themen, Texte, Riten, Einzelfälle und Fragen aus unterschiedlichen Religionen beleuchtet und vergleicht. Die Aufmerksamkeit liegt auf den Differenzen zwischen den Religionen und von Stosch bewegt die Frage: „Wie ist es möglich, nicht nur eine Haltung der Duldung

---

<sup>214</sup> Bernlochner, Kompetenz, 250f

<sup>215</sup> a.a.O., 251

und Toleranz, sondern echter Wertschätzung und Anerkennung von Andersheit im Verhältnis von Menschen unterschiedlicher Religionen in Bezug auf die jeweiligen religiösen Traditionen zu erreichen?“<sup>216</sup> Seines Erachtens ist mit dieser Frage das dringendste religionsphilosophische und theologische Grundproblem der Gegenwart artikuliert und mit der Komparativen Theologie der Ausweg gewiesen aus dem Grunddilemma jeder Theologie der Religionen.

Die Komparative Theologie erhebt den Anspruch, ein im Trilemma vermittelndes Konzept zu sein. Sie stellt mit dialogischem Interesse interreligiöse Vergleiche in konfessioneller Perspektive her unter Verzicht auf eine religionstheologische Metaperspektive. In der Komparativen Theologie, die sich vom Pluralismus abgrenzt, wird nicht Religion als Ganzes, sondern es werden Phänomene verglichen (z.B. Riten, Symbole etc.) und der Blick wird auf den Einzelfall gerichtet. Mit dem vergleichenden Arbeiten, dem „mikrologischen Vorgehen“, soll eine „kriteriale Orientierung“ erreicht werden. Mit einer Haltung von Empathie und erkenntnistheoretischer Zurückhaltung, mit einer Einstellung der Gastfreundschaft für die Haltung der Anderen, wird in konfessorischer Gebundenheit und Selbstverortung die Vergleichbarkeit einzelner Phänomene gesucht, um bestehende Differenzen wahrzunehmen ohne sie zu negieren oder zu bewerten und um Fremdoffenbarungen anzuerkennen, dabei aber auch Eigenes angemessener zu verstehen. Das Ziel ist nicht die Integration des Anderen in das eigene Glaubenskonstrukt oder die eigene religiöse Logik, sondern dessen Wertschätzung. Die anderen Religionen stehen für die Komparative Theologie grundsätzlich unter der Wahrheitsvermutung, es wird ihnen Wahrheitsfähigkeit unterstellt. Doch

„letztlich geht es um die Frage, inwiefern damit Ernst gemacht wird, dass Glaubensaussagen anderer Religionen auch in einem grundsätzlichen Widerspruch zu denen des Christentums stehen können.“<sup>217</sup>

Es stellt sich die Frage, ob das komparatistische Vergleichen einzelner Elemente ausreicht für eine tiefere Klärung und Begegnung? Mit der Bearbeitung vieler Einzelfragen und -themen besteht die Gefahr, dass das große Ganze aus dem Blick gerät. Und genügt der Wahrheitsanspruch der

---

<sup>216</sup> Von Stosch/Bergdolt, Wahr, 9

<sup>217</sup> Pemsel-Maier, Komparative Theologie, 2018, 240

Komparativen Theologie dem christlichen Wahrheitsanspruch? Genügt das Vergleichen der Theologien als Fundierung interreligiösen Lernens?

Eißler erkennt begriffliche und inhaltliche Unschärfen und vermerkt kritisch:

„Eine spezifische Schwierigkeit der komparativen Verfahren, soweit sie hier in den Blick genommen wurden, besteht in dem fließenden Übergang vom Respekt im Umgang mit Andersgläubigen zur Anerkennung des anderen Glaubens. Zwischen dem Anliegen, Religionen und ihren Anhängern Respekt entgegenzubringen und dem Anliegen, andere Religionen „positiv zu würdigen“ bzw. ihren Wahrheitsanspruch „anzuerkennen“ (was immer das heißen mag), liegen jedoch nicht nur ästhetische Grade, sondern kategoriale Unterschiede, etwa zwischen kommunikativem Anspruch und normativer Relevanz. Hier fehlt es an Klarheit darüber, was unter Positionalität, Grundüberzeugung, Wahrheitsanspruch etc. verstanden werden soll – Begriffe, die ja positiv aufgegriffen werden.“

Folglich stellt sich die Frage,

„wie denn die Positionalität verstanden werden soll, wenn es immer nur vorläufige und gleichsam punktuelle Vergleiche gibt, systematische Erkenntnisse daraus aber vertagt werden.“<sup>218</sup>

Mit diesem Modell ist für den Religionsunterricht die konfessionelle Verortung gewahrt. SchülerInnen suchen nach existentieller Wahrheit. Sie ist wichtig, weil Wahrheitsansprüche zum Selbstverständnis des Religionsunterrichts gehören und damit SchülerInnen ihre eigene Position finden können. Interreligiöses Lernen erscheint mit den Ansätzen der Komparativen Theologie zunächst möglich zu sein.<sup>219</sup>

SchülerInnen sollten im Religionsunterricht komparative Kompetenzen entwickeln, allerdings stellen sie die Frage nach der Religion immer als ganze und nicht nur nach einzelnen Elementen und Teilbereichen, was die

---

<sup>218</sup> Vgl. Eißler, Friedmann: Komparative Theologie. Eine Alternative zu bisherigen religionstheologischen Konzepten? In: Materialdienst der Evang. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 12/2011. S.449-455

<sup>219</sup> Vgl. Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik-Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Reihe: Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd.20. Paderborn 2015

Komparative Theologie als Gesamtkonzept für den Religionsunterricht wiederum infrage stellt.

Von Stosch, der mit der Komparativen Theologie zunächst explizit schulische Lernprozesse im Blick hatte, spricht sich mittlerweile klar für einen konfessorischen Zugang, für einen bekenntnisorientierten konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht aus.<sup>220</sup> Offensichtlich erkennt er inzwischen für den Religionsunterricht die rein religionswissenschaftliche Perspektive als nicht genügend.

### **3.6 Religionstheologische Differenzhermeneutik**

Sundermeier<sup>221</sup> sucht ebenso wie Gäde (vgl. 3.4.) zum Verständnis des Fremden eine Basis zu finden, die diesem weder vereinnahmend, neutralisierend, ausgrenzend, noch in irgendeiner Form unterschätzend begegnet. Im Fremden das Fremde respektieren und achten, das Differente verstehen lernen und zugleich die richtige Distanz wahren, seine Würde achten und in ihm nicht nur eine Variante des Eigenen oder ihn als bloße Bereicherung des Eigenen sehen – diese Grundhaltung will Sundermeier in seiner Differenzhermeneutik erschließen. Das Verstehen beginne erst, wenn wir im Fremden nicht mehr nur uns selbst suchen und im Fremden nicht nur das Fremde in uns selbst sähen, sondern wenn der Fremde als der Fremde wahrgenommen werde. Sundermeier wendet sich gegen jede Vereinnahmungstendenz bisheriger Hermeneutik, die sich am Selbst orientierte und nicht den Blick frei bekam für den anderen. Er wendet sich gegen bisherige idealtypische Denkwege wie das Gleichheits-, Alteritäts- und Komplementaritätsmodell und lehnt in einer 'xenologischen Hermeneutik' alle 'narzisstische Selbstreflexivität' ab. Er verwendet zur Erläuterung seines Differenzmodells die Metapher des osmotischen Austauschs, der Erhaltung und Stabilisierung von Leben ermöglicht.<sup>222</sup>

Sundermeier kann seinen Modellvorschlag theoretisch nicht untermauern, bleibt abstrakt. Gleichzeitig würdigt er alle Differenzen zwischen der eigenen Religion und fremden Religionen. Ziel seiner praktischen Hermeneutik ist die Vorbereitung und Ermöglichung von Konvivenz. Doch ist dies nicht Inhalt aller

---

<sup>220</sup> Stosch, von, Komparative Theologie, 2015, 279-301

<sup>221</sup> Vgl. Sundermeier, Fremden, 1996

<sup>222</sup> a.a.O., 128ff



differenzhermeneutischen Ansätze? Er bringt das problematische weil destabilisierende Potenzial des Fremden letztlich nicht zur Sprache.

### **Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurden, ausgehend von der Definition des Religionsbegriffs, einzelne Themenfelder der Religionstheologie und das Spannungsfeld, das sich zwischen Eigenem und Fremdem auftut, thematisiert. Die Konfrontation mit dem Fremden erfordert Strategien und Kompetenzen, um Begegnung gelingen zu lassen. Die verschiedenen Religionsmodelle zeigen die verschiedenen Haltungen in Kirchen, Gesellschaft und von Individuen in Vergangenheit und Gegenwart gegenüber dem Fremden auf. Beleuchtet werden sollten hierbei weiterführend die Möglichkeiten von Dialog- und Verständigungswegen anhand der aufgeführten Modelle und Denkansätze und deren Chancen und Grenzen.



# KONZEPTION, STRUKTUR UND INHALT DER CHRISTLICHEN UND ISLAMISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

## 4 Voraussetzungen und Grundlagen christlicher Theologie/Religionspädagogik und Interreligiösen Lernens

Zu den Determinanten christlicher Religionspädagogik zählen in erster Linie Kultur, Gesellschaft, Erziehung, christliche Theologie.

„Die spezifisch menschliche Form des gemeinsamen Lebens wird (...) konstituiert durch das Konzept einer gemeinsamen Welt, die wir Kultur nennen. [...] Am ehesten kann man sich in der Weise der Aufzählung darüber verständigen, was alles zum Begriff einer Kultur gehört, nämlich sowohl subjektive Faktoren wie Überzeugungen, Einstellungen, Kenntnisse, Werte als auch Verhaltensformen, Gewohnheiten, Gebräuche, ferner Sprache und Tradition, Geschicklichkeiten wie Werkzeuggebrauch, spezifische Formen der Gestaltung von Wohnung und Kleidung, schließlich Kunst und andere Schöpfungen menschlicher Aktivität sowie soziale Institutionen.“<sup>223</sup>

Die Einheit einer Kultur ist begründet in einem gemeinschaftlichen Sinnbewusstsein, das die Ordnung der sozialen Welt konstituiert und durchdringt und auch im gemeinschaftlichen Spiel offensichtlich wird.<sup>224</sup> Ein herausragendes Medium solchen gemeinschaftlichen Sinnbewusstseins ist die Sprache.

Ihre je eigene Kultur macht eine große Anzahl von Menschen zu einer Gesellschaft. Zum Wesen von Gesellschaft gehört, dass alte Mitglieder ausscheiden und neue hinzukommen. Mit dem Ende eines Menschenlebens

---

<sup>223</sup> Pannenberg, Anthropologie, 305

<sup>224</sup> Vgl. Huizinga, Homo ludens, 192004: Huizinga hat in seiner Kulturtheorie Kultur vom Phänomen des Spiels her gedeutet. Formen des Zusammenspiels durchziehen alle Arten des menschlichen Zusammenlebens bis hin zum Kultus. Zudem zeigt das Spiel den konkreten Bildungsprozess der Weltoffenheit des Menschen auf und es bildet die biologische Grundlage alles freien, schöpferischen Verhaltens von Individuen.

vergehen auch die in ihm gespeicherten Kulturbestände. Im Unterschied zu den Tieren, die Instinkt und Verhaltensprogramme mitbringen, müssen Menschen Wissen, Verhaltensmaßstäbe und Orientierungen immer neu erwerben. Eine jede Gesellschaft begleitet ihre neuen Mitglieder in diesem Sozialisierungsprozess und vermittelt mehr oder weniger bewusst Verhaltensmuster, Werte und Normen, die befähigen, in ihr zu leben. Dieser Prozess der Inkulturation verläuft in manchen Teilen<sup>225</sup> automatisch und unbewusst, verlangt in komplexeren Gesellschaften aber erhebliche Erziehungs- und Bildungsanstrengungen.

Talbot Parsons geht in seiner Systemtheorie der Gesellschaft<sup>226</sup> davon aus, dass im Rahmen eines Gesellschaftssystems die Ausbildung von Institutionen als Teilsystemen zu verstehen ist als eine nicht von Einzelbedürfnissen, sondern vom Gesellschaftssystem als Ganzem ausgehende Entwicklung.<sup>227</sup> Auf den grundgelegten Werten und Normen einer jeweiligen Gesellschaft beruhend übernehmen Institutionen arbeitsteilig bestimmte Funktionen, wie zum Beispiel Aus- und Weiterbildung ihrer Mitglieder oder Ernährung, Sicherheit, Gesundheitsversorgung, Verteidigung.

Eine Gesellschaft muss großes Interesse an Erziehung haben, da sie nicht nur bestehen bleiben möchte, sondern sich – da es keinen Stillstand gibt – weiterentwickeln muss. Die Rahmenbedingungen, die eine Gesellschaft ihren Individuen vorgibt, können sich je nach politischer, sozialer, wirtschaftlicher Lage ändern. Entsprechend müssen sich Erziehung und Bildung ändern und anpassen. Was sind nun die Bedingungen des Fortbestehens einer Gesellschaft und wie kann ihre Weiterentwicklung gefördert werden?

Ein Ansatz lässt sich auf Aristoteles zurückführen. Nach Aristoteles findet die eigentliche Wesensnatur des Menschen erst im Staat ihre Vollendung, der Mensch ist seiner Natur nach ein politisches Lebewesen. Seine Bestimmung als Mensch wird erst in der ethischen Lebenspraxis verwirklicht. Die sittliche Lebensführung des Menschen findet nach Aristoteles und Platon ihre Vollendung erst in der politischen Gemeinschaft.<sup>228</sup> Ausgangspunkt dieser Behauptung ist bei Platon, dass der Einzelne nicht autark ist, weil er der

---

<sup>225</sup> Parsons, Gesellschaften, 54ff

<sup>226</sup> Vgl. Parsons, Gesellschaften, 1975

<sup>227</sup> Luhmann, Institution, 28f

<sup>228</sup> Riedel, Aristoteles, 59ff

Kooperation mit Anderen bedarf. Aristoteles<sup>229</sup> und Platon<sup>230</sup> verweisen auf die politische Bestimmung des Menschen.

Augustinus weist mit seiner Friedenslehre über die politische Bestimmung des Menschen hinaus. Die ordnende und begrenzende Funktion der politischen Ordnung ist in Augustinus' Lehre vom irdischen und himmlischen Frieden eine auf das Reich Gottes vorausweisende Ordnung und umschließt die aristotelischen Gedanken der politischen Bestimmung des Menschen. Er geht über die Deutung des Staates als Reaktion Gottes auf die Sünde zur Zähmung des Bösen hinaus. Friede ist für Augustinus eine universale ontologische Kategorie. Alle Dinge streben nach Frieden, denn alles Seiende bedarf zu seinem Bestehen eines Zustands geordneter Ruhe.<sup>231</sup> Staat und Gesellschaft bieten gewissermaßen Schutzraum für die Entwicklung politischer Gemeinschaft und ethischer Lebenspraxis, wozu christliche Theologie und Religionspädagogik einen wesentlichen Beitrag leisten.

An dieser Stelle bekommt religiöse Bildung ihre Bedeutung.<sup>232</sup> Als Unterricht ist christliche Religion lebensweltlich konzipiert, wodurch sie Anteil hat und

---

<sup>229</sup> Aristoteles, Politik, 22: Nach Aristoteles ist der Mensch ein ζῷον πολιτικόν, die πόλις die vollkommene Gemeinschaft, was nicht ohne Widerspruch blieb.

<sup>230</sup> Platon: Politeia 369a-576b

<sup>231</sup> Vgl. Weissenberg, Friedenslehre, 2005: Augustinus spricht in „Vom Gottesstaat“ vom Frieden nicht als Abwesenheit des Krieges. Friede ist eine gottgewollte Ordnung, die das Politische sowie den Zustand von Körper und Geist durchzieht. Er spricht vom Frieden einer Seele in der geordneten Übereinstimmung von Denken und Handeln sowie in der geordneten Ruhelage der Triebe, im Zusammenleben sichtbar am Zustand der Eintracht. Das Los des Menschen ist, dass Friede oft mit Waffengewalt erungen werden muss. Augustinus fragt mit seiner theologischen Friedenslehre nach den Konsequenzen für das politische Handeln.

<sup>232</sup> Kretschmann, Winfried: Der Sinn für den Sinn. In: Christ in der Gegenwart. 69. Jahrgang, Freiburg 12. Februar 2017. [www.christ-in-der-gegenwart.de](http://www.christ-in-der-gegenwart.de)  
Was macht den religiösen Glauben für die Gesellschaft bedeutsam? Dazu äußerte sich der baden-württembergische Ministerpräsident Winfried Kretschmann beim Neujahrsempfang der Landesregierung 2017: „Zunächst einmal sind die Kirchen und die Religionsgemeinschaften wichtig für das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft. Wir können unsere heutige Kultur nur verstehen, wenn wir um ihre Entstehung und um ihre impliziten religiösen Signaturen wissen. Denken wir zum Beispiel an die Kirchtürme. Sie sind zwar heutzutage zwecklos – wer braucht schon eine Kirchturmuhr? –, aber eben keineswegs sinnlos. Denn sie sind gewissermaßen Fingerzeige zum Himmel und erinnern uns durch ihr bloßes Dasein, dass es in unserem Leben noch etwas Größeres gibt. Und dann repräsentieren die Kirchen und die Religionsgemeinschaften einen kulturellen Mehrwert, den nur die Religionen schaffen können. Das Religiöse überschreitet eine säkulare Fixierung auf das Hier und Jetzt. Als Beispiel nenne ich die Gottesdienste. Die Gläubigen versammeln sich jede Woche an einem festen Tag, um Gott für sein Heilshandeln zu danken und seine Größe zu loben. Jeder Gottesdienst ist somit eine radikale Unterbrechung, weil er unsere gesellschaftlichen Plausibilitäten und unsere persönliche Ichbezogenheit infrage stellt. Und wird gerade dadurch zu einem wertvollen Zeichen, zu einem Geschenk auch für diejenigen, die gar nicht mitfeiern oder daran glauben. Nicht zuletzt braucht die Gesellschaft – so hat es Jürgen Habermas formuliert – die religiöse Artikulationskraft. Religiöse Sprache kann existenzielle Erfahrungen ins Wort bringen, die sich in

relevant ist für die Allgemeinbildung. Bildung und Religion sind nicht kongruent. Doch die Schnittmengen machen sie zu einem gewichtigen Faktor innerhalb der Allgemeinbildung; Wahrnehmung und Gestaltung christlicher Religion verläuft in Gleichzeitigkeit mit der Wahrnehmung und Gestaltung der Lebenswelt. Damit findet ein neues, fremdes Moment Eingang in die Lebenswelt.

Es bekommt Alltagsrelevanz, indem der Religion des Christentums im Grundgesetz Raum gewährt wird. Art. 7, 3 als auch die Länderverfassungen gestehen dem Christentum nicht nur große moralpädagogische Bedeutung in der schulischen Erziehung zu, sondern sehen die Kirchen als selbständige Erziehungsinstanzen und geben ihnen die Autorität, nach ihren eigenen Vorstellungen in den vom Staat unterhaltenen Schulen auf Staatskosten tätig zu sein. Als ein Beispiel für die Länderverfassungen (Ausnahmen bilden die Länder mit der Bremer Klausel) sei Baden-Württemberg genannt. Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Artikel 12<sup>233</sup>:

(1) Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.

(2) Verantwortliche Träger der Erziehung sind in ihren Bereichen die Eltern, der Staat, die Religionsgemeinschaften, die Gemeinden und die in ihren Bündnis gegliederte Jugend.

Weshalb wurde der Eingang des Christentums in die Gesellschaft vom Grundgesetz gewährt? Dazu schreibt Günter Schmidt:

---

säkularen Begriffen nicht adäquat ausdrücken lassen. Denken wir nur an die Kraft eines Klagepsalms, den Trost eines Gebets oder die Ermutigung eines Segenswortes. Was uns die Kirchen und die Religionsgemeinschaften geben können, geht also nicht nur ihre eigenen Gläubigen an. Die ganze Gesellschaft hat etwas davon – egal, ob und was die Menschen glauben. Denn das Religiöse kann uns „den Sinn für den Sinn“ bewahren, wie die Philosophin Jeanne Hersch es formulierte.

Unsere Gesellschaft braucht deshalb die Religionen, die nicht im Diesseitigen und in Tagesaktualitäten aufgehen, sondern tiefer bohren und nach dem „Dahinter“ fragen. Unsere Gesellschaft braucht Kirchen und Religionsgemeinschaften, die mit den Menschen zeitgenössisch und solidarisch sind, ihnen einen Sinnhorizont eröffnen und ihrem Leben eine Perspektive geben. Und unsere Gesellschaft braucht Menschen, die sich aus ihrem Glauben heraus für andere, für die Gesellschaft, für unsere Welt engagieren!“

<sup>233</sup> Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953 (GBl. S. 173), Art. 12

“Positiv ist von der Gesellschaft her zu bewerten, dass das Christentum dem Grundgesetz entsprechende Werttendenzen fördert und so zur Integration der Gesellschaft durch Konsens in übergreifenden Werten beiträgt. Gemeint sind die Wertegrundlagen der Menschenrechte. Diese Harmonie zwischen demokratischer Gesellschaft und Christentum ist nicht weiter verwunderlich, sind doch die Menschenrechte in einem vom Christentum beeinflussten religiös-ethischen Klima formuliert worden.”<sup>234</sup>

Die Wissenschaft dient im Blick auf die Inhalte des Unterrichtsfaches Religion als Referenznorm. Der augenblickliche Stand der Wissenschaft, der Konsens der ExpertInnen, ist Kriterium. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Hypothesen müssen als solche um der Wahrheit willen benannt werden. Unterrichtsinhalte und Bezugswirklichkeit, also das Leben der SchülerInnen, müssen zutreffen und zusammentreffen, also als passend empfunden werden.

Das Christentum ist weder im näheren Lebensumfeld der SchülerInnen noch überall auf der Welt eine Selbstverständlichkeit. Es steht einer Vielzahl an Religionen und Weltanschauungen gegenüber. Der christliche Religionsunterricht richtet deshalb seinen Blick nicht nur auf die Gemeinschaft der christlichen Kirchen, sondern sucht die ökumenische Öffnung hin zur ganzen Weltgemeinschaft und zu den großen Religionen wie Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus. In der ökumenischen Öffnung des Religionsunterrichts kann der junge Mensch lernen, das Unbekannte und Eigentümliche anderer Glaubensrichtungen mit dem Eigenen zu vergleichen, um zu einem differenzierten Verständnis zu gelangen und dem Fremdartigen Recht und Anspruch zu gewähren. Mit dem allmählichen Artikulieren des eigenen Standortes und dem vertieften Begreifen des eigenen Glaubens wird das Fremde als solches im Vergleichen erst wirklich deutlich.<sup>235</sup>

Wenn christliche Religion als Unterricht selbst religiöse Praxis ist, hat der Religionsunterricht keine sekundäre Funktion und kann nicht instrumentalisiert werden; nicht Einübung bestimmter Ziele oder Maßstäbe, sondern gelebte Religion sind ihre Mitte und tragender Gehalt. Wenn

---

<sup>234</sup> Schmidt, Christentumsdidaktik. 106

<sup>235</sup> Vgl. Schmidt, Christentumsdidaktik, 106f

Religionsunterricht reflektierendes Lernen ist und wahrnehmend und gestaltend christliche Religion vermittelt und erlebbar macht, erreicht er Individuen und nimmt Einfluss auf deren Leben. Im Folgenden sollen nun die christlichen Wurzeln und Grundlagen, die für die Wertesetzung unserer Gesellschaft maßgebend waren und sind und auf denen unsere Gesellschaft letztlich fußt, untersucht werden.

#### **4.1 Der Kulturraum des Christentums. Historische, kulturelle und theologische Voraussetzungen bzw. Grundlagen zur Entstehung**

Nachdem das Christentum in seiner Anfangszeit in den ersten Jahrhunderten von einer verfolgten zu einer anerkannten Religion geworden war und Konstantin der Große mit dem Mailänder Edikt 313 n.Chr. dessen Weg zur Staatsreligion ebnete, 346 n.Chr. nichtchristliche Tempel geschlossen wurden und der Tempelsturm einsetzte, begann die Unterscheidung in die 'religiones falsae', die falschen Religionen, und die 'religio vera', die eine wahre christliche Religion. Unter Theodosius dem Großen wurde mit dem Verbot aller nichtchristlichen Kulte 391 n.Chr. das Christentum zur Staatskirche. Damit wurden nichtchristliche Religionen und Kulte, Heidentum und häretische Gedanken zu Staatsverbrechen und staatsrechtlich verfolgt. Auf diese Weise verbanden sich damit Religion und Macht, Kirche und staatliche Herrschaft.<sup>236</sup>

Die wichtigsten christlichen Theologen, die diesen Prozess der Abgrenzung gegen das Heidentum und die Etablierung und Stabilisierung des Christentums geistig vorbereitet hatten, waren Tertullian, Cyprian und Lactantius, alle drei aus dem nordafrikanischen Raum.

Tertullian<sup>237</sup> (ca. 150-220 n.Chr.) vertrat den Standpunkt, allein die Kirche besitze exklusiv die Wahrheit Christi und seines Evangeliums und den wahren Glauben, der vor Irrlehren von innen und Heidentum, falschen Religionen und der Philosophie von außen zu verteidigen sei.

Tertullians Schüler Cyprian von Carthago (ca. 205-258) formulierte für die Kirche, die sich nun seit Tertullian als alleinige Hüterin der Wahrheit verstand, ihr neu entstandenes Selbstverständnis: „Salus extra ecclesiam non est“ (Es

---

<sup>236</sup> Vgl. Marksches, Kirchengeschichte, 1995

<sup>237</sup> Vgl. Hausmann, Kirche, 220-250



gibt kein Heil außerhalb der Kirche), der Satz, der auf verallgemeinernde Weise den Absolutheitsanspruch der Katholischen Kirche verdeutlicht und seine Bedeutung bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil (1962-1965) behielt.

238

Lactantius (ca. 250-340 n.Chr.) beschäftigte sich im Wesentlichen mit der Unterscheidung der 'religiones falsae' und der 'religio vera'; es gibt nur zwei Wege, einer führt in den Tod und die Hölle und der andere führt durch den wahren Glauben an Christus und seine Menschwerdung in den Himmel.<sup>239</sup>

Ein weiterer bedeutungsvoller Kirchenvater aus dem Maghreb nach Tertullian, Cyprian und Lactantius war Augustinus (354-430 n.Chr.). Auch er trat ein für die wahre Religion der katholischen und orthodoxen Kirche, entgegen anderer Bestrebungen von außerhalb und innerhalb der Kirche, etwa dem Manichäismus, von dem er zunächst angezogen war.

Er wendet sich gegen alle Weltlichkeit und Sinnlichkeit, die es zu überwinden gilt, um dem Gottesreich und der ewigen Seligkeit entgegenzugehen. Der strenge Dualismus des Reiches des Lichts und dem der Finsternis bei Augustinus dürfte seinen Erfahrungen mit dem Manichäismus und dessen persischen Wurzeln entstammen, worauf er seine Lehre von den zwei Reichen aufbaute.<sup>240</sup>

Mit dem Anspruch, die einzig wahre Religion zu sein mit der absoluten Wahrheit, verband die Kirche zunehmend den Anspruch auf Herrschaft. Die Bischöfe als Vertreter der Kirche und an ihrer Spitze der Bischof von Rom, verfolgten ihre Machtinteressen, legitimiert durch das einzig mögliche Wahrheits- und Heilsangebot der staatlich etablierten Kirche.<sup>241</sup> Als der Islam als nachchristliche Religion in Erscheinung trat mit dem Anspruch der letztgültigen und einzig wahren Gottesoffenbarung, mit dem Anspruch, die einzig wahre Religion zu sein, die zudem noch Christus und seinen Kreuzestod verleugnete, führte dies unter den Christen zu Ablehnung, Empörung, jedoch auch Irritation und Radikalisierung und infolgedessen zu der fanatischen Kreuzzugsideologie mit fatalen, den bekannten sich bis heute

---

<sup>238</sup> Vgl. Campenhausen, Kirchenväter, 37-56

<sup>239</sup> Kettern, Lactantius, Sp. 897-899

<sup>240</sup> Vgl. Kreuzer, Augustinus, 2013

<sup>241</sup> Vgl. Marschies, Kirchengeschichte, 1995

auswirkenden Folgen.<sup>242</sup> Bis hierher stellten nichtchristliche Religionen den Wahrheitsanspruch des Christentums kaum infrage. Innerchristlich war klar, dass sie falsche Religionen waren.

Mit dem großen Schisma von 1054, der Kirchenspaltung zwischen Westkirche und Ostkirche, entstand der weitgehend bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil anhaltende Bruch zwischen katholischer und orthodoxer Kirche.

Martin Luther (1483-1546) trat dem Absolutheitsanspruch der Kirche und der von ihr beanspruchten Autorität zur Sündenvergebung und dem damit verbundenen Ablasshandel mit der Reformation<sup>243</sup> entgegen: Nicht durch die Kirche (*extra ecclesiam nulla salus* – außerhalb der Kirche kein Heil), sondern nur durch Christus und seine Heilszusage allein aus Gnade (*sola gratia*) sind die Menschen vor Gott gerechtfertigt. Nicht Kirchengehorsam, sondern innere Läuterung und Buße, also ausschließlich eine Entwicklung des inneren Menschen, führen zum durch Christus zugesagten Heil und der Rechtfertigung vor Gott (*extra Christum nulla salus* – ohne Christus kein Heil).<sup>244</sup>

Es gibt keine sichtbare Grenze mehr zwischen Glauben und Unglauben. Luther unterschied die Religionen in gnadenhafte (Christentum) und jene, wo die Gläubigen durch eigene Anstrengung und gute Werke ihre Gerechtigkeit vor dem Gesetz und Gott erwerben müssen (Judentum, Katholizismus, Islam): Evangelium und Gesetz stehen sich gegenüber wie Errettung und Verdammnis.<sup>245</sup> Vom Beginn des Mittelalters bis zur Aufklärung war unzweifelhaft klar, dass die alleinige, von Gott geoffenbarte Wahrheit in der Bibel zu finden ist; nichtchristliche Religionen stellten keine Bedrohung dar, wenngleich der Islam Irritation mit sich brachte.

Im Humanismus der Renaissance entwickelte sich zum einen der Begriff der Toleranz mit einer Kultur des Vernünftigen, der religiösen Toleranz - und auch des Skeptizismus, vertreten etwa von Montaigne, Machiavelli, Erasmus. Die Vertreter des Rationalismus des 17. Jahrhunderts, zu denen Descartes<sup>246</sup> zu

---

<sup>242</sup> Vgl. Marksches, Kirchengeschichte, 1995

<sup>243</sup> Vgl. Kaufmann, Erlöste, 2016

<sup>244</sup> Vgl. Schwarz, Martin Luther, 2015

<sup>245</sup> Vgl. Barth H.-M., Martin Luther, 2009

<sup>246</sup> Vgl. Schäfer, Zweifel, 2006

rechnen ist, waren auf der Suche nach rationalen Beweisen, die Auffassungen mit einer neutralen Gewissheit untermauern sollten.<sup>247</sup> Frühe Vertreter der Aufklärung<sup>248</sup> entwickelten die Lehre von der natürlichen Religion. Vor allen historischen Religionen wie Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus steht eine einzige allen Menschen als Vernunftwesen gegebene Vernunftreligion (*religio naturalis*). Sie gingen davon aus, dass die christliche, geoffenbarte Religion der Vernunftreligion und der natürlichen Religion in Vollkommenheit entsprach im Gegensatz zu den anderen Religionen. Indem das Christentum aber unter dem Begriff Religion mit den anderen Religionen auf eine Stufe gestellt wurde, wurde es relativierbar und eine von vielen.

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) und Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770-1831) bemühten sich, die Überlegenheit des Christentums über die anderen Religionen zu verdeutlichen, indem sie dessen Einzigartigkeit und Wesen hervorhoben. Sie sahen in ihm die vollkommene Versöhnung von Gott und Mensch und die Verbindung des Unendlichen mit dem Endlichen. Damit hatte sich das Christentum für sie als absolute Religion bewiesen.

Ernst Troeltsch (1865-1923) hielt 1901 einen Vortrag mit dem Thema „Die Absolutheit des Christentums und die Religionsgeschichte“<sup>249</sup>. Er arbeitete den Gedanken von Geschichtlichkeit aller Kultur und Religion heraus, betonte Wandelbarkeit, Begrenztheit, Verschiedenheit und Relativität aller Dinge; geschichtliches Denken muss Ewiges, Unbegrenztes, Absolutes ausschließen. Jahrhundertlang hatte das Christentum aber genau diese Position des Alleingültigen und des Absoluten vertreten. „Naive Absolutheit“ sei ein Strukturmerkmal aller Frömmigkeit, während die wissenschaftliche Absolutheit unter Bedingungen des historischen Denkens unmöglich geworden ist.<sup>250</sup> In seinem Aufsatz „Die Stellung des Christentums unter den Weltreligionen“<sup>251</sup> sah Troeltsch darin den Zusammenstoß des historischen Denkens und der normativen Festsetzung von Wahrheiten und Werten. Er sah in jeder Religion eine Manifestation des Göttlichen, und genau deshalb könne keine Religion für sich Absolutheit beanspruchen oder sich außerhalb

---

<sup>247</sup> Vgl. Röd, Rationalismus, 1995

<sup>248</sup> Vgl. Saltzweil, Aufklärung, 2017

<sup>249</sup> Troeltsch, Absolutheit, 26-44

<sup>250</sup> Voigt, Ernst Troeltsch, 74-83

<sup>251</sup> Troeltsch, Historismus, 62-83

der Geschichte stellen, da ihre Kulturgebundenheit ihren Ort bestimmt. Troeltsch gestand Religion bestenfalls eine subjektive Absolutheit zu.<sup>252</sup> Die Unmöglichkeit wissenschaftlicher Absolutheit bringe den Schwund gemeinschaftsorientierter und ein Anwachsen individueller Frömmigkeitstypen mit sich; das Bewusstsein konkurrierender Wahrheitsansprüche und die Auflösung eines gegenständlich-eindeutigen Wahrheitsbewusstseins gehe damit einher. Jedoch sei andererseits der Kern der Religion Leben und nicht Denken – also werde der subjektiven Frömmigkeit kein Abbruch getan. So konnte Troeltsch dem modernen Denken eine positive Bedeutung für die Religion zuschreiben. Jedoch hatte sich bei ihm der Eindruck der zersetzenden Wirkung des modernen Individualismus verstärkt. Der moderne Individualismus und Rationalismus habe seine Wurzeln in einer Metaphysik und Ethik, die durch das Christentum tief in unsere Kultur eingewurzelt ist: Religion sei die Wurzel von Kultur. Der auf diese Weise christlich geprägte Freiheits- und Persönlichkeitsgedanke sei darum auch gerade in der modernen Kultur verbreitet und einer ihrer wertvollsten Aspekte.<sup>253</sup>

Stellt Troeltsch an dieser Stelle etwa indirekt doch wieder die moderne Kultur und das Christentum über die anderen Religionen?

Karl Barth (1886-1968) nahm das 'Solus Christus' Martin Luthers in verschärfter Weise auf. Seine radikale Religionskritik betrachtete Religion als selbstherrliche Angelegenheit des Menschen, der autonom sein möchte, sich auflehnt gegen Gott und sich selbst rechtfertigen will. Barth sah die Gottsuche des Menschen als einen Akt der stolzen Auflehnung gegenüber Gott, als Ausdruck höchster Verlorenheit und als den Versuch der Selbstheiligung des gottlosen Menschen. Nicht der Mensch suche Gott, sondern Gott suche den Menschen. Der Mensch könne zu seiner Errettung nichts hinzutun. Die Errettung sei unverdientes Geschenk aus Gnade. Religion setzte Barth gleich mit Unglaube. Religion sei die Angelegenheit des gottlosen Menschen, in der er sich sogar das Gottesbild selbst schaffe, vor dem er sich zu rechtfertigen suche. Dem Christentum aber bescheinigte er, aus allen anderen Religionen unterschieden und ausgesondert zu sein. In ihm manifestiere sich Gott und seine Wahrheit in Jesus Christus. Wie Licht und Finsternis sich unterscheiden, so auch das Christentum und die anderen Religionen. Aber

---

<sup>252</sup> a.a.O., 62ff

<sup>253</sup> Voigt, Ernst Troeltsch, 77-80

wie der gerechtfertigte Sünder immer Sünder bleibt, so bleibt die christliche Religion immer Geschenk mit dem Charakter der Unverfügbarkeit.

Barth sprach dem Christentum Absolutheit im Sinne von Einzigartigkeit zu, weil Gott es als wahre Religion hervorgehoben hat. Es ist jedoch eine unverfügbare Gabe Gottes, der von Menschen weder etwas genommen noch etwas hinzugefügt werden kann. Und wird der christlichen Religion eine Vorrangstellung gegeben oder tritt sie in einen Konkurrenzkampf mit den anderen Religionen oder demonstriert etwa ihre Überlegenheit, so verliert sie die ihr geschenkte Einzigartigkeit und degradiert sich selbst. Sie stehe nicht über, sondern in Demut neben den anderen Religionen. Ausschließlich durch die Christusoffenbarung erhalte sie ihre nur geliehene Einzigartigkeit, weil sie „als das ursprüngliche und legitime Zeugnis von Gottes Offenbarung das Wort Gottes selber ist.“<sup>254</sup>

Indem dem Christentum Gott als Handelnder und Sich-Offenbarender vorangestellt ist, wird es, weil Offenbarungsreligion, aller Vergleichbarkeit mit anderen Religionen enthoben, die dem Gesetz unterliegen. Nicht Religiosität, nicht Selbsterlösung durch Gesetzestreue, sondern Selbstoffenbarung Gottes und Evangelium und Gnade von Gott her kennzeichnen das Wesen des Christentums.

Neuere Theologen wie beispielsweise Wolfhart Pannenberg (1928-2014) diskutieren Religion im Kontext von Kultur. In seinen Erörterungen der Religion im System der Kultur verdeutlichte Pannenberg ihre Bedeutung und wies zugleich auf die Probleme einer säkularen Gesellschaft hin:

„Die säkulare Lebenswelt der Neuzeit hat ihre Wurzeln in der christlichen Unterscheidung zwischen der Ordnung dieser vergehenden Welt und der kommenden Welt Gottes, (...). Aber daraus ist im Ergebnis eine Ablösung von den Quellen der Religion geworden, (...). Wegen der resultierenden Sinnleere der öffentlichen Kultur und der gesellschaftlichen Institutionen hat dieser Vorgang inzwischen zu einer Gefährdung des Fortbestandes der säkularen Gesellschaft selber geführt. Diese bedarf einer Rückbesinnung auf ihre religiösen Quellen, wenn sie nicht am Zerfall aller verbindlichen Normen im Antagonismus entfesselter egoistischer Interessen

---

<sup>254</sup> Vgl. Barth, Dogmatik I/2, 557

zugrunde gehen soll. Solche Besinnung kann nur aus der Einsicht erwachsen, dass es sich bei der Religion nicht um überkommenen oder neu wuchernden Aberglauben handelt, sondern um eine Konstante des Menschseins von seinen Anfängen an, die für die Eigenart des Menschen kennzeichnend ist.“<sup>255</sup>

Durch ein tieferes und differenzierteres Verständnis der Christusoffenbarung und des christlichen Glaubens sah Pannenberg den Gedanken der Toleranz tiefer im Glaubensbewusstsein verankert. Dies wirke nicht nur gegenüber anderen Konfessionen, sondern verändere auch das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen. Eine Reaktivierung der christlichen Grundlagen der in der Wirkungsgeschichte des Christentums entstandenen Gesellschaftssysteme könne nicht Rückfall in die Intoleranz der Glaubenskämpfe bedeuten, aus denen der Staat der Neuzeit hervorgegangen ist, und könne auch nicht Verschmelzung von Kirche und Staat bedeuten. Ziel sollte hingegen ein christliches Verständnis politischer Ordnung als einer vorläufigen Ordnung in dieser Welt sein. Gerade in solcher Vorläufigkeit könne die institutionelle Ordnung der Gesellschaft die Ordnung Gottes und seinen Rechtswillen voraus abbilden und begreiflich machen.<sup>256</sup> Die im Urchristentum formulierte These, dass der Mensch erst in der Geschichte Jesu und in der Gemeinschaft mit ihm zu seiner eigentlichen Bestimmung finde, führe zu einem geschichtlichen Selbstverständnis des Menschen. Paulus deutete Jesus als den neuen, den zweiten Adam:

„Der erste Mensch stammte von der Erde und war irdisch, der zweite aus dem Himmel (...). Und wie wir das Bild des irdischen Menschen getragen haben, so werden wir auch das Bild des himmlischen Menschen tragen.“ (1Kor 15,47.49)

Mit Jesus Christus, dem zweiten Adam, beginnt bei Paulus ein völlig neues und folgenreiches Verständnis des Menschen. Der erste Adam ist irdisch und sterblich, der zweite und letzte Adam himmlisch und unsterblich – wie das in der Auferstehung Jesu deutlich wird (Röm 8,29). Der Mensch selber und seine Stellung im Kosmos werden auf ein mythisches Weltverständnis zurückgeführt und begründet. Dieses Weltverständnis begegnet dem

---

<sup>255</sup> Pannenberg, *Anthropologie*, 469

<sup>256</sup> a.a.O., 470f

Glaubenden in der biblischen Urgeschichte (Adam als erster Mensch, Macht des Menschen über alle Geschöpfe, Differenz und Zusammengehörigkeit der Geschlechter, Mühsal der Arbeit, Schmerzen bei der Geburt neuen Lebens, Leid und Tod) und weist Parallelen zu Überlieferungen des Alten Orients auf. Im Mythos werden die Grundzüge des menschlichen Lebens in Begebenheiten der Urzeit verankert.

Bei allen Versuchen, die herausragende Bedeutung des Christentums unter den Religionen aufzuzeigen, wird der Maßstab, mit dem gemessen wird, dem Christentum entnommen und Christen betrachten aus ihrer eigenen Glaubensperspektive andere Religionen und deren Werte und Riten. Die Begegnung mit Gott und die darin verborgene Absolutheits- und Gewissheitserfahrung ist eine subjektive Glaubenserfahrung und kann nicht zur intellektuellen allgemeingültigen Wahrheit mit unbedingtem Geltungsanspruch erhoben werden. Gewissheiten sind nicht gleichzusetzen mit allgemeingültiger, objektiver Wahrheit. Erst die Vergleichende Religionswissenschaft unternimmt den Versuch, die Religionen von einem möglichst weitgehend neutralen Standpunkt aus zu betrachten.

#### **4.2 Die Kernelemente einer christlichen Identität**

Geht es in psychologischer oder soziologischer Literatur um das Verständnis des Menschen seiner selbst, so trifft man auf den Begriff der Identität. Unschärf in seiner Bestimmung – er meint nicht nur den Selbstbezug, sondern auch die Übereinstimmung mit z.B. einer Institution, Gruppe, Denkrichtung etc. – bietet der Begriff des Selbst für das Individuum die klarere Beschreibung. Das menschliche Selbst bestimmt, reflektiert, ermöglicht und begrenzt Lernprozesse. Es ist das Regulativ religiöser wie interreligiöser Lernprozesse und nimmt möglicherweise eine christliche „Identität“ an.<sup>257</sup>

Karl Barth hat drei Aspekte formuliert, die im Laufe der Geschichte den christlichen Glauben strukturell konstituieren. Ein erster Aspekt beschreibt die Notwendigkeit der Information: Man braucht Kenntnis (notitia) über den Inhalt des Glaubens. Dazu muss nun Stellung bezogen werden, was zu Zustimmung (assensus) führen kann. Die formale Zustimmung zeichnet aber kein lebendiges Glaubensverhältnis aus, sondern eine Beziehung des

---

<sup>257</sup> An dieser Stelle soll nicht das menschliche Selbst mit seiner Struktur und seinen Fähigkeiten untersucht werden. Das Selbst ist Voraussetzung und Bedingung seiner „Identitätsentwicklung“ und religiösen sowie interreligiösen Lernens.

Vertrauens (fiducia) vertieft und belebt die Bezogenheit des Menschen zu Gott.<sup>258</sup> Einerseits ist der Glaube auf Inhalte bezogen, andererseits verhält er sich zu diesen Inhalten. Der „Glaube an“ unterscheidet sich von einem „Glauben dass“. Der „Glaube dass“ bedeutet ein Für-wahr-Halten bestimmter Inhalte und Aussagen und die Beziehung zu alldem, was im Blick auf Gott geglaubt, gedacht, erwünscht, erwartet, befürchtet wird. Der „Glaube an“ bezeichnet eine existenzielle, vertrauensvolle personale Beziehung und Hinwendung zu Gott selbst, ein von Dogmen und Lehrmeinungen eher unabhängiger Glaube. Es dürften jedoch beide Glaubensweisen stärker ineinander verwoben sein als zunächst erkennbar ist und sich eher gegenseitig vertiefen als dass sie konträre Glaubensweisen wären. Im Prozess des Glaubens hebt Karl Barth das Vertrauen hervor:

„Der christliche Glaube ist das Geschenk der Begegnung, in der Menschen frei werden, das Wort der Gnade, das Gott in Jesus Christus gesprochen hat, in der Weise zu hören, dass sie sich allem, was dagegen spricht, zum Trotz ein- für allemal, ausschließlich und gänzlich an seine Zusage und Weisung halten dürfen.“<sup>259</sup>

Die Begegnung mit Gott ist die Begegnung mit dem Wort der Gnade und Geschenk, in der Menschen frei werden, das Wort Gottes zu hören und sich in Freiheit ihm öffnen. Die Glaubensentscheidung, sich an Gottes Wort zu halten, weil er der Eine und treu ist, umfasst nicht nur das religiöse, sondern das ganze Leben, innere genauso wie äußere Gegebenheiten. Weil das Wort Fleisch geworden, der Logos Mensch geworden ist, bekommen die Vernunft (ratio), – Karl Barth spricht von einer Erleuchtung der Vernunft – das Wort, die Rede ihre Bedeutung; Rede, die in Klarheit und wahr verkündigen will. Der Glaubende weiß nicht nur, er erkennt. Und christliches Erkennen bedeutet, in der Wahrheit Jesu Christi zu leben, Aufgaben, Sinn und Grenzen seiner Existenz in Bezug auf Jesus Christus zu begreifen:

„Der christliche Glaube ist die Entscheidung, in der Menschen die Freiheit haben, ihr Vertrauen auf das Wort Gottes und ihre Erkenntnis der Wahrheit Jesu Christi in der Sprache der Kirche, aber auch in weltlichen Stellungnahmen und vor allem auch in den

---

<sup>258</sup> Barth, Dogmatik I/1, 248

<sup>259</sup> Barth, Grundriss, 16



entsprechenden Taten und Verhaltensweisen öffentlich zu verantworten.“<sup>260</sup>

Als ein Geschehen zwischen Gott und Mensch ist der christliche Glaube eine Entscheidung, die als ein Ereignis in Freiheit fällt und in der Geschichte geschieht, weil Gott Vater, Sohn und Heiliger Geist sich in der Geschichte manifestieren. Wo christlich geglaubt wird, wächst eine geschichtliche Gestalt von Gemeinschaft, der Leib Christi, die Kirche, wo Gottes Licht leuchtet. Die Gemeinschaft der Glaubenden will sich bekennen und dieses Licht verkündigen in Taten und Verhaltensweisen. In Taufe und Abendmahl begegnet Christus den Gläubigen und sagt ihnen seine Vergebung und seine Liebe und Gemeinschaft zu und sie bekennen sich darin zum dreieinen Gott.

Hans-Martin Barth begreift Glauben als ein „Zu-Jesus-Christus-Kommen“, das jedoch menschlicher Kapazität grundsätzlich entzogen sei. Glaube äußere sich im Menschen, aber er komme nicht vom Menschen, sondern von Gott; Glaube sei die von Gott geschenkte Gottesbeziehung des Menschen. Gott sei es, der zu allem von ihm Geschaffenen in einer schöpferischen, aber jeweils spezifischen Beziehung stehe, selbst wenn ein Geschöpf nicht mehr über rationales Bewusstsein, beispielsweise wegen Behinderung oder Erkrankung, verfüge. Der Glaube ist untrennbar und zugleich Liebe und Hoffnung (1Kor. 13,1-13). In der Liebe zu Gott und den Menschen und der ganzen Schöpfung gewinnt der Glaube sich selbst.<sup>261</sup>

Wenn ein lebendiges Vertrauen keine Rechenschaft über seinen Grund, eine Liebe nicht einzelner zugewandt ist, eine Hoffnung aus sich hofft und eher unbegründeter Zuversicht gleichkommt, wenn sich Abgründe auftun und dennoch ein Mensch ohne Absicherung Halt erfährt, – dann ereignet sich absoluter Glaube. Nach H.-M. Barth geht Omega-Glaube in seinem radikalen Vertrauen und Lieben über Aussagen und Gestalt des Alpha-Glaubens hinaus:

„Was wird aus unserem Glauben, wenn wir zu schwach, zu müde oder zu sehr von Schmerzen geplagt sind, als dass wir ihn noch denken könnten? Gott, der den 'artikulierten' (Alpha-) Glauben schenkt, vermag seine Nähe gewiss in einer Weise zu vermitteln, die

---

<sup>260</sup> a.a.O., 31

<sup>261</sup> Vgl. Barth, H.-M., Dogmatik, 81ff

keines Nachdenkens, ja nicht einmal des Bewusstseins mehr bedarf. (...) Alpha und Omega finden zueinander. (...) Der Alpha-Glaube ist immer unterwegs zum Omega-Glauben – und das heißt: zu seiner Auflösung und Erfüllung.“<sup>262</sup>

Gott schafft durch Jesus die Voraussetzungen zum Glauben und zur Begegnung mit Gott. Mit dem Heiligen Geist belebt er sein Wort, damit ein Mensch eine für sich relevante Orientierung, Sinn und Halt in seinem Leben erhält. Existenzielle Begegnung, Wort und Antwort, Reden und Hören sind der Weg, auf dem Glaube erwacht, entsteht und wächst, Gestalt annimmt und Ausdruck findet, um auch wieder verworfen zu werden und erneut Gestalt zu suchen und zu finden. Glaube und Zweifel, Verständnis und Missverständnis können nahe beieinander wohnen und den Glaubensprozess in Bewegung halten.

#### **4.2.1 Die Gotteslehre**

Gläubige der Religionen gehen davon aus, dass 'Gott ist'. Dieses inhaltliche, essentialistische Kriterium stellen Vertreter gegenwärtiger Religionskritik wie Daniel Dennett<sup>263</sup> und Richard Dawkins<sup>264</sup> infrage. Ihre Grundthese lautet, es sei unvernünftig anzunehmen, dass da draußen jemand ist. Die emphatische Behauptung 'Gott ist' braucht jedoch keine Gottesbeweise, sie wird stillschweigend – im religiösen Vollzug – vorausgesetzt mit Beten und dem Feiern von Gottesdiensten. Gott wird als Urgrund, von dem alle Wirklichkeit ausgegangen ist, vorangesetzt, während die Gegenthese 'es ist kein Gott' jeder individuellen wie kollektiven Praxis widerspricht, die Gott bedingungslos setzt. Doch welchen semantischen Gehalt hat das Wort 'Gott', wer und wie ist Gott?

Aristoteles (384-322 v.Chr.), ähnlich wie Platon (427-347 v.Chr.), steht für die Vorordnung der Philosophie vor den religiösen Gottesbegriff. <sup>265</sup> Aristoteles stellt in seiner Metaphysik das Leben des Menschen als ein Streben nach Weisheit (σοφία) dar. Gott (ὁ θεός) ist das alleinige Ziel seines Strebens.<sup>266</sup>

---

<sup>262</sup> Vgl. a.a.O., 116f

<sup>263</sup> Vgl. Dennett, Breaking, 2006

<sup>264</sup> Vgl. Dawkins, Delusion, 2006

<sup>265</sup> Aristoteles' Metaphysik, I 2, 982 b 17-22

<sup>266</sup> Aristoteles' Metaphysik, I 2, 983, 12-17

Augustinus (354-430) hingegen verbindet den Gottesbegriff mit der Offenbarung und nicht mit dem Verstand und der Vernunft; die Wahrnehmung und Feststellung der Existenz Gottes und deren Interpretation hängt alleine davon ab, was der Glaube von Gott weiß – und nicht umgekehrt.

In Ex 3,14 stellt Gott sich vor: „ἐγώ εἰμι ὁ ὢν“ (Ich bin der ich bin. Ich bin der Seiende). Gott erklärt sich nicht als Teil der Materie, also gegenständlich, sondern als das Sein an sich, identisch mit diesem. Die mittelalterliche Scholastik hat Gott ebenso als das Sein selbst bezeichnet.<sup>267</sup>

Nach Thomas von Aquin<sup>268</sup> (1225-1274) lassen sich Wesen und Sein Gottes nicht unterscheiden. Nicht ein sich von anderem unterscheidendes Sein, sondern das Sein an und in sich, das Sein selbst ist Gott. Thomas von Aquin setzt voraus, dass in Gott esse und essentia nicht unterschieden sind wie in allem anderen Seienden; eine eindeutige Unterscheidung von Gott und Schöpfung scheint problematisch.

Karl Barth (1886-1968) nimmt Bezug auf die ersten Worte im Glaubensbekenntnis 'Ich glaube an Gott'.

„Gott ist der, der laut der heiligen Schrift in dem in Jesus Christus beschlossenen und vollbrachten Werk seiner freien Liebe da ist, lebt, handelt, uns sich bekannt macht: er, der Einzige.“<sup>269</sup>

Barth sieht Gott im Sinne des christlichen Glaubens sich nicht zu der Vielzahl der Götter gesellt und er ist kein Produkt religiöser Erfindung; er tritt an die Stelle all dieser Götter. Er ist über uns, in der Höhe, über den tiefsten Gefühlen, allen Produkten des menschlichen Geistes. Er neigt sich herab zu uns und wird Mensch. Er ist unerforschlich und unbegreiflich und nicht zu beweisen. Nur er kann sich enthüllen und sich uns offenbaren. Die Bibel erzählt von Gottes Taten, in welchen er für uns erkennbar wird: durch die Schöpfung, durch seinen Bund zwischen Gott und Mensch, durch die Erlösung in Christus. Vollkommene Liebe und vollkommene Freiheit werden in seinem Handeln erfahrbar und verstehbar.

---

<sup>267</sup> Vgl. Loofs, Dogmengeschichte, 71968

<sup>268</sup> Vgl. Leppin, Thomas, 2016

<sup>269</sup> Barth, Grundriss, 39

#### 4.2.1.1 Das christliche Offenbarungsverständnis

Gott hat mit der Schöpfung (Gen. 1,26f; Gen. 5,1; Gen. 9,6) den Menschen zum Ansprechpartner werden lassen. Wie teilt sich Gott nun den Menschen mit und wie können Menschen Gott ansprechen?

Offenbarung ist ein kommunikatives Geschehen und weit mehr als Mitteilung von kognitiven Inhalten an zu informierende Adressaten. Nach christlichem Verständnis ist Offenbarung nicht nur Vermittlung einer Botschaft, sondern gleichzeitig die Begegnung und Vergegenwärtigung dessen, der spricht. Wer auch immer von Offenbarung spricht, erlebt sie einzigartig, besonders, herausragend aus Alltäglichem. Es sind Erfahrungen, die ein Leben und die Sicht der Dinge, die Perspektive zur Welt verändern und neu bestimmen können.

Der Offenbarende und auch die Offenbarungsinhalte mögen sich unterscheiden je nach Religion oder Orientierung, ein Gemeinsames und Allgemeines aber hat alle Offenbarung. Dieses Verbindende ist beim Menschen und seiner Fähigkeit und Bereitschaft zum Empfang von Offenbarung, im Anthropologischen zu suchen. Voraussetzung für die Wahrnehmung und Deutung einer Offenbarung ist die Fähigkeit des Menschen, über alles ihm Bekannte und Greifbare hinaus zu denken, zu fragen, zu suchen, zu wünschen und zu transzendieren. Offenbarung erschließt nicht nur einen Sachverhalt.

„Religionsphänomenologisch verstanden, ist Offenbarung ein Schlüsselerlebnis, das einen Menschen dazu führt, sein Leben und dessen Kontext zu deuten und zu gestalten, das sich bewahrheitet und vertieft und das sich transsubjektiv vermittelt, also Gemeinschaft stiftet.“<sup>270</sup>

Offenbarung ist Selbstmitteilung Gottes an den Menschen. Er richtet sein lebendiges Wort an den Menschen und trifft ihn in der Mitte seiner Existenz. Dieses Schlüsselerlebnis stiftet Gemeinschaft, weil sich in ihm Letztgültiges vergegenwärtigt und es sich in seiner Relevanz nicht auf den Einzelnen, dem es zuteilwird, begrenzen lässt. Es strahlt aus in seiner Erlebensintensität. Am Individuum werden die Reaktionen auf das Schlüsselerleben sichtbar, führen dann jedoch zu Bewegungen und Gestaltungsimpulsen für die Gemeinschaft.

---

<sup>270</sup> Barth, H.-M., Dogmatik, 145

Das Erlebte erschüttert und führt zu Buße, Glaube, Erkennen und Bekennen, zu Lobpreis und Anbetung – und zu konkretem Handeln.<sup>271</sup> Es vermittelt Orientierung und löst Engagement aus, es stiftet und stärkt Gemeinschaft. Niemand kann solche Schlüsselerlebnisse, die als Selbstmitteilungen und Be- oder Entgegnungen Gottes erlebt werden, sich selbst beschaffen (Mt 16,17). Dieses Geschehen ist mit den Mitteln der Vernunft nicht zugänglich. Es lässt einen Menschen sich selbst und die Welt auf eine neue Weise erfassen. Eine große Weite und Tiefe tut sich auf geheimnisvolle Weise auf. Doch ist Offenbarung mit ihrem Vollzug nicht beendet. Das Geheimnis bleibt. Mit der Feier der Sakramente und einer wirkmächtigen Verkündigung stabilisiert, ordnet, erschließt, motiviert, bewegt, verbindet, heilt das erste Schlüsselerleben der Jünger mit Jesus immer wieder und aufs Neue heutige Menschen und heutige Gemeinschaft. „Das Wort Gottes ist Fleisch geworden“ (Joh 1,14) heißt, in und mit Christus ist ein geschichtlicher Mensch zur Offenbarung Gottes geworden.

Nicht abstrakte Wahrheiten, nicht Glaubenssätze oder Visionen sind Inhalt der christlichen Offenbarung, sondern im Menschen Jesus von Nazareth begegnet den Menschen die Fülle Gottes.

#### **4.2.1.2 Gott erkennen**

Zu allen Zeiten setzte sich das Christentum mit der Unerkennbarkeit Gottes auseinander. Theologisch betrachtet ist Gott zu groß, sodass er von menschlichem Erkennen nicht erfasst werden kann. Würde der menschliche Geist Gott fassen, so wäre Gott zu klein und nicht Gott. Im Alten Testament muss sterben, wer Gott sieht (Ex 33,20). Im Neuen Testament verweist 1Joh 3,2 auf den zukünftigen, sich selbst offenbarenden Gott. Anthropologisch betrachtet, reicht das Fassungsvermögen des menschlichen Geistes nicht aus, um Gott in seiner Größe und Erhabenheit zu erkennen. Auch trennt die Sündhaftigkeit des Menschen ihn von Gott.

---

<sup>271</sup> Waldenfels, Begegnung, 11f: Der christliche Glaube lebt im Bewusstsein des Von-Gott-Angesprochenwerdens. Gott sieht den Menschen in seiner Verlorenheit wie auch in der ihm von Anbeginn geschenkten, von aller Leistung unabhängigen Würde. Gott sucht diesen Menschen und begegnet ihm in Jesus Christus, dem lebendigen, Fleisch gewordenen Wort Gottes. „Die Offenbarung Gottes in und durch Jesus Christus bedeutet für die Christen den Höhepunkt dieses Dialogs Gottes mit den Menschen, da er selbst sich in die Welt der Menschen zu einer konkreten Zeit und in einen konkreten Raum hinein entäußert hat.“

In den klassischen vorneuzeitlichen Dogmatiken wird Erkenntnis Gottes erlangt durch das Licht der Natur, natürliches Erkennen, durch die Vernunft und aus dem Licht der Offenbarung. Die *cognitio Dei naturalis*, eine partielle Erkenntnis des einen Wesens Gottes, führt hin zur *cognitio salutifera*, der heilsamen Erkenntnis. Die *cognitio revelata* schließt die *cognitio naturalis* mit ein und führt durch die Erkenntnis der Einheit des Wesens Gottes in drei Personen zur letztlichen und wahren Gotteserkenntnis.<sup>272</sup>

Nach Johannes Duns Scotus<sup>273</sup> (1266-1308) gibt es vier Modi, etwas zu erkennen: Ein erster Weg, der vollkommenste, ist die Erkenntnis des Wesens selbst; den Menschen in seinem Menschsein, Gott in seinem Gottsein erkennen hat den höchsten Gehalt an Erkenntnis. Ein weiterer Modus des Erkennens findet statt, wenn etwas mit anderem oder anderen Gemeinsames hat, z.B. eine Art- oder Wesensgemeinschaft. Ein dritter Weg von Erkenntnis ist möglich durch attributive Zuschreibungen. Indem wir Wesen und Dinge von außen sehen und ihnen bestimmte Eigenschaften zuschreiben, erkennen wir sie. Der vierte Weg der Erkenntnis erschließt sich aus einer Beziehung zu anderem. Als Schöpfer, Retter, Herr der Kirche übertrifft Gott mit seiner Vollkommenheit alles andere.

Der Ausgangspunkt jeder Gotteserkenntnis ist dieser vierte Modus, die Erkenntnis Gottes aus den Relationen. Im alltäglichen Leben wird Gott dem Menschen auch auf dem dritten Weg mit attributiven Aussagen zugänglich, doch sind Zuschreibungen durchaus problematisch, da sie Gott und Geschöpf gemeinsam zukommen, von dem er sich in seiner Erhabenheit und Größe ja gerade unterscheidet. Also müssten Attribute alleine ihm zukommen und ihm nicht gemeinsam sein mit Geschaffenem.<sup>274</sup>

Dass die Bezeichnung „Gott“ etwas von erhabener Größe und Vollkommenheit bezeichnet, ist in der christlichen Volksreligiosität Konsens. Nach Kant (1724-1804) entspringt dieser der Erkenntnisleistung der Vernunft, ist von erkenntnistheoretischer Wichtigkeit, ist Bedingung der Möglichkeit des Erkennens und nicht lediglich Gegenstand des Erkenntnisprozesses. Bei Kant zeigt sich der Sinn der Rede von Gott und der Religionsbegriff unter

---

<sup>272</sup> Vgl. Loofs, Dogmengeschichte, 71968

<sup>273</sup> Dreyer/Ingham, Duns Scotus, 2003

<sup>274</sup> Dettloff, Duns Scotus, 168-181 (Aufgrund seines frühen Todes sind die Schriften von Duns Scotus ungeordnet und Originalbelege nicht zur Verfügung.)

neuzeitlichen Vorzeichen. Kant nimmt die metaphysische Frage nach Gott auf und überwindet sie. Mit der „Kritik der reinen Vernunft“, einer Erkenntnistheorie, endet die Verortung des Gottesbegriffs innerhalb des menschlichen Erkennens. So formuliert Kant:

„Dass alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist kein Zweifel; denn wodurch sollte das Erkenntnisvermögen sonst zur Ausübung geweckt werden, geschähe es nicht durch Gegenstände, die unsere Sinne rühren und teils von selbst Vorstellungen bewirken, teils unsere Verstandestätigkeit in Bewegung bringen, diese zu vergleichen, sie zu verknüpfen oder zu trennen, und so den rohen Stoff sinnlicher Eindrücke zu einer Erkenntnis der Gegenstände zu verarbeiten, die Erfahrung heißt?“<sup>275</sup>

Ob es eine von Erfahrungen und den Eindrücken der Sinne unabhängige Erkenntnis gebe, fragt Kant. Er nennt solche Erkenntnisse a priori und unterscheidet sie von empirischen Erkenntnissen, die ihre Quellen a posteriori in der Erfahrung haben. A priori-Urteile werden nicht induktiv begründet; sie sind zuvor und unabhängig von der Erfahrung, im Unterschied zu Urteilen a posteriori.

Am Erkenntnisprozess beteiligt sind Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft. Die Sinnlichkeit vermag im Sinne einer Ordnung in Raum und Zeit Einheit zu stiften. Der Verstand bewirkt dies durch Urteile, deren Begriffe Sachverhalte repräsentieren. Die Vernunft verknüpft, schlussfolgert, kommt zu einem Urteil. Die Vernunft fasst alle Erfahrung letztlich zusammen in Begriffen wie Seele, Freiheit, Notwendigkeit in der Einheit des Kosmos und Gottes.

Kants Grundthese in seiner Kritik der reinen Vernunft ist, dass der Mensch ständig den Versuch unternimmt, die Einheit aller Wirklichkeit unabhängig von sich und außerhalb von sich selbst zu verorten und außerhalb von sich gewährleistet zu sehen, obwohl er sie selbst herstellt. Kant will die Vernunft über diesen Fehlschluss aufklären. Warum tut dies der Mensch? Nach Kant erträgt es der Mensch nicht, dass die Einheit der Wirklichkeit, an der er selbst und seine Einheit in sich selbst hängt, seine eigene Leistung ist. Der Mensch scheint ein Wesen zu sein, das die Einheit der Wirklichkeit und seiner selbst empfangen und nicht selbst schaffen will und eine gewisse Identität braucht.

---

<sup>275</sup> Kant, KrV, B 1

Dies geschieht ihm nicht durch Verstandes- und Vernunftleistung, sondern er betrachtet dies als etwas durch einen höheren Willen Garantiertes. Um die Einheit der Welt und die Stabilität des Ich garantiert zu sehen, kann er nicht darauf verzichten, den Begriff Gott auszubilden. Gott erfüllt seine Bedeutung nur dann, wenn er nicht ein bloßer Begriff ist, sondern die Antwort auf die Frage nach dem Grund des Ichseins. Die Einsicht und Erfahrung des Bedrohtseins der eigenen Identität schließt aus, dass die Instanz Gott, die diese Identität gewährleistet, mit dem Ich selbst identisch ist.<sup>276</sup>

Karl Barth insistiert mit seinem offenbarungstheologischen Programm auf einem ausschließlich auf die Offenbarung in Jesus Christus begründeten Reden von Gott und widerspricht einer natürlichen Theologie. Er versteht die natürliche Theologie als eine dem Menschen eigene Fähigkeit zur Gestaltung einer Gottesbeziehung. Sie folgt nicht Gottes Handeln in Jesus Christus, sie entspringt allein menschlichem Bemühen. In der Kirche ereignet sich Erkenntnis Gottes; Gott wird erkannt und von ihm wird gesprochen. Doch das Subjekt und der Grund des Erkennens und der Rede über ihn ist Gott selbst, unabhängig von menschlichen Erkenntnisprozessen. Nicht der Mensch ist Ausgangspunkt der Gotteserkenntnis, sondern Gott: „Gott wird nur durch Gott erkannt.“ Barth verweist auf die Trinitätslehre als der „primären Gegenständlichkeit“, in der Gott sich selbst zum Erkenntnis-Gegenstand wird und

„dass Gott selbst in unzerstörbarer Einheit, aber auch in unzerstörbarer Verschiedenheit der Offenbarer, die Offenbarung und das Offenbarsein ist.“<sup>277</sup>

Der Mensch kann Gott nur erkennen, indem er teilhaben darf an der Selbst-Erkentnis Gottes und dieser sich dem Menschen offenbart: Zu menschlicher Gotteserkenntnis kommt es nur durch Gott und dessen Sich-selbst-Offenbarung in der Ausgießung des Heiligen Geistes. Die Offenbarung Gottes ist nicht der Gegenstand, sondern der Ort der Erkenntnis Gottes. Die Offenbarung ist der innere Sinn der Schöpfung. Nur so, ohne

---

<sup>276</sup> Vgl. Höffe, Kant, 72007

<sup>277</sup> Barth, Dogmatik I/1, 311



erkenntnisbedingende Anlagen des Menschen, bleibt nach Barth das Herrsein Gottes gewahrt. Sonst wäre der Mensch Gott neben Gott.<sup>278</sup>

Weltanschauungen und Religionen stehen in Konkurrenz zueinander. Die Kraft einer Anschauung hängt wesentlich davon ab, inwieweit ihre Vertreter klare Vorstellungen über ihre Grundlagen und Inhalte haben sowie diese sprachlich griffig und verständlich formulieren und mit klaren Argumenten vertreten können. In unserer Zeit des Pluralismus treten sich unterschiedliche Grundorientierungen häufig wenig konturiert entgegen, Orientierungen verfließen ineinander. Damit ist die Gefahr weltanschaulicher Zusammenstöße innerhalb der Gesellschaft geringer und Entscheidungen können vermieden werden. Sinnbehauptungen lässt man gleichgültig nebeneinander stehen und begegnet ihnen gleichgültig. Wenn die Frage nach der Wahrheit nicht gestellt wird, muss auch keine Position bezogen werden.

Im Neuen Testament wird aber zu einer klaren Haltung aufgerufen: „Seid allzeit bereit zur Verantwortung vor jedermann, der von euch Grund fordert der Hoffnung, die in euch ist.“ (1Petr 3,15) Wenn Fragende eine klare Auskunft erwarten, Rechenschaft und eine vernünftige Begründung, so sollen Christen immer bereit sein zu einer argumentativen Darlegung bezüglich ihres Glaubens. Apologie fordert nicht nur kognitive, sondern auch affektive Aspekte, nämlich Willen und Mut von Christen, sich zu exponieren.

Christlicher Gottesglaube ist grundsätzlich Glaube an den dreieinen Gott. Christen sprechen, wenn sie von Gott sprechen, von Gott dem Schöpfer, von Jesus Christus und vom Heiligen Geist. Das apostolische Glaubensbekenntnis fasst als Kurzformel die Inhalte des christlichen Glaubens zusammen. Karl Rahner hat in „Grundkurs des Glaubens“<sup>279</sup> formuliert:

„Das unumfassbare Woraufhin menschlicher Transzendenz, die existenziell und ursprünglich – nicht nur theoretisch und begrifflich – vollzogen wird, heißt Gott und teilt sich selbst existenziell und geschichtlich den Menschen als dessen eigene Vollendung in vergebender Liebe mit. Der eschatologische Höhepunkt der geschichtlichen Selbstmitteilung Gottes, in dem diese Selbst-

---

<sup>278</sup> Vgl. Barth, Dogmatik III/1

<sup>279</sup> Rahner, Grundkurs, 435

mitteilung als irreversibel siegreich offenbar wird, heißt Jesus Christus.“

Gottesbegegnung ist in allen Religionen<sup>280</sup> offensichtlich eine tendenziell ganzheitliche Erfahrung, doch scheinen Gotteserwartung und Gotteswahrnehmung sich in den östlichen und den monotheistischen Religionen – zwischen Judentum, Christentum und Islam auch wiederum – zu unterscheiden.<sup>281</sup> In der christlichen Theologie war Gott zeitweilig primär Objekt geistiger Auseinandersetzung. Es wurde über und von Gott gesprochen und die diskursive, ratio- und vernunftdominierte Auseinandersetzung erschwerte u.U. eine existenzielle und befreiende Gottesbegegnung. Der zeitgenössische Protestantismus trägt diese Züge noch immer, obgleich Luther selbst um den ganzheitlicheren Zugang zur Gotteserfahrung wusste und ihn suchte, indem er Meditationen und Katechismen schrieb und keine Dogmatik.

Joh 7,17 zeigt den Weg zur ganzheitlich-trinitarischen Gottesbegegnung auf und ermutigt, sich im Tun erwartungsvoll auf das einzulassen, was gut ist und sein soll und darin Gott zu begegnen. Hans-Martin Barth sieht in der ganzheitlicheren Religiosität anderer Religionen eine Chance und positive Impulse für das Christentum.<sup>282</sup>

#### **4.2.1.3 Gott der Vater, der Allmächtige, der Schöpfer**

Gott, der Vater, der über allem steht und in Dreieinheit der Schöpfer des ganzen Universums und alles Seins ist, ist dem Menschen gnadenhaft zugewendet. Aus freiem Entschluss und aus Gnade ist er der Vater aller Menschen.

„Der eine Gott ist von Natur und in Ewigkeit Vater, der Ursprung seines Sohnes und mit diesem vereint der Ursprung des Heiligen Geistes. In der Kraft dieser seiner Weise zu sein, ist er aus Gnade der Vater aller Menschen, die er in der Zeit in seinem Sohne und durch seinen Geist seine Kinder zu sein beruft. (...)“

Gottes Macht ist darin von der Ohnmacht verschieden, darin den

---

<sup>280</sup> Vgl. Bernhardt, Reinhold: Trinitätstheologie als Matrix einer Theologie der Religionen. Ökumenische Rundschau Jg.49 (2000), 287-301, 66ff

<sup>281</sup> Vgl. Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 258ff

<sup>282</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 270

anderen Mächten überlegen, darin der 'Macht an sich' siegreich entgegengesetzt, dass sie die Macht des Rechts, nämlich seiner in Jesus Christus betätigten und offenbarten Liebe und so der Inbegriff, die Bestimmung und die Grenze alles Möglichen und also die Macht über und in allem Wirklichen ist.“<sup>283</sup>

Und Gott ist Macht. Dies schließt Können, Vermögen, Möglichkeit in der Wirklichkeit mit ein. Allmacht bedeutet, er ist grundlegendes Maß aller Wirklichkeit und Möglichkeit in Raum und Zeit und darüber hinaus. Barth sieht Gottes Macht als Gottes Freiheit und sie unterscheidet sich in seiner Überlegenheit von allen anderen Mächten und jeder Ohnmacht. Seine Macht ist nicht vergleichbar mit anderen Mächten, sie sind keine konkurrierenden Mächte. Gottes Macht ist die Macht des Rechtes, der Ordnung, der Liebe, der Gerechtigkeit.

„Indem Gott Mensch wurde, ist auch das offenbar und glaubwürdig geworden: Er will nicht nur für sich und also allein sein. Er gönnt der von ihm verschiedenen Welt ihre eigene Wirklichkeit, Art und Freiheit. Sein Wort ist die Kraft ihres Seins als Kreatur. Er schafft, erhält und regiert sie als den Schauplatz – und in ihrer Mitte den Menschen als den Zeugen seiner Herrlichkeit.“<sup>284</sup>

Der Mensch glaubt nicht an die geschaffene Welt, sondern an Gott, den Schöpfer. Barth spricht hier von Schöpfungserkenntnis, die Gotteserkenntnis ist und damit Glaubenserkenntnis im tiefsten und letzten Sinn. Mit der Schöpfung schafft Gott aus Güte und Gnade neben sich eine von ihm verschiedene Wirklichkeit, die Welt.

Indem er in Jesus Christus Mensch wurde und sich in unsere Welt hineingab und sich damit offenbarte, leuchtet erneut auf, dass er der Schöpfer der Welt ist. Geschaffen durch Gott – creatio ex nihilo (Schöpfung aus dem Nichts) – aber eine von Gott verschiedene Wirklichkeit, eine geschöpfliche Wirklichkeit, von Gott gehalten in Zeit und Raum.

---

<sup>283</sup> Barth, Grundriss <sup>10</sup>2011, 47ff

<sup>284</sup> a.a.O., 57

#### 4.2.1.4 Jesus Christus. Christologie

Jesus Christus, Namensgeber der christlichen Religion, ist zugleich Ursprung und Mitte des christlichen Glaubens. Im Geheimnis seiner Person verbinden sich die Göttlichkeit und das Menschsein Gottes.

Wer war dieser Jesus von Nazareth? Es ließe sich klären, wo und wie er gelebt hat – schon seine Geburt, überliefert als Jungfrauengeburt, streicht die Besonderheit dieser hervor bzw. gibt Rätsel auf.<sup>285</sup> Welche religionsgeschichtliche Bedeutung hatte er und welche Bedeutung wurde ihm zugeschrieben, wenn er aus der jüdischen Religion heraus berufen und beauftragt wurde, wenn er handelte im Namen des Gottes Israels?

Die weitaus längste Zeit seines Lebens hat Jesus in Nazaret, nahe am See Genezareth, verbracht. Als Bauhandwerker τέκτων, wie sein Vater Josef, hat er wohl in dem Ort Nazaret und in dessen Umgebung gearbeitet. Um sein 30. Lebensjahr scheint die Kunde von dem Bußprediger Johannes dem Täufer nach Nazaret zu gelangen und Jesus verlässt daraufhin den Ort, um sich am Jordan von Johannes taufen zu lassen. Dieser predigt das heraufkommende Gericht (Mt 3,10) und ruft zu Buße und Umkehr auf (Mk 1,4). Nach seiner Taufe geht Jesus wieder zurück nach Galiläa in das Gebiet am West- und Nordufer des See Genezareth und beginnt dort mit seinem eigenen Wirken.

Im Zentrum seiner Verkündigung steht die Botschaft von der Herrschaft Gottes βασιλεία τοῦ θεοῦ; seine Verkündigung als auch seine Heil- und Wundertätigkeit ordnet sich um dieses zentrale Thema. Jesus verkündet die Herrschaft Gottes in Gleichnissen. Indem diese Alltägliches und Bekanntes schildern, werden sie für die Menschen der damaligen Welt lebendig, greifbar und die Gottesherrschaft erkennbar und spürbar. Jesus fordert mit seiner Verkündigung der Güte Gottes heraus zur Entscheidung, zu Umkehr und Abkehr von der Sünde. Er verkündet eine neue Gerechtigkeit, in der die Armen und Verlierer auf Gottes unermessliche Güte treffen und fortan nicht mehr die Verlorenen sind. Mit seiner Rede und seinem Verhalten reißt er die

---

<sup>285</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 357: H.-M. Barth wagt dazu eine durchaus nachvollziehbare These: „Warum sollte nicht Jesus von Nazareth ein uneheliches Kind, Maria eine alleinerziehende Mutter gewesen sein? Gerade dies könnte dem 'Stil' Gottes entsprechen! [...] Dem Stil Gottes entspricht es, dass er das Unscheinbare und Verachtete erwählt – das wenig eindrucksvolle Volk Israel! Kreuz und uneheliche Geburt könnten einander entsprechen.“

geltende Trennung zwischen den gesellschaftlichen Schichten ein und verkündet eine neue Ordnung.

„Jesus machte das Heil erfahrbar, indem er sich den Menschen zuwandte, sie annahm, in seine Gemeinschaft aufnahm, ihnen Vergebung der Sünden zusprach. Die Kraft seines Zuspruchs liegt in der Hinwendung zum konkreten einzelnen, gerade des Verachteten, Geschändeten, des Sünders, aber auch darin, dass er sich in einer ganz persönlichen Art, fast unnachahmlichen Weise auf diese Menschen einließ, sich an sie verschenkte.“<sup>286</sup>

Jesus verkündigt nicht nur den Anbruch des Reiches Gottes. Neben seinen Predigten, neben dem Feiern der Gemeinschaft mit Sündern, Armen und Verlierern (Mt 9,10), neben seinem Vergebungszuspruch, steht sein Heilen und Helfen. Aussätzige (Mt 8,2-4), Kranke und Behinderte (Mt 4,23), Blinde und Besessene (Mt 12,22; Mk 10,46-52) befreit er von ihren Leiden und schenkt ihnen neue Hoffnung.

„Die Wunderheilungen sind ein Teil der Predigt von der Gottesherrschaft und in diesem Rahmen dem Wort unter- und beigeordnet. Sie zeigen die eschatologische Wende an und machen die dynamische Präsenz der Gottesherrschaft mit ihrer heilenden, helfenden und rettenden Kraft erfahrbar.“<sup>287</sup>

Durch die Heilungen weist Jesus hin auf das zukünftige Reich Gottes, wo das Schlimme und Böse überwunden ist, das in dieser Welt noch weiterwirkt. Jesus dämmt die Verzweiflung der Menschen ein und stellt ihre Menschenwürde wieder her. Gottes Willen, der auf das Heil des ganzen Menschen und der ganzen Menschheit gerichtet ist, wird mit den Wundern und Heilungen Jesu erfahrbar.

Jesus weist in seinen Predigten über irdischen Besitz und das irdische Leben hinaus. Die Gerichtsankündigung weist hin auf die Gottesherrschaft und den tiefen Ernst menschlichen Lebens und Handelns, das verantwortet werden muss. Der Gerichtsgedanke stellt den Menschen vor die Folgen seines Tuns und zeigt ihm seine Verbindlichkeit gegenüber Gott auf.

---

<sup>286</sup> Gnllka, Jesus, 117

<sup>287</sup> Gnllka, Jesus, 138

„Die Gottesherrschaft hat dann also gewissermaßen zwei Seiten, die des Heiles und die des Gerichts. Doch dominierend in der Predigt Jesu ist die Seite des Heiles. Sie ist die dem Menschen zugewandte Seite der Basileia.“<sup>288</sup>

Als Theologe der Gegenwart suchte Karl Barth erklärende Ansätze zur Christologie. Ausgehend von Gottes Handeln erschließt er die Bedeutung Jesu Christi durch

„(...) die freie Tat der Treue Gottes, in der er die verlorene Sache des Menschen (...) in Jesus Christus zu seiner eigenen Sache macht, zu ihrem Ziel führt und eben damit seine eigene Ehre in der Welt behauptet und anzeigt.“<sup>289</sup>

In Jesus Christus beugt sich Gott herab zum Menschen und macht dadurch Versöhnung möglich. Betrachten wir Leben und Wirken des historischen Jesus, so wird deutlich, wie er Weltgeschichte nachhaltig verändert hat und wie daraus eine universale Hoffnung wuchs, die in ihrer Kraft Gemeinde, Kirche entstehen lässt und von innen heraus Glaubende erfasst und sie ermutigt, mit dem Handeln Gottes in Jesus Christus zu rechnen. Die Sache der Christologie ist noch nicht abgeschlossen: Er wird „(...) wiederkommen, zu richten die Lebenden und die Toten“ (2Tim 4, 1).

„Der Gegenstand des christlichen Glaubens ist in seiner Mitte das Wort der Tat, in der Gott in Jesus Christus von Ewigkeit her uns zugute Mensch werden wollte, in der Zeit uns zugute Mensch geworden ist und in Ewigkeit uns zugute Mensch sein und bleiben wird. Dieses Werk des Sohnes Gottes schließt das Werk des Vaters als Voraussetzung und das Werk des Heiligen Geistes als Konsequenz in sich.“<sup>290</sup>

Jesus Christus ist Gottes Sohn, also Gott in jenem Sinn göttlicher Wirklichkeit, in welchem Gott durch sich selbst ist. Und dieser durch sich selbst gesetzte Gott, der Sohn Gottes, er ist zugleich wahrer Mensch. Dieser Jesus von Nazareth ist kein Engel, kein Geist, sondern ganz real Mensch. Gott ist

---

<sup>288</sup> Gnlika, Jesus, 157

<sup>289</sup> Barth, Dogmatik IV/1, 1

<sup>290</sup> Barth, Grundriss, 75

Schöpfer und immerwährend Vater und Sohn. Der Sohn ist nicht ähnlichen, sondern gleichen Wesens wie der Vater. Gott offenbart sich im Sohn. Der irdische Jesus spricht von daher mit größter Autorität zu den Hörenden. Lk 17,21 verdeutlicht seine vollmächtige Rede: „Siehe, das Reich Gottes ist mitten unter euch.“ Die Jünger erkennen in ihm Gottes befreiende Anrede, die zur Eigenverantwortung herausfordert:

„Herr, wohin sollen wir gehen? Du hast Worte des ewigen Lebens; und wir haben geglaubt und erkannt: Du bist der Heilige Gottes“ (Joh 6,68).

Er bringt eine Freude auslösende Botschaft. Mit der Fußwaschung (Joh 13,1-17) zeigt er das Verständnis von Herrschen im Reich Gottes auf. Jesus beugt sich tief hinab, sogar tiefer als sein Gegenüber, und wäscht dessen Füße. Jesus erniedrigt sich in dienender Weise, um solidarisch beim Anderen und dessen Bedürfnis zu sein. Nicht erhaben und überheblich wie alle Herrschenden der Geschichte begegnet Jesus, „denn der Menschensohn ist nicht gekommen, dass er sich dienen lasse, sondern dass er diene und sein Leben gebe als Lösegeld für viele“ (Mk 10,45).

Das Christentum bekennt, dass Gott selbst Mensch wurde. Gott hat sich in Jesus Christus gezeigt, in ihm erkennen die Christen Gott. Damit ist für das Christentum die göttliche Offenbarung in höchstem Maße bereits geschehen, unüberbietbar abgeschlossen und vollständig.<sup>291</sup> Das nahe herbeigekommene Reich Gottes verkündete Jesus als Befreiung aus sozialer Verlorenheit, physischer und psychischer Not:

„Er hat unsre Schwachheit auf sich genommen, und unsre Krankheit hat er getragen“ (Jes 53,4); „Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken“ (Mt 11,28); „Am Abend aber brachten sie viele Besessene zu ihm; und er trieb die Geister aus durch sein Wort und machte alle Kranken gesund“ (Mt 8,16).

Die Wundergeschichten weisen hin auf Erlösung aus Notsituationen, auf Vergebung und eine neue Zukunft. Zugleich werden die Widrigkeiten und Misserfolge des Lebens und der Tod vom Wunder seiner Gegenwart umfasst. Der Mensch gewordene Sohn Gottes, Jesus Christus, ist mit der Erlösung

---

<sup>291</sup> Vgl. Schmitz, Religion, 205

des von Gott getrennten Menschen beauftragt. Wer einer Person oder Gemeinschaft fremd oder entfremdet und von ihr ausgeschlossen ist, lebt ohne Zugehörigkeit. So werden in Kol 1,21 und Eph 4,18 die Heiden und Sünder beschrieben, „(...) als Fremde ausgeschlossen vom Leben Gottes, weil ihnen die Erkenntnis fehlt und ihr Herz verstockt ist“. Der Sünder wird beschrieben als der, der von seinem wahren Sein entfremdet ist und der Erlösung bedarf.

„Im Tode Jesu Christi hat Gott sich selbst dazu erniedrigt und hergegeben, sein Recht gegenüber dem sündigen Menschen in der Weise zu vollstrecken, dass er an seine Stelle tritt und also den Fluch, der ihn trifft, die Strafe, die er verdient, die Vergangenheit, der er entgegenseilt, die Verlassenheit, der er verfallen ist, ein für allemal auf sich und von ihm wegnimmt.“<sup>292</sup>

Ἰησοῦς σωτήρ, Retter aus diesseitiger Verlorenheit und Hilfe-losigkeit, schafft mit seiner Erlösung und Vergebung die Möglichkeit für ein neues Gottesverhältnis. Jesus bringt Heilung, Heil in die Geschichte, indem er die individuelle Not wahrnimmt und gleichzeitig die kollektive Verlorenheit einer ganzen Menschheit aufhebt durch das Kreuzgeschehen (Eph 2,16) und seine Auferstehung und den Reich-Gottes-Gedanken (Mt 6,33). Damit stellt er den ursprünglichen Zustand der geschenkten Gottes-Nähe und des Gott-Vertrauens wieder her. Der Grundgedanke ist der der Veränderung, das Heraustreten aus einer negativen und der Übergang in eine positive Befindlichkeit und in ein Leben unter neuen Voraussetzungen – ein Paradigmenwechsel. Und diese Veränderung findet von oben her statt. Am Kreuz ereignet sich durch den Tod Jesu Christi die Versöhnung des Menschen mit Gott. So kann der Mensch in einer engen Beziehung zu Gott als Mitte und Grund allen Lebens stehen, in einem gesunden Verhältnis zu sich selbst und zur Gemeinschaft der Gläubigen leben. Letztlich verwirklicht Gott in Jesus Christus die Erlösung und Versöhnung mit Menschen und Welt und zielt auf die Vollendung seines Plans. Theologisch kann u.a. auf Jes 53 verwiesen werden, der schon im AT hinweist auf die Bedeutung des Kreuzgeschehens: „Fürwahr, er nahm unsere Schuld auf sich (...)“.

---

<sup>292</sup> Barth, Grundriss, 134



Sprengen Zeugnisse den Rahmen des Gewohnten, so sind sie historisch dennoch ernst zu nehmen. Erkenntnistheoretisch kann Neues nicht ausgeschlossen werden, indem es auf schon Erfahrenes fixiert wird. Und theologisch betrachtet ist Gott immer größer und seine Möglichkeiten dürfen nicht begrenzt werden durch menschliche Einschätzungen und durch das, was sie für möglich und realistisch oder für unmöglich halten.

„Ziel der Auferstehungsbotschaft ist offensichtlich das Bekenntnis nicht zu einem bestimmten Vorgang, genannt 'Auferstehung/Auferweckung', sondern zum Auferstandenen und zu seiner Autorität – als der Autorität des Gekreuzigten, dessen Sache weitergeht, der im Kerygma begegnet und der in der Gemeinde sich vergegenwärtigt.“<sup>293</sup>

Auf die Erfahrung von Schuld und Tod als Folge erfährt der Mensch die Erlösung als Geschenk aus Gnade, ist aber individuell in die Verantwortung genommen (Röm 5,18) und zur Antwort herausgefordert. Wie Jesus die individuelle Not sieht und das Individuum anspricht, so ist das Individuum zur persönlichen Reaktion und Antwort auf das Erlösungsangebot aufgefordert (1Kor 15,1-10, 21).

Mit dem Tod Jesu am Kreuz, wo er aller Welt Schuld auf sich nimmt, und seiner Auferstehung, wird die alte Welt ganz und gar überwunden. Es beginnt eine neue Zeit und ein Neu-Werden, ein für allemal: „(...), das Alte ist vergangen, siehe, es ist alles neu geworden“ (2Kor 5,17). Es geht in der Inkarnation und in der Kreuzigung um die Erniedrigung Gottes; er begibt sich zum Menschen, in dessen verlorene Situation, obwohl er alle Gewalt im Himmel und auf Erden hat. In der Auferstehung Jesu jedoch geht es um die Erhöhung des Menschen. Aus Gnade.

Damit bricht die Zeit der Kirche an, Gläubige sollen Zeugen seiner Auferstehung sein: „Geht hinaus in alle Welt(...)“ (Mk 16,15). Das Heilsgeschehen wird zu einem Stück Weltgeschehen.

#### **4.2.1.5 Der Heilige Geist**

„Empfangen durch den Heiligen Geist“ im apostolischen Glaubensbekenntnis sagt aus, dass Jesus keinen menschlichen Vater hat, sondern Gott auf den

---

<sup>293</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 360

Plan tritt. Dieses Geheimnis der Inkarnation, der Menschwerdung Gottes aus dem Heiligen Geist, die wahre Gottheit Jesu Christi und sein wahres Menschsein zeigen Gottes schöpferische Kraft. In der Ausgießung des Heiligen Geistes an Pfingsten geht es um eine Bewegung – Pneuma, Geist, Hauch, Luft, Atem – von Christus zum Menschen hin: „Nehmt hin den Heiligen Geist!“ (Joh 20,22).

Christen sind von Christus Angewehrte und von ihm Bewegte, die beteiligt sind an Wort und Werk Christi. Christen sollen ein inneres Ohr haben für das Wort Christi, dankbar werden und verantwortlich für seine Botschaft und um seinerwillen Zuversicht für die Menschen haben. Dazu gehören Verstand, Willen, Fantasie. Der ganze Mensch ist in die Beziehung Gottes zum Menschen hineingenommen. Der Heilige Geist ist nicht identisch mit dem menschlichen Geist, sondern er begegnet diesem.

„Wenn es sich ereignet, dass der Mensch jene Freiheit bekommt, dass er ein Hörender, ein Verantwortlicher, ein Dankbarer und ein Hoffender wird, so ereignet sich das nicht aufgrund einer Tat des menschlichen Geistes, sondern allein aufgrund der Tat des Heiligen Geistes. So ist das mit anderen Worten eine Gabe Gottes. Es geht hier um eine neue Geburt, um den Heiligen Geist.“<sup>294</sup>

Es gibt eine besondere Zugehörigkeit von Menschen zu Christus und dadurch auch zueinander. Die dabei entstehende Gemeinde ist die Zusammenkunft von Menschen, die durch den Heiligen Geist mit Jesus verbunden sind. Sichtbare christliche Gemeinde entsteht und besteht weder von Natur aus noch durch geschichtliche Entscheidungen von Menschen, sondern nur durch diese gemeinsame Verbundenheit mit dem Heiligen Geist. Wo die christliche Kirche sichtbar wird, bezieht sie sich in irgendeiner Form auf Jesus Christus mit dem Auftrag, Licht zu sein und einem Verkündigungsauftrag und dem Reich Gottes als Ziel.

#### **4.2.1.6 Der trinitarische Gottesbegriff**

Schon in frühen Kulturen lassen sich ontologische Wurzeln triadischer Strukturen finden, z.B. im Alten Ägypten, in Sumer und im Bereich hinduistischer Religionen. Es handelt sich um metaphysische und

---

<sup>294</sup> Barth, Grundriss, 164

anthropologische Triaden (Leib, Seele, Geist), kosmologische (Himmel, Erde, Hölle), ethische (Glaube, Hoffnung, Liebe), liturgische Triaden (Weihnachten, Ostern, Pfingsten). Das Trinitätsdogma erscheint als ein Urphänomen, gerade im Vorderen Orient. Es findet sich weiterhin in der europäischen Geistesgeschichte z.B. bei Kant (Wissen, Ethik, Glaube: Welt, Seele, Gott) und bei Hegel (Sein, Wesen, Begriff) u.a.<sup>295</sup>

Im Alten Testament waren die Propheten die Gesandten Gottes. Wie sollte nun der Mensch Jesus von dem Gott des Volkes Israel gesandt sein und wie sollte seine Seinsweise beschrieben werden?

Tertullian (ca.150-230) definiert die Dreieinheit in Gott in dem Begriff „una substantia – tres personae“. Er bezeichnet den Sohn als 'logos' und entfaltet damit das Selbstverhältnis Gottes und das implizierte Weltverhältnis.<sup>296</sup>

Das Konzil von Nicäa 325 n.Chr. suchte nach der Antwort in der Trinitätslehre mit den drei Seinsweisen Gottes. Das Konzil von Chalcedon 451 n.Chr. fragte nach den zwei Naturen der einen personalen Existenz Jesu, der göttlichen und der menschlichen.

Augustinus (354-430) schildert die triadische Struktur des geistigen Selbstverhältnisses Gottes – Selbstbewusstsein als Selbsterkenntnis und Wille zu sich selbst. Vom Abbild des Menschen geht er zurück auf das Urbild Gottes, das sich im menschlichen Geist moduliert und manifestiert; Gott kann als Geist im Selbstverhältnis nur trinitarisch gedacht werden.<sup>297</sup>

Thomas von Aquin (1225-1274) entwickelt mit seinen von den Gottesbeweisen herkommenden trinitarischen Erwägungen und Spekulationen eine Lehre von der Einheit des göttlichen Wesens und entfaltet die einzelnen göttlichen Personen und ihr Verhältnis untereinander.<sup>298</sup>

Wesentlich später, in seiner Schrift „Von der Erziehung des Menschengeschlechts“<sup>299</sup>, verfolgt Lessing (1729-1781)<sup>300</sup> den Ansatz, Vernunft und Trinitätslehre zu versöhnen. Religionsgeschichte deutet er als fortschreitende Erziehungsgeschichte; mit Hilfe der Heiligen Schriften als Erziehungsmittel

---

<sup>295</sup> Vgl. Hager, Trias, 1998

<sup>296</sup> Hausamann, Alte Kirche, 220-250

<sup>297</sup> Vgl. Kany, Trinitätsdenken, 2007

<sup>298</sup> Vgl. Thomas von Aquin, Trinität, 1988

<sup>299</sup> Lessing, Menschengeschlechts, 1780, §36, §72, §73

<sup>300</sup> Vgl. Fick, Lessing, 32010

sind Vernunft und vernünftige Sittlichkeit, vernünftig aufgeklärter Gottesbegriff und vernünftige Gottesverehrung der Ertrag dieser Entwicklung. Der Weg führt aus der Barbarei zur Vernunft. Hat die Menschheitsentwicklung eine höhere Stufe erreicht, so wird die Bedeutung der Erziehungsmittel für die Entwicklung von Vernunft aus dieser Perspektive erst transparent und sie verlieren nun ihre Bedeutung. Lessing führt hin zur Bedeutung der Texte der Tradition, zu denen auch die Lehren des Neuen Testaments und die Trinitätslehre gehören. Ihre Wahrheit in ihrem tieferen Sinn zu begreifen bedeutet, ihren Sinn vom Zentrum der Vernunft her zu verstehen.

Im 19. und 20. Jh. erfährt die Trinitätslehre eine Renaissance. Diese setzt ein mit Schleiermacher und Hegel. Schleiermacher (1768-1834) deutet das Christentum als Gefühl der Abhängigkeit, geweckt durch die Person Jesus von Nazareth, vermittelt durch die Kirche. Jesus als soteriologisches Zentrum bzw. die dies vermittelnde Kirche führt zur Gewissheit, dass der Mensch es hier mit Gott zu tun hat und mit Jesus in das Verhältnis zu Gott aufgenommen wird. Dies ist nach Schleiermacher der wesentliche Gehalt der Trinitätslehre. Schleiermacher schlägt vor, die Lehre vom Sohn Gottes und vom Heiligen Geist als Lehre zu rekonstruieren, in der der Mensch von der Hemmung seines höheren Selbstbewusstseins erlöst und mit Gott verbunden wird.<sup>301</sup> Eine Gegenposition zu Schleiermacher nimmt die Trinitätslehre Karl Barths ein.

Karl Barth sieht die Souveränität Gottes ausgedrückt in Gottes Offenbarung<sup>302</sup> und darin die Trinitätslehre gesetzt. Gott ist souverän, redet selbstdefinierend in seiner Offenbarung und ermöglicht darin die menschliche Gotteserkenntnis; Gott ist Subjekt und Gegenstand der Offenbarung und auch geistgewirkter Vollzug der Offenbarungserkenntnis.

Aus der Sicht Karl Barths kann über das Wesen Gottes nur nach der trinitarischen Differenzierung gesprochen werden, denn das Wesen Gottes kommt nur in der Christusoffenbarung in den Blick und wird dadurch aussagbar, womit er Kritik übt an einer natürlichen Theologie. Gott, der Einzige ist Vater, er ist der Sohn und er ist der Heilige Geist: Er ist der eine Gott. Keine drei Götter, kein in sich gespaltener und zertrennter Gott, sondern der Dreieine:

---

<sup>301</sup> Vgl. Slenczka, Dogma, 661-684

<sup>302</sup> Barth, Dogmatik I/1, 311-367

„Denn Gott, an den wir Christen glauben dürfen, ist nicht ein toter Gott, und er ist kein einsamer Gott, sondern indem er der Einzige ist, ist er in sich selber, in seiner göttlichen Majestät in der Höhe Einer und doch nicht allein, (...): der Eine in drei Weisen des Seins.“<sup>303</sup>

Gott setzt sich selber und ist Vater seines Sohnes, und Gott der Vater und Gott der Sohn sind miteinander der Ursprung des Heiligen Geistes. Karl Barth begreift Gott als den, der sich selber setzt, der durch sich selber ist, als Gott in seiner Gottheit in sich verschieden und doch in sich gleich. Und eben so ist er in sich selber nicht einsam.

Pannenberg (1928-2014) setzt sich von Karl Barth ab, indem er nicht wie Barth den formalen Begriff der Offenbarung als Ausgangspunkt trinitarischer Differenzierung begreift, sondern sich mit der Person Jesu und dessen Leben auf den Inhalt der Offenbarung bezieht. Jesus von Nazareth identifiziere sich gerade nicht mit dem Vater, sondern unterscheide sich selbst als Mensch von Gott und spreche ihn als Vater an. Damit schreibt Pannenberg:

„Wie Jesus nicht sich selbst, sondern den Vater verherrlicht und sich gerade darin als eins mit ihm, als der 'Sohn' des Vaters erwies, so verherrlicht auch der Geist nicht sich selbst, sondern den Sohn und mit ihm den Vater.“<sup>304</sup>

Weil Jesus durch seine Sendung und in seinem eigenen Verhältnis zum Vater die Gottheit des Vaters verherrliche, gehöre er selbst als Entsprechung zum Anspruch des Vaters so mit diesem zusammen, dass Gott in Ewigkeit nicht anders Vater sei als im Verhältnis zu ihm und er der ewige Sohn sei. Das unterscheide Jesus von allen anderen Menschen, die seinem Ruf folgen und durch seine Vermittlung an seiner Gemeinschaft mit dem Vater teilnähmen. Und es sei schon immer vorausgesetzt, dass er der sei, in dem sie den Zugang zum Vater hätten.<sup>305</sup> Diese Relationen sind nicht Ursprung, sondern Personen der Selbstunterscheidung und finden durch wechselseitige Anerkennung ihre Begründung.

Das 20. Jh. scheint nicht die Zeit systematischer Reflexion der Trinitätslehre zu sein. Karl Rahner (1904-1984) erkennt auch außerhalb der liturgischen

---

<sup>303</sup> a.a.O. 367-404

<sup>304</sup> Pannenberg, Systematische Theologie I, 343

<sup>305</sup> Vgl. Pannenberg, Systematische Theologie I, 337ff

Tradition, im Lebensvollzug, keine Bezugnahme mehr auf den Dreieinen Gott bzw. das trinitäre Gottesverständnis, ein Zustand von Gott-Vergessenheit, der nach seiner Auffassung der Veränderung bedarf:

„So kann es nicht sein. Die Trinität ist ein Heilsmysterium. Sonst wäre sie nicht geoffenbart. Dann aber muss auch deutlich werden, warum sie ein solches ist. Dann muss auch in allen Traktaten der Dogmatik deutlich werden, dass die darin behandelten Heilswirklichkeiten selbst nicht verständlich werden können ohne Rückgriff auf dieses Ursprungsmysterium des Christentums.“<sup>306</sup>

Offenbarung als Selbstmitteilung Gottes ist Grundlegung und Begründungsinstanz der Trinität sowohl bei Karl Rahner als auch Karl Barth und der Schlüssel zum Verständnis aller Heilswirklichkeit.

Schwöbel (1955-2021) schlägt vor, die „Trinitätslehre als Rahmentheorie des christlichen Glaubens“ zu positionieren und sie als differenzierte Artikulierung der Identität Gottes im Gegenüber zur differenzierten Bestimmung der Einheit von Menschen und Welt zu verstehen. Beides thematisiert Schwöbel gemeinsam, um diesen Ansatz in Richtung einer relationalen Ontologie zu entwickeln. Die Trinitätslehre expliziere die Identität des Gottes des christlichen Glaubens, formuliere das Verhältnis von Einheit und Verschiedenheit des trinitarischen Handelns Gottes und werde zur Selbstmanifestation des trinitarischen Seins Gottes. Die Trinitätslehre fordere heraus, die personale Identität von Vater, Sohn und Geist so zu verstehen, dass die Einheit Gottes nicht aufgehoben werde und die personale Identität nicht negiert werde.<sup>307</sup>

Christlicher Glaube ist Glaube an den Dreieinen Gott und an seinen Mensch gewordenen Sohn Jesus Christus (Mt 16,16) im Sinne des Trinitätsdogmas und des Inkarnationsdogmas. Joh 10,30 weist darauf hin, dass er und der Vater eins sind. Und niemand kann Jesus „Herr“ nennen, außer durch den Heiligen Geist (1Kor 12,3f). In der Begegnung mit Jesus, Sohn des Vaters, offenbart durch den Heiligen Geist, entfaltet sich das trinitarische Bekenntnis.

„Die Trinitätslehre ist freilich zugleich ein bleibender Hinweis auf die Unverfügbarkeit und die logische wie psychologische

---

<sup>306</sup> Rahner, Urgrund, 317-401. 327

<sup>307</sup> Vgl. Schwöbel, Trinitätslehre, 25ff

Unnachvollziehbarkeit des Glaubens. Gottes Trinität ist nicht etwas, was man 'verstehen' muss, sondern etwas, das man verstehen muss als etwas, das man nicht verstehen kann.“<sup>308</sup>

Bei der Trinität handelt es sich nicht um eine göttliche Dreiergruppe, ein himmlisches Leitungsgremium gewissermaßen, sondern um eine Dreieinheit, in der die göttliche Existenz von Vater-Sohn-Heiligem Geist in innerer Verbundenheit und Einheit erst aufleuchtet und wirkt. Die christliche Botschaft hat die hermeneutische Kraft, religiöse Verheißungen als Wort Gottes begreifbar und glaub-würdig zu machen.

„Die christliche Botschaft versteht sich selbst als Hermeneutin im Streit zwischen kritischer Vernunft und Religion. Die Religion stellt dem Menschen ein die Welt übersteigendes Heil in Aussicht. Die Vernunft bestreitet ihrerseits zu Recht, dass ein solches Heil überhaupt erreichbar sein soll. Denn weder reicht geschöpfliche Wirklichkeit aus, um Gemeinschaft mit Gott zu erreichen (vgl. Hebr 10,4), noch kann vernünftig ein Bezogensein Gottes auf das Geschöpf gedacht werden, das durch das Geschöpf als sein Worauf konstituiert wird.“<sup>309</sup>

Ein triviales und selbstverständliches Offenbarungsverständnis muss von der Vernunft bestritten werden. Mit dem trinitarischen Gottesverständnis entzieht die christliche Botschaft der Vernunft jedoch die Basis für ihre Kritik. Denn sie vertritt nicht ein naiv-unreflektiertes Offenbarungsverständnis und verkündet kein Bezogensein Gottes auf das Geschöpf; sie spricht vielmehr vom Hineingenommensein des Geschöpfes in eine innergöttliche Beziehung zwischen Gott-Vater und Gott-Sohn. Somit kann sie die Vermittlung zwischen Gott und Welt verkünden, ohne die Größe und Erhabenheit Gottes infrage zu stellen oder seine Unbegreiflichkeit und Transzendenz zur Disposition zu stellen.

---

<sup>308</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 274

<sup>309</sup> Gäde, Islam, 92



*Jeronimo Cosida (1510-1592) "Trinity"*

Hans-Martin Barth bestreitet den Hang zum triadischen Dogma als Ursache für die Entstehung der christlichen Trinität; vielmehr erkennt er in der Begegnung der Wirkungsgeschichte des historischen Jesus mit dem alttestamentlichen Glauben die Wurzeln der Entstehung.<sup>310</sup> Ihren Ort gibt er ihr im Glauben der Christen und im Heilshandeln:

„Die Trinitätslehre ist in ihrem Ursprung keine theologische Theorie, sondern Bekenntnis, lobpreisendes Nachvollziehen der großen Taten Gottes. Sie hat ihren Ort nicht in der Ontologie, sondern in der Soteriologie, von der aus sich dann ontologische Erwägungen ergeben können. Aus dem Heilshandeln Gottes mit der Welt, mit Schöpfung, Erlösung und Vollendung durch Jesus Christus ist sie erwachsen.“<sup>311</sup>

<sup>310</sup> Barth, Hans-Martin, *Dogmatik*, 2002 335

<sup>311</sup> Barth, Hans-Martin, *Dogmatik*, 2008, 279



Es gibt keine seinsmäßige Abstufung zwischen Gott Vater, Jesus Christus, dem Logos und Gott, dem Heiligen Geist.

„Jede der trinitarischen Personen ist Gott, wie die andere Gott ist. (...) Unterschieden werden muss aber hinsichtlich des je eigenen Profils der trinitarischen Personen.“<sup>312</sup>

Sie stehen in einer lebendigen und Leben schaffenden, gegenseitig beleuchtenden und einander durchdringenden, sich ergänzenden Beziehung zu einander, in einer ewigen Verbundenheit und dynamischen Einheit.

Hans-Martin Barth verweist die Trinitätslehre und ihre Bedeutung als menschlichen Verstehens- und Erklärungsversuch des Wesens Gottes auf die Erde:

„Sie beschreibt nicht, wie Gott ist, sondern wie er sich uns gezeigt hat, und zeigt ihrerseits, wie wir ihn daher bekennen und anrufen dürfen. Die Trinitätslehre steht, wie alle Lehre, diesseits der eschatologischen Grenze.“<sup>313</sup>

Das Apostolische Glaubensbekenntnis als grundlegendes Bekenntnis des christlichen Glaubens wird von allen Konfessionen geteilt, stellt die Trinität in das Zentrum des christlichen Glaubens und es wird gelehrt, auswendig gelernt und rezitiert im Gottesdienst.

#### **4.2.1.7 Die Einmaligkeit der christlichen Botschaft**

In Kol 1,15-20 und anschließenden Kapiteln wird diese Einmaligkeit deutlich. Der Brief wurde vermutlich nicht von Paulus<sup>314</sup>, aber unter seinem Namen geschrieben<sup>315</sup> und ist gerichtet an eine Stadt im heutigen Westanatolien, Konas, die Paulus nicht persönlich gekannt hat.<sup>316</sup> Die dortige Gemeinde war schwach, erwähnt werden Verführer und Missionskonkurrenten. Im Kontext von Lebensangst, von Gefangenschaftserfahrung, von Konflikt und Sorge um Konkurrenz wird dieser Brief verfasst. In dem Brief ist

---

<sup>312</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 2008, 279

<sup>313</sup> a.a.O., 280

<sup>314</sup> Müller, Kolosserbrief, 392ff

<sup>315</sup> Vgl. Maisch, Kolossä, 2003

<sup>316</sup> Müller, Kolosserbrief, 197

- keine arrogante Superiorität, keine intolerante Exklusivität zu finden, sondern es ist der Brief an eine unbedeutende, machtlose Gemeinde mit der Botschaft: Gott ist kein dunkles Rätsel, sondern er hat sich anschaulich gemacht im vom Tod auferweckten, erhöhten und damit erstgeborenen Christus;
- der Weltverlauf ist nicht chaotisch und blind, sondern von Christus definitiv durch Liebe, Versöhnung und Frieden zusammengehalten und verbunden;
- Gott als Herr der Schöpfung und der Geschichte wusste und wollte von allem Anfang an das Christusgeschehen. Müller weist hin auf den hymnischen Charakter dieses Textes.<sup>317</sup> Die Schöpfermacht und Geschichtsmächtigkeit Gottes, die Finalität Gottes und seines Handelns machen den Text zu einem Vertrauens- und Hoffungslied.<sup>318</sup>

„Auf das ‚Neue und Unerhörte des Christus-Geheimnisses‘ also zielt dieses Lied– theologisch wie anthropologisch. Worin besteht dieses Neue? Es ist – kurz gesagt – die von Gott in Christus auch den Heiden eröffnete Möglichkeit des Glaubens an den wahren Gott, ermöglicht durch eine ganz und gar überraschende, gnädige Zuwendung Gottes Menschen gegenüber, die ja nicht zum ‚auserwählten Volk‘ gehören. In Christus spielen solche Heilsprivilegien keine Rolle mehr.“<sup>319</sup>

Diese Einmaligkeit gilt es zu verstehen, um einen Vergleich mit anderen Lebensentwürfen und religiösen Angeboten zu haben, sofern die Freiheit und die freiwillige Partizipation am Glauben einen Wert für den Religionsunterricht darstellt. Die Einmaligkeit des jüdisch-christlichen Glaubens wird in der Bibel entfaltet. Daher ist die vergleichende Auseinandersetzung mit biblischem

---

<sup>317</sup> Müller, Kolosserbrief, 155ff: Müller verweist aufgrund der sprachlichen Besonderheiten auf den hymnischen Charakter von Kol 1,15-20, bezugnehmend auf Kol 3,16, wo Paulus die Gemeinde auffordert, einander zu lehren und zu ermahnen mit Psalmen, Lobgesängen und geistlichen Liedern und sie ermuntert, dem Herrn fröhlich im Herzen zu singen. Zu denken sei an einen gottesdienstlichen Sitz des Textes im Leben, sei es als Lied, Lob oder als Bekenntnis. Müller beleuchtet ausführlich (S.180-186) den religionsgeschichtlichen Hintergrund des Christusliedes und entsprechende literarische Quellen, dessen mögliche Herleitung aus alttestamentlich-jüdischen Bezügen, aus dem hellenistischen Judentum, aus der philosophischen Diskussion und aus synkretistischen Bezügen.

<sup>318</sup> Vgl. Kuschel, Religionen, 148-149

<sup>319</sup> Kuschel, Christologie, 148f

Inhalt konstitutiv für den Religionsunterricht, vor allem wenn von hier aus nach der interreligiösen Öffnung gefragt wird.

#### 4.2.2 Die Bibel als Wort Gottes

Das Alte Testament, die Schriften Israels bzw. des Judentums, sind den christlichen Kirchen von Anfang an vorgegeben. Kern dieser Schriftensammlung ist die Tora (Weisung), die fünf Bücher Mose (Pentateuch). Sie besteht aus einer Mischung von Geschichtserzählungen und Gesetzestexten, was mit der Entstehung des Volkes Israel zusammenhängt, die sich über Jahrhunderte erstreckte und sich zunehmend auf Tempel und Tora konzentrierte. Des Weiteren gehören die Prophetenbücher und die „Schriften“ zum Alten Testament, alles Schriften, die angeblich nach der Rückkehr Judas aus dem babylonischen Exil fertig vorgelegen haben.<sup>320</sup>

Während der Reformation wurde das Alte Testament mit den hebräischen Schriften Israels gleichgesetzt.<sup>321</sup> Weiterführend, interpretierend und zueinander in Beziehung gebracht, kanonisch zugeordnet beschreiben diese Texte eine lange Erfahrungsgeschichte des Menschen mit Gott und ihre Deutung. In dem etwa tausend Jahre währenden Entstehungsprozess der Bibel, der nach einer langen mündlichen Überlieferungstradition um ca. 800 v. Chr. begann und bis etwa 200 n.Chr. andauerte<sup>322</sup> – die Kanonbildung des Neuen Testaments<sup>323</sup> sogar bis ins 4. Jahrhundert – spielten die Kontextbedingungen der jeweiligen Entstehungszeit der Texte eine wesentliche Rolle. Hier wird die tiefe Verbundenheit der christlichen Kirche mit Israel bzw. dem Judentum deutlich.

Die ersten urchristlichen Gemeinden sind innerhalb weniger Jahre auf Grund der Wirksamkeit von Missionaren entstanden:

„Der religiöse Zentralpunkt, die besondere göttliche Bedeutung des Menschen *Jesus aus Nazareth*, steht am *Anfang* der Geschichte der christlichen Kirchen, bildet also nicht erst einen Höhepunkt im Verlaufe ihrer Entwicklung. Das Christentum ist nicht auf Grund eines

---

<sup>320</sup> Van Oorschot, Altes Testament, 29

<sup>321</sup> Walter, Neues Testament, 57

<sup>322</sup> Van Oorschot, Altes Testament, 32-56

<sup>323</sup> Vgl. Metzger, Kanon, 2012

heiligen Buches entstanden (...), sondern auf Grund eines *geschichtlichen Vorgangs* weniger Jahre, nämlich der Wirkungsjahre Jesu, die mit seinem gewaltsamen Tod (...) endeten. Dieses Geschehen erfuhr seine erste *Deutung* mit Hilfe der Schriften bzw. Überlieferungen Israels, da sowohl Jesus wie seine ersten Verkündiger diesem Volk angehörten und es somit von Anfang an klar war, dass es der *Gott Israels* war, zu dem Jesus in besonderer Beziehung stand. Die neutestamentlichen Schriften halten diese Vorgänge und ihre früheste Deutung fest und übermitteln sie allen folgenden Generationen der Christenheit.“<sup>324</sup>

Die Heilige Schrift der Christen ist ein Sammelwerk sehr unterschiedlicher Quellen und unterschiedlichster Autoren ganz unterschiedlicher Zeiten. Die Schreiber der biblischen Bücher fassten ihr Erleben und ihre persönliche Betroffenheit in ihre Texte.

„Mit ihren Worten, ihrer Sprechkunst (Paulus) und ihren sozio-kulturellen Kategorien brachten sie die überlieferten Worte in Textgestalt. Die Offenbarungskonstitution sprach deshalb sinngemäß vom 'Gotteswort im Menschenwort'.“<sup>325</sup>

Paulus verweist auf ein neues Ethos und die Verheißung von Jer 31,31-34. Christen sind ein Schreiben, „geschrieben nicht mit Tinte, sondern mit dem Geist des lebendigen Gottes, nicht auf Tafeln aus Stein, sondern (...) in den Herzen von Fleisch“ (2Kor 3,3). Und Paulus will „prüfen, was der Wille Gottes ist“ (Röm 12,2). Hinzu kam bei den Christen nun, im Unterschied zum Judentum, ein neuer Ritus. Das Abendmahl ersetzt die bisherigen Opfer mit den Worten: „Dieser Kelch ist der Neue Bund in meinem Blut. Tut dies zu meinem Gedächtnis!“ (1Kor 11,23-25). Brot und Wein sind Erinnerung an Jesu Tod und die Vergebung der Sünden und nehmen die Gläubigen hinein in seine Tischgemeinschaft.

Die gemeinsamen Bezüge und Differenzen zwischen dem jüdischen und dem christlichen Glauben werden aufgezeigt. Interreligiöser Dialog ist also schon

---

<sup>324</sup> Walter, Neues Testament, 58f

<sup>325</sup> Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 198

Bestandteil der Bibel. Struktur und Inhalt der Texte in ihren gegenseitigen Bezügen tragen dabei zum Verständnis ihrer Botschaft bei.

#### **4.2.2.1 Struktur und Inhalt der Bibel**

Wenn man sich auf bestimmte Schriftstellen beziehen wollte, waren Unterteilungen und Gliederungen notwendig, und so hat Eusebius von Cäsarea schon vor 339 n.Chr. Tabellen zum synoptischen Vergleich zusammengestellt. Die heute übliche Kapiteleinteilung kam bald nach 1200 n.Chr. auf und geht auf Erzbischof Stephan Langton von Canterbury zurück; die Unterteilung in Verse ist zum ersten Mal in der 4. Ausgabe des Neuen Testaments des Buchdruckers Robert Estienne im Jahr 1551 festzustellen.<sup>326</sup> Martin Luther hob die existentielle Bedeutung der Heiligen Schrift für den Glauben hervor. Sie verursacht den Glauben, identifiziert Irrlehre und konstituiert Gemeinschaft.

Die Kirche musste zu allen Zeiten antworten auf das, was in der Bibel gesagt wird. Ihre Kraft und Autorität artikulieren auch die Propheten des Alten Testament (vgl. Jes 55,10f; Jer 23,29; u.a.). Doch die Heilige Schrift enthält auch Texte, die nicht ohne weiteres allen zugänglich sind oder die aufgrund mancher Aussagen in der heutigen Zeit auf Widerstand stoßen müssen, erwähnt sei nur die Rolle der Frau. Ohne die Heilige Schrift aber sind Glaube und Kirche nicht denkbar, sie kommuniziert Gottes Wort. In ihr wird das von Gott an den Menschen gerichtete Wort hörbar und auf verschiedene Weise, durch alle Zeiten hindurch, von vielfältigen Zeugen bestätigt. In der aktuellen Diskussion wird die Geltung der Heiligen Schrift als Wort Gottes unter verschiedenen Aspekten diskutiert.

Christologisch argumentiert, wird Jesus als das lebendige Wort Gottes verstanden; die Bibel enthält und zeugt nur von diesem Wort.<sup>327</sup> Eröffnet wird das Neue Testament mit den drei synoptischen Evangelien („frohe Botschaft“). Alle drei, Matthäus, Markus, Lukas sind in Darstellung und Struktur verwandt. Das folgende Johannesevangelium schildert Jesus in ganz anderer Weise als eine überirdische Person und dennoch als irdischen, leidens- und sterbefähigen Menschen. Diesem folgt die Apostelgeschichte.

---

<sup>326</sup> Vgl. Gnllka, Bibel, 37-53

<sup>327</sup> Vgl. Barth, Dogmatik I/I, 124f: Barth unterscheidet zwischen geoffenbartem, geschriebenem und verkündigtem Wort

Es handelt sich bei allen diesen Schriften um erzählende Geschichtsdarstellungen aus der Zeit etwa zwischen 70 und 100 n.Chr. Erzählt wird Leben und Wirken Jesu und die Ausbreitung seiner Botschaft. Jesus selbst hat keine Schrift hinterlassen, seine Anhänger schrieben über ihn und sein Wirken. Vorbild war ihnen der Kanon des Alten Testaments. Allerdings ist kein formales Modell in AT und Judentum für die einzelnen Schriften, Evangelien und Briefe zu finden.<sup>328</sup>

Das Markusevangelium ist wohl das älteste Evangelium, geschrieben um ca. 70 n.Chr. Die beiden anderen Evangelien, ca. ein bis zwei Jahrzehnte später geschrieben, haben das Markusevangelium gewissermaßen als Leitfaden im Blick auf ihren Handlungsablauf und im Blick auf die Erzählungen des Markus und fügen diesem Bestand Erzählstoffe aus anderen Quellen, evtl. auch aus der mündlichen Tradition, hinzu. Werden die drei Evangelien synoptisch bearbeitet mit Markus in der Mitte, so werden links und rechts die in die anderen Evangelien zusätzlich eingefügten Stoffe sichtbar. Auf diese Weise ist eine zweite Quelle für Matthäus und Lukas erkennbar.

Die Forschung geht davon aus, dass diese Quelle schon in literarischer Form vorlag, jedoch Markus nicht bekannt war oder er sie nicht nutzte, als Reden- oder Logienquelle bezeichnet, kurz Quelle „Q“. Sie enthält wesentlich Jesus-Worte (Logien), doch kaum Erzählungen. Neben Markus als Quelle ist dies die zweite Quelle von Matthäus und Lukas, deshalb Zweiquellentheorie genannt. Unabhängig voneinander haben beide noch mündliche Quellen aufgenommen, das sog. Sondergut.<sup>329</sup>

Markus erzählt vom Leben und von den Wunderhandlungen Jesu, zum anderen von seinen Lehr- und Streitgesprächen mit führenden Juden und verkündigt das ankommende Gottesreich. Matthäus übernimmt diesen Handlungsrahmen von Markus, betont aber vor allem die Autorität Jesu als Boten, der den Willen Gottes für die Menschen lehrt. Das Interesse von Lukas scheint zu sein, den predigenden und heilenden Jesus als den zu schildern, der sich um die Armen, Verachteten, Verlorenen kümmert, denen Gottes Liebe und Nähe so gilt wie den Frommen und Bessergestellten.

---

<sup>328</sup> Theißen, Neue Testament, 12

<sup>329</sup> Walter, Neues Testament, 70f

Das vierte Evangelium erinnert ebenso an den Handlungsrahmen des Markusevangeliums, doch wird Jesus als himmlischer Logos und geistige Urkraft Gottes geschildert. Johannes zeigt Jesus auch als Wundertäter, doch Jesus selbst redet hier von sich als vom Himmel Herabgestiegener, als Offenbarer der Liebe Gottes, der Leben und Heil auf die Erde bringt. Jesus wird als irdische und zugleich überirdische Person dargestellt.

Von dem Autor des Lukasevangeliums stammt auch die Apostelgeschichte. Sie knüpft da an, wo das Lukasevangelium endet und erzählt die Ausbreitung des Evangeliums durch die Apostel. Anschließend an die fünf Erzählbücher, Evangelien und Apostelgeschichte, folgen die 13 Briefe des Apostels Paulus, davon sind sechs mit Sicherheit authentisch. Diese Briefe des Apostels Paulus sind die ältesten Texte, verfasst etwa um 49-56 n.Chr. Sie geben die Korrespondenz des Paulus mit den Gemeinden in Rom, Kleinasien und Griechenland und mit einzelnen Personen wieder.

Es schließen sich nach derzeitigem Forschungsstand<sup>330</sup> nichtauthentische Paulusbriefe und Briefe verschiedener urchristlicher Autoren, der Hebräerbrief und sieben katholische (allgemeine) Briefe, die sich an alle Christen richten (Jak, 1-2Petr, 1-3Joh, Jud), an.

„Die Überlieferung vom irdischen Jesus fehlt in den Briefen bis auf wenige Splitter. In ihnen begegnet Jesus als überirdisches Wesen, das aus der präexistenten Welt Gottes gesandt wurde, Mensch wurde, den Tod erlitt, um von den Toten aufzuerstehen und zum Herrscher über alle Mächte aufzusteigen. Nicht was Jesus tat und sagte ist entscheidend, sondern was Gott durch ihn tat und sagen wollte. Jesus ist in ihr ein mythisches Wesen. Natürlich spielen Kreuz und Auferstehung auch in der synoptischen Jesusüberlieferung eine Rolle. Und der mythische Glanz der Christusverkündigung bricht auch in ihr immer wieder durch. Aber jeder spürt den Unterschied, wenn er summarische Formulierungen der Jesusüberlieferung und Christusverkündigung nebeneinander stellt.“<sup>331</sup>

Am Schluss der Schriftensammlung steht die Johannesoffenbarung (Apokalypse), wahrscheinlich am Ende des 1. Jahrhunderts entstanden. Der

---

<sup>330</sup> Walter, Neues Testament, 57ff

<sup>331</sup> Theißen, Neue Testament, 13

Autor ist nicht identisch mit dem des Johannesevangeliums. Mit einer Folge von Visionen beschreibt er das von ihm nahe erwartete Ende des Weltgeschehens. Es deutet sich an, dass es sich in der Offenbarung

„um die Aussage von Glaubenswahrheiten in visionärer, mythologisch geprägter Verfremdung handelt, die nicht an einem Schema von „richtig oder falsch“ gemessen werden kann und der gegenüber die Frage nach einer ‚Verwirklichung‘ im Ablauf der Weltgeschichte unangemessen ist. (...) Die visionären Bilder der Offb wollen vielmehr als hintergründige Infragestellung alles irdischen Geschehens und als Verkündigung des Glaubens daran aufgefasst werden, dass Gott trotz aller irdischen Übel die Geschichte der Welt von Anfang an stets in seiner Hand behält.“<sup>332</sup>

Sowohl die Apostelgeschichte als auch die Offenbarung des Johannes haben Vorbilder im Alten Testament. So scheint die Apostelgeschichte mit ihrer Schilderung des Eindringens des Christentums in die heidnische Welt und dessen Verortung im Römischen Reich die Fortsetzung der biblischen Geschichtsschreibung zu sein. Vorbild für die Johannesapokalypse dürfte das Danielbuch sein, in dem der Konflikt zwischen der Herrschaft Gottes und den Weltreichen dargestellt wird.<sup>333</sup>

#### **4.2.2.2 Erforschung des Neuen Testaments**

Das Christentum entstand nicht aufgrund der vorliegenden Schriften Israels, sondern aufgrund des Lebens, Verkündigens, Wirkens und Auftretens des Menschen Jesus aus Nazareth und dessen Tod und Auferstehung. Seine Jünger waren es, die die Geschehnisse um seine Person und seine Botschaft mit dem Alten Testament verknüpften und sie als Anbruch von Gottes Reich sowohl in der Welt als auch in der Abgrenzung zu ihr verkündeten. Die Ereignisse der Jahre 30-60, Jesu Auferstehung und himmlische Erhöhung, finden sich in den neutestamentlichen Schriften und wurden und werden weiter getragen bis hinein in unsere Zeit. Seit dem 4. Jh. ist der Inhalt des „Neuen Testaments“ endgültig festgelegt.

---

<sup>332</sup> Walter, Neues Testament, 78

<sup>333</sup> Vgl. Theißen, Neue Testament, 14f



„Diese Schriften binden nun gewissermaßen die Christenheit bleibend an ihren geschichtlichen Anfang und stehen ihr immer wieder auch als Korrektiv gegenüber. In einem solchen Sinn lässt sich vom Christentum als einer ‚Buchreligion‘ sprechen. Jedenfalls bekennen die Christen, dass Gott durch die ‚Heilige Schrift‘, die Bibel des Alten und Neuen Testaments, zu seiner Kirche und zu jedem einzelnen Gläubigen spricht, und nennen die Bibel in diesem Sinne auch Gottes Wort.“<sup>334</sup>

Bis zum Ende des vierten Jahrhunderts hatten sich im Neuen Testament 27 Schriften als kanonisch durchgesetzt. Ganz grob blieb die Anordnung Evangelien/Apostel und Briefliteratur/Apokalypse führend.<sup>335</sup> Die kanonisch gewordenen Schriften, die ursprünglich auf bestimmte Ereignisse bezogen waren, mussten immer neu ausgelegt werden, um sich als aktuell und überzeitlich gültig zu erweisen.

Von Bedeutung sind auch die verschiedenen literarischen Formen und Textgattungen, in denen die Texte verfasst sind. Die historisch-kritische Exegese hilft zu einem gründlicheren und tieferen Verständnis und nimmt dem Wort Gottes in keiner Weise seine spirituelle Kraft. Während der Zeit des Humanismus, der Reformation und vor allem während der Aufklärung im 17./18.Jh. war das Ziel der Forschung vor allem die Klärung der geschichtlichen Ursprünge der christlichen Kirche und ihrer Schriftensammlung. Die ‚Aufklärung‘ verstand sich – jedenfalls auf deutschem Boden – zunächst wesentlich nicht als antireligiöse Bewegung, sondern eher als den Prozess einer religiösen ‚Befreiung‘ vom Diktat der Kirche als Institution mit allumfassenden Machtansprüchen.

Martin Luther hatte das Evangelium gegen die Lehre der katholischen Kirche gestellt. Die Aufklärung machte die Bibel von der altprotestantischen Orthodoxie unabhängig, indem sie diese zunächst als ein überliefertes Dokument der Vergangenheit ansah, bevor sie es als Gottes Wort und Grund des Glaubens für die Gegenwart anerkannte. Sollte göttliche Offenbarung dem Vernunftdenken vorgeordnet sein? Die Erforschung der Bibel sollte von keinem kirchlichen Dogma verhindert werden, konnte aber ihrerseits den

---

<sup>334</sup> Walter, Neues Testament, 80f

<sup>335</sup> Vgl. Kollmann, Neues Testament, 15ff

unkritischen Glauben der Christen unterminieren. Die Methoden der Textkritik wurden in der Theologie ausgebaut und können heute weitgehend als abgeschlossen betrachtet werden.<sup>336</sup>

Mit den Methoden der literarhistorischen Textkritik, der traditions- und formengeschichtlichen Methode, den Fragestellungen der religionsgeschichtlichen Methode wurde die systematische Erschließung der Texte betrieben. Die literarhistorische Fragestellung der Bibelwissenschaft beleuchtet die Entstehung der einzelnen biblischen Schriften in ihrem historischen Zusammenhang und die literarischen Quellen, die von ihren Autoren verwendet wurden, sprachlichen Verbindungen und Verwandtschaften der Schriften, Sonderquellen, auch außerhalb des Neuen Testaments.

Zur historisch-kritischen Erforschung zählt des Weiteren die traditions- und formengeschichtliche Methode; sie fragt nach der mündlichen Vorgeschichte der Überlieferungen, die dann verschriftlicht wurden und der Klärung der Zusammenhänge von jeweiliger Form und der Funktion der überlieferten Texte; sie stellt die Frage nach ihrem Platz im Leben der frühen Christenheit. Religionsgeschichtliche Fragestellungen an die biblischen Texte beleuchten z.B. die kultische und rituelle Umgebung, die geschichtlichen Vorgaben des Urchristentums und seiner Textentstehung.

In den letzten Jahrzehnten kamen linguistische, sozialgeschichtliche, feministische und psychologische Aspekte zur Exegese der biblischen Texte hinzu.

#### **4.2.2.3 Wahrheit der Bibel**

Wenn die Erfahrung der ersten Nachfolger Jesu und der unzähligen ihnen folgenden Zeugen mit der eigenen Lebenserfahrung und die biblischen Zusagen und die damit verbundenen Zukunftserwartungen zusammengehen, dann macht der Glaubende Wahrheitserfahrung. Wahrheitsgewissheit kann ein Christ nur in der Bewegung des Glaubensprozesses im eigenen Leben erleben, sie gründet nicht auf Informationen, Dogmen, Gesetzen.

Im Alten (z.B. Ex 20,2; Jes 40,19f; 41,7) wie auch im Neuen Testament (1Kor 8,5f; Mk 16,16) wird immer wieder ein exklusiver Anspruch auf Wahrheit

---

<sup>336</sup> Vgl. Walter, Neues Testament, 60f

erhoben. Im Alten Testament wird das Volk Israel damit verwiesen auf den wahrhaftigen Einen, den Mächtigen und Starken, dem es zu folgen und alleine zu vertrauen lohnt. Religionsphänomenologisch betrachtet ist es der Weg religiöser Selbstfindung in Abgrenzung zur polytheistischen Götter- und Götzenanbetung der umgebenden Völker.

Christlicher Wahrheitsanspruch hat seine Wurzeln nicht in biblischen Absolutheits-ansprüchen, sondern in der Beziehung zum Absoluten. Christliche Wahrheitsgewissheit speist sich aus der Begegnung mit dem Gott und Vater Jesu Christi, bezeugt in der Geschichte Israels und in der Kirche, und im Leben der Christen immer wieder neu vergegenwärtigt.

„Christliche Wahrheitsgewissheit ist flexibel in der Dynamik eines lebendigen Prozesses, der sich dem universalen Wirken des dreieinen Gottes verdankt und dem sowohl einzelne Gläubige als auch deren Gemeinschaften und Kirchen unter jeweiligen kontextuellen Bedingungen zu entsprechen versuchen. Sie ist offen für neue Einsichten, vertiefende Erkenntnisse, grundstürzende Erfahrungen – gerade weil sie aus der Begegnung mit dem alles durchwirkenden dreieinen Gott erwächst.“<sup>337</sup>

Hans-Martin Barth weist aber darauf hin, Wahrheit im Sinn des christlichen Glaubens sei nicht zu verwechseln mit mathematischer oder philosophischer „Wahrheit“. Die vom Glaubenden erlebte Wahrheit bestehe darin, dass Gott sein „Licht“ und seine „Wahrheit“ sende (Ps 43,3). Christliche Wahrheitsgewissheit erwachse aus der Begegnung und der Nachfolge und führe mit immer wieder neuer Erfahrung über die Erfahrung hinaus. Wahrheitsgewissheit ergibt sich aus den bezeugten Schlüsselerfahrungen der Heiligen Schrift, im Bezug zur Heiligen Schrift und daraus, wie Kirche und die Gemeinschaft der Gläubigen diese Schlüsselerfahrungen mit Leben erfüllen.

Inhalt und Essenz der Botschaft Jesu sind elementare, das Zusammenleben gestaltende Grundaussagen, die in der Begegnung mit außerchristlichen Kräften und Optionen prägende Gestalt in neue Kontexte hinein annehmen und Gemeinschaft und Gesellschaft formen: Die Maximen Gerettetsein vor Verlorenheit, Liebe vor Hass, Gnade vor Recht, Heil vor Unheil, Freiheit vor

---

<sup>337</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 163f

knechtender Abhängigkeit, Verantwortung vor Verantwortungslosigkeit, Beziehung vor Beziehungslosigkeit, Leben vor Tod haben universale Bedeutung für das menschliche Zusammenleben und geben die Grundlage für ein neues Miteinander in einer Neuen Welt, die hier und jetzt beginnen kann. Hans-Martin Barth vertritt im Blick auf nichtchristliche Religionen die Position,

„dass keine von ihnen in Bausch und Bogen abgelehnt werden darf. Das gilt, so schwer es mir auch fällt, dies zuzugeben, sowohl für eine Religion mit kannibalistischen Zügen als auch für eine Weltanschauung wie den Nationalsozialismus. In jeder Religion (und Weltanschauung) äußert sich Suche nach Sinn und Heil, wird um Deutung und Gestaltung des Lebens gerungen. Schon diese Suche und solches Ringen sind im Glauben als Angebote Gottes zu verstehen: Sie verdanken sich dem Schöpfer, der zugleich auf die Erlösung und Vollendung seiner Schöpfung bedacht ist.“<sup>338</sup>

Karl Barth bezeichnet das Greifen des Menschen nach Gott in der Religion als Sünde (s. 3.1.1). Nach Karl Rahner haben nichtchristliche Religionen so lange heilsgeschichtliche Bedeutung, bis sie Anschluss an die Christus-Offenbarung gefunden haben und in ihr aufgehen. Die christliche Botschaft will weitergegeben werden; christlicher Glaube ist kommunikationsfähig weil kommunikationsbedürftig. Deshalb sucht er Diskurs und Dialog in der Begegnung mit anderen Religionen. Jesus ging den Weg über Leiden und gewaltsamen Tod hin zur Auferstehung: „... erniedrigte er sich selbst und wurde gehorsam bis zum Tode, ja, bis zum Tode am Kreuz“ (Phil 2,6-8). Weil er den Weg der Schwäche ging, können Christen in der Schwäche die Kraft der Jesus-Botschaft erkennen und angstfrei anderen Wahrheitsgewissheiten begegnen und auf ihre eigene Durchsetzung verzichten. Gerade in seiner Verletzbarkeit erweist sich christlicher Glaube als lebendig und tragfähig. Die Wahrheit wird ihre tragfähige Kraft in der Schwäche entfalten. So liegt auch das tragende Fundament der christlichen Religionspädagogik darin, sich auf die dynamische Kraft des Evangeliums selbst zu verlassen und nicht auf die Überzeugungskraft der Gläubigen.

---

<sup>338</sup> a.a.O., 171

„Ein Charakteristikum eines interreligiös sensiblen existenziell-theologischen Wahrheitsbegriffs ist die Überzeugung, dass uns Wahrheit und Gewissheit im Letzten entzogen bleiben. (...) Das bedeutet: Im Sprechen und Denken über die existenzielle Wahrheit bleibt immer ein Rest, der nie eingeholt werden kann und unverfügbar ist. (...) Wer Gott bzw. die Wahrheit in einer Weise predigt oder erklärt, die den Suchprozess nach dem Wahren nicht mehr sichtbar und spürbar macht, vergeht sich an der Wahrheit. Das hängt mit Demut gegenüber der Wahrheit zusammen, die wir nie haben oder besitzen können. Diese Demut fördert die Haltung des ständig Suchenden und macht die unumgängliche Vorläufigkeit des Wahrheitsanspruchs erträglich. Alles hier über die Wahrheit Gesagte gilt in besonderer Weise für Gott als den Inbegriff der Wahrheit.“<sup>339</sup>

In ihrer dem natürlichen Menschen distanzierten Denkweise trägt die Wahrheit eine Unfassbarkeit mit sich, die aber das Wesen der christlichen Botschaft ausmacht. Die christliche Religion ist nicht im Unterricht zu vermittelndes und zu vereinnahmendes Kulturgut – die christliche Botschaft muss infrage stellen, sie muss konfrontieren und die je entgegengesetzte Werte einnehmen, um wirkmächtig zu bleiben. Sie wäre nicht mehr gegeben, würde sie nicht das Eigene und seinen Standpunkt hinterfragen oder würde sie gar zum Besitz und zur Identität des Eigenen erhoben.

Die bleibende Erfahrung der Fremdheit und Unverfügbarkeit Gottes steht im Zentrum der christlichen Wahrheit. Gott und Mensch sind zwei Verschiedene. Nie werden sie gleich sein. Allein im Weg Jesu erschließt sich göttliche Wahrheit. Diese ist niemals menschlicher Besitz, sondern die durch Christus geschenkte Rechtfertigung muss immer neu gesucht und in Anspruch genommen und gelebt werden im Gottesdienst, in der Gemeinschaft der Gläubigen.

#### **4.2.3 Christliche Anthropologie**

Der Mensch, als Abbild Gottes und vom Schöpfer herausgehobenes sowie mit Würde ausgestattetes Wesen, bedarf nach dem Sündenfall der Erlösung. Durch das Kreuzgeschehen ist er erneut in die Heilsgeschichte Gottes

---

<sup>339</sup> Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch, 118f

hineingenommen. Über die griechische Philosophie erfährt er eine erweiterte Sichtweise.

Aristoteles (384-322 v.Chr.) bezeichnet mit λόγος Wort, Rede, Gedanke, Vernunft – also kognitive, rationale, individuelle geistige Leistung als Wesensmerkmal des Menschen.<sup>340</sup> Im Gegensatz dazu steht das sinnlich-leibliche, nicht-rationale Streben des Menschen. Platon (428-348 v.Chr.) betrachtet dieses als für den Menschen hinderlich in seiner Vernunft-Erkenntnis; διάνοια (Verstand) und νόησις (Vernunft) sind die wesentlichen „Organe“ zur Erkenntnisgewinnung.<sup>341</sup> In der Spätantike und im Mittelalter fließt das Gedankengut der griechischen Philosophie ein in das christliche Verständnis vom Menschen als einem affektbestimmten und in seiner Leiblichkeit erschaffenen Wesen.

Der Mensch als Person und Individuum, also personal autonom, ist nach Kant in der Lage, dem von der eigenen Vernunft Gesetzten zu folgen. Der „kategorische Imperativ“ fordert das Individuum heraus und verpflichtet es, den Mitmenschen nie als Mittel zum Zweck zu missbrauchen, sondern ihn immer als Selbstzweck zu betrachten.<sup>342</sup> Der christliche Aspekt der Gottesebenbildlichkeit und Kants Gedanke des menschlichen Selbstzwecks und der resultierenden Unantastbarkeit der menschlichen Würde fanden Eingang in die Formulierungen von Gesetzgebungen, wie etwa das deutsche Grundgesetz, und auch – in subtilerer Form – in die UN-Menschenrechtscharta von 1948.

In der Gegenwart präsentieren sich Reflexionen über Grundfragen der Anthropologie auf vielfältige Weise. Bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze scheint ein gemeinsames grundlegendes Element auf: Das Menschsein wird als In-Beziehung-Sein verstanden. Nicht mehr der Besitz einer substanziellen Seele, sondern seine Existenz auf Basis seiner relationalen Struktur zeichnet den Menschen aus.<sup>343</sup> Diese relationale Struktur wird deutlich in biologischen Ansätzen mit der Beziehung des Menschen zur Natur; soziologische Ansätze beleuchten die gesellschaftliche Beziehungsdimension menschlichen Lebens; transzendente Ansätze beleuchten den Menschen als

---

<sup>340</sup> Vgl. Höffe, Aristoteles, 1996

<sup>341</sup> Vgl. Bormann, Platon, 1973

<sup>342</sup> Vgl. Kant, GMS, 61

<sup>343</sup> Vgl. Pannenberg, Anthropologie, 1983

philosophisch-religiös denkendes Wesen, das zur Selbstreflexion fähig ist und sich und die materielle Welt in Beziehung und infrage stellen kann.

Christoph Schwöbel<sup>344</sup> fasst in zwölf Thesen Aspekte zusammen, die für eine christliche Anthropologie sprechen: (1) Aktueller Anthropologie gemeinsam und voraussetzend bezeichnet er das Sein-in- Beziehung, das (2) in der Beziehung des dreieinigen Gottes zur Menschheit begründet ist; demnach ist „(...) die Offenbarung Gottes in Christus die Basis für die Erfassung der Bedeutung des Menschseins.“ (3) Der Glaube, der in dieser Offenbarung des Vaters im Sohn durch den Heiligen Geist wurzelt, ist Basis des Menschseins und die Lebensform relationaler Existenz; Gottes Beziehung zur Menschheit und zu seiner Schöpfung ist nur aus der vom Heiligen Geist inspirierten Glaubensperspektive zugänglich.

In diesem Glauben (4) eröffnet sich die eschatologische Existenz des Neuen Seins für die ganze Menschheit; er ist „(...) die angemessene menschliche Antwort auf Gottes Beziehung zu seiner Schöpfung“, nimmt teil an aller Menschheitsbeziehung zu Gott und hat eschatologische Letztgültigkeit. Grund hierfür „ist die Wahrheit des Evangeliums von Gottes Selbsterschließung durch den Sohn im Geist, die nicht übertroffen werden kann. Gottes rechtfertigende Gnade (5) überwindet den Widerspruch der Sünde; der Mensch begreift sich im Angesicht des Schöpfers als Geschöpf; der Glaube ist nicht nur Erkenntnishaltung, sondern Grundorientierung des Lebens.

Sünde ist zuerst die Verletzung der Beziehung zwischen Schöpfer und Geschöpf, sekundär Übertretung und Verstoß. Indem das Geschöpf den Platz des Schöpfers einzunehmen versucht, verhält es sich in Widerspruch zu seiner Geschöpflichkeit: „Dislokation produziert Fehlorientierung“<sup>345</sup> und hat selbstzerstörerischen Charakter. Der Mensch kann aus diesem durch die Sünde verursachten irreparablen Widerspruch in der geschöpflichen Ordnung nicht selbständig heraustreten, denn er würde sich damit wieder überhöhen und Gott gleichsetzen, eine weitere Steigerung seiner Sündhaftigkeit. Gott alleine kann, durch Gnade und Vergebung in Christus, die zerbrochene Beziehung zwischen Geschöpf und Schöpfer wieder-

---

<sup>344</sup> Vgl. Schwöbel, Beziehung, 2002

<sup>345</sup> Schwöbel, Beziehung, 202

herstellen.<sup>346</sup> Im Glauben findet der Mensch im Bilde Christi (6) zurück zu seiner neuen Bestimmung, nach dem Bilde Gottes zu leben.

Christusgleich (7) zu werden heißt, Gottes wahre Beziehung zum Menschen und des Menschen wahre Beziehung zu Gott und darin die vollständige Definition des Menschen als Person anzunehmen. Die Kirche, als Glaubensgemeinschaft konstituiert durch Gottes Wort und im Heiligen Geist (8), ist versöhnte Sozialität und hat die Aufgabe, dies zu bezeugen (9) und Gericht und Gnade zu verkündigen in Kritik, Verheißung, Beauftragung. Schwöbel hebt die universale Bedeutung für die ganze Menschheit und die eschatologische Existenz des Neuen Seins in der Kirche (10) als verantwortliche Haushalterschaft hervor; der Mensch erkennt Gott wieder als den Schöpfer und Natur und Welt als seine Schöpfung an. Gelebter Glaube wird mit der Teilnahme an der Welt der Kultur (11) praktiziert.

„Menschliches kulturelles Handeln erhält daher seine Begrenzung und seinen Maßstab aus der Beziehung Gottes zur Menschheit. Auf der Basis dieser Beziehung und dieser Unterscheidung kann kulturelles Handeln als Kooperation mit Gott zur Erlangung der Gemeinschaft Gottes mit dem Ganzen seiner Schöpfung im Reich Gottes verstanden werden.“<sup>347</sup>

Diese Gemeinschaft des Glaubens in der Kirche ist die Vorwegnahme (12) der Gemeinschaft des dreieinen Gottes mit seiner versöhnten Schöpfung im kommenden Reich Gottes; Kirche ist der Beginn einer neuen, eschatologischen Menschheit innerhalb der alten Menschheit. In ihrer Vorläufigkeit, Brüchigkeit und Unvollkommenheit, in ihrem Noch-Nicht, kann Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden transparent sein und von sich weg hin auf das kommende Reich Gottes verweisen.<sup>348</sup>

Ein Christ kann vorwärts blicken. Weil sein Blick durch das Kreuz und durch die Auferstehung über den Tod hinausreicht, kann er in der Welt Licht sein.

„Ein Christenmensch blickt vorwärts und empfängt seinem Tode zum Trotz das Zeugnis des Heiligen Geistes und des Heiligen Abendmahls von der Auferstehung Jesu Christi und so von seiner

---

<sup>346</sup> Vgl. Härle, Menschsein, 94ff

<sup>347</sup> Schwöbel, Beziehung, 219

<sup>348</sup> a.a.O., 196ff



eigenen Lebensvollendung. Sein Glaube an diese ist darin begründet, dass dem Menschen, indem er in Jesus Christus an die Stelle Gottes treten durfte, die unbedingte Teilnahme an der Herrlichkeit Gottes verliehen ist.“<sup>349</sup>

Auferstehung bedeutet nicht Fortsetzung dieses Lebens, sondern Lebensvollendung. „Dieses Vergängliche wird anziehen die Unvergänglichkeit und dieses Sterbliche die Unsterblichkeit“ (1Kor 15,53f). „Wir werden verwandelt werden“ (1Kor 15, 51). Mit dieser Hoffnung, die über den Tod hinausweist, können Christen Licht der Welt sein.

„Die Hoffnung, dass unser Leben vollendet wird, können wir uns freilich nicht selber geben, nicht einreden. Sie muss geglaubt werden, dem Tode zum Trotz.“<sup>350</sup>

Das christliche Menschenbild tritt nicht als ein abgeschlossenes, fertiges Ganzes auf, sondern zeigt sich offen und anschlussfähig und erlaubt dem Menschen Entwicklung und Werden.

#### **4.2.3.1 Freiheit und Verantwortung**

Christsein heißt, in Beziehungen leben. In Beziehung zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Gesellschaft, zu Kirche und Glaubensgemeinschaft, zu anderen Gruppen und Gemeinschaften, zur ganzen Menschheit, zur materiellen Welt – allem voran zu der vorgefundenen Natur und Lebensumgebung, zu vom Menschen Geschaffenem, zu Tradition und Geschichte, zu Ideen, Überlieferungen, Wissenschaft, Religion, technischen Errungenschaften. In Beziehung zu Gott. Wir sprechen von Wirklichkeit.

Die Beziehung zu Gott ist allerdings keine Beziehung wie jede andere. Sie steht über allen anderen Beziehungen, scheint gelegentlich durch diese anderen hindurch, transzendiert diese. Die Beziehung zu Gott steht in der Mitte allen Menschseins und aller menschlich erlebter Wirklichkeit und ist Ursache und Grund aller Sinnhaftigkeit und durch Christus Quelle von Liebe und Vertrauen.

---

<sup>349</sup> Barth, Grundriss, 179

<sup>350</sup> a.a.O., 181

„Der fundamentale Riss, der nach christlicher Vorstellung (...) durch die Sünde im Paradies zwischen Gott und Mensch entstand, wurde nun durch Gott als Mensch (Jesus) wieder geheilt, d.h. die Sünde muss Gott und Mensch nicht mehr voneinander trennen. Der Mensch kann wieder in Gottes Gemeinschaft und Liebe leben, weil sich Gott ihm – ohne Grund (gratis) – in Christus wieder zugewandt hat. (...) Es ist diese neue Gottesbeziehung, die im Christentum gelehrt wird. Dadurch wird aber auch der Mensch neu und sein Bild wandelt sich.“<sup>351</sup>

Die Universalität der Sünde wird in Röm 11,32 aufgehoben durch die Universalität des Heilswillens Gottes: „Gott hat nämlich alle in den Ungehorsam eingeschlossen, um sich aller zu erbarmen.“ Die Heilige Schrift gibt nach christlichem Verständnis Zeugnis über das in der Geschichte Israels und in Jesus Christus ergangene Wort Gottes. Dieses Wort erhält seine Kraft aus dem Geist und nicht aus dem Buchstaben.

Dadurch sind Christen im Umgang mit der Heiligen Schrift entlassen in die Freiheit der Verantwortung im Umgang mit dem Wortlaut und herausgefordert und verpflichtet zu sorgsamer Exegese und reflektierter Hermeneutik. Im Neuen Testament wird die Freiheit und Universalität des Evangeliums betont: „Gott will, dass alle Menschen gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit kommen“ (1Tim 2,4). Im Alten wie im Neuen Testament wird die menschliche Freiheit vorausgesetzt, sich für oder gegen das Vertrauen in diesen Gott zu entscheiden: „So wähle denn das Leben, damit du samt deinen Nachkommen am Leben bleibst!“ (Dt 30,19b). Auch in der Lehre von den zwei Wegen wird die Wahlfreiheit des Menschen betont (Mt 7,13).

Mit der Freiheit des Menschen ist seine Verantwortung gegenüber Gott und der Welt gegeben und gefordert.<sup>352</sup>

---

<sup>351</sup> Schmitz, Mensch, 206

<sup>352</sup> Nach dem Nationalsozialismus wurde diese Wertorientierung in die Präambel der Bundesrepublik Deutschlands aufgenommen. Damit ist eine moralische Grundlage für die Gesellschaft gegeben und auf die Bedeutung ethischer Prinzipien hingewiesen. Die Religionspädagogik trägt zur Vermittlung dieser Dimensionen bei.

### 4.3 Interkulturelles Lernen als Teil Interreligiösen Lernens

Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und Lebenswelten, treffen in unserer Gesellschaft aufeinander und sind gefordert, ihr Miteinander friedlich zu gestalten.

Der Begriff der Kultur meint zunächst, in Ableitung von lat. *colere*, bebauen, pflegen, urbar machen, ausbilden in Alltagssprachlicher Bedeutung ‚Pflege‘ im Sinne von Verantwortung für Umgebung und Lebenswelt.<sup>353</sup> Vielfältige Definitionen und Strukturierungen des Begriffs liegen vor, ohne dass dieser dadurch erschöpfend und letztgültig definiert wäre. Im Rahmen interkultureller Begegnung findet sich die umfassendere Bedeutung des Begriffes Kultur im Blick auf eine größere Gruppe von Menschen, etwa einer Nation und deren für sie gültiges Sinnsystem, das sie miteinander teilen, in ihrer Gruppe weitergeben und das ihr Verhalten bestimmt, sich in Artefakten dieser Gruppe ausdrückt und für sie leitende Funktion in realen Alltagsproblemen hat:

„Kultur besteht aus [...] Mustern von und für Verhalten, erworben und übermittelt durch Symbole; sie bilden die unterscheidenden Leistungen menschlicher Gruppen, einschließlich deren Verkörperungen in Artefakten; der wesentliche Kern von Kultur besteht aus traditionellen (d.h. historisch gewonnenen und ausgewählten) Ideen und besonders den ihnen beigelegten Werten; Kultursysteme können einerseits als Ergebnis von Handeln, andererseits als konditionierende Elemente fernerer Handelns betrachtet werden.“<sup>354</sup>

In multikulturellen Gesellschaften existieren mehrere derartige Bedeutungssysteme nebeneinander.

Aus der Ausländerpädagogik der 1960er Jahre, eine Reaktion auf die erste Generation von Migranten, entstand in den 1980er und 1990er Jahren die interkulturelle Pädagogik. Allmählich war klar geworden, dass Integration ein wechselseitiger Prozess ist und interkulturelles Lernen in der Pädagogik und interreligiöses Lernen in der Religionspädagogik fortan zu den großen Aufgaben und Herausforderungen gehören.

---

<sup>353</sup> Kluge/Götze, Etymologisches Wörterbuch, 411

<sup>354</sup> Straub/Thomas, Positionen, 35

Interkulturelles Lernen als reflexiver Prozess bezieht Sprache, Symbole, Sitten, Bräuche und Werte aller im Begegnungsprozess befindlichen Kulturen ein mit dem Ziel, in einer Gesellschaft friedlich und ohne gegenseitige Diskriminierung und Ablehnung zusammenzuleben. Interkulturelles Lernen als soziales Lernen übt den Umgang mit kulturellen Differenzen, führt hin zum interkulturellen Dialog und hat eine multiperspektivische Allgemeinbildung zum Ziel. Interkulturelles Lernen schließt eine antirassistische Erziehung mit ein.<sup>355</sup> Interkulturelles Lernen stärkt nicht nur die Allgemeinbildung sowie die politische Bildung, es ist selbst schon Umgang mit interkultureller Differenz und damit beteiligt an der Überwindung von kulturellen Einschränkungen und Stigmatisierungen. In inter-kulturellem Lernen wird die Entschlüsselung kulturell-religiöser Zeichensysteme (Semiotik) und der Brückenschlag des Austausches und der Verständigung erprobt und geübt. Ziel ist der konstruktive Umgang mit kulturellen Differenzen.

„Interkulturelles Lernen geschieht durch Kulturvergleiche; es intendiert persönliche Selbstwertung angesichts der eigenen Herkunftskultur und ein Sich-Zurechtfinden in einer fremden Kultur. Interkulturell kompetent ist, wer mit einer gewissen Leichtigkeit von einer bestimmten Kultur zu einer anderen wechseln kann und sich dort auch zu verständigen weiß.“<sup>356</sup>

Theoretisches Verstehen und praktisches Tun sind in interkulturellen wie interreligiösen Lernabläufen ständig wechselseitig gefordert. Wenn beides zusammenspielt, wächst in einem hermeneutischen Prozess das verbindend Gemeinsame.<sup>357</sup> Nach Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns können Normen und Werte in einem Verhandlungsprozess hinterfragt, argumentativ begründet und in einem Prozess der Kompromissbildung verhandelt werden.<sup>358</sup> Insofern findet ein offener Aushandlungsprozess zwischen den beteiligten Akteuren innerhalb einer Gesellschaft statt, auf der Suche und mit dem Ziel eines verbindenden Kulturverständnisses mit gemeinsamem Duktus, Habitus und Grenzlinien hin

---

<sup>355</sup> Vgl. Auernheimer, Interkulturelle Pädagogik, 124-157

<sup>356</sup> Leimgruber, Lernen, 19f

<sup>357</sup> Vgl. Rickers, Interreligiöses Lernen, 1998, 119-138

<sup>358</sup> Vgl. Habermas, Theorie, 1981

zu anderen Kulturen; die Definition des Eigenen schließt die Abgrenzung vom Fremden mit ein.

Zwangsläufig wird in diesem Prozess des interkulturellen Lernens die jeweils eigene Kultur und Religion hinterfragt und in Beziehung gesetzt zu der anderen Kultur und Religion. Leenen und Grosch haben spezifische Schwierigkeiten des interkulturellen Lernens benannt. So löse die Angst vor Orientierungsverlust, vor Identitätsverlust und vor Verlust der Gruppenunterstützung allgemeine Lernwiderstände aus.<sup>359</sup>

Vött gibt allerdings dem Verstören und Irritieren einer verfestigten Selbst- und Fremdwahrnehmung im Prozess des interkulturell-interreligiösen Lernens eine gewichtige Bedeutung.<sup>360</sup> Um die Notwendigkeit des Überschreitens der eigenen Kultur aufzuzeigen, sprechen Roche/Wormer von transkultureller Bildung, transkultureller Kompetenz, transkultureller Kommunikation.<sup>361</sup>

#### **4.4 Interreligiöses Lernen<sup>362</sup>**

Warum nun interreligiöses Lernen? Das interreligiöse Lernen lässt sich nicht trennen von interkulturellem Lernen, denn Religion kommt immer innerhalb einer Kultur oder Lebenswelt zum Ausdruck.

„Interreligiöses Lernen ist das kreative Verarbeiten von Erfahrungen mit anderen Religionen. Es setzt ein mit achtsamen Wahrnehmungen und Frageimpulsen, verarbeitet die gewonnenen Erkenntnisse und integriert sie ins Bewusstsein.“<sup>363</sup>

Interreligiöses Lernen setzt ein mit der Wahrnehmung der anderen Religion und in der Beziehung zu ihren Gläubigen. Der Dialog und das Verstehen entwickeln sich aus gegenseitigem Zuhören, Wahrnehmen und Respektieren. Ideal wäre ein Dialog, wenn Selbstwahrnehmungen und Fremdwahrnehmungen aller DialogpartnerInnen völlig übereinstimmen, was jedoch nie vorkommt. Begegnung und Dialog werden eine Annäherung

---

<sup>359</sup> Leenen./Grosch, Training, 36f

<sup>360</sup> Vött, Dialogkompetenz, 163

<sup>361</sup> Vgl. Roche/Wormer, Transkulturalität, 2007

<sup>362</sup> Friedrich Schweitzer schlägt vor, den Begriff „Interreligiöses Lernen“ durch „Interreligiöse Bildung“ zu ersetzen, denn es geht um eine Bildungsaufgabe, eine durchgängige Dimension von Bildung (siehe Rickers 2001). Interreligiöse Kompetenz kann nicht von Religionspädagogik alleine vermittelt werden.

<sup>363</sup> Leimgruber, Lernen, 22

bleiben, abhängig von Offenheit und Lernbereitschaft der Teilnehmenden.<sup>364</sup> In der direkten, achtsamen Begegnung und im Gespräch beginnt das Kennen-Lernen. Es geschieht insbesondere und im konkreten Sinn in der Konvivenz. Entsprechend spricht Leimgruber in seinem Entwurf von Xenosophie<sup>365</sup>, einem weisheitlichen Umgang mit dem Fremden. Zum interreligiösen Lernen gehören alle direkten, aber auch indirekten, auch beiläufigen Wahrnehmungen.<sup>366</sup>

In diesem Sinne ist das interreligiöse Lernen kommunikatives Geschehen, in dem die Ängste – auch latente Ängste – bewusst gemacht, die Furcht vor Vielfalt, Widersprüchen und Ambivalenz bearbeitet und abgebaut und ein wertschätzender, konstruktiver Umgang mit den Anderen erlernt und eingeübt werden kann. Im Lernprozess entwickelt sich die Reflexionsfähigkeit. Lebenserfahrungen und eigene sowie fremde Perspektiven und der Perspektivwechsel haben einen hohen Stellenwert. Begegnung setzt zuallererst Offenheit für die Gläubigen einer anderen Religion voraus. Ein toleranter,achtungsvoller Umgang schafft die Grundlage zur differenzierten, kritischen Auseinandersetzung.

Das interreligiöse Lernen sucht „einen achtsamen Umgang miteinander und eine Konvivenz von unterschiedlich suchenden und glaubenden Menschen“ zu ermöglichen.<sup>367</sup> Ohne Empathie<sup>368</sup> ist dies nicht möglich. Sich in Andere hineinversetzen, ihre Lebens- und Glaubenswirklichkeit zu erfühlen und nachzuvollziehen, macht erst Verständigung möglich. Zuallererst ist interreligiöses Lernen ein selbstbestimmter, persönlicher Entwicklungsprozess und eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Anderen. Mit Verweis auf die Klientenzentrierte Gesprächsführung hebt Klaus von Stosch

---

<sup>364</sup> Bernlochner, Kompetenz, 141: Bernlochner stellt in Rückbezug auf Haußmann zwölf Prinzipien des interreligiösen Dialogs dar: Korrelation: Sympathie vs. Antipathie; Kommunikation: Verständigung vs. Informationsverweigerung; Kooperation: Zusammenarbeit vs. Konkurrenzdenken; Kontinuität: Stetigkeit vs. Vereinzelung; Konsequenz: Standfestigkeit vs. Gelichgültigkeit; Konfessionalität: verwurzelte Offenheit vs. Rigorismus; Kontemplation: Spiritualität vs. „Spiritourismus“; Kontinguität: Gleichzeitigkeit des Bewusstseins vs. Ungleichzeitigkeit des Bewusstseins; Konvergenz: Konfliktlösungsbereitschaft vs. Prinzipielle Unnachgiebigkeit; Kontroversität: Ambiguitätstoleranz vs. Konfliktvermeidung; Komplementarität: Bereicherungsbereitschaft vs. Veränderungsunwilligkeit; Kommunität: Gemeinschaftsstreben vs. Isolationismus.

<sup>365</sup> Vgl. Leimgruber, Lernen, 82-89

<sup>366</sup> Vgl. Rickers, Interreligiöses Lernen, 119ff

<sup>367</sup> Leimgruber/Ziebertz, Interkulturelles, <sup>3</sup>2013, 471

<sup>368</sup> Stettberger, Empathie, 127-154

die Bedeutung der eigenen Haltung in der Begegnung mit den Anderen hervor und die Wichtigkeit, „die Perspektive der anderen in ihrer Eigenheit empathisch zu würdigen.“<sup>369</sup>

Bezogen auf Erwachsene mögen diese Aspekte und Gedanken zu interreligiösem Lernen zutreffen, doch im Blick auf das interreligiöse Lernen bei Kindern und Jugendlichen schränkt Langenhorst ein:

„Wirklich offenes interreligiöses Lernen erfordert wesentliche vorhergehende Entwicklungsschritte, die Kinder und jüngere Jugendliche rein entwicklungs-psychologisch nicht haben können. (...) 'Das christliche Kind', 'die christliche Jugendliche', die auch noch ihren Glauben selbstbewusst benennen könnte, gibt es ja fast nicht mehr. Wie will man aber jemanden zum notwendigen Perspektivenwechsel auffordern, der kaum die eigene Perspektive wahrgenommen hat?“<sup>370</sup>

Es wird deutlich, dass die für den interreligiösen Lern- und Entwicklungsprozess notwendigen Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen noch nicht vorliegen.

Nicht weniger mahnend verweist Nipkow auf das Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach Beheimatung und Orientierung und er sieht die Notwendigkeit,

„Kinder zunächst im Umkreis jener Religion heimisch werden zu lassen, die im geschichtlichen Kulturraum, in dem die Kinder leben, entstanden ist“<sup>371</sup>

und ihnen auf diesem Wege Identitätsfähigkeit zu vermitteln. Auch Lähnemann<sup>372</sup> plädiert dafür, interreligiösem Lernen einen Platz im konfessionellen Unterricht zu geben – mit bleibend christlicher Perspektive – und erst dann folgend mit großer Offenheit den Dialog mit anderen Religionen anzustreben. Erst mit der Entwicklung von Identitätsfähigkeit und dem Erwerb einer eigenen religiösen „Standfestigkeit“ erscheinen interreligiöses dialogisches Lernen und Pluralitätsfähigkeitsprozesse in Gang zu kommen.

---

<sup>369</sup> Stosch von, Grundkategorie, 24

<sup>370</sup> Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik, 2016, 89f

<sup>371</sup> Nipkow, Ziele, 226

<sup>372</sup> Vgl. Rickers, Interreligiöses Lernen, 2001, 879f

Da Pluralität den heutigen Lebenskontext darstellt, nennt Englert<sup>373</sup> mehrere Lernaufgaben für die Religionspädagogik. So soll sie die Wahrnehmungsfähigkeit für die Religiosität der Menschen ausbilden, Religiosität kommunikel machen, ringen um den interreligiösen Dialog, Strategien erarbeiten, um von diffuser zu markanter Pluralität zu kommen, provokative Qualität religiöser Überzeugungen herausarbeiten und SchülerInnen helfen bei der Suche und dem Entdecken ihres je eigenen, den Verhältnissen angemessenen Weges.

Langenhorst weist auf einen weiteren wesentlichen Aspekt hin, die Notwendigkeit der Gegenseitigkeit im Prozess des interreligiösen Lernens, wenn Konzepte erfolgreich umgesetzt werden sollen. Doch fast alle institutionell verantwortlichen Vertreter anderer Religionen lehnten solche Vorstellungen von Perspektivwechsel und pluralistischen Ansätzen radikal ab.<sup>374</sup> Respekt und Akzeptanz sind jedoch, gerade im Fall von Dissens, wo der Andere die eigene Position oder Einsicht nicht teilt, Voraussetzung von interreligiöser Verständigung. Die konstruktive Auseinandersetzung mit Dissens sei ein unerlässlicher Gegenstand interreligiösen Lernens.<sup>375</sup>

Ziebertz/Simon<sup>376</sup> unterscheiden zwischen monoreligiösem, multireligiösem und interreligiösem Lernen. Nach deren Definition charakterisiert das monoreligiöse Modell den konfessionellen Religionsunterricht, der sich in inklusivistischer Weise aus der Ich-Perspektive mit anderen Religionen auseinandersetzt und zu Ethnozentrismus neigt, während das multireligiöse Modell im Wesentlichen beim Vergleich von Religionen und deren Phänomenen bleibt, transzendente Aspekte aber vernachlässigt und eine neutrale Es-Perspektive sucht. Im Unterrichtsmodell des interreligiösen Lernens seien die genannten Schwächen jedoch aufgehoben. Indem Perspektivwechsel erlernt und die eigene und die fremde Sicht der jeweiligen Religion möglichst in der Begegnung und im Austausch eingeübt wird, werden interreligiöse Kompetenzen erworben.

---

<sup>373</sup> Vgl. Schweitzer/Englert/Schwab/Ziebertz, Entwurf, 99f

<sup>374</sup> a.a.O., 90

<sup>375</sup> Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik, 2016, 239

<sup>376</sup> Vgl. Ziebertz/Simon, Bilanz, 1995



Grundlegende Gedanken hat Hans Küng zur Gründung des Projekt Weltethos<sup>377</sup> formuliert mit der These, dass nur Friede zwischen den Religionen zu Frieden zwischen Menschen und Völkern führen kann und alle Religionen eine gemeinsame ethische Grundlage haben. Das Konzept der Konvivenz, wie es Leimgruber propagiert, weist in dieselbe Richtung. Interreligiöse Lernprozesse in Lehrerbildung und Unterricht verfolgen das Ziel einer friedvollen gesellschaftlichen Entwicklung und die Weitergabe von allen gemeinsamen Werten.

Im Blick auf die Perspektive von Religionen als im Kern gleichwertig, führte Asbrand eine empirische Untersuchung im Grundschulbereich durch mit der Einsicht, dass Glaubenden die Innenperspektive zu ihrer eigenen Religion vorbehalten ist, während Außenstehende immer nur eine Außenperspektive einnehmen können.<sup>378</sup>

Leimgruber betont in seinem Konzept interreligiösen Lernens das „inter“ als einen Ort gewissermaßen. Zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religion findet interkulturelles und interreligiöses Lernen statt. Diesen Zwischen-Raum im Zusammenleben positiv und friedvoll zu gestalten, ist die Aufgabe. So gibt er der Konvivenz der Angehörigen verschiedener Religionen als „Königsweg“<sup>379</sup> eine herausragende Bedeutung. Schweitzer<sup>380</sup> legt in seinem Konzept des interreligiösen Lernens den Schwerpunkt auf die Erweiterung des Wissens über andere Religionen und ihre Selbstinterpretation.

Alle Modelle und Ansätze gehen von einer bei jungen Menschen bereits vorhandenen religiösen Identität aus. Doch ist eine primäre religiöse Sozialisation im Elternhaus heute noch Normalität oder nicht eher die Ausnahme? Wachsen Kinder und Jugendliche heute nicht weitgehend ohne konfessionelle Identität auf? Begegnung und Austausch könnten also nicht auf der Basis einer schon vorhandenen stabilen religiösen Identität stattfinden. Entsprechend verweist Schreiner<sup>381</sup> auf die Komplementarität beider Vorgänge, auf die Gleichzeitigkeit der Prozesse von religiöser Identitätsentwicklung und interreligiöser Verständigung. Schreiner hebt die

---

<sup>377</sup> Vgl. Küng, Weltethos, 1990

<sup>378</sup> Vgl. Asbrand, Zusammen leben, 2000

<sup>379</sup> Leimgruber, Lernen, 2012, 21

<sup>380</sup> Vgl. Schweitzer, Bildung, 2014

<sup>381</sup> Schreiner, Diskussion, 63-72

mit dem Kennenlern- und Begegnungsprozess verbundenen Chancen der Klärung der eigenen Position hervor, seines Erachtens das höchste Ziel interreligiöser Kompetenz.<sup>382</sup>

Dabei schafft Angstfreiheit, Vorbedingung einer offenen Begegnung, Raum für Empathieentwicklung.<sup>383</sup> Aggressionen und Ängste gegenüber dem Fremden verblassen<sup>384</sup> erst, wenn ein gewisses Verständnis für das fremde Andere entwickelt wurde. Da das religiös Trennende verstanden werden will, dürfe es gerade nicht negiert und ausgeblendet werden. Den Ursprung dieser Ängste in der Begegnung mit dem Fremden verortet Kast in den menschlich dunklen, tiefgründigen Seiten, die meist seit Kindertagen verdrängt werden. Um dem Fremden angstfrei und tolerant begegnen zu können, müsse es aus psychologischer Sicht zuvor zu einer Aussöhnung mit diesen dunklen, angstausslösenden Seiten kommen.<sup>385</sup>

Interkulturelles und interreligiöses Lernen kann nur gelingen<sup>386</sup>, wenn es in der Ausbildung von Lehrenden eingeübt und fest implementiert wird und sie didaktisch wie methodisch professionalisiert werden. In beiden Lernprozessen soll ein Verständnis von der eigenen Religion und Kultur sowie auch von der fremden entstehen und die Interdependenz von religiöser Praxis und kultureller Prägung wahrgenommen werden. Leimgruber<sup>387</sup> nennt sechs Kernkompetenzen des Interreligiösen Lernens:

1. Interreligiöse ästhetische Kompetenz meint, Zeugnisse anderer Religionen achtsam wahrzunehmen mit persönlicher Offenheit und vorurteilsfreiem Hinschauen.
2. Interreligiöse inhaltliche Kompetenz fordert das vergleichende Verstehen anderer Glaubenssysteme und bedarf des theologischen Urteilsvermögens.
3. Anamnetische Kompetenz soll das kulturelle Gedächtnis aktivieren und Lernen durch Erinnerung und Vergegenwärtigung ermöglichen.
4. Interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit zeigt sich in der Fähigkeit Fragen zu stellen, religiöse Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen und

---

<sup>382</sup> a.a.O., 65

<sup>383</sup> Vgl. Stettberger, Empathie, 134

<sup>384</sup> Vgl. Sajak, Kompetenz, 86

<sup>385</sup> Vgl. Kast, Schatten, 2016

<sup>386</sup> Baumann, Interreligiöses Lernen, 533-542

<sup>387</sup> Leimgruber, Lernen, 100f

religiöse und theologische Gedanken sprachlich angemessen auszudrücken.

5. Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit zeigt sich im angstfreien, respektvollen Umgang der Religionen untereinander; das Sichmitteilen und das gemeinsame Fragen und Suchen nach Antworten schafft Vertrauen.
6. Interreligiöse Handlungskompetenz ermöglicht den gemeinsamen Einsatz für solidarische Aktionen und Projekte im Dienst der Gesellschaft und für Gerechtigkeit und Frieden in der Welt.

Interreligiöses Lernen betrifft zunächst Haltungen und Einstellungen. Ziel ist es, verantwortliches Handeln zu fördern. Mit dieser Form von sozialem, teilnehmendem Lernen werden fremde Religionen in ihrer Andersartigkeit und Pluralität auf pragmatische Weise erfahrbar.<sup>388</sup> Manche Religionen stellen die Wahrheitsfrage, und so ist die Frage nach der Wahrheit Teil des Religionsunterrichts und darf nicht verschwiegen werden. Das Lernen an Differenzen<sup>389</sup> im Religionsunterricht ist unverzichtbar.<sup>390</sup>

„Begegnungserfahrungen haben darüber hinaus eine nachhaltigere Wirkung als bloße informierende Vorgänge, indem sie nämlich die Grundeinstellung gegenüber den Fremden vermehrt prägen und oft unvergessliche Erinnerungen zurücklassen. Dem direkten interreligiösen Lernen gebührt deshalb ein privilegierter Platz innerhalb der Didaktik der Weltreligionen.“<sup>391</sup>

Diese Weise zu lernen stärkt geschichtliches Denken und vermittelt neben einer Horizonterweiterung Markierungspunkte, um sich in unserer pluralen Gesellschaft zu orientieren.<sup>392</sup> Die religionstheologische Rückbindung und Vergewisserung wird im Laufe eines interreligiösen Begegnungs- und Lernprozesses immer wieder stattfinden, da Identität und Standort-

---

<sup>388</sup> Vgl. Zirker, Interkulturelles Lernen, 35f, 51-69

<sup>389</sup> Das interreligiöse Lernen unterstützend sind passende Themen und Fragestellungen. So gilt es, die in Christentum und Islam vorhandenen Parallelen zu suchen und zu thematisieren. Gottesdiensträume mit ihren Einrichtungen und rituellen Gegenständen, Heilige Schriften, Feste und Jahreskreis, Gottesbilder und Bekenntnisse, Symbole, zentrale Texte und Gebete, Propheten, etc. können Vergleichs- und Verständigungsmöglichkeiten sein. Aber auch der achtungsvolle Umgang mit dem Fremden muss im Diskurs gesucht werden.

<sup>390</sup> Rickers, Interreligiöses Lernen, 1998, 119-138

<sup>391</sup> Leimgruber, Lernen, 96

<sup>392</sup> a.a.O, 97

gebundenheit bzw. Standortbezogenheit dies erfordern. Ob Lernende Unterschiede suchen oder das gemeinsame Fundament – oder nur neutral vergleichend begegnen, wird den Lernprozess beeinflussen.

Die Grundfrage, wie der Absolutheitsanspruch des Christentums und der des Islam sich zur historischen Realität verhält, bleibt weiterhin bestehen. Aufgrund der vorausgegangenen Ausführungen lassen sich zusammenfassend drei grundsätzliche didaktische Vorgaben und Wege für interreligiöses Lernen benennen:

- Die Begegnung mit einer anderen Religion als komplexe, konsistente Weltanschauung,
- die Begegnung mit der Pluralität der Religionen,
- die Betonung der Ähnlichkeit der Religionen.

#### **4.4.1 Plurale multireligiöse Gesellschaft und Interreligiöses Lernen**

In der Gegenwart hat sich die Begegnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen und Religionen zu einem selbstverständlichen Merkmal ihres Alltags entwickelt. Religionsunterricht findet in einer pluralen Gesellschaft statt. Und dies betrifft nicht nur die verschiedenen Religionen, sondern auch die Vielfalt an Familienkonstrukten, in denen Kinder sozialisiert werden. Auch haben sich Frömmigkeitsformen verändert. Wo in Familien in den Nachkriegsjahrzehnten noch feste christliche Rituale stattfanden, finden sich heute entweder stark individualisierte Rituale oder vollkommen säkularisierte Abläufe, frei von allen christlichen Gedanken und Inhalten.

Wenn Rickers Interreligiöses Lernen definiert als

„(...) die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen unterschiedlicher Religionen, aufeinander zuzugehen, sich im Gespräch über Lebenssinn und Heiliges zu öffnen, kultische Verrichtungen des anderen wahrzunehmen, sich zu bemühen, sie zu verstehen und sich in sie einzufühlen, seinen ethischen Prinzipien nachzugehen, die Festtage des anderen mitzerleben und von Fall zu Fall vielleicht auch mitzufeiern (...)“<sup>393</sup>,

so setzt dies die Beheimatung und Verwurzelung in der eigenen Religion voraus. Es ist jedoch eher die Regel als die Ausnahme, dass Kinder und

---

<sup>393</sup> Rickers, Interreligiöses Lernen, 1998, 126

Jugendliche keine christliche Sozialisation in Familie oder Kirche erlebt und entsprechend Mühe haben, das Eigene gegenüber dem Fremden zu definieren. Wenn das Eigene erst entdeckt und religiöse Erfahrung erst initiiert und begleitet werden muss, wie kann da das Fremde bereichern und Markierungspunkte<sup>394</sup> liefern, die zur Orientierung in unserer pluralen Welt beitragen? Wiedenroth-Gabler<sup>395</sup> hebt in ihren Überlegungen die Gedanken von Pirner hervor. Immer steht hier das Ergreifen des Eigenen im Vordergrund. Pirner nennt dies die eigene Bezugsüberzeugung, um pluralen Einstellungen, religiösen Prägungen oder weltanschaulichen Orientierungen angemessen begegnen zu können.

Zilleßen spricht von multireligiösem Lernen<sup>396</sup> und gibt diesem die Aufgabe, Wissen über andere Religionen und Kulturen zu gewinnen. Er weist aber darauf hin, dass auch diese Art von Lernen wesentlich auf Verständnis angewiesen ist. Verstehen sei eine normative Entscheidung, und so schließe das Verstehenlernen als ein hermeneutischer Prozess Wertungen mit ein.<sup>397</sup> Folglich sind an dieser Stelle die Ergebnisse und Erkenntnisse der Psychologie, der Pädagogischen Psychologie und der Pädagogik von großer Bedeutung und bei der Planung interreligiöser Lernprozesse zu berücksichtigen. Weiter zu verfolgen ist der Gedanke,

„(...) ob die Beschäftigung mit der Vielfalt die Entwicklung einer eigenen Identität behindert, wenn sie zu früh einsetzt, oder diese fördert, wenn Vielfalt von Beginn an thematisiert wird (...)“<sup>398</sup>

Worin besteht nun das eigentliche Ziel des interreligiösen Lernens? Interreligiöses Lernen ist unverzichtbar, um zu einem wahrhaftigeren, genaueren und volleren Verständnis des Glaubens der inzwischen zu Nächsten Gewordenen und auch des eigenen Glaubens zu kommen und um diesem besser Ausdruck zu verleihen. Lernende sollen sich existenziell mit anderen Religionen, deren Traditionen und Glaubensformen beschäftigen

---

<sup>394</sup> Vgl. Leimgruber, Lernen, 2007

<sup>395</sup> Vgl. Wiedenroth-Gabler, Vielfalt, 2019.

<sup>396</sup> Vgl. Zilleßen, Dialog, 338ff

<sup>397</sup> Sowohl das Setzen normativer Wertungen und die daraus resultierenden Entscheidungen als auch die Fähigkeit zur Distanznahme vom Eigenen und von der eigenen Religion erfordern personale Reife, Ichstärke und Identität, ebenso die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, um sowohl das Eigene als auch die andere Religion objektiv zu betrachten.

<sup>398</sup> Ziebertz, Interreligiöses Lernen, 121-143

und nicht nur über sie, sondern auf dialogische Weise auch von ihnen lernen mit dem Ziel, religiöse und weltanschauliche Pluralität zu verstehen und „Pluralismusfähigkeit“ zu erwerben. Selbst um die Situation der Religionen weltweit zu bedenken und zu verstehen und Glauben in seinen vielfältigen Formen kennenzulernen, ist interreligiöses Lernen notwendig. Didaktisch ist das dialogische Lernen ein gangbarer Weg.

#### **4.4.2 Interreligiöses Lernen und dialogisches Lernen**

Das Wort Dialog hat seine Wurzeln im altgriechischen Substantiv διάλογος, Unterredung, Gespräch. Durch Wort, Rede, Gedanken eine Lösung finden zwischen den verschiedenen Religionen ist das Ziel – hier zwischen Christentum und Islam und dem dritten Akteur, nämlich dem säkularen Staat.

Mit der Aufklärung trat die vernunftgeleitete Auseinandersetzung in den Vordergrund. Die Wissenschaftstheorie des 20. Jahrhunderts integriert den Dialog in Sprachzusammenhänge; Habermas nutzt hierfür den Begriff des „Diskurs“. <sup>399</sup> Die Philosophie des 20. Jahrhunderts begreift Dialog als Gespräch, das durch wechselseitige Mitteilung zu einem interpersonalen „Zwischen“ und einem gemeinsamen Sinnpotential der agierenden Gesprächspartner führt. Nicht in den Dialogpartnern, sondern im Dazwischen ereignet sich und entsteht Sinn. <sup>400</sup>

Leimgruber rückt mit seinem Begriff der Xenosophie die Komplementarität des Fremden zum Eigenen und den weisen Umgang damit in den Fokus.

„Ein gelingender Umgang mit Fremdem kann zu einem Schlüssel für die Zukunft unserer Gesellschaft werden. [...] Gelingt es nicht, mit Fremden gute Kontakte aufzubauen, dann drohen die Fremdbilder zu Feindbildern zu werden.“ <sup>401</sup>

Indem das Fremde als Ergänzung und Bereicherung des Eigenen gesehen wird, bringt es Erkenntnisgewinn mit dem Ziel der pädagogisch-theologischen Integration in gesellschaftliche Prozesse wie auch einer gesellschaftlichen Integration. Integration hängt aber davon ab, in welchem Maß Fremdheit

---

<sup>399</sup> Vgl. Habermas, Diskurs, 1985

<sup>400</sup> Buber, Elemente, 276 und ders.: Ich und Du, 1999

<sup>401</sup> Leimgruber, Lernen, 82

empfundene wird. Je nach Grad der Fremdheit kann das Fremde auch Ängste und Verunsicherung auslösen.<sup>402</sup>

Der evangelische Theologe Lähnemann wählt in seiner interreligiösen Didaktik eine andere Perspektive. Er blickt vom Standort des Eigenen auf das Fremde.

„Evangelische Religionspädagogik hat sich von ihrem zentralen Bezugsgeschehen – dem Evangelium von Jesus Christus – ebenso wie von den tatsächlichen gegenwärtigen Herausforderungen her den Fragen und Erfahrungen von Menschen verschiedenen Glaubens zu öffnen. Sie vollzieht die Öffnung am glaubwürdigsten, wenn sie sich – in Zeugnis und Dialog – als vom Evangelium geprägt und bestimmt in die Begegnung einbringt. Wer seinen 'evangelischen Glauben' ernstnimmt, kann nicht anders als aufgeschlossen und wach sein für Erfahrungen und Fragen aus verschiedenen Kulturen und Glaubensweisen. Verwurzelung in der eigenen Überlieferung – und in diesem Sinne auch 'Konfessionalität' – und Wachsen auf neue Horizonte zu gehören zusammen.“<sup>403</sup>

Lähnemann geht in seinem Ansatz vom Evangelium als Autorität und Maßstab und nicht von lebensweltlichen Erfordernissen aus. Damit hat er einen eigenständigen Zugang zu fremden Religionen aus der Perspektive des Evangeliums formuliert. Er ist mit seiner Didaktik verwurzelt in der eigenen Überlieferung und ethisch orientiert. Er ist weder bemüht, einen übergeordneten Transzendenzbegriff oder eine allgültige letzte Wahrheit zu artikulieren, noch setzt er einen Konsens suchenden Religionsbegriff voraus. Lähnemann sucht die ethischen Wirkweisen in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen und sieht diese als Schnittmenge der Religionen, wo interreligiöses Lernen zu geschehen hat. Am Evangelium selbst muss die

---

<sup>402</sup> a.a.O., 83: „Erscheint Fremdheit in totalem Gegensatz zum Eigenen, besteht die Gefahr Fremdes abzulehnen und sich gar nicht auf es einzulassen. Tritt im Fremden nur teilweise anderes auf, teilweise aber auch eine gewisse Ähnlichkeit oder gar Parallelität zum Eigenen, ist eine Annäherung zum Fremden durch Einfühlung möglich. Handelt es sich beim Fremden um eine Ergänzung zum Eigenen, kann das Fremde dazu beitragen, das Eigene zu bereichern und zu entwickeln, dann wird das Fremde in seiner Besonderheit leichter entdeckt und gewürdigt werden. Diese letzte Wahrnehmungsweise der Achtung gegenüber dem Fremden scheint eine angemessene Einstellung gegenüber Fremdheit zu sein, aber auch das Sicheinfühlen in Fremde. Jedenfalls sollte Fremdheit weder ignoriert noch negiert, sondern als Herausforderung angenommen werden, um die eigene Religiosität zu überprüfen.“

<sup>403</sup> Lähnemann, Religionspädagogik, 28

ethische Orientierung des evangelischen Unterrichts aufgezeigt werden. Das Leben Jesu ist die Orientierungsmarke, wo Nächsten- und Feindesliebe verstehbar und konkret werden.

„Das 'Heil in Christus' ist inhaltlich vom Weg Jesu her zu füllen und bleibt in der Begegnung kritischer Maßstab eigenen religiösen Kultus und Verhaltens, ein Maßstab, der als 'Evangelium' in der Begegnung mit Menschen anderer religiöser Traditionen zu leben und zu bezeugen ist. [...] Christliche Wahrheit erweist sich in der Nachfolge Jesu: [...], - in der Aufrichtung von Zeichen der Herrschaft Gottes durch Teilnahme am Leiden in der Welt, durch 'Dasein füreinander' und durch Wahrnehmung der Verantwortung für die Schöpfung.“<sup>404</sup>

Am Weg Jesu wird die Forderung des Evangeliums nach Solidarität mit dem Nächsten und der Schöpfung verstehbar; Feindes- und Nächstenliebe müssen sich moralisch-ethisch bewahrheiten. Meyer<sup>405</sup> fordert für die Begegnung mit fremden Religionen weder wie Leimgruber eine xenosophische Haltung, die das übergeordnet Verbindende voraussetzt, noch legt er wie Lähnemann den ethischen Maßstab bei der lebensweltlichen Wirksamkeit der Religionen an. Meyer gibt in seinem performativen Ansatz den fremden Religionen ihre Bedeutung allein durch ihre Erscheinungsformen. Sie sollen in ihren vielfältigen Erscheinungsformen in den Unterricht eingebracht werden, weder als reine Religionskunde, noch als theologisch-soziologische Analyse, sondern mit ihren Zeugnissen von Heiligkeit, mit ihren Gottesbildern, mit ihrer fremden Weltsicht und Welterfahrung, die an den Glauben derjenigen gebunden sind, die den Ritus vollziehen.

Und weil jene religiöse Erfahrung die Erfahrung von Fremden ist, bleibt die fremde Religion nur in ihrer kulturellen Fremdheit zugänglich; sie ist unbekannt und unvertraut und kann Irritationen auslösen. Theologisch lässt sich die Begegnung mit fremden Religionen im Religionsunterricht nicht herleiten – außer durch die Gastfreiheit. Entsprechend hält es Meyer für die Pflicht eines freiheitlichen Religionsunterrichts, das Fremde zu Gast zu haben und religiöse Vielfalt wahrzunehmen mit dem Ziel des Dienstes an der Welt.

---

<sup>404</sup> a.a.O., 278

<sup>405</sup> Vgl. Meyer, Zeugnisse, 1999



#### 4.4.3 Die christlichen Kirchen und die Weltreligionen

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat gegenüber den monotheistischen Religionen in den vergangenen Jahrzehnten eine zunehmend offenere und positive Grundhaltung eingenommen.<sup>406</sup> Als Reaktion auf die Migrationsbewegungen seit den 1960er Jahren wurde eine Stellungnahme gegenüber dem Islam erarbeitet. Die EKD hat im Jahr 2000 die pastorale Handreichung „Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland“ herausgegeben.<sup>407</sup> Im Jahr 2003 hat die Evangelische Kirche zum Verhältnis „Christlicher Glaube und die nichtchristlichen Religionen“ ihren Standort formuliert. Sie verdeutlicht ihre Absicht, sich den Herausforderungen einer pluralistischen Gesellschaft zu stellen und zum Dialog zwischen den Religionen anzuregen.<sup>408</sup> 2006 erschien die pastorale Handreichung „Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland“.<sup>409</sup>

Der Ökumenische Rat der Kirchen als Vertretungsorgan von 352 Mitgliedskirchen (Stand 2022) hat im Jahr 2002 in dem Dokument „Ökumenische Erwägungen zum Dialog und zu den Beziehungen mit Menschen von anderen Religionen“ Stellung bezogen zu Umgang und Kommunikation mit anderen Religionen. Überdacht wurde darin die Zusammenarbeit der Religionen in Konflikten und konkreter Friedensarbeit mit dem Ziel, den Friedensprozess voranzubringen. Die Grundlagen hierfür sieht der ÖRK darin, dass Gott Schöpfer und Bewahrer der ganzen Schöpfung ist und der Mensch mit seiner Geschöpflichkeit in Verantwortung steht vor Gott.

Für den ÖRK war der Dialog das zentrale Mittel interreligiöser Begegnung, um in Achtung und gegenseitiger Verständigung Brücken zu bauen, jedoch nicht für Proselytismus.

---

<sup>406</sup> Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Schoah positionierte sich die EKD nach langem Ringen um eine einheitliche Haltung innerhalb der verschiedenen Gruppierungen und Prägungen in den Studien „Christen und Juden I-III“ von 1975, 1991 und 2000 gegenüber dem Judentum. In diesen Studien wird das Judentum mit Anerkennung und Achtung als das Erbe betrachtet, in dem der christliche Glaube wurzelt und seine ursprünglichen Quellen hat.

<sup>407</sup> Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland – Gestaltung der christlichen Begegnung mit Muslimen. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2000. <https://www.ekd.de/II-Teil-Theologische-Orientierung-und-Grundsätze-der-Begegnung-mit-dem-Islam.html> (abger. am 14.06.2024)

<sup>408</sup> EKD (Hg.): Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen. Theologische Leitlinien (EKD-Text 77). Hannover 2003. S.25. [https://www.ekd.de>ekd\\_texte\\_77\\_5.html](https://www.ekd.de>ekd_texte_77_5.html) (abger. am 14.06.2024)

<sup>409</sup> <https://www.ekd.de> (abger. am 14.06.2024)

Die Katholische Kirche korrigierte ihre Haltung gegenüber den großen Weltreligionen im Zweiten Vatikanischen Konzil 1962-1965. Nach der „Erklärung über die Religionsfreiheit“ 1965, die jeder Person aufgrund der Gottesebenbildlichkeit des Menschen und der ihm von Gott zugedachten Würde (Gen 1,26: „Und Gott sprach: Lasst uns Menschen machen nach unserem Bilde, uns ähnlich...“) das Recht zuerkennt, in religiösen Dingen frei zu sein und dem eigenen Gewissen zu folgen - was religiöse Praxis, Bekenntnisfreiheit und die Möglichkeit zur Konversion einschließt -, hat die katholische Kirche auch ihr Verhältnis zum Judentum, zum Volk des Bundes, aus dem Jesus hervorgeht, neu artikuliert (Lumen gentium 16).<sup>410</sup> In Lumen gentium 16 wird die Anerkennung der Katholischen Kirche für alle, die den unbekannten Gott suchen (Apg 17,22-25), deutlich.

Der allgemeine Heilswille Gottes gilt allen Menschen, auch den Muslimen. In Nostra aetate 3<sup>411</sup> erfahren die Muslime hohe Anerkennung. Die Katholische Kirche bezieht seit Nostra aetate klar Stellung zum Dialog mit den anderen Religionen, der in Wahrheit und Respekt vor der Freiheit geführt werden soll. Sie nennt vier Arten des Dialogs, nämlich den Dialog des Lebens im freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Zusammenleben; den Dialog des Handelns; den Dialog des theologischen Austausches mit dem Ziel des Verstehens der gegenseitigen Werte und Traditionen und den Dialog der religiösen Erfahrung, wo Menschen ihre je eigenen spirituellen Erfahrungen teilen sollen. An der Erziehung zu Gerechtigkeit und Frieden und der Lösung der großen Probleme in der Welt, am Abbau von Spannungen und Konflikten

---

<sup>410</sup> Cibedo e.V./Güzelmansur, Timo (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Lumen Gentium (21.November 1964). Regensburg 2009, 390: „In erster Linie jenes Volk, dem der Bund und die Verheißung gegeben worden sind und aus dem Christus dem Fleische nach geboren ist, dieses seiner Erwählung nach um der Väter willen so teure Volk: Die Gaben und Berufung Gottes nämlich sind ohne Reue.“

<sup>411</sup> Cibedo e.V./Güzelmansur, Timo (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Zweites Vatikanisches Konzil, Nostra Aetate (28. Oktober 1965). Regensburg 2009, 389: „Mit Hochachtung betrachtet die Kirche auch die Muslime, die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde, der zu den Menschen gesprochen hat. Sie mühen sich, auch seinen verborgenen Ratschlüssen sich mit der ganzen Seele zu unterwerfen, so wie Abraham sich Gott unterworfen hat, auf den der islamische Glaube sich gerne beruft. Jesus, den sie allerdings nicht als Gott anerkennen, verehren sie doch als Propheten, und sie ehren seine jungfräuliche Mutter Maria, die sie bisweilen auch in Frömmigkeit anrufen. Überdies erwarten sie den Tag des Gerichts, an dem Gott alle Menschen auferweckt und ihnen vergilt. Deshalb legen sie Wert auf sittliche Lebenshaltung und verehren Gott besonders durch Gebet, Almosen und Fasten.“

müssen alle Christen mitwirken, und im Blick auf die Pluralität der Lebenswirklichkeiten muss der Aspekt der Kultur mitbedacht werden.<sup>412</sup>

Die Kongregation für die Glaubenslehre sah sich im Jahr 2000 jedoch aufgrund der pluralistischen Religionstheologie gezwungen, die „Einzigartigkeit und Heilsuniversalität Jesu Christi und der Kirche“ wachzurufen und hinzuweisen auf den „endgültigen und vollständigen Charakter der Offenbarung Jesu Christi im Fleisch gewordenen Sohn Gottes, der der Weg, die Wahrheit und das Leben“ ist (Joh 14,6).<sup>413</sup>

Alle christlichen Kirchen äußerten ihren Respekt gegenüber den anderen Religionen und setzen sich ein für eine dialogische Beziehung und ein Lernen und Wachsen im Blick auf die Andersartigkeit des Gegenübers und die Differenzen. Dabei blieben Christologie und Soteriologie im Zentrum christlicher Identität und gleichzeitig Differenz im Dialog mit den anderen Religionen.

Allerdings hat sich inzwischen die gesamtgesellschaftliche Situation verändert. Unter anderem aufgrund der Medien und der dadurch veränderten Weltwahrnehmung, durch eine fortschreitende Pluralisierung und Internationalisierung haben sich verstärkt multikulturelle und religiös plurale Situationen entwickelt.

„Sollen die Angehörigen der verschiedenen Religionen in Europa gerecht und einvernehmlich zusammenleben, dann sind interkulturelle Bildung und interreligiöse Dialogfähigkeit unabdingbare Schlüsselkompetenzen für Schule und Religionsunterricht, gleichsam neue Querschnittsaufgaben, welche auch Kirchen und Gemeinden angehen.“<sup>414</sup>

Angesichts der vielen Millionen Flüchtlinge weltweit und der bereits in Europa lebenden verschiedenen Religionen kommt der Interreligiösen Bildung als Herausforderung an Gesellschaft und Kirchen zunehmende Bedeutung zu.

---

<sup>412</sup> a.a.O.: Dialog und Mission. (10. Juni 1984; II Dialog, B) Formen des Dialogs, 289-291

<sup>413</sup> Kongregation für die Glaubenslehre, Erklärung „Dominus Jesus“. Bonn <sup>5</sup>2000, 7

<sup>414</sup> Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch, 254

## 4.5 Religionsdidaktik als Wissenschaft. Die Intentionen christlicher Theologie und Religionspädagogik

Religionspädagogik geht aus von der Bildbarkeit des Menschen als Subjekt und fokussiert ihren Blick auf den wissenschaftlichen Kontext. Sie schließt an einen offenen Bildungsbegriff an, der den Menschen als bildbares, auch religiös bildbares Subjekt in Auseinandersetzung und Kommunikation mit anderen Individuen, religiösen Traditionen und Kontexten begreift. Dabei liegt der heutigen Religionspädagogik ein kirchlich-geschichtlicher Werdegang zugrunde, der zur wissenschaftlich begründeten und liberalen Didaktik geführt hat.

Über die religiöse Sozialisation hinaus kommen dem Religionsunterricht dieselben Aufgaben zu, wie jedem anderen Fach auch. Er muss qualifizieren mit fachspezifischem Wissen, hat eine Erziehungs- und Sozialisationsfunktion genauso wie er Anteil hat an der Allokations- und Selektionsfunktion von Schule. Schließlich trägt der Religionsunterricht bei zur Personalisation und Bildung des Subjekts.

Karl-Ernst Nipkow weist hin auf die christlichen Wurzeln der wissenschaftlich fundierten und liberalen Bildung.<sup>415</sup> Als Verbundwissenschaft bezieht die gegenwärtige Religionspädagogik des deutschen Sprachraums die Erkenntnisse der theologischen Disziplinen und der anthropologischen Wissenschaften, vor allem die der Soziologie und der Entwicklungspsychologie, mit ein und beschäftigt sich mit dem Christentum im Kontext der Weltreligionen.<sup>416</sup>

„Damit ist die Religionspädagogik gleichwertige Partnerin mit den übrigen theologischen Fächern. Sie trägt eigenständig und

---

<sup>415</sup> Vgl. Nipkow, Bildung, 1998

<sup>416</sup> Vgl. Leimgruber, Selbstverständnis, 108f: „Im Hinblick auf biblisches Lernen etwa greift sie die Erkenntnisse von Exegese und Bibeltheologie auf, gibt sich Rechenschaft über die soziokulturellen Entstehungsbedingungen und zugleich über die soziale und psychologische Entwicklung der Lerngruppe. Sie weiß um die vielfältigen Zugangsweisen zu biblischen Texten und erschließt diese – im Unterschied zu fundamentalistischer Methodik – hermeneutisch. Konzeptionell versucht sie korrelativ oder erfahrungshermeneutisch zu arbeiten, (...) vom heutigen Selbstverständnis her. (...) Die Geschichte der Religionspädagogik ist stets im Kontext der Wissenschaftsgeschichte, der Christentumsgeschichte und der Weltgeschichte zu betrachten. Ohne kulturelles Gedächtnis und ohne den Dialog mit der allgemeinen „Welt“-Geschichte kann sie im eigentlichen Sinne nicht zukunftsfähig sein.“

kooperativ zur religiösen Bildung bei – auch in interreligiöser oder besser religionsübergreifender Weise.“<sup>417</sup>

Die Religionspädagogik beschäftigt sich mit Theorie und Praxis religiöser Bildungsprozesse, indem sie Wahrnehmungsvorgänge, Sinnentdeckungen, reflexives Verstehen im Blick auf Selbstbildung in sozialen Strukturen sowohl im Nahbereich wie in globalen Dimensionen thematisiert mit dem Ziel religiös-christlicher Mündigkeit. Sie wacht über die Absichtslosigkeit religiöser Bildung und will Instrumentalisierung und Ideologisierung abwehren und sich einsetzen für eine Lebensgestaltung in Freiheit und Gemeinschaft.<sup>418</sup>

Die Didaktik gibt dem pädagogischen Prozess des Lehrens und Lernens Struktur mit dem Ziel einer Weiterentwicklung des Lernenden: Lernerfahrung → Verarbeitung → Verändertes Denken und Verhalten.

Eine Fachdidaktik will als wissenschaftlich-reflexive Disziplin Lehr- und Lernprozesse in ihrer Gesamtheit erfassen und alle wirksamen Faktoren einer Bildungsentwicklung verstehen und vermitteln. In der Schule werden systematische Kenntnisse erworben. Ihre Bezugspunkte sind die Wirklichkeitsbereiche der Fachwissenschaft, die Alltagspraxis, der Lernort Schule, die Schultheorie und die allgemeine Didaktik.

Eine Fachdidaktik bezieht sich auf einen bestimmten Inhaltsbereich, hier die Religion. Sie fragt also, wie Religion gelehrt und gelernt werden kann.

#### **4.5.1 Überblick zur Fachdidaktik der Religionspädagogik. Ansätze und Modelle**

Didaktik ist zunächst eine erziehungswissenschaftliche Kategorie. Vom Verb διδάσκειν (griech., lehren) abgeleitet, wurde (lat.) ars didactica, die Lehrkunst. Der Ausdruck „Didaktik“ wurde etwa ab dem 16. Jh. verwendet. Die Pädagogen Wolfgang Ratke (1571-1635) und Johannes Amos Comenius (1592-1670) gaben dem Begriff Bedeutung. Vor allem Comenius, Theologe und Universalgelehrter, fand große Beachtung in der Pädagogik. Seine „Didactica Magna“ (Vollständiger Titel: „Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“) von 1657 wurde zur Grundlegung aller Didaktik. Seine zentralen Gedanken sind nach wie vor gültig:

---

<sup>417</sup> a.a.O., 110

<sup>418</sup> Vgl. a.a.O., 111f

- Lehre bedarf einer entwickelten wissenschaftlichen Theorie. Lernstrukturen und daraus entwickelte Leitvorstellungen, nicht nur Lerninhalte, sind von Bedeutung.
- Didaktik ist eine Kunst; sie stellt eine Gesamtheit handlungsleitender Kriterien mit ihren Begründungen dar. Didaktik ist Theorie über das Lehren – und sie ist Theorie des Lehrens für die Praxis des Lehrens.
- Jede Didaktik impliziert eine Bildungstheorie oder ist explizit auf eine solche bezogen.<sup>419</sup>

Im Mittelalter wurde religiöse Bildung weitgehend über biblische Darstellungen vermittelt. Analphabetentum, die Dominanz der Kirche und Latein als Klerikalsprache verschlossen andere Wege. Mit der Reformation begannen erste Überlegungen, auch unter reformerischen Kräften innerhalb der katholischen Kirche, wie eine kontinuierliche und systematische Belehrung von Gläubigen aussehen könnte. So entstand um 1570 die Katechetik sowohl für Erwachsene als auch für die Belehrung von Kindern.<sup>420</sup>

Anfang des 19. Jahrhunderts entwickelte Johann Baptist Hirscher (1788-1865) eine Katechetik, in der es nicht um dogmatisches Lernen, sondern um die Förderung der seelischen Grundkräfte im Menschen und die Weckung und Vertiefung des Glaubens ging.<sup>421</sup>

Anfang des 20. Jahrhunderts haben die Vertreter der Münchener Methode den Blick weg von repetierenden, texterklärenden Methoden und hin zu psychologischen Erkenntnissen gewendet, um Verstehen und Vertiefung des Lernprozesses zu unterstützen. Nun wurden Pädagogik und Psychologie als Wissenschaften wichtig.

Zwischen 1930 und 1965 fand mit der Kerygmantik ein Rückzug von den Humanwissenschaften hin zur Theologie statt. In der Mitte von Verkündigung und Erziehung stand Christus, und zu ihm konnte nur die Theologie und ihre Disziplinen führen.<sup>422</sup>

---

<sup>419</sup> Vgl. Schmidt, Christentumsdidaktik, 11ff

<sup>420</sup> Mette, Religionspädagogik, 77f

<sup>421</sup> Simon, Werner: Hirscher, Johann Baptist. In: Deutsche Bibelgesellschaft. Das Wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [https://doi.org/10.23768/wirelex.Johann\\_Baptist\\_Hirscher.200767](https://doi.org/10.23768/wirelex.Johann_Baptist_Hirscher.200767) (abger. am 14.06.2024)

<sup>422</sup> Bitter, Gottfried: Kerygmatischer Religionsunterricht. In: Deutsche Bibelgesellschaft [https://doi.org/10.23768/wirelex.Kerygmatischer\\_Religionsunterricht.100121](https://doi.org/10.23768/wirelex.Kerygmatischer_Religionsunterricht.100121) (abger. am 14.06.2024).

Die Religionspädagogik mit ihrer Didaktik hat einen langen Weg zurückgelegt bis sie zu ihrem heutigen Selbstverständnis gefunden hat. Sie wird zu den Fächern der Praktischen Theologie gezählt, da sie die religiöse Praxis in verschiedenen Kontexten untersucht und Lehr- und Lernprozesse durch permanente Reflexion erschließen will.

Religiöse Glaubensvermittlung nahm ihren Entwicklungsgang entlang gesellschaftlicher Herausforderungen und pädagogischer Erkenntnisse. Die verschiedenen religionsdidaktischen Modelle verdeutlichen die jeweiligen Fragestellungen und Lösungsansätze ihrer Zeit. (s. Anhang D)

#### **4.5.2 Interreligiöses Lernen mit neueren didaktischen Ansätzen**

Jugendliche Religiosität steht aktuell im Zeichen von Pluralisierung und Individualisierung von Lebenswelten, Orientierungen und Werten, und genau darin liegen die derzeitigen Herausforderungen. Jugendliche müssen aus einer Vielzahl von Angeboten, religiösen Formen, Ritualen etc. auswählen. Was einst als religiöse Primärsozialisation in Familie, in Kinder- und Jugendgruppen der Gemeinden vermittelt wurde, findet kaum noch statt. Der Zwang zur Auswahl und individuellen Suche nach Sinnangeboten führt zu weiterer Individualisierung des Religiösen. Motiv für Entscheidungen ist das individuelle Glücksstreben, Maßstab bei der Wahl sind Glaubwürdigkeit und Authentizität.

Pluralität ist eine Grundbefindlichkeit der Postmoderne. Welsch<sup>423</sup> bezeichnet die Postmoderne als die reflexiv zu sich selbst gekommene Moderne oder die Aufklärung der Moderne über sich selbst. Er verbindet mit der Postmoderne die radikale Pluralität von Weltanschauungen, Stilen und Weltorientierungen etc.

Lyotard spricht von Heterogenität und legitimer Vielfalt; Einheit gehört der Vergangenheit an. Einheitsvorstellungen widersprechen der aktuellen Lage und Verfasstheit nahezu aller westlichen Gesellschaften und müssen an der Alltagswirklichkeit scheitern.<sup>424</sup>

Pluralisierung und Individualisierung fordern die Religionspädagogik in besonderer Weise heraus. Die Begegnung mit anderen Religionen, insbesondere mit dem Islam, gehört zum Alltag von SchülerInnen und bedarf

---

<sup>423</sup> Vgl. Welsch, Moderne, 30f

<sup>424</sup> Vgl. Lyotard, Wissen, 96ff

im Prozess des interreligiösen Lernens der Begleitung. Neuere übergeordnete Lernmöglichkeiten und Konzeptionen, die beim interreligiösen Lernen Anwendung finden sollen, sind folgend genannt. Sie suchen den verstehenden Zugang zu anderen Religionen.<sup>425</sup>

In der Komparativen Didaktik kommen Lernprinzipien zur Anwendung, die das Lernen an Differenzen und den Erfahrungsbezug der SchülerInnen zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit mit ihren existenziellen Fragen in den Vordergrund stellen. Von der unmittelbaren, nahen Welt der SchülerInnen ausgehend soll der Bezug zum Fremden, Fernen spiralförmig aufbauend hergestellt werden; Gemeinsames, Ähnlichkeiten, Parallelen zum je Eigenen ermöglichen das Verstehen und schaffen einen Zugang. In Anlehnung an die Komparative Theologie von Von Stosch/Burrichter/Langenhorst u.a. steht vergleichendes Arbeiten im Vordergrund.

Der Multi-faith Approach, ursprünglich in multireligiösem Kontext in England entwickelt, fand Eingang im niederländischen und deutschen Raum in der neutralen, rein informierenden Religionskunde (Hamburg, Bremen) und im Fach LER, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (Berlin, Brandenburg), staatlich durchgeführt und verantwortet, ohne die Beteiligung der Religionsgemeinschaften. Gemeinsam soll im Klassenverband vergleichend gelernt werden, Religionen z.B. mit multireligiösen Feiern erlebbar werden (Uwe Böhm/Judith Budwig).

Im Performativen Religionsunterricht (Rudolf Englert) sind die Erwachsenen für junge Menschen Botschafter auf dem Weg des Christwerdens und weisen den Weg zu Glaubenspraxis und kirchlicher Tradition, indem sie mit Hilfe performativer Elemente religiöse Praxis erlebbar werden lassen. Gemeinschaften konstituieren und erhalten sich mit Hilfe eines gemeinsamen Narrativs. In wiederholendem Erinnern und Interpretieren können neue Handlungsmuster erarbeitet und Handlungsalternativen gefunden werden.

Das Erinnerungsgeleitete Lernen (Stephan Leimgruber) eröffnet in der Begegnung mit Vergangenheit und Gegenwart eine immer neue Konstruktion von Zukunft. Erinnerungsgeleitetes Lernen am Offenbarungsgeschehen Gottes und an der Geschichte mit Gott schafft einer narrativen Gemeinschaft Entwicklungsräume.

---

<sup>425</sup> Vgl. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 73ff



Einen wichtigen Beitrag zum interreligiösen Lernen kann das Ästhetische Lernen (Georg Hilger) leisten. Indem sakrale Räume bewusst erkundet werden, lernen SchülerInnen auch Elemente anderer Religionen kennen und können Ähnlichkeiten wie auch Merkwürdiges oder Fremdes an sakralen Orten anderer Religionen entdecken.

Das Biografische Lernen (Ziebertz 2001, 2010) bringt den SchülerInnen Schicksale von Menschen aus verschiedenen Religionen mit ihren Licht- und Schattenseiten nahe und kann ihnen zu einem Dialog mit Menschen anderer Religionen verhelfen.

Das vergleichende und wertschätzende Lesen heiliger Texte kann verschiedenen Lernkonzepten zugeordnet werden, je nachdem wie und mit welcher Intention sie einbezogen werden.

Das Innsbrucker Modell arbeitet intensiv mit der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn und dem Konzept der Kommunikativen Theologie. Existentiell bedeutsame Themen mit tiefer Sachbezogenheit, größerer Nähe zu den Beteiligten, direkter Kontextbezogenheit und Kommunikations- und Interaktionsanregung bilden den Kern interreligiöser Lernprozesse. Ziel ist ein anerkennender und sensibler Umgang mit Kontingenz, Pluralität, Ambiguität und Ambivalenz und eine hochprofessionell-kompetente Prozessbegleitung.<sup>426</sup>

Die Partikularisierung der Lebensbereiche in der Moderne gibt der Religion einen anderen Stellenwert in der Gesellschaft:

„Religion ist zu einem Teilbereich neben allen anderen geworden. Aus der Perspektive 'Pluralität als Problem' kann diese Entwicklung bedauert werden. Pluralität als Herausforderung zu verstehen kann bedeuten, die universale Kraft zur Lebens- und Weltgestaltung, die der christlichen Religion eigen ist, in Lernprozessen so zur Sprache zu bringen, dass Heranwachsende eine religiöse Weltsicht in ihr Weltbild zu integrieren lernen. Es ist der Tribut an die Individualisierung, die Fähigkeit zur Integration von Lebenseinstellungen im Individuum entwickeln zu helfen.“<sup>427</sup>

---

<sup>426</sup> Vgl. Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch, 111

<sup>427</sup> Ziebertz, Herausforderungen, 84

Die Pluralität der Religionen, der Konfessionen, innerhalb der Konfessionen und der Grad von Religiosität mit seinem kulturellen Bezug (Kulturchristentum) innerhalb der Gesellschaft fordert dazu heraus, sich achtsam und konstruktiv mit dieser Vielfalt als Normalität auseinanderzusetzen.

## **5 Voraussetzungen und Grundlagen Islamischer Religionspädagogik und Interreligiösen Lernens**

Schiffauer<sup>428</sup> erkennt bei Muslimen in der Migration ein verändertes Verhalten gegenüber dem Islam. Dieser nimmt in ihrem Alltag offensichtlich eine bewusstere Form an, da im veränderten Kontext Inhalte und Normen stärker reflektiert werden. Eine repräsentative Studie der Bertelsmann Stiftung 2008 über die Entwicklung der Religiosität bei Muslimen in Deutschland von 2000-2008 bestätigt Schiffauers Untersuchungen.<sup>429</sup>

Auf diesem Hintergrund, der Entstehungsgeschichte und den theologischen Voraussetzungen des europäisch-deutschen Kulturraums und in interkulturellem Kontext findet interreligiöses Lernen statt. Ziel dieses Lernprozesses ist das Verstehen und Erlernen der Grundlagen der jeweils anderen Religion.

Folgend werden inhaltliche Lerneinsichten über den Islam aus der Perspektive einer in Deutschland evangelisch sozialisierten Religionspädagogin dargestellt. Informationen über Islam und Christentum werden von christlichen und muslimischen Autoren und Zeitgenossen demnach immer

---

<sup>428</sup> Vgl. Schiffauer, Migranten, 1991

<sup>429</sup> Vgl. Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor 2008. Muslimische Religiosität in Deutschland. [https://www.bertelsmannstiftung.de/religionsmonitor2008\\_](https://www.bertelsmannstiftung.de/religionsmonitor2008_) (abger. am 14.06.2024): So sind die in Deutschland lebenden Muslime in allen Altersgruppen in hohem Maße religiös und unterscheiden sich darin deutlich von der deutschen Gesamtbevölkerung. [...] Danach sind 90% der in Deutschland lebenden Muslime religiös, davon 41% sogar hochreligiös. 5% sind nichtreligiös. Im Vergleich dazu sind in der gesamtdeutschen Bevölkerung 70% religiös (18% davon hochreligiös) und 28% nichtreligiös. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Angehörigen der verschiedenen muslimischen Glaubensrichtungen und bezüglich ihrer nationalen Herkunft bzw. dem ethnisch-kulturellen Hintergrund. So ist Religiosität unter den hier lebenden Sunniten besonders ausgeprägt. Von ihnen werden 92% als religiös und 47% sogar als hochreligiös eingestuft. Unter den Schiiten sind 90% religiös (29% hochreligiös) während unter den Aleviten 77% Religiöse (12% Hochreligiöse) identifiziert wurden. Für die christlichen Konfessionen in Deutschland lässt sich 2008 festhalten, dass 84% der Katholiken und 79% der Protestanten (mit einem Anteil von 27% bzw. 14% Hochreligiösen) religiös sind. Bei der Unterteilung nach Sprachgruppen zeigt sich die höchste religiöse Prägung bei Türkisch- und Arabischsprachigen mit jeweils 91%. Unter den Angehörigen der Bosnischstämmigen liegt sie mit 85% und bei der persischen Sprachgruppe mit 84% etwas niedriger. Der höchste Anteil an Hochreligiösen findet sich mit 44% unter den türkischstämmigen Muslimen.

aus der Perspektive und vergleichend zu den Inhalten des eigenen Sozialisationssystems verstanden und interpretiert.

## **5.1 Der Kulturraum des Islam. Historische, kulturelle und theologische Voraussetzungen bzw. Grundlagen seiner Entstehung**

Im 7. Jahrhundert war der christliche Glaube durch die Konzilsbeschlüsse dogmatisch fixiert und hat als zentrale Schrift das Neue Testament, dazu das Alte Testament, Schriften der Kirchenväter, kanonische Literatur, Kommentarschriften, weitere Evangelien, Sagen und Legenden. Auch das Judentum hat seine religiösen Schriften in Hebräischer Bibel, Mischna und Talmud. Nur wenige Jahrzehnte, nachdem der babylonische Talmud als abgeschlossen gilt, erlebt Muhammad die ersten prophetischen Offenbarungen. Beide Religionen haben zur Zeit Muhammads eine verbindliche, lange literarische Traditionskette vorzuweisen.<sup>430</sup>

Die vorislamische arabische Religiosität mit ihren Kultpraktiken wird in der islamischen Tradition und im Koran selbst als die „Zeit der Barbarei“ oder „Zeit der Unwissenheit“ *djahiliya* abqualifiziert, der Übergang von der paganen Vorzeit hin zum Monotheismus wird als zivilisatorischer Fortschritt verstanden.<sup>431</sup> Westliche Forscher sehen jedoch in der Zeit vor der Entstehung des Islam<sup>432</sup> eine Epoche geistiger Freiheit und uneingeschränkter Kreativität, erkennbar an der Vielfalt vorislamischer Literatur und am vitalen kollektiven Selbstausdruck. Ammann<sup>433</sup> bezeichnet die vorislamische Zeit als Henotheismus, eine Form des situativen und daher kurzfristigen Monotheismus, wo Beter sich vor allem in einer Notlage an eine einzige Gottheit wenden. Die Hörer des Verkünders Muhammad in Mekka setzt er als religiös vorgebildete Personen voraus mit einer Nähe zu mehreren Traditionen, worin Neuwirth<sup>434</sup> ihm folgt. Die weithin dominierende islamische

---

<sup>430</sup> Vgl. Schmitz, Religionen, 187-232

<sup>431</sup> Sezgin, Geschichte, 7-33

<sup>432</sup> Vgl. Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd.4, 250-252

<sup>433</sup> Vgl. Ammann, Geburt, 2001

<sup>434</sup> Neuwirth, Spätantike, 393: „Die Entwicklung des Kultus ist sicherlich nicht allein aus dem pagan-vorislamischen zu erklären, auch nicht, wenn man spätere Übernahmen fremder Formen konzediert. Die zeitweise einen jüdisch/christlichen Gottesdienst abbildende Surenstruktur, d.h. das zeitweise entsprechend diesen Gottesdiensten gestaltete kultische Ritual, dürfte der lebendigen Erfahrung mit solchen Gottesdiensten, nicht dem bloßen Hörensagen von ihnen, verdankt sein. Das heißt, man hat schon für Mekka von einer bereits monotheistisch gebildeten Hörschaft des Verkünders auszugehen. Bei ihnen sind das Vaterunser oder auch der

Sicht lässt arabische Geschichte erst mit der koranischen Offenbarung beginnen. Die dem Islam vorausgehende Zeit dient als dunkler Hintergrund, als Kontrast für die neue Zeit islamischer Zivilisation.

„Das chaotische Bild lässt sich nicht aufrechterhalten, wenn man Forschungsergebnisse über die hellenistische und römische Geschichte berücksichtigt, die von Archäologie, Epigraphik und Numismatik dokumentiert werden. So waren arabische Städte im Nordhedschas vollständig romanisiert, was dermaßen weit ging, dass ihnen römische Kaiser entstammten. Das kriegerische Nomadentum, von dem sich die arabische Vorstellungswelt später genährt hat, wird so nachdrücklich relativiert, und man kann sich ausmalen, welche kopernikanische Wende die Anerkennung eines Goldenen Zeitalters einleiten würde, das dem eigentlichen Goldenen Zeitalter vorgegangen wäre.“<sup>435</sup>

Kassir plädiert für eine Rekontextualisierung arabisch-islamischer Geschichte und für eine Öffnung zur vorislamischen Geschichte, für eine Korrektur des Gedankens, dass die gesamte arabische Geschichte aus der an Muhammad ergangenen Offenbarung hervorgegangen sei und der immanenten Idee einer religiösen Vorbestimmung. Mit dem Koran werde religiös motiviert und historisch auf fragwürdige Weise ein Geschichtsanfang konstruiert, der die vor dem Koran liegende Zeit als dunkle oder gar düstere Kulisse der „Unwissenheit“ malt, um den Islam umso mehr zum Erstrahlen zu bringen.

Schmitz erkennt die drei Religionen in einem Dreiecksprozess: Die polare Struktur zwischen Judentum (These) und Christentum (Antithese) wurde durch den Islam (Synthese) aufgebrochen. Die (intendierte) Mittlerfunktion und synthetische Übersteigerung des Korans wird zu einer neuen Konkurrenz. In Sure 2,113; 2,213 erklärt Muhammad, dass weder Judentum noch Christentum im Recht seien, da sie sich gegenseitig verwerfen. Durch

---

Gottesdienst-Introitus, die christlichen Entsprechungen zur Fatiha, gewiss als Teil ihrer religiösen Bildung vorauszusetzen, ähnlich dürfte der Wortlaut des noch durch die 112. Sure hindurch hörbaren jüdischen Credo, Shema' Jisra'el, den medinischen Hörern geläufig gewesen sein.“

<sup>435</sup> Kassir, Unglück, 39

die eigentliche, unverfälschte göttliche Offenbarung im Koran sollen beide zur eigentlichen Religion Gottes zurückgeführt werden (Synthese).<sup>436</sup>

In den ersten Jahrhunderten des Islam wurden weltliches sowie religiöses Wissen weitgehend von vorbildlichen Personen weitergegeben, die eine Schülerschaft um sich sammelten und diese anhielten zu einem beispielhaften Leben. Ab dem 9. Jahrhundert begann die Institutionalisierung der Bildung mit Gründung der sog. Häuser des Wissens, den Medresen, benannt nach ihrem Förderer Al-Madrassa al-Nizamiyya. Mit der Institutionalisierung der Bildung einher ging auch die allmähliche Einstellung von qualifiziertem Personal.

Ab dem 17. Jahrhundert verfällt das Medresensystem aufgrund von Protektion, Überfüllung, Reduzierung der Lehrpläne, der Ablehnung der Naturwissenschaften und mancher geisteswissenschaftlicher Fächer. Letztendlich trat mit der „Schließung des Tores des *igtiḥad*“ im frühen Islam - gemeint ist eine eigenständige Entscheidungsfindung in individueller Verantwortung<sup>437</sup> - in der Theologie geistige Stagnation ein und der muslimische Kulturraum verlor seine Anschlussfähigkeit an die westliche Wissenschaft; Nachahmung *taqlid* wurde gefordert. Die Zeit des *taqlid* (ab dem 4. Jh. islamischer Zeitrechnung) wird nachträglich als das ‚Zeitalter der Erstarrung und Nachahmung‘ bezeichnet. Gemeint ist damit das Akzeptieren von Normensetzungen ohne jegliche Prüfung oder Evidenz. In den Hintergrund gedrängt wird damit die eigenständige intellektuelle Bemühung, die selbständige Interpretation *igtiḥad* von Koran und *Sunna*. Allein die ‚Nachahmung‘ der islamischen Rechtswissenschaft *fiqh* der Gründergeneration wird als legitim betrachtet.<sup>438</sup> Bis heute sind die Auswirkungen wahrzunehmen.

Unmittelbar nach Muhammads Tod im Jahr 632 erfuhr der Islam eine beispiellose Expansion.<sup>439</sup> Ausgehend von der arabischen Halbinsel stieß er in nördlicher, westlicher und östlicher Richtung vor. Bis Mitte des 7. Jahrhunderts waren in nördlicher Richtung Palästina, Syrien, Armenien, Zypern und Sizilien, in östlicher Richtung der Irak und Persien sowie in

---

<sup>436</sup> Vgl. a.a.O. 189f, 230f

<sup>437</sup> Vgl. Lohiker, Islam, 2008

<sup>438</sup> Krawietz, Hierarchie, 70f

<sup>439</sup> Vgl. Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd. 4, 252-254

westlicher Richtung Ägypten und Libyen eingenommen. In den nächsten siebenzig Jahren folgte die mit militärischer Gewalt ausgeführte Eroberung des restlichen Nordafrika und anschließend wurde Spanien erobert. Mit Ausnahme von Persien waren all diese Länder christliche Gebiete, sogar christliche Kernländer. In knapp hundert Jahren war fast ein Drittel der christlichen Welt unter islamische Herrschaft geraten. Erst 732 wurde durch Karl Martell der Vormarsch des Islam in Südfrankreich militärisch gestoppt. Im Osten nahm der Islam das Indus-Delta, das heutige Pakistan ein, den Punjab und Zentralasien bis an die Grenzen Chinas, und im Norden stieß er vor bis zum Aralsee.

Christen – wie auch die Juden – genossen in den islamisierten Gebieten als 'Schriftbesitzer' *dhimmi* wohl einen gewissen Schutz, mussten aber Sondersteuern entrichten, sich durch spezielle Kleidung kenntlich machen, durften keine Waffen tragen, mussten Muslimen allgemein mit Achtung begegnen, wurden von manchen politischen Ämtern und dem Militärdienst ausgeschlossen. Sie durften wohl ihre Religion ausüben, jedoch nicht missionieren und waren trotz freier Entfaltungsmöglichkeit in Handel und Wissenschaft unterprivilegiert. Sie durften keinerlei politische Macht ausüben oder zu der Gestaltung des islamischen Staates beitragen. Grundeigentum wurde entweder Stiftung *waqf* für die Gesamtheit der Muslime bzw. später Staatseigentum. Nichtmuslime hatten wohl den Nießbrauch oder behielten es als Eigentum, auf jeden Fall war Grundsteuer zu entrichten. Zudem musste ein Nichtmuslim Steuer für den Unterhalt des islamischen Heeres bezahlen, denn er durfte keinen Militärdienst leisten.<sup>440</sup>

So schrumpften die christlichen Gemeinden in den ehemals christlichen Gebieten Armeniens, Syriens und Ägyptens erheblich oder gingen – wie in Nordafrika – allmählich völlig unter. Nicht nur militärisch, auch kulturell war der Islam den christlichen Ländern in vielen Disziplinen überlegen und auf einem höheren Entwicklungsstand und trug damit wesentlich zur kulturellen Blüte des Mittelalters bei. Im Bereich der Theologie bewahrte und übermittelte der Islam die Philosophie des Aristoteles, die ohne ihn möglicherweise

---

<sup>440</sup> Vgl. Wensinck/Kramers, Handwörterbuch, 1941. Art. Dhimma: Rechtsbegriff für Abkommen mit monotheistischen Nichtmuslimen, die ein Leben in einem islamischen Herrschaftsgebiet *dar al-islam* akzeptieren (...) und bereit waren, die Kopfsteuer *djizya* zu zahlen. Sie genossen daraufhin einen Schutzstatus mit eingeschränkten Rechten der öffentlichen Religionsausübung.

verloren gewesen wären. Auch die großen theologischen Systeme der Scholastik wären ohne ihn nicht entstanden.

Die islamische Eroberung setzte sich im 14. und 15. Jahrhundert fort mit der Eroberung Anatoliens und des Balkans. 1453 fiel Konstantinopel unter islamische Herrschaft, Griechenland und der Balkan kamen unter islamisch-ottomanische Herrschaft. 1529 und 1683 standen muslimische Truppen vor Wien. In Afrika hat sich der Islam südlich der Sahara ausgebreitet. Von Zentralasien breitete er sich auf russisches Gebiet aus, in Indien erstreckt sich seine Herrschaft über die nördliche Hälfte bis Bengalen. In Südostasien wurde Indonesien erobert und Teile der Philippinen, entlang der Seidenstraße drang der Islam auf chinesisches Gebiet vor. Seine größte territoriale Expansion erreichte der Islam im 17. Jahrhundert.

Mit dem Kolonialismus und dem technologischen Fortschritt der westlichen Länder änderten sich die Machtverhältnisse und viele islamische Länder verloren ihre Selbstständigkeit, die sie teilweise erst Mitte des 20. Jahrhunderts wiedererlangten. Die Erfahrungen westlicher Kolonialherrschaft wirkten traumatisch und erschienen Muslimen als religiöse Anfechtung. Christen in islamischen Ländern waren die Leidtragenden anticolonialer Aggression.

Weltweit bewirkte der Kolonialismus das Wiedererstarken des Islams. Von der militärischen Expansion des Islam und vom Kolonialismus des Westens blieb eine beiderseits tief sitzende Angst und Ablehnung zurück. Hagemann<sup>441</sup> charakterisiert die Situation als „eine Geschichte gescheiterter Beziehungen“.

## **5.2 Die zentralen identitätsstiftenden Merkmale des Islam**

Mit der Aufklärung wurde Religion als ein von Menschen entworfenes Sinnsystem definiert, das mit seinen jeweiligen Regeln und Glaubenssätzen Orientierung und Halt bietet. Der westlichen Definition von Religion (vgl. 3.1.1) steht jedoch das im Islam gültige Verständnis von Religion gegenüber.

Der Islam wird von Muslimen als ein Lebensweg verstanden, der sich auf alle Bereiche des menschlichen Daseins erstreckt und der in grundsätzlicher Übereinstimmung mit der Natur, ihren Gesetzen und ihren Anforderungen steht. Islam verstehen sie als das in die Praxis umgesetzte Wissen um die

---

<sup>441</sup> Vgl. Hagemann, Beziehungen, 1999

Existenz Gottes, die Wahrhaftigkeit seiner Propheten, seines Buches, seiner Engel und des Lebens nach dem Tod. Und so hat ein Muslim alle Gesetze Allahs zu befolgen und sich ihm hinzugeben und zu unterwerfen.

Der Islam<sup>442</sup> trennt nicht zwischen Religiösem und Weltlichem, in seinem Bereich gehören Religiöses und Politisches, Geistliches und Alltagswelt zusammen. <sup>443</sup> Der Islam sieht alle Bereiche des Lebens in seinem Einflussbereich. Das islamische Verständnis von Einheit *tauhid* lässt genauso wenig eine Trennung von Glauben und Wissenschaft, Offenbarung und Vernunft, Religion und Lebensordnung zu. Hieraus ergeben sich zuweilen Spannungen, denn mit diesem religiös-politischen Verständnis werden auch andere Lebensweisen und nicht-muslimische Sozialsysteme betrachtet.

Geht es um die Gestaltung dieser Verhältnisse, so gilt die erste muslimische Gemeinde in Medina als Vorbild, wo die Geflüchteten aus Mekka zusammen mit den Medinensern eine Gemeinschaft, die *umma* <sup>444</sup>, bildeten. Streitigkeiten mussten „Gott und dem Gesandten“ (Sure 4,59) vorgelegt werden. Muhammad war als politischer Führer und Prophet anerkannt und stand unter Gottes Schutz. In der gemeinsamen Beratung *shura* des Propheten und der Muslime sollten einvernehmliche Beschlüsse erreicht werden. Geistliche Ämter, die wie in Judentum und Christentum eine Trennung von Politik und Religion ermöglichen, haben sich im sunnitischen Mehrheitsislam nicht herausgebildet.

### 5.2.1 Das muslimische Glaubensverständnis

Glaube wird im Islam<sup>445</sup> mit verschiedenen Aspekten und Akzentuierungen erklärt:

---

<sup>442</sup> Vgl. Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd.4, 257-259

<sup>443</sup> Wiedenroth-Gabler, Vielfalt, 96f: „Religion wird auf Allah allein zurückgeführt und von ihm selbst durch Propheten den Menschen verkündigt, der Verständige hat die Pflicht zur Religion, durch Erkenntnis und Erfüllung der göttlichen Vorgaben erreicht der Mensch im Diesseits und Jenseits Vollkommenheit. Es handelt sich um ein vollkommen geschlossenes System, das keine Religionskritik, auch nur eingeschränkt zeitliche Veränderungen oder Relativierungen zulässt. Impliziert wird damit, dass es gleichwertige Religionen im Plural nicht geben kann, da ja nur Allah exklusiv Religion schaffen darf. Dahinter verbirgt sich ein theologisch-holistisches Weltbild (...)“

<sup>444</sup> Vgl. Hundhammer, Ambiguitätstoleranz, 85ff: Hundhammer verweist auf den Inhalt von Sure 3,110, wo die Rede ist von der *Umma* als der besten aller Gemeinschaften. Daraus werde gelegentlich die universelle Vorherrschaft des Islam vor allen anderen Religionen abgeleitet. Fundamentalistische (vgl. Sayyid Qutb, Muslimbrüder), zuweilen auch nur traditionalistische Gruppierungen, leiteten daraus einen gottgegebenen globalen Führungsanspruch der Muslime und gegenwartsbezogene politische Ziele zum Schutz und zur Dominanz des Islam ab.

<sup>445</sup> Vgl. Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd.4, 259ff



Sure 3,84ff verdeutlicht *iman*, eine Haltung des Annehmens und Vertrauens der Botschaft des Propheten Muhammad.

*Islam* meint die vollkommene Hingabe und ergebende Unterwerfung unter Allahs Willen, die Frieden und Heil bringt. Hingabe und Gehorsam finden Ausdruck in der Beachtung der „fünf Pfeiler“ des Islam – Glaubensbekenntnis, Ritualgebet, Mildtätigkeit, Fasten und Pilgerfahrt. Die formale Erfüllung dieser Gesetze führt zur Gerechtigkeit vor Allah. „Dein Wille geschehe“ oder „Nicht wie ich will, sondern wie Du willst“ dürfte auf christlicher Seite die Entsprechung dazu sein. *ihsan* bedeutet, in einer intensiven Gottesbeziehung vor Allah Gutes zu tun.

Die *shahada*, das Glaubensbekenntnis (Sure 112), ist Teil des täglichen Pflichtgebetes, verbindet alle Muslime untereinander und dient als Konversionsformel.

„Die zentrale Bezeichnung für die Gottesbeziehung des Muslim ist nicht ‚Glaube‘, sondern ‚Islam‘ – ‚Hingabe‘ und ‚Unterwerfung‘. Für die Mehrheit der Muslime dürfte dabei der formale und auch rechtliche Gesichtspunkt der Unterwerfung im Vordergrund stehen – eindrücklich illustriert durch den Gestus des Sich-Verbeugens und Niederwerfens beim Pflichtgebet. ‚Glaube‘ im Sinne eines ‚Dass-Glaubens‘, ‚dass‘ nämlich Gott einer und Muhammad sein Gesandter ist, wird dabei vorausgesetzt.“<sup>446</sup>

Muslime verstehen sich als Nachfahren Abrahams, des ersten Muslims nach ihrem Verständnis. Abrahams Gott erwartet von seinen Nachfolgern, den Gläubigen, volle Ergebenheit und Unterwerfung, so wie Abraham sie beispielhaft vorgelebt hat, indem er zur Opferung seines eigenen Sohnes bereit war, was mit dem höchsten muslimischen Fest, dem Opferfest *Idul-Adha* begangen wird. Die Notwendigkeit der absoluten Einhaltung göttlicher Gebote wie der vorgeschriebenen täglichen Gebete, das Ramadan-Fasten und andere Kulthandlungen sind Ausdruck von Gehorsam und Unterwerfung unter den göttlichen Willen. Diesem Gott gleicht nichts, was auch immer sich Menschen vorstellen mögen oder welches Bild sich Menschen von ihm auch immer machen.

---

<sup>446</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 94

### 5.2.2 Allah. Das Gottesbild im Islam

Muslime beten zu Allah als dem verborgenen Gott mit seinen 99 Namen in der Hoffnung, vor ihm bestehen zu können. Kern der koranischen Botschaft ist der Glaube an Gott, den Schöpfer aller Welt – ohne dass näher auf die Schöpfung selbst eingegangen würde – und es wird aufgerufen zu Dankbarkeit und Gehorsam (Sure 87,1-3). In den Korantexten ist der Mensch nicht von Grund auf sündig; Reue, Umkehr und gute Taten führen zur Vergebung durch den Allbarmherzigen. Gott befiehlt dem Satan *Iblis*, vor dem Menschen niederzufallen, der dies jedoch verweigert (Sure 2,34; 7,11-13). Es wird auch vom Sündenfall der Menschen als Vertreibungsgrund gesprochen (Sure 7,19-24), die dann bereuen und von Gott erwählt werden. Anders als in der Bibel entsteht aber keine Trennung zwischen Gott und Mensch und keine Erbschuld.

Auch wenn der Mensch aus der Sicht des Islam keine Erbsünde mit sich trägt, so ist er doch ein Wesen mit Schwächen und zu Sünden fähig. Jedoch darf er jederzeit mit Allahs Gnade und Barmherzigkeit rechnen. Nach Sure 39,53 vergibt Allah alle Sünden, außer die Beigesellung anderer Götter *shirk*. Barmherzigkeit und Gnade sind zentrale Elemente der islamischen Gottesvorstellung, was mit der Formel „Im Namen Gottes, des Gnädigen, des Barmherzigen“ bei allen wichtigen Aktivitäten von Muslimen Ausdruck findet.

Die Eröffnungssure im Koran nennt Allah den Herrn der Welt, den Gnädigen und Barmherzigen und den Herrscher am Tag des Gerichts. Er ist übermächtig und er richtet am Ende der Tage, doch Muslime hoffen auf seine Nachsicht bei Verfehlungen. Allah erwartet von den Gläubigen absoluten Gehorsam und zieht sie am Tage des Gerichts zur Verantwortung, doch er kann, wenn er will, Gnade schenken. Allerdings ist die Barmherzigkeit und die Liebe Allahs im Islam immer unmittelbar mit Gehorsam verbunden (Sure 3,32: „Sprich: Liebt ihr Allah, so folgt mir; dann wird Allah euch lieben und euch eure Fehler verzeihen.“).

Liebe und Vergebung bleiben immer abhängig von Gehorsam und der Befolgung göttlicher Gebote als dem sichtbaren Ausdruck einer inneren Haltung der Unterwerfung. Wie Allah straft, so belohnt er im Falle der Befolgung der Gebote mit Liebe.<sup>447</sup>

---

447 Vgl. Gnülka, Bibel, 71-84

Das Gottesbild unterscheidet sich je nach religiöser Prägung. Im Volksislam dominiert eher das Verständnis von einem barmherzigen Gott, während die mystische Orientierung der Sufis den Gott der Liebe betont. Ein Gott der Stärke und der Gerechtigkeit, der die Guten liebt und die Bösen verdammt, ein Gott der die einen zu Siegern und Auserwählten macht und die anderen zu Verlierern und die Welt in Schwarz und Weiß einteilt – dies ist das Gottesverständnis extremer Gruppen wie der Salafisten. Dieses restriktive Gottesverständnis verleiht Macht und Stärke.

„Ein barmherziger, liebender Gott, dessen Barmherzigkeit seinem Zorn vorauseilt, ist hingegen ein schwacher Gott; daher konstruieren fundamentalistische Gruppierungen einen patriarchalischen Gott, der seine Männlichkeit immer wieder mit Zorn und Gewalt unter Beweis stellt.“<sup>448</sup>

Der Koran hebt die Erhabenheit Gottes<sup>449</sup> hervor (Sure 3,2: „Gott, es gibt keinen Gott außer ihm, dem Lebendigen, dem Aus-sich-selbst-Seienden und Allerhaltenden.“; Sure 20,114: „Erhaben ist Gott, der wahre König.“; Sure 23,92: „Erhaben ist er über das, was sie [Ihm] beigesellen.“; Sure 6,100: „Er ist erhaben über das, was sie da schildern“; etc.).

Gott ist im Islam wie in Judentum und Christentum Schöpfer von Himmel und Erde (1Mose 1,1 / Sure 2,117: „Er ist der Schöpfer der Himmel und der Erde. Wenn Er eine Sache beschlossen hat, sagt Er zu ihr nur: Sei!, und sie ist.“), es wird die Überlegenheit des Schöpfers über alle Schöpfung betont. Er ist ebenso Schöpfer des Menschen, was an der sogenannten *sahada*, die Eröffnende, der den Koran eröffnenden Sure 1,1-7 deutlich wird:

„Im Namen Gottes, des Erbarmers, des Barmherzigen. Lob sei Gott, dem Herrn der Welten, dem Erbarmer, dem Barmherzigen, der Verfügungsgewalt besitzt über den Tag des Gerichts! Dir dienen wir, und dich bitten wir um Hilfe. Führe uns den geraden Weg, den Weg derer, die du begnadet hast, die nicht dem Zorn verfallen sind und nicht irregehen.“

---

<sup>448</sup> Khorchide, Scharia, 188

<sup>449</sup> Khoury, Themenkonkordanz KORAN, 2009: Khoury hat in seiner Themenkonkordanz KORAN alleine 99 Seiten mit Koranzitaten dem Thema Gott gewidmet.

In Sure 2,255, dem sog. Thronvers, wird das islamische Gottesbild weiter erhöht.<sup>450</sup> Sure 24,35, der sog. Lichtvers, hebt auf nahezu mystische Weise Gottes Leuchtkraft hervor.<sup>451</sup> Weiter lenkt er die Geschicke der Menschen und gibt ihnen ihren Lebensunterhalt (Sure 16,80-81). Er ist Richter über ihr Verhalten (Sure 11,7). Obwohl die Blicke ihn nicht erreichen (Sure 6,103) und er verborgen bleibt (Sure 57,3), hat er durch die Offenbarung des Korans durch Muhammad dem Menschen einen Zugang zur Erkenntnis der Erhabenheit seiner Werke, seines Handelns und seines Willens gegeben. Das Bekenntnis zur Einheit und Einzigartigkeit Gottes *tawhid* ist das A und O der Verkündigung Muhammads und wird in vielfältigen Suren des Korans bezeugt, häufig in Abgrenzung zu Grundüberzeugungen der christlichen Trinitätslehre: Es gibt keinen Gott außer Gott (Sure 2,163: „Und euer Gott ist ein einziger Gott, es gibt keinen Gott außer ihm, dem Erbarmer, dem Barmherzigen.“)

Die Praxis der Beigesellung *shirk* wird vorausgesetzt, für die es keine Vergebung gibt. Mit diesem Absolutheitsanspruch widerspricht der Islam allen polytheistischen Religionen und auch dem Christentum in der Anbetung Jesu Christi als Sohn Gottes und seinem Tod am Kreuz in Sure 4,157:

„[...] Sie haben ihn aber nicht getötet, und sie haben ihn nicht gekreuzigt, sondern es erschien ihnen eine ihm ähnliche Gestalt. Diejenigen, die über ihn uneins sind, sind im Zweifel über ihn. Sie haben kein Wissen über ihn, außer dass sie Vermutungen folgen. [...]“

Und auch Sure 9,30-31 kritisiert und unterstellt die Beigesellung *shirk*.<sup>452</sup>

<sup>450</sup> „Gott, es gibt keinen Gott außer Ihm, dem Lebendigen, dem Beständigen. Nicht überkommt Ihn Schlummer und nicht Schlaf. Ihm gehört, was in den Himmeln und was auf der Erde ist. Wer ist es, der bei Ihm Fürsprache einlegen kann, es sei denn mit seiner Erlaubnis? Er weiß, was vor ihnen und was hinter ihnen liegt, während sie nichts von seinem Wissen erfassen, außer was Er will. Sein Thron umfasst die Himmel und die Erde, und es fällt ihm nicht schwer, sie zu bewahren. Er ist der Erhabene, der Majestätische.“

<sup>451</sup> Sure 24,35: „Gott ist das Licht der Himmel und der Erde. Sein Licht ist einer Nische vergleichbar, in der eine Lampe ist. Die Lampe ist in einem Glas. Das Glas ist, als wäre es ein funkelnder Stern. Es wird angezündet von einem gesegneten Baum, einem Ölbaum, weder östlich noch westlich, dessen Öl fast schon leuchtet, auch ohne, dass das Feuer es berührt hätte. Licht über Licht. Gott führt zu seinem Licht, wen er will, und Gott führt den Menschen die Gleichnisse an. Und Gott weiß über alle Dinge Bescheid.“

<sup>452</sup> „Die Juden sagen: Uzayr ist Gottes Sohn. Und die Christen sagen: Christus ist Gottes Sohn. Das ist ihre Rede aus ihrem eigenen Mund. Damit reden sie wie die, die vorher ungläubig waren. [...] Sie nahmen sich ihre Gelehrten und ihre Mönche zu Herren neben Gott, sowie auch Christus, den Sohn Marias. Dabei wurde ihnen doch nur befohlen, einem einzigen Gott zu dienen. Es gibt

Jede Pluralität zum Begriff 'Gott' wird negiert und die Unterscheidung zur Schöpfung wird von Muhammad heftig betont. Sure 112 verweist darauf, dass Gott weder zeugt noch gezeugt wurde. Die Trinität versteht der Islam rein materialistisch und lehnt sie in Sure 5,73 „Ungläubig sind diejenigen, die sagen: 'Gott ist der Dritte von dreien', wo es doch keinen Gott gibt außer einem einzigen Gott“ vehement ab. In Sure 4,171 wendet sich der Koran an die Christen:

„O ihr Leute des Buches, übertreibt nicht in eurer Religion und sagt über Gott nur die Wahrheit. Christus Jesus, der Sohn Marias, ist doch nur der Gesandte Gottes und sein Wort, das er zu Maria hinüberbrachte, und ein Geist von ihm. So glaubt an Gott und seinen Gesandten. Und sagt nicht: Drei. Hört auf, das ist besser für euch. Gott ist doch ein einziger Gott. Gepriesen sei er und erhaben darüber, dass er ein Kind habe.“

Jesus wird als Prophet und begnadeter Mensch gesehen. (Sure 19,30: „Er sagte: Ich bin der Diener Gottes. Er ließ mir das Buch zukommen und machte mich zu einem Propheten.“)

Muhammad hat immer wieder die Stunde des Gerichts, Hölle und Paradies hervorgehoben und Gott als den Richter über die ganze Menschheit beschrieben, der belohnt und bestraft, der alles und jeden sieht und Strafe und Vergeltung über alle Menschen kommen lässt. Gott ist gerecht, gemäß der Taten eines Menschen gibt oder nimmt er. Sure 3,31 spricht auch von Barmherzigkeit und Vergebung Gottes. Es wird aber nicht deutlich, wo die Grenzen zwischen Vergebung und Strafe verlaufen (Sure 7,156: „Mit meiner Pein treffe ich, wen ich will. Und meine Barmherzigkeit umfasst alle Dinge.“).

Mit der absoluten Transzendenz Gottes, seiner Raum- und Zeitüberlegenheit und folglich seiner Allgegenwart, wird auch die besondere Bedeutung der Kaaba als Gebetsrichtung fraglich. Als unnahbarer, von der Schöpfung getrennter und über alles Geschaffene erhabener Gott stellt sich auch die Frage, wie er seine Offenbarung kundtun konnte. Und wie kann er nach dem Koran, apersonal gedacht und agierend, seinen Sitz auf dem Thron haben? Die Lösung dieser Fragen bestand darin, nicht einzelne von Gott verschiedene Attribute vor Augen zu haben, sondern sie als Wesensprädikate

---

keinen Gott außer ihm. [...]“.

(Abu l-Hudail al'Allaf, 750-840) zu verstehen. Dem folgend unterscheidet Dirar ben 'Amr (728-796) zeitgleich Existenz Gottes, die an seinem Wirken abgelesen werden kann, und Wesen Gottes, das jedoch nicht an seinem Wirken abgelesen werden kann.<sup>453</sup> Mit den Klärungsversuchen zu Wesen und Wirken Gottes wird der Versuch unternommen, sich Gott zu nähern, ohne präzise Aussagen und Zuschreibungen zu wagen, jedoch Gottes Einheit und die Vielfalt seines Wirkens zu vermitteln.

So bleibt der islamische Gott der Unnahbare, der Verborgene und Distanzierte und findet weder Beschreibung noch Benennung. Bilder, die für Allah gebraucht werden, müssen allegorisch verstanden werden – hier liegen die Wurzeln des Bilderverbotes und der arabischen Ornamentik.

Der Islam ist die Religion der vollkommenen Hingabe an Gott und der totalen Unterwerfung unter seinen umfassenden Willen, der im Koran mitgeteilt und festgehalten ist. Nur Gott ist absolut, und alles, was von ihm verschieden ist, ist relativ.<sup>454</sup> Das ganze menschliche Leben, das Denken, Handeln, Leben sind einbezogen. Die Familie, die Gemeinschaft der Menschen, innerstaatliche wie zwischenstaatliche Verbindungen – alles ist Gott unterworfen.

### 5.2.2.1 Wie Allah erkennen?

Dem Islam geht es um die vollkommene Hingabe an Gott.<sup>455</sup> So wendet er sich gegen alle polytheistischen Religionen und Tendenzen seiner ursprünglichen Umgebung und fordert die Gläubigen in der *shahada*, dem islamischen Glaubensbekenntnis (Sure 37,35; 47,19) auf, nur und ausschließlich den Einen zu suchen. Der Gläubige wird auf vier Wege verwiesen, auf denen er Gotteserkenntnis erlangen kann:

---

<sup>453</sup> Vgl. Lohlker, Islam, 2008

<sup>454</sup> Sure 112: „Sprich: Er ist Gott, ein Einziger, Gott, der Undurchdringliche. Er hat nicht gezeugt und er ist nicht gezeugt worden, und niemand ist im ebenbürtig.“

<sup>455</sup> Bouman, Kreuz, 263: Wenn ein Moslem sich Gottes Größe unterwirft und dies auch in seiner Gebetshaltung deutlich macht, so erkennt Bouman hierin die vertrauensvolle Hingabe an den gerechten Gott und dessen Rechtleitung, der ihm letztlich verschlossen und verborgen bleibt, jedoch nicht fatalistische Schicksalsgläubigkeit. Allah ist ein transzendenter Gott, und mit der souveränen Lenkung allen Geschehens, durch die Propheten und auf dem Weg Muhammads und der Herabsendung des Korans, hält er die Verbindung zu den Menschen. Er ist dem Menschen „näher als seine Halsschlagader“ (Sure 50,16) und es bedarf keines Mittlers zwischen Mensch und Gott. Der Mensch kann mit ihm jederzeit in Verbindung treten, er kann jederzeit wissen und gewiss sein, erhört zu werden.

Der erste Weg ist die direkte Offenbarung Allahs, die Rezeption des von Allah „herabgesandten“ Wissens, d.h. die Annahme der Muhammad offenbarten Botschaft und der Propheten vor ihm (Sure 2,136). Schon seit der Schöpfung liegt diese ursprüngliche Botschaft den Menschen vor, doch sie verachteten und vergaßen sie und Muhammad erneuert diese mit dem Islam.<sup>456</sup>

Ein zweiter Weg zur Gotteserkenntnis ist die Aufmerksamkeit gegenüber Zeichen Allahs. So lässt sich Allah auch mit Hilfe der Schöpfung erkennen (z.B. Sure 2,164; 6,95; 6,97; 6,99; 30,23). Der Koran setzt jedoch menschliche Haltungen des Begreifens, Wissens, Nachdenkens etc. voraus (Sure 6,97; 30,21-24). Nach dem Koran ist die Welt lesbar.<sup>457</sup>

Als dritter Weg zur Gotteserkenntnis empfiehlt der Koran die Nutzung des Verstandes und der Vernunft (Sure 3,190; 17,36).

Den vierten Weg zur Gotteserkenntnis gehen islamische Mystiker. Auf dem Pfad der Sufis vertieft und erweitert sich das anfängliche durch die Übernahme der Lehre erhaltene Wissen (Sure 2,115). Sufis transzendieren die rationale Welt bis hinein in die Ekstase.<sup>458</sup>

### **5.3 Anthropologie. Das Menschenbild im Koran**

Im Islam wird der Mensch von einer übergeordneten transzendenten Instanz erschaffen, ist gewollt und bezieht daraus seinen Lebenssinn. Diesem Gegenüber ist der Mensch mit seinem Leben verantwortlich (Sure 15,26-29):

„Und Wir haben den Menschen aus einer Trockenmasse, aus einem gestaltbaren schwarzen Schlamm erschaffen. Und die Djinn haben Wir vorher aus dem Feuer des glühenden Windes erschaffen. Und als dein Herr zu den Engeln sprach: „Ich werde einen Menschen aus einer Trockenmasse, aus einem gestaltbaren Schlamm erschaffen. Wenn Ich ihn geformt und ihm von meinem Geist eingeblasen habe, dann fällt und werft euch vor ihm nieder“.

Wenn der Mensch vom Geist Gottes eingeblasen bekommt, so ließe sich daraus eine Gottesnähe ablesen, d.h. er wird ausgezeichnet gegenüber den

---

<sup>456</sup> Zirker, Islam, 85

<sup>457</sup> Vgl. a.a.O., 78

<sup>458</sup> Vgl. Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 225ff

Engeln und steht höher als diese.<sup>459</sup> Dem Sündenfall, mit dem der Mensch aus dem Paradies und der Gottesnähe fällt und der im Alten Testament zur radikalen Trennung zwischen Mensch und Gott führt, folgt im Koran (Sure 2,37f) sofort die Rechtleitung *huda*, womit der Mensch aus eigener Kraft gut und gottgefällig leben kann. Der Mensch wird nach dem Koran befähigt, von sich aus Gott zu erkennen, das Gute zu wählen und muss sich als rechtgeleitet erweisen<sup>460</sup> „(...)ausgenommen diejenigen, die glauben und tun, was Recht ist“ (Sure 95,6).

Der Islam geht wie das Judentum nicht von einem durch die Erbsünde entstandenen Unheilstatus der Menschheit aus, aus dem sie erlöst werden müsste. Vielmehr geht die islamische Anthropologie von einer individuellen Verantwortlichkeit eines jeden Menschen vor Gott aus. Wohl kennt sie die soziale Dimension von Schuld (Sure 10,19), doch wenn Muslime sich Gott unterwerfen und seinen Willen erfüllen, erwartet sie ewiges Heil. Wer dem Wort Gottes nicht folgt, auf den wartet die ewige Verdammnis (Sure 88,23-26; 3,21).

Bei der Lektüre von Korantexten fällt auf, dass der Mensch zunächst als Gegenüber Allahs und seiner Bezogenheit auf ihn oder als Teil der Gemeinschaft aller Muslime angesprochen wird, ohne dass dabei seine Subjekthaftigkeit hervorträte (z.B. Sure 4,1): „Ihr Menschen, fürchtet euren Herrn, der euch ...“. Der Koran erzählt die Schöpfungsgeschichte folgendermaßen:

„[...] der euch zu einer Unterlage und den Himmel zu einem Bau machte, und der vom Himmel Wasser herabkommen ließ und dadurch Früchte als Lebensunterhalt für euch hervorbrachte“ (Sure 2,22);

„Dann lehrte er Adam die Namen aller Dinge“(Sure 2,31);

„Lob sei Gott, der die Himmel und die Erde erschaffen und die Finsternisse und das Licht gemacht hat!“ (Sure 6,1);

„Euer Herr ist Gott, der die Himmel und die Erde in sechs Tagen erschuf und sich dann auf dem Thron zurechtsetzte, um die Angelegenheit zu regeln“ (Sure 10,3).

---

<sup>459</sup> Vgl. Schmitz, Gegenüberstellung, 185-209

<sup>460</sup> a.a.O., 201f



Der Mensch ist das einzige Wesen, das mit der Fähigkeit der Sprache ausgestattet ist und damit in der Lage, sich die Dinge geistig anzueignen. In Sure 2,30 ist die Rede von dem Menschen als Herrscher *halifa* über die Schöpfung, jedoch nicht von seiner Gottesebenbildlichkeit. Er soll lediglich die Rolle eines Stellvertreters Gottes einnehmen.<sup>461</sup>

Der Mensch Muhammad, der Gesandte und Sprachrohr Gottes, tritt in seiner Bedeutung hinter den Koran als direkte Offenbarung und Wort Gottes zurück. Der einzelne Mensch unterliegt dieser Offenbarung, die er als Rechtleitung und als perfekte Ordnung von Gott für sein Leben <sup>462</sup>erhalten hat. Diese Offenbarung gilt allen Menschen, wenn auch nur die Muslime sie anerkennen und sich ihr unterwerfen. Die Funktion der Scharia ist es, die Gläubigen auf diesem gerechten Weg zu halten. Sie zeichnet den Einzelnen einen Weg vor, der ins Paradies führen kann – falls die Gläubigen am Tag des Jüngsten Gerichts die göttliche Prüfung bestehen.

Gott ist Herr über die gesamte Lebensspanne, und so ist und bleibt Leben immer Geschenk. Der Mensch hat im Islam die Aufgabe, seinem Schöpfer zu Gefallen zu leben und seinen Willen zu erfüllen, für ihn da zu sein (Sure 51,56). Sure 30,30 spricht von der dem Menschen natürlich innewohnenden Fähigkeit zur Gotteserkenntnis *fitra*, implizit also von der ursprünglich und von Anbeginn „islamischen“ Menschenseele. So glauben Muslime, dass tatsächlich alle Menschen als Muslime geboren werden und aus ihrer Irreleitung zurückfinden müssen zu ihrem eigentlichen Wesen als Muslime.

Muhammad und alle Propheten gelten als Vorbilder auf dem Weg zu einem rechtschaffenen, gottgefälligen Leben. Der Einzelne muss allerdings den in den Antworten des Koran gegebenen Sinn in der Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung, der gesellschaftlichen Konstruktion von Wissen und sprachlicher und kultureller Konvention selbst erarbeiten. In der geringen institutionellen Ausprägung dieser Prozesse im Islam sieht Behr <sup>463</sup> die Chance der individuellen Rückbindung und des gesellschaftlichen Konsenses, und als mögliche Folgeentwicklung die dynamische Veränderung

---

<sup>461</sup> Vgl. Gnlika, Bibel, 133-144

<sup>462</sup> „Richte nun dein Antlitz auf die (einzig wahre) Religion! (Verhalte dich so) als Hanif! (Das ist) die natürliche Art, in der Gott die Menschen erschaffen hat. Die Art und Weise, in der Gott (die Menschen) geschaffen hat, kann (oder: darf?) man nicht abändern (gegen etwas anderes austauschen). Das ist die richtige Religion. Aber die meisten Menschen wissen nicht Bescheid.“ (Sure 30,30; nach Rudi Paret)

<sup>463</sup> Behr, Menschenbilder, 502

des Islam. Der Mensch wird von Gott als Statthalter (Sure 35,39) in die Welt gesetzt, um sich im Sinne des Schöpfers um die von ihm geschaffene Welt zu kümmern. Gott setzt Anfang und Ende. (Sure 21,35: „Jeder kostet den Tod. Wir prüfen und erproben euch mit dem Schlechten und dem Guten. Zu uns werdet ihr zurückgebracht.“). Und auf das irdische folgt das bessere jenseitige Leben, denn das „Jenseitig-Letzte aber ist besser und beständiger“ (Sure 87,17).

Der Mensch mit seinen guten wie schlechten Seiten steht dann vor Gott, muss dieses irdische Leben verantworten und erfährt entweder Lohn oder Höllenstrafe. Gott, der Schöpfer und Erhalter tritt nun als gnadenloser Richter auf. Die vom Schöpfer verliehene Würde<sup>464</sup> ist unantastbar. <sup>465</sup>

Die Menschenwürde, die resultiert aus der Bezogenheit auf Gott, ist eng verknüpft mit der Freiheit. Doch ist der Mensch gegenüber Gott in seiner Entscheidung frei? Oder ist sein Weg vorherbestimmt? Im Koran finden sich viele Stellen, die von der Vorherbestimmung durch Gott sprechen:

„Gott führt irre, wen er will, und er leitet recht, wen er will“ (Sure 14,4); „Wenn Gott von jemandem will, dass er der Versuchung erliegt, vermagst du gegen Gott nichts für ihn auszurichten“ (Sure 5,41); „Du magst dich noch so sehr bemühen, sie rechtzuleiten. Gott leitet diejenigen, die er irregeführt hat, nicht recht“ (Sure 16,37); „Wir haben von den Djinn und den Menschen viele für die Hölle geschaffen“ (Sure 7,179a).

Muhammad hat mit diesen und vielen weiteren Koranstellen den Gedanken der Unfreiheit des Muslim in seiner Entscheidungsfähigkeit wiederholt und damit die Ausbreitung einer fatalistischen Lebenseinstellung ermöglicht und befördert. In den Schöpfungstexten des Koran wird der Mensch zunächst als

---

<sup>464</sup> Sure 17,70: „Nun haben wir fürwahr den Kindern Adams Würde verliehen und sie über Land und Meer getragen und für sie Versorgung von den guten Dingen des Lebens bereitet und sie weit über das meiste unserer Schöpfung begünstigt.“ Weitere Koranstellen zu Schöpfung und resultierender Menschenwürde: Sure 2,30; 32,7; 32,9;

<sup>465</sup> In der Bibel spricht Gen 1,27 von dem Menschen als Gottes Ebenbild, Ps 8,6 ebenso. Im Neuen Testament verweist das Handeln Jesu in vielfältigen Situationen auf die Würde des Menschen, Er heilt nicht nur den Körper, sondern stellt deren Würde wieder her. Indem er in Mt 22,36-40 die Liebe untereinander gebietet, verweist er damit auf die menschliche Würde und den Wert des Menschen.

Geschöpf erwähnt, doch es werden daran anschließend geschlechtsspezifische und rangabhängige Rollen<sup>466</sup> angesprochen.

„Daraus erwächst eine Ungleichheit im Bereich des angewandten Rechts und des Gesetzes, und zwar zwischen Mann und Frau, zwischen Eltern und Kindern. Desgleichen gibt es eine Rangordnung in den sozialen und politischen Beziehungen, z.B. zwischen Muslimen und Nichtmuslimen, was nur eine abgestufte Solidarität zulässt: eine volle zwischen den Muslimen, eine Teil-solidarität mit den Andersgläubigen, keine Solidarität mit den Ungläubigen.“<sup>467</sup>

Die Rolle des Menschen in der Welt ist die der Bewährung. Er darf die guten Dinge genießen, soll sich aber fernhalten von den Versuchungen, denn er muss am Tage des Gerichts Rechenschaft ablegen (Sure 19,96). Deshalb soll er eigenverantwortlich und tugendhaft leben nach den göttlichen Geboten, jedoch im Rahmen des von ihm leistbaren und der Verhältnismäßigkeit. Allah hat Verständnis für die Schwäche und Unzulänglichkeit des Menschen. „Allah belastet niemanden über sein Vermögen“ (Sure 2,287), d.h. es findet eine individuelle Bewertung und Bestrafung statt:

„Die Vergeltung für eine Schädigung soll eine Schädigung in gleichem Ausmaß sein; wer aber vergibt und Besserung bewirkt, dessen Lohn ist sicher bei Allah. Wahrlich, Er liebt die Ungerechten nicht“ (Sure 42,41).

Diese Sure zeigt in gewisser Weise ein Stufenmodell auf. Es werden zwei Verhaltensstandards in den Raum gestellt. Wird jemand geschädigt, so soll nur Gleiches mit Gleichem vergolten werden. Wer aber vergibt anstatt Vergeltung zu üben, steht auf einer höheren Stufe. Kandil<sup>468</sup> sieht in ersterem den Verhaltensstandard für den Durchschnittsmenschen. Die höhere Stufe des Verzichts auf Vergeltung, der Vergebung, ist die Stufe der *ihsan*. Diese Stufe wird weitaus höher eingeschätzt als die Grundstufe und ist anzustreben, doch könne man denjenigen grundsätzlich keinen Vorwurf machen, die diesen gewiss recht anspruchsvollen Verhaltensstandard in

---

<sup>466</sup> Vgl. Khoury, Koran

<sup>467</sup> Khoury, Koran, 209

<sup>468</sup> Vgl. Kandil, Kommunikation, 289-302

konkreten Lebenssituationen nicht (oder nicht immer) schaffen.

Es gilt die Orientierung am menschlichen Maß. Wie der Mensch mit Belohnung und Bestrafung für sein Verhalten rechnen muss, so hofft er auf Barmherzigkeit bei Allah und Eingang in das Paradies. Dem frommen, rechtgeleiteten Muslim werden im Koran die höchsten paradiesischen Freuden in Bildern der männlichen Sinnlichkeit versprochen, während auf den Ungläubigen bitterste und grausamste Qualen warten. Ein Muslim lebt im Glauben an Belohnung und Bestrafung und im Vertrauen in Gottes Gerechtigkeit wie auch in Seine Gnade.<sup>469</sup>

Die Aufgabe des Menschen in dieser Welt ist, sich zu bewähren und Tugendhaftigkeit zu zeigen. Er soll nicht mönchisch in Meditation und Kontemplation versinken und sich der Welt entsagen, sondern gottgefällig leben und sich um weltliche Angelegenheiten kümmern. Kandil<sup>470</sup> verweist auf Aussagen Muhammads in der Sunna, wo er profanen Verrichtungen wie dem Broterwerb auch eine religiöse Bedeutung zukommen lässt und damit auf das Verhältnis zwischen Innerweltlichkeit und Jenseitsorientierung hindeutet.

## **5.4 Zentrale muslimische Glaubenselemente**

Küng<sup>471</sup> sieht die großen Stärken des Islam in seiner klaren theoretischen wie praktischen Strukturierung und in dem einfachen, leicht verständlichen und unzweideutigen Glaubensbekenntnis *šahada* zu dem einen Gott und zu Muhammad, seinem Gesandten. Der Glaube an Gott schließe nach der Weltanschauung der Araber des 7. Jh. aber auch den Glauben an übernatürliche Wesen wie Engel, Teufel und Dämonen und Dschinn mit ein.

### **Sechs Glaubenssätze. Fünf Säulen-der Verhaltenskodex**

Muslime werden im Koran als „(...) die beste Gemeinschaft, die je unter den Menschen hervorgebracht worden ist. Ihr gebietet das Rechte und verbietet das Verwerfliche und glaubt an Gott“ (Sure 3,110) bezeichnet. Auf sechs Glaubenssätzen *aqida* ruht der muslimische Glaube:

- Der Glaube an Gott (s. 5.2.2);

---

<sup>469</sup> a.a.O., 308

<sup>470</sup> a.a.O., 303-310

<sup>471</sup> Küng, Islam, 170

- der Glaube an die Engel, geschlechtslose aus Licht erschaffene Wesen,
  - sie werden als Diener Gottes gesehen, die die Handlungen der Menschen in einem Buch aufschreiben und die Menschen beschützen. Sie sind göttliche Boten. Gabriel als bedeutendster Engel überbrachte die göttliche Botschaft des Koran an Muhammad;
- der Glaube an Gottes Offenbarungen, womit nicht alleine der Koran, sondern auch die jüdischen und christlichen Offenbarungsschriften gemeint sind. Nach muslimischer Auffassung hat Allah den Menschen an verschiedenen Zeiten und Orten seine Offenbarung zukommen lassen, wobei die jüngere Schrift die älteren ablöst, also der Koran letztgültig ist;
- der Glaube an die Gesandten Gottes. Der Islam anerkennt viele biblische Propheten. Der letzte und wichtigste Prophet ist jedoch Muhammad;
- der Glaube an das Jüngste Gericht. Am Tag des Jüngsten Gerichts müssen alle Menschen vor Gott treten und sich rechtfertigen. Die Gerechten gehen ins Paradies, die Ungläubigen und Sünder in die Hölle;
- der Glaube an das göttlich vorbestimmte Schicksal.

Der Islam als eine umfassende, alle Lebensbereiche betreffende und ordnende, gemeinschaftliche und öffentliche Religion findet Ausdruck in gemeinschaftlichen Bekenntnishandlungen, die Ergänzung finden können in Formen persönlicher Frömmigkeit. Fromme Muslime wollen Gottes Gebote kennen, Gutes tun und Böses meiden. Im Koran finden sie hierfür Orientierung. Muhammad hat für alle und letztverbindlich Gottes Gesetz empfangen: das Bekenntnis des Glaubens, rituelle Gebote und gottesdienstliche Ordnungen, ethische Maßstäbe für das eigene und das Leben mit anderen in Familie und Gemeinschaft, ebenso sozialpolitische und strafrechtliche Vorgaben.

Der rechte Glaube an den einen Gott und die Annahme des Korans und seines Inhalts aus dem Glauben heraus sind im Islam untrennbar verbunden mit der Forderung nach einem gottgefälligen Verhalten des Menschen, formelhaft vereinfacht und zusammengefasst in den „Fünf Säulen“. Die Bezeichnung „Säulen“ ist auf den Ausspruch Muhammads zurückzuführen, in dem er den Islam mit einem Gebäude vergleicht, das auf den folgenden fünf Säulen steht:

- Das Gottesbekenntnis, das Aussprechen des islamischen Glaubensbekenntnisses *šahada*: „Ich bezeuge, dass es keine andere

Gottheit außer dem einen Gott gibt und ich bezeuge, dass Muhammad der Gesandte Gottes ist“.

- Das Verrichten des rituellen Gebetes *salat*.
- Das Fasten im Monat Ramadan *saum*.
- Das Almosengeben und Entrichten der sozialen Abgaben *zakat*.
- Die Pilgerfahrt nach Mekka *hadsch*.

Der Islam solle ja das ganze Leben des Menschen umfassen, und von den Grundpflichten her werde das Leben des Muslim bestimmt, geordnet, geprägt und gegenüber dem der Nichtmuslime abgegrenzt.<sup>472</sup>

Es fällt auf, dass die Beschäftigung mit dem Koran nicht zu den fünf Säulen des Islam gehört, wobei mündlich rezitierter Koran unmittelbare kultische Übung darstellt, d.h. Performanz und Kommunikation, während Lehre und objektivierendes Textstudium die kognitive Begegnung und Auseinandersetzung erforderten. Lehre und Kultus stehen nebeneinander als zwei Wirkungsbereiche des Koran.

Des Weiteren kommt die islamische Ethik hinzu, die das Handeln von Menschen in verpflichtend, empfehlenswert, erlaubt *halal* – und missbilligend und verboten *haram* einteilt. Die Orthopraxie ist der vorgegebene Weg zum Paradies, durch Koran und Hadith vorgezeichnet und klar strukturiert. Die Einlösung der kultischen und rituellen Verpflichtungen, die Gläubige zu erbringen haben, jedoch mit einer inneren Haltung von Hingabe und Ergebung und bereitwilliger Unterordnung unter Gottes Autorität, verspricht die sichere Belohnung mit dem Paradies. Das Herz eines Gläubigen verzichtet, die Weisungen und Anordnungen des Korans mit eigener Vernunft und Verstand zu untersuchen (das Tor des *igtiḥad* = Bemühung um ein eigenes Urteil, wurde um das Jahr 700 für geschlossen erklärt<sup>473</sup>).

Weil der Koran Gottes Rede darstellt, dient er als erste Quelle für das islamische Recht *fiqh*. Mit dem Koran gibt es eine göttliche Ordnung, nach

---

<sup>472</sup> a.a.O., 170

<sup>473</sup> Vgl. Lohker, Islamisches Recht, 188f: Schon Ende des 7. Jh. wurde das „Tor des *igtiḥad*“ für geschlossen erklärt. *Igṭiḥad* meint die eigenständige Entscheidungsfindung eines Gläubigen zu einem Thema oder Problem unter Berücksichtigung theologischer, juristischer und juridischer islamischer Quellen wie Koran und Hadithe. Gelehrte waren der Meinung, dass die wesentlichen und bedeutungsvollen Dinge gesagt und niedergeschrieben sind und man sich damit zufriedenzugeben hat. *Taqīd* – Imitation und Nachahmung – verbreitete sich auf Kosten einer selbstverantworteten denkerischen Reflexions- und geistigen Kreativleistung. Der Begriff *taqīd* wurde von Reformern des 19.Jh. kritisch aufgegriffen mit der Forderung, das Tor des *igtiḥad* zu öffnen.

der die menschlichen Handlungen bewertet werden. Islamische Juristen sehen darin die Begründung und Rechtfertigung ihres Tuns. Als zweite Quelle dient das Vorbild des Propheten Mohammed *sunna*, festgehalten in den Hadithen, überliefert von den Nachfolgern und Freunden Muhammads.

Während die fünf Säulen präzise und ewiggültige Anweisungen sind, sind darüberhinausgehende Angaben meist interpretations- und anpassungsbedürftig an die jeweiligen Umstände und Situationen. So entwickelte sich ein religiös-rechtliches Denken, das sich neben rituellen Aspekten des Islam mit juristischen Fragen jeglicher Art bis hin zum Strafrecht beschäftigt.

### **Muslimische Gruppierungen und Rechtsschulen**

Im schiitischen Islam, der zweitstärksten Gruppierung im Islam mit ca. 11% Muslimen, Schia (Partei Alis) oder Schiitentum genannt, herrscht der Glaube an das Imamatum vor, das Nachkommen des Propheten einnehmen. Die Reinheit der Familie des Propheten und die Unfehlbarkeit und Sündlosigkeit der Imame sind die weiteren Merkmale des Schiitentums. Der Imam vermittelt das göttliche Licht und verspricht dem Gläubigen Heil. Nur ein göttlich designierter Nachfolger des Propheten kann die Führerschaft der Muslime und der ganzen Schöpfung übernehmen. Ali ibn Abi Talib, der Vetter und Schwiegersohn Muhammads und seine Nachfolger gelten als göttlich legitimiert (Sure 2,124).<sup>474</sup> und als rechtmäßige Nachfolger Muhammads.

Über die Frage der göttlichen Legitimation entzweiten sich die Muslime. Das Verhältnis der muslimischen Gruppierungen zueinander ist feindselig.

Heute besteht die Tendenz, zwei schiitische Rechtsschulen, nämlich Dscha'fariya und Zaidiya, anzuerkennen. Im schiitischen Islam entwickelte sich eine eigene Rechtstradition, in der Vernunftentscheidungen eine weitgehende Bedeutung behielten. Maßgebend ist hierbei die jeweilige Einstellung gegenüber den Prinzipien Imitation und Nachahmung *taqlid* und eigenständiger Erkenntnisfindung *igtihad*.

Die Dscha'fariya ist eine von den Zwölferschiiten befolgte Lehrrichtung im Bereich der Rechtsfindung *figh*. Die Dschafariten vertreten die Erlaubnis zur Mut'a-Ehe (Genussehe oder Zeitehe, die eine halbe Stunde bis 99 Jahre gelten kann) und das Verbot des Streichens über die Schuhe (zur

---

<sup>474</sup> Vgl. Halm, Heinz: Die Schiiten. München 2005

Vorbereitung des rituellen Gebets, wo anstelle des Waschens der Füße die Schuhe mit feuchten Händen überstrichen werden, anstatt vor dem Gebet die Schuhe auszuziehen).

Die Zaidiya, verbreitet ausschließlich im nördlichen Jemen, vertreten die Theorie, dass das Imamats ausschließliche den Nachkommen Muhammads über dessen Enkel Hasan und Husain vorbehalten ist und ein Imam für sein Amt gewisse Qualitäten vorweisen muss.

Die Sunniten bilden die größte Glaubensgruppe im Islam. Ihre Bezeichnung ist von dem arabischen Wort Sunna abgeleitet, das ‚Brauch, Handlungsweise, Tradition, überlieferte Norm‘ bedeutet. Sie verstehen sich als die rechtmäßigen Nachfolger des Propheten Muhammad durch Abu Bakr, Schwiegervater Muhammads und Vater seiner Lieblingsfrau Aischa. Abu Bakr herrschte nach Muhammads Tod bis 634 über die Gemeinschaft der Muslime.

Nach van Ess<sup>475</sup> bedeutete der Ausdruck ‚Sunniten‘ zunächst nur ‚honorige und rechtgläubige Menschen‘. ‚Leute der Sunna und Leute der Gerechtigkeit‘ war immer eine lobende Bezeichnung. Die Sunniten definieren ihren Glauben mit dem sechsteiligen Glaubensbekenntnis. Spätere sunnitische Gelehrte sehen die Sunniten als die muslimische Gemeinschaft der Mitte.

Im sunnitischen Islam bildeten sich vier Rechtsschulen heraus, die sich weniger in Inhalten als vielmehr in den Methoden der Rechtsfindung unterscheiden:

Die hanafitische Schule, Nachfolger des Abu Hanifa (699-767), verbreitete sich im Irak, im Osmanischen Reich, Zentralasien, Indien. Diese Rechtsschule, der die meisten Türken folgen, gibt der Vernunft und vernünftigen Ermessen noch relativ weiten Raum.

Die malikitische Schule, nach Malik ibn Anas (715-795), verbreitete sich im Hedschas und im Maghreb. Eine systematische Darstellung des islamischen Ritus und Gesetzes und die medinensische Rechtspraxis mit dem Hadith zu harmonisieren und vermittelnd einzutreten, war Maliks Bemühen. Seine Neigung zur selbständigen Rechtsansicht *ra'y* ist unumstritten.

---

<sup>475</sup> Van Ess, Der Eine, 1273



Die schafiitische Schule, benannt nach Muhammad al Schafi'i (767-820), gilt vorwiegend in Ägypten, Ostafrika, Südostasien und Syrien und ist nach den Hanafiten zahlenmäßig die zweitgrößte Rechtsschule. Sie sind Anhänger des Ascharismus. Ihre Gotteslehre besagt u.a. das Alleinschöpfungstum, dass die Allmacht Gottes über allem, auch der Vernunft steht; der Inhalt der Rede des Koran sei unerschaffen, die Ausdrucksform der Offenbarung aber erschaffen. Sie unterscheiden ‚innere Rede‘ Gottes und ‚lautliche Rede‘, die sich im rezitierbaren Koran manifestiere.

Die hanbalitische Schule, nach Ahmed ibn Hanbal (780-855), nimmt überwiegend die Arabische Halbinsel ein. Sie führt auf äußerst strenge und traditionalistische Weise die Rechtsfindung durch.

Häufig finden sich Mischungen aus Haltungen der verschiedenen Rechtsschulen, soweit die islamische Rechtsfindung herangezogen wird. Das gesamte öffentliche Recht sowie weite Teile des Zivilrechts sind jedoch nach europäischem Muster geregelt. Scharia-Normen haben sich vor allem in den Kernbereichen des Ehe-, Familien- und Erbrechts gehalten, in geringem Umfang auch im Wirtschaftsrecht (Zins- und Spekulationsverbot) und vereinzelt im Strafrecht. Auch in weiten Teilen der Bevölkerung sind traditionelle Vorstellungen und Normen des Ehe-, Familien- und Erbrechts wirksam geblieben.<sup>476</sup>

Die verschiedenen muslimischen Rechtsschulen unterscheiden sich in ihren religiösen Praktiken und in Fragen des Glaubens, erkennen sich aber gegenseitig an. Es bestehen Unterschiede in einzelnen Lehrfragen und auch bei der Auslegung einzelner Rechtsbestimmungen. In der Pflichtenlehre, wie z.B. in der Ausführung des Gebetes, bestehen geringfügige Unterschiede. Die theologischen Differenzen zwischen den Rechtsschulen sind jedoch nicht gravierend.

#### **5.4.1 Muhammad**

Muhammad<sup>477</sup> war etwa vierzig Jahre alt, als seine prophetische Sendung sich andeutete. Als tief religiöser Mensch entwickelte er in Mekka und während seiner Karawanenreisen eine wache Aufmerksamkeit in Kontakten und Begegnungen mit Juden und Christen und sammelte Eindrücke und

---

<sup>476</sup> Vgl. Affolderbach/Wöhlbrand, Islam, 68

<sup>477</sup> Vgl. Khoury, Koran, 11-35

Kenntnisse über deren Religion. Auch der Verfall des traditionellen Polytheismus veranlasste ihn,

„(...) immer häufiger nach dem religiösen Wert und dem Sinn des Lebens der mekkanischen Gesellschaft zu fragen. Es trieb ihn in die Einsamkeit. Er widmete sich nach dem Vorbild christlicher Mönche religiösen Übungen in der Umgebung von Mekka, vor allem in der Höhle Hira' am Lichtberg. Eines Tages widerfuhr ihm das, was der Koran und die islamische Tradition als seine Berufung zum Propheten bezeichnen.“<sup>478</sup>

In Sure 5,44-50 wird auf die drei gottgewollten Wege der Buchreligionen hingewiesen. Muhammad war nach etwa zwölf Jahren der Predigt in Mekka<sup>479</sup> der Überzeugung, dass er keine andere Botschaft als die Juden und die Christen zu vermitteln habe und sah seine Aufgabe zunächst darin, der jüdisch-christlichen Offenbarungsgeschichte einen arabischen Charakter zu geben. Sure 41,44: „Zu dir wird nichts Anderes gesagt, als was zu den Gesandten vor dir gesagt worden ist.“

Sein öffentliches Auftreten in Mekka als Mahner und Warner, seine Verurteilung des Polytheismus und sein Ruf zum Monotheismus rief bei den Mekkanern heftigen Widerstand hervor bis hin zu Drohungen und der Verfolgung Muhammads samt seiner Anhänger, sodass er mit ihnen im Jahr 622, dem Beginn der islamischen Zeitrechnung, die Flucht *hidjra* nach Yatrib, dem späteren Medina, ergreift. In der Folgezeit wird Muhammad zum Staatsmann und militärischen Kämpfer, der das Leben der muslimischen Gemeinschaft politisch gestaltet. Die dortige Ablehnung seiner Lehre durch Juden und Christen veranlasst ihn, sich von Judentum und Christentum zu lösen, seine neue Lehre des Islam zeitlich vor beiden Religionen bei dem Urvater Abraham und dessen reiner Religion anzusiedeln.<sup>480</sup>

---

<sup>478</sup> Khoury, Koran, 15

<sup>479</sup> Vgl. Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd.4, 251f

<sup>480</sup> „Und sie sagen: 'Werdet Juden oder Christen, so folgt ihr der Rechtleitung.' Sprich: Nein, (wir folgen) der Glaubensrichtung Abrahams, als Anhänger des reinen Glaubens; und er gehörte nicht zu den Polytheisten“ (Sure 2,135). Und in Sure 3,65-67: „O ihr Leute des Buches, warum streitet ihr über Abraham, wo doch die Tora und das Evangelium erst nach ihm herabgesandt wurden? Habt ihr denn keinen Verstand? (...) Abraham war weder Jude noch Christ, sondern er war Anhänger des reinen Glaubens, ein Gottergebener, und er gehörte nicht zu den Polytheisten.“

Bis zur „Auswanderung“ *hidjra* lebte Muhammad in seinem historischen Kontext dialogisch-diskursiv, in offener und wohlwollender Begegnung mit den jüdischen und christlichen Schriftbesitzern. Wohl wollte er diesen historischen Kontext verändern und mit seiner Lehre neue Maßstäbe und Normen setzen, doch er stieß weder bei seinem eigenen Stamm, den Quraisch, noch bei den anderen Religionen auf Akzeptanz, sodass für ihn und seine Anhänger nur die Flucht blieb. Im Koran wird nirgends konkret von der *hidjra* gesprochen, die Vorstellung der gottgewollten Flucht Muhammads und seiner Anhänger und die Parallelisierung mit der Flucht des Volkes Israel aus Ägypten im Alten Testament entwickelt sich später. Sure 9,40 deutet nur an: „(...)als diejenigen, die ungläubig sind, ihn zusammen mit einem zweiten Mann vertrieben haben.“ Die *hidjra* wird später in der *umma* oft mit der Aura politischer Selbstbehauptung der islamischen Religionsgemeinschaft umschrieben. Unzweifelhaft bedeutet die Flucht nach Medina einen Neuanfang für die Gruppe um Muhammad und eine scharfe Abgrenzung gegen Juden und Christen und deren monotheistisches Gedankengut.<sup>481</sup> Neuwirth vermutet dahinter die demütigende und erniedrigende Wahrnehmung der *hidjra* als Flucht; erst später erhält diese im islamischen Narrativ als Auswanderung eine strahlende Aura und Muhammad wird als Handelnder des Geschehens glorifiziert.<sup>482</sup>

In Medina findet der Übergang von einer kerygmatischen zu einer politischen und kämpferischen, oft feindseligen Strategie gegen alle Andersgläubigen, die sich ihm und seiner Lehre nicht anschließen oder ihm im Wege stehen, statt. Die medinensische Zeit Muhammads ist von Auseinandersetzungen mit tribalen, religiösen und persönlichen Gegnern geprägt, die häufig gewaltsam ausgetragen werden. Korantexte werden in medinensischer Zeit polemischer und schärfer, die Thematisierung des göttlichen Zorns fällt in diese Zeit.<sup>483</sup> Die Gemeinde Medinas verändert sich zu einer Kämpfergemeinschaft und

---

<sup>481</sup> Vgl. Neuwirth, Spätantike, 2010

<sup>482</sup> Neuwirth, Spätantike, 518

<sup>483</sup> a.a.O., 518: „Das wird besonders an den medinischen 'Fortschreibungen' oder 'Weitererzählungen' und sogar Überarbeitungen (den sogenannten 'medinischen Zusätzen') mekkanischer Texte deutlich, die den bereits im Umlauf befindlichen Texten eine neue theologische Stoßrichtung geben und ihnen dabei nicht selten auch eine religionspolitische Spitze aufsetzen. Diese 'Politisierung' der Verkündigung, die sich am ehesten aus der Konkurrenzsituation mit den anderen Religionen erklären lässt, ist eines der deutlichsten Indizien für die Textgenese aus der Debatte mit Trägern verschiedener Traditionen.“

von den Gläubigen wird der Einsatz für den Islam *djihad* verlangt, wofür ihnen das Paradies versprochen wird (Sure 9,111).

Nach der *hidjra* findet die Änderung der Gebetsrichtung von Jerusalem zurück nach Mekka statt, rituell ein einschneidender Schritt, der einer Rückerinnerung an die einstige Heimat der Gläubigen Medinas gleichkommt. Nach Vertreibung und unfreiwilliger Flucht in ein nicht absehbares Exil mit völlig ungesicherten Lebensumständen erscheint Mekka nicht nur als politisches Streitobjekt, sondern auch als Sehnsuchtsort, dem mit der Änderung der Gebetsrichtung Ausdruck gegeben wird.<sup>484</sup> Hier in Medina entsteht nun auch die Variante, dass Abraham und Ismael die ursprünglichen Erbauer der Kaaba waren (Sure 2,125-134).

In Sure 2,135-141 findet die endgültige Abkehr von den Schriftbesitzern ihren Ausdruck. Deutlich wird, dass die Väterfiguren, insbesondere Abraham (Sure 3,67), weder Juden noch Christen waren; Abraham macht er als *hanif* und *muslim* zum Vorläufer des Islam.<sup>485</sup>

Nach einer Phase der Harmonie in der mekkanischen Zeit folgt in der medinischen Zeit Muhammads nun eine Phase der scharfen Abgrenzung und Distanzierung von Juden und Christen.<sup>486</sup> Die Beziehung zu den Schriftbesitzern *ahl al kitab* bleibt zukünftig ambivalent, da sie für Muhammad zwischen Polytheismus und Islam stehen, potentiell Gläubige wie Ungläubige sind, zu denen jedenfalls ein Sicherheitsabstand einzuhalten ist (Sure 5,51; 3,199).

Muhammad sah in der Einheit der muslimischen Gemeinschaft den Beweis dafür, dass der Islam die einzig wahre Religion sei. Er nahm die Aufsplitterungen unter den Christen des 6. Jahrhunderts wahr als ein warnendes Zeichen für deren Abfall von ihrer ursprünglichen Botschaft (Sure 3,105) und warnte und wies seine Anhänger darauf hin, Einheit zu bewahren und als einheitliche und allumfassende Gemeinschaft *umma* zu leben (Sure 3,103-104).

---

<sup>484</sup> Vgl. Ammann, Geburt, 2001

<sup>485</sup> Vgl. Buman, Koran. 46ff

<sup>486</sup> Grün Schloss, Glaube, 109: „Religiös 'Fremdes' ist nur dort legitim oder tolerabel, wo es der 'eigenen' Offenbarungstradition nicht zuwiderläuft. Konsequenterweise können die Abweichungen der anderen Traditionen nur als Traditions- bzw. Schriftverfälschung oder Verschweigen von Textteilen erklärt werden (...).“

Nach mehreren Kämpfen gegen die Mekkaner nimmt Muhammad im Jahr 630 Mekka ein und die Mekkaner erklärten sich im Folgenden bereit, die Lehre Muhammads anzunehmen. Im Jahr 632 unternimmt er eine Wallfahrt zum Heiligtum der *Kaa'ba*, Vorbild für spätere Wallfahrten, und stirbt noch im selben Jahr. Bei seinem Tod ist nahezu die ganze arabische Halbinsel unter islamischer Herrschaft.

Mit seiner Lehre sucht Muhammad Anknüpfungen an biblische Figuren. Mose und Abraham sind Vorbild für ihn in ihrer Führungsleistung, in ihrem politischen Wirken, in ihrer Gesetzgebungsfunktion. Mose und Muhammad verbindet die Erfahrung eines rettenden Sieges über starke Feinde. Der Ramadan, der islamische Fastenmonat, soll als Dank für die Rettung und den Schriftempfang stehen, ebenso eine Parallele zu dem „Fasten stiftenden Mose, der zugleich Empfänger der Schrift und Führer seines Volkes im Exodus ist.“<sup>487</sup> Neuwirth schreibt Muhammad als 'zweitem Mose' das Verdienst zu, Überbringer einer Offenbarung zu sein, seine Gemeinde aus einer ihre Existenz bedrohenden Situation der Unterdrückung herausgeführt zu haben und die Implementierung gottesdienstlicher Ordnungen.<sup>488</sup>

Die Struktur von Muhammads prophetischer Verkündigung ist mit ihren Komponenten der jüdischen Prophetentradition entliehen: Gott schickt einen Propheten zu einem ungläubigen, frevlerischen Volk mit der Aufforderung zur Änderung. Das Volk erhält eine Frist zu Buße und Umkehr. Diese Chance wird nicht wahrgenommen, das Gericht Gottes tritt ein, die Frevler kommen um. Der Prophet und die Gehorsamen werden gerettet.

Aus dieser aus der jüdischen Prophetentradition entliehenen Struktur nimmt Muhammad in Medina die Erlaubnis, gegen die Juden vorzugehen, die sich ihm und seiner Lehre widersetzen. Die Offenbarungen gegen die Juden nehmen dort immer feindlichere Züge an. Muhammad nimmt bald die Funktion des politischen Führers ein und geht mit eiserner Härte gegen die jüdischen Stämme vor, die ihn nicht unterstützen.

„Somit ist es eine Zuspitzung der Tragödie, dass Muhammad die religiöse Berechtigung, gegen die Juden Medinas auftreten zu

---

<sup>487</sup> Neuwirth, Spätantike, 671

<sup>488</sup> Vgl. a.a.O., 653-671

können oder als Vollzieher eines göttlichen Willens auftreten zu müssen, gerade der jüdischen Tradition entnommen hat.“<sup>489</sup>

In der ersten mekkanischen Phase verstand sich Muhammad noch als prophetischer Warner und beauftragt, Gott als den einzigen Gott und als Schöpfer der Welt zu vermitteln, als Erhalter des Lebens, der die Menschen in einem Endgericht je nach ihren Taten entlohnt. In der zweiten mekkanischen Phase, als Anerkennung ausbleibt und er Anfeindungen erdulden muss, wird seine Haltung gegenüber Andersgläubigen distanzierter, doch hält seine positive Haltung gegenüber den biblischen Religionsgemeinschaften trotz mancher Differenzen bis zum Ende der dritten mekkanischen Phase an (Sure 29,46: Mekka, kurz vor der Flucht nach Medina). Sure 46,9 zeigt, dass Muhammad keine allzu großen Unterschiede zwischen den biblischen Religionen und dem Koran sah und er nicht als Neuerscheinung eines Gesandten zu verstehen sei. Die transformierende 'Übernahme' von biblischen Traditionselementen geschieht im Koran als allmählicher Entwicklungsprozess mit unterschiedlich akzentuierten Phasen.<sup>490</sup>

Zu den Inhalten dieser allmählichen Aneignung und Umgestaltung gehören alttestamentliche Gestalten wie Abraham, Mose, Noah, und biblische Propheten und im Neuen Testament Maria und Jesus. Vor allem Mose *Musa* ist zum Vorbild und Vorgänger Muhammads geworden. Mit Abraham gehört Mose zum Hauptinhalt der prophetischen Geschichten des Koran, in etwa 40 Suren erzählt mit dem Schwerpunkt auf der Verkündigung in Mekka (Sure 7,103-169).<sup>491</sup>

Muhammad kannte also schon in der zweiten und dritten mekkanischen Periode die Mosegeschichte recht gut und baute sie in den Koran ein als Teil seiner prophetischen Legitimierung und Verkündigung. Wie Mose und Aaron Ablehnung entgegenschlug, so erlebt es auch Muhammad in Mekka und er sieht damit seine Prophetenrolle gestärkt. Erst in der medinischen Periode,

---

<sup>489</sup> Bouman, Koran, 35

<sup>490</sup> Vgl. Grünschloss, Glaube, 99

<sup>491</sup> Bouman, Koran, 35f: „Der unmittelbare Bezug, den Muhammad zwischen sich selbst und Mose hergestellt hat, ist so groß, dass er meint, von Mose schon angekündigt worden zu sein; ihn bezeugt Sure 7,156-157: „Und ich werde sie (Gottes Barmherzigkeit) denen zukommen lassen, die gottesfürchtig sind und die (islamische) Almosensteuer *zakaat* geben, und die an unsere Zeichen glauben, die den Gesandten, dem Propheten für die Heiden *an-nabi al-ummi* folgen, den sie bei sich in der Tora und im Evangelium verzeichnet finden.“

nach der Flucht aus Mekka, als Muhammad dort keine Akzeptanz erfährt und erste politische Auseinandersetzungen mit den jüdischen Stämmen der Umgebung stattfinden, distanziert er sich von den Buchreligionen. In Medina wird aus Ablehnung und einer Haltung von Abstand Feindseligkeit.

Wie in allen Religionen anzutreffen, so entstanden nach Muhammads Tod auch im Islam unterschiedliche Gruppierungen und Strömungen, geprägt von unterschiedlichen theologischen, politischen oder sozialen Interessen. Der Konflikt um seine Nachfolge hat seine Auswirkungen bis in unsere Zeit. Durch Wahl folgten ihm die von den Sunniten sogenannten „rechtgeleiteten Kalifen“ Abu Bakr (632-634), Umar (634-644), Uthman (644-656) und Ali (656-661). Die Sunniten vertrauten wie auf Muhammad so auch auf diese seine Gefährten und entsprechend dieser Genealogie.

Die Schiiten allerdings erlebten diese Erbfolge als massives Unrecht, denn Ali als nächster Verwandter (Vetter und Schwiegersohn Muhammads), hätte ihrer Meinung nach rechtmäßiger Nachfolger Muhammads sein müssen. Bis heute herrscht bittere Feindschaft zwischen Sunniten und Schiiten (ca. 10-20% der Muslime). Die endgültige Trennung erfolgte nach einer kurzen Amtszeit von Ali und dessen Ermordung 661 und der Ermordung von dessen Sohn Husain im Jahr 680. Die Schiiten bildeten danach eine Art von hierarchischem Klerus aus. Weitere Abspaltungen von kleineren Interessengruppen führten zu einer Vielfalt an religiösen Ausprägungen wie Zaiditen, Ismailiten, Agha Khan Ismailiten, Sufigruppierungen etc.

Die Araber des 7. Jh. konnten sich durch die Annahme des Islams Bedeutung verschaffen; nun hatten sie eine eigene Heilige Schrift in arabischer Sprache. Das geoffenbarte Buch war zunächst verbal inspiriert in der Umgebung einer reinen Sprachkultur. Die Verschriftlichung fand später statt. Die monotheistische Religion des Islam war fortschrittlich in ihrer damaligen polytheistischen Umgebung, und sie war weder jüdisch noch christlich.<sup>492</sup>

Muhammad sah Jesus als Gesandten in der Linie der Gottesboten, deren Linie er selbst als letzter Gesandter abschloss. Die mosaischen Gesetze galten weiterhin, die biblischen Speiseverbote wurden im Koran reduziert. Die heiligen Schriften von Judentum und Christentum wurden anerkannt, doch

---

<sup>492</sup> Bauer, Ambiguität, 225f: „Jetzt war es den Arabern möglich, einerseits die alten, religiös untermauerten Loyalitäten aufzukündigen, unter dem Banner des Islams eine gemeinsame arabische Agenda zu führen und den alten Großmächten als eigene Kraft entgegenzutreten.“

durch den absoluten Koran relativiert. Mit dem Koran als eigener heiliger Schrift, dem Zentralheiligtum der Kaaba in Mekka und damit der eigenen Gebetsrichtung und der Einführung des Mondkalenders grenzte sich der Islam endgültig ab von den beiden vorangegangenen abrahamitischen Religionen.

Er erhob den Anspruch, in unverfälschter Weise die absolute und wahre Religion zu verkünden, die die eigentliche Religion Abrahams sei und vor Christentum und Judentum dagewesen wäre. Die anderen Heiligen Schriften – Tora und Evangelium – entsprächen nicht den vollkommenen Einsichten des Korans, und deshalb seien sie für den Korangläubigen überflüssig. Er brauche sich um ihre Kenntnis nicht zu kümmern. Juden und Christen hätten die Wahrheit verdunkelt (Sure 3,71), jetzt sei aber mit dem Koran die Wahrheit zu den Menschen gekommen (Sure 10,108).

#### **5.4.2 Prophetie und Offenbarung**

Der Islam kennt Offenbarung und Propheten, die als von Gott beauftragte und gesandte Boten (Sure 13,7; 35,24) auf den einzigen Gott hinweisen (Sure 16,36). Göttliche Bestimmung wird kund durch die Propheten, die ergriffen sind von der Größe und Übermacht Gottes. Weil sich die Menschen aufgrund ihrer Sündhaftigkeit von ihm abwenden, treten Propheten als Mahner und Erneuerer der Botschaft des einen Gottes auf, unter dem sich die Menschen in verpflichtender Verantwortung unterordnen sollen (Sure 21,25). Prophetie ist ein spezifischer Bestandteil der abrahamitischen Religionen, die gemeinsame Bezugspunkte mit den Propheten des Alten Testaments haben. Propheten drohen, sie trösten, mahnen zu einem gottgefälligen Leben, rufen das Volk in Gottes Nähe und übermitteln seine Weisungen. Gelegentlich geben sie auch Dinge kund, die sich in der Zukunft ereignen werden.<sup>493</sup>

Muhammad versteht sich selbst in dieser Reihe der ihm bekannten biblischen Propheten. Thyen<sup>494</sup> vergleicht die Berufung Muhammads mit der Berufung von Jesaja und stellt in beiden Berufungen die gleichen Muster fest: Jesaja (Jes 40,6) erhält die Aufforderung „Rufel“. Muhammad (Sure 96) wird vom Engel Gabriel aufgefordert „Lies/trage vor!“. Beide fragen je zurück: „Was soll ich rufen/vortragen?“. Beide geraten dabei in Lebensgefahr, Jesaja durch die

---

<sup>493</sup> Vgl. Schmitz, Religionen, 58-80

<sup>494</sup> Vgl. Thyen, Bibel, 2000.



heilige Gegenwart Gottes, Muhammad wird vom Engel Gabriel gewürgt. Beide haben sich das Prophetenamt nicht freiwillig ausgesucht, wie mit ihren Berufungserlebnissen deutlich wird. Alle diese Propheten stammten grundsätzlich aus der eigenen Gemeinschaft und wendeten sich mit ihrer Prophetie an die eigene Gemeinschaft.

Nach dem Koran ist Muhammad der letzte und abschließende Prophet<sup>495</sup>, der die vorherigen Offenbarungen bestätigt und vervollkommen bzw. die ursprüngliche Botschaft, die angeblich verfälscht wurde, wieder herstellt.<sup>496</sup> Als 'Siegel der Propheten'<sup>497</sup> ist Muhammad aus islamischer Sicht von universaler Bedeutung, „Warner und Freudenbote“ für Alle (Sure 34,28; 68,52; 6,90).<sup>498</sup> Der Islam versteht sich, wie hier deutlich wird, als allen anderen Religionen überlegene Religion und überbietende Erfüllung.<sup>499</sup> Gott hat nach dem Glauben der Muslime Propheten wie z.B. Adam, Noah, Lot, Isaak, Jakob, Abraham, Mose, und im Neuen Testament z.B. Johannes den Täufer *Yahya*, und sogar Maria gesandt. Jesus *Isa* wird lediglich als Prophet verstanden, seine Gottessohnschaft wird verworfen und seine Inkarnation bestritten (Sure 4,157; 9,30).<sup>500</sup>

Darüber hinaus sprechen viele Texte im Koran von Zeichen Gottes in der Natur, die von Gott gegeben bzw. geschaffen sind und es den Menschen ermöglichen, ihn im „Buch“ der Natur als Schöpfer zu erkennen. Zu den

---

<sup>495</sup> Troll, Muhammad, 291-303: Das Festhalten am christlichen Bekenntnis lasse sich nicht mit dem Anerkennen des Prophetentitels Muhammads vereinbaren, da mit dem Titel ‚Prophet‘ zugleich dem muslimischen Glaubensbekenntnis zugestimmt werde. Die entscheidende und universale Offenbarung Gottes ereigne sich in Jesus Christus.

<sup>496</sup> Vgl. Schmitz, Religionen, 217

<sup>497</sup> Middelbeck-Varwick, Cum Aestimatione, 210f: „Muhammad kann aus diesen Gründen dennoch nicht in die Reihe biblischer Propheten aufgenommen werden, denn als nachbiblischer Prophet negiert er die Selbstoffenbarung in Jesus Christus. Das Argument, er habe selbst Jesus als seinen Vorgänger betrachtet, entschärft die Lage nicht, sondern macht sie nur problematischer: bei aller Wertschätzung Jesu, die für sich genommen, wie gezeigt, eine wichtige Brückenfunktion im Dialog mit muslimischen Gläubigen besitzen kann, ein Prophet wie die alttestamentlichen Propheten ist Muhammad im christlichen Verständnis selbst dann nicht, wenn der Siegelvers unberücksichtigt bleibt.“

<sup>498</sup> Gäde, Islam, 193-197: Gäde stellt die Frage, ob Muhammad auch für Christen Prophet sein kann. Muhammad verkünde wohl die Barmherzigkeit Gottes, doch könne er damit nicht der letzte Prophet sein, der eine unüberbietbare und abschließende Offenbarung kundgebe. Weder überbiete der Koran die christliche Botschaft noch ergänze oder erfülle er diese.

<sup>499</sup> Zirker, Islam, 246

<sup>500</sup> Vgl. Affolderbach/Wöhlbrand, Islam, 13: „Der Koran nennt fünfundzwanzig Personen, die als Propheten verehrt werden, die Tradition kennt verschiedene Zahlen zwischen 120 und 124.000 Propheten. Sie alle haben ihrem Volk in jeweils angemessener Form die eine Botschaft von der Wahrheit des einen Gottes als Schöpfer und Richter der Welt überbracht, alle diese Menschen sind daher Gottergebene, Muslime im eigentlichen Sinne.“

Offenbarungsworten der Propheten gehören Erzählungen wie etwa die über Mose (Sure 20, Sure 26), Dialoge oder Erörterungen und Diskurse über verschiedene Themen und Fragen. Prophetenerzählungen und Prophetenliteratur zu Muhammad finden sich in den Hadithen. Die Tora und das Evangelium werden als ein Teil der Offenbarung verstanden (Sure 4,163). Weiter werden altarabische und Elemente der antiken Rechtsprechung übernommen, und so sieht sich der Islam als Weiterführung, Präzisierung und Erfüllung des Vorhergegangenen und letztendlich Gültigen mit der Person des Propheten Muhammad als Siegel (Sure 33,40).<sup>501</sup>

Offenbarung spielt im Islam, wie in allen Offenbarungsreligionen, eine zentrale Rolle. Die Bedeutung des Begriffs im Islam beschränkt sich jedoch ausschließlich auf die Kommunikation Allahs mit seinem Propheten Muhammad. Der Koran ist demnach die islamische Offenbarung Gottes, welche Muhammad direkt erhalten hat. Über einen Zeitraum von 22 Jahren, von 610 bis 632 n. Chr., erhielt Muhammad nach islamischer Tradition zunächst in Mekka und anschließend in Medina die vollständige göttliche Offenbarung in Form einer Verbalinspiration, im Koran festgehalten (Sure 2,41: „Und glaubt an das, was Ich hinabgesandt habe zur Bestätigung dessen; was bei euch ist“).

Nach muslimischer Überlieferung diktierte der Erzengel Gabriel Muhammad den Text der Offenbarung ab dem Jahr 610/611 in der Höhle Ghar Hira außerhalb Mekkas, als er sich in die Einsamkeit zurückgezogen hatte. Dort sprach Djibril, der Erzengel Gabriel, zu ihm.<sup>502</sup> Die Offenbarungen dauerten an bis zum Jahr 632, also etwa 22 Jahre. Das Geschehen kennt keinerlei Zeugen. Die Herabkunft des Korans selbst gilt als Wunder, Muhammad ist nur Empfänger:

„Im Namen Gottes, des Erbarmers, des Barmherzigen. Wir haben ihn in der Nacht der Bestimmung hinabgesandt. Woher sollst du wissen, was die Nacht der Bestimmung ist? Die Nacht der Bestimmung ist besser als tausend Monate. Die Engel und der Geist kommen in ihr

---

<sup>501</sup> Ess/Küng, Christentum, 40-63: Küng plädiert für eine Anerkennung Muhammads als Prophet und Warner, da er in historischem Kontext gesehen werden müsse, mitten im riesigen Strom der religiösen Geschichte, doch in der Geschichte der arabischen Völker bedeute er einen epochalen Einschnitt.

<sup>502</sup> Vgl. Chebel, Symbole, 1997

mit der Erlaubnis ihres Herrn herab in jedem Anliegen. Voller Frieden ist sie bis zum Aufgang der Morgenröte (Sure 97,1-5).“

Muhammad selbst, des Schreibens angeblich unkundig, beauftragte Schreiber, die die Offenbarungstexte niederschrieben. Nach muslimischer Überlieferung hat er selbst die redaktionelle Arbeit begleitet, da er anweisen musste, wo neue Offenbarungen integriert werden mussten. Zaid ibn Thabit war sein wichtigster Sekretär.

Die erste Generation der Muslime nahm den Koran wahr als eine an sie direkt gerichtete prophetische Ansprache. Die zweite Generation der Muslime hat ihn schon als einen verschriftlichten Text in seiner abgeschlossenen Gesamtheit wahrgenommen und nicht mehr als offenen Prozess mit Bezug auf die eigenen Lebensumstände.<sup>503</sup> In den Moscheen wurden die Texte rezitiert und von den Gläubigen bis heute wortwörtlich auswendig gelernt – eine orale Tradition der Textweitergabe.

Mit der einmaligen Herabsendung des Korans hat sich ein statisches Verständnis von Offenbarung etabliert. So glauben Muslime, der Koran sei auf „wohlbewahrten Tafeln“ (Sure 85,22) niedergeschrieben worden, bevor er innerhalb von 22 Jahren dem Propheten Muhammad herabgesandt wurde. In der islamischen Theologie wird diskutiert, ob der Koran erschaffen oder unerschaffen sei.<sup>504</sup> Diesem Verständnis des Korans stellt sich Abu-Zaid entgegen und vertritt die Meinung, dass es bei der Offenbarung des Korans nur um eine „bestimmte Manifestation des Gotteswortes“<sup>505</sup> gehen kann.

Das Ende der Offenbarung Gottes stellt für Muslime eine große Herausforderung dar, da sie von einem Wort für Wort im 7. Jahrhundert geoffenbarten Text mit für alle Zeiten gültiger Bedeutung ausgehen. Durch seine Herabsendung überwindet der Koran im Verständnis der Muslime jegliche Zeit- und Kulturbezogenheit.

„Keinesfalls ist dieser Koran ohne Gott ausgedacht worden. Er ist vielmehr die Bestätigung dessen, was schon vor ihm vorlag und die

---

<sup>503</sup> Vgl. Özsoy, Dekontextualisierung, 73-90

<sup>504</sup> Vgl. Khoury, Koran, 1990

<sup>505</sup> Abu-Zaid, Menschenwort, 126

genaue Darlegung der Schrift – an ihr ist kein Zweifel – vom Herrn aller Welt“ (Sure 10,37).

Offenbarung wird primär als göttliche Kommunikation verstanden<sup>506</sup>, ausgedrückt durch Verben wie hervorrufen, inspirieren, offenlegen. Die starke Betonung von Gottes Transzendenz im Islam scheint zu implizieren, dass es keine direkte Offenbarung geben kann. Daher berichten Korantexte von vermittelnden Instanzen, wie zum Beispiel Gottes Geist, den Engeln, und insbesondere dem Erzengel Gabriel (Jibril). Immer wieder erweckte Allah „Gesandte als Freudenboten und Warner“ (Sure 4,165). Aus diesem Grund sollen Muslime sagen:

„Wir glauben an Gott und an das, was zu uns herabgesandt wurde, und an das, was herabgesandt wurde zu Abraham, Ismael, Isaak, Jakob und den Stämmen, und an das, was Mose und Jesus zugekommen ist, und an das, was den Propheten von ihrem Herrn zugekommen ist. Wir machen bei keinem von ihnen einen Unterschied. Und wir sind Ihm ergeben“ (Sure 2,136).

Alleiniges Maß für Authentizität und Legitimität dieser Offenbarungen ist der Koran. Auch die Botschaft Jesu und alle biblische Offenbarung wird am Koran gemessen. Was an biblischen Berichten nicht der koranischen Darstellung entspricht, gilt als Verfälschung durch Juden und Christen. Allein die Offenbarungen an Muhammad scheinen direkte Offenbarungen von Gott an den Propheten zu sein, worauf die mekkanische Sure al-Nadjm (Der Stern) 53,2-10 hinweist:

„Euer Gefährte irrt nicht und wurde nicht verleitet, und er spricht nicht aus niederer Begierde. Es ist nichts anderes als eine Offenbarung, die ihm eingegeben wird. Der hat ihn gelehrt, der über gewaltige Macht verfügt, der Herr der Weisheit. Dann stand er hoch aufgerichtet. Und er war am höchsten Horizont. Dann näherte er sich, dann schwebte er herab, bis auf zwei Bogen(schuss) oder noch näher. So offenbarte Er Seinem Diener, was er zu offenbaren (hatte).“

---

<sup>506</sup> Vgl. Valkenberg, Konzept, 129ff

Damit wird Muhammad als Gottes Prophet mit Gottes letztgültiger Offenbarung legitimiert und seinen Nachfolgern als jemand präsentiert, dem es mit Achtung und Bewunderung nachzueifern gilt.<sup>507</sup>

### 5.4.3 Wahrheit

Für einen tiefgläubigen Muslim sind andere Religionen abzulehnen und ihre Gläubigen Götzendiener. Eine Ausnahme macht der Islam aufgrund seines Traditionszusammenhangs mit Juden und Christen. Es gibt keinen Gott außer Allah, und Mohammed ist sein Prophet. Sie, die Juden und Christen, sind jedoch Schriftbesitzer und damit haben Muslime eine gewisse Verbindung zu ihnen. Dem Wahrheitsanspruch des Christentums, genauso wie dem Anspruch Israels, allein Gottes auserwähltes Volk zu sein, begegnet Mohammed ablehnend:

„Sie sagen: 'Es werden das Paradies nur die betreten, die Juden oder Christen sind.' Das sind ihre Wünsche. Sprich: Bringt her euren Beweis, so ihr die Wahrheit sagt. Nein, wer sich völlig Gott hingibt und dabei rechtschaffen ist, der hat seinen Lohn bei seinem Herrn“ (Sure 2,111ff).

Wenn ein Muslim vom Islam abfällt, so soll er nach der Scharia getötet werden. Da ein jeder Mensch nach islamischem Verständnis ursprünglich als Muslim geboren wird, soll er wieder dahin kommen. Dieser Zustand ist wiederherzustellen, Ungläubige müssen bekämpft werden: „(...) tötet die Polytheisten, wo immer ihr sie findet (...)“ (Sure 9,5; 2,190ff). Sure 2,256 nimmt andererseits eine weite und aufgeklärte Position ein: „Es gibt keinen Zwang in der Religion.“

Aus muslimischer Sicht liegt die Wahrheit ausschließlich im Islam. Im Blick auf christliche Glaubenspositionen reagiert der Islam mit Ablehnung. So ist

---

<sup>507</sup> Samir, Khalil Samir SJ: Die prophetische Mission Muhammads. In: CIBEDO 2/2006, 4-11: Der Jesuit Samir Khalil Samir weist darauf hin, dass Muhammad nicht nur als Prophet *nabi*, sondern auch als Gesandter Gottes *rasul* gedeutet wird, und als solcher wolle er zentrale Aussagen der Bibel berichtigen oder zurückweisen. Die Person Muhammads bleibe widersprüchlich und die koranischen Bezugnahmen auf die Bibel zweideutig. Der Anspruch des Koran, Muhammad sei der Gesandte Gottes und damit ‚Siegel der Propheten‘, stehe gegen die christliche Überzeugung, Johannes der Täufer sei der letzte Prophet. Weiter bezeichne sich der Koran als die vollkommenste Offenbarung, die aber mit Jesus Christus schon gekommen sei. Und dann betrachteten sich Muslime als die einzigen authentischen Gläubigen, was für Christen nicht glaubwürdig sei.

Samir ist überzeugt, dass ChristInnen weder die Göttlichkeit des Koran noch Muhammad als Propheten anerkennen können, ohne damit ihre eigene Glaubensüberzeugung zu verraten.

Gott der mit den 99 Namen, der nicht gezeugt worden ist und nicht zeugt und niemand ist ihm gleich (Sure 112). Der Koran ist überzeugt von dem geschöpflichen Weg Jesu in diese Welt; er ist nicht vom Himmel herabgekommen, sondern von Maria auf menschlichem Wege geboren worden. Damit kann er aus muslimischer Sicht weder Erlöser sein noch Erlösung in die Welt bringen. Auch wurde er nicht gekreuzigt, da ein Anderer an seiner Stelle ans Kreuz gegangen sei. Somit gibt es keinen Kreuzestod Jesu, keine Verlassenheit am Kreuz, weder Leiden, Tod noch Auferstehung. Der Islam negiert also alle zentralen Aussagen des christlichen Glaubens, wie Sure 112 deutlich macht. Schmitz kann folglich sagen:

„Würde auch nur ein Moment dieses christlichen Bekenntnisses von Judentum oder Islam ebenfalls anerkannt werden, würde es sich letztlich nicht mehr um Judentum und Islam, sondern um eine Form des Christentums handeln, [...]“<sup>508</sup>

## 5.5 Der Koran. Hadith und Sunna

Das Wort Qur'an stammt von dem Verb *qara'a* (lesen, vortragen) und meint die Rezitation oder das zu Rezitierende, die Tätigkeit oder das Buch mit der Sammlung der Offenbarungen, woraus zu gottesdienstlichen Zwecken oder für das Gebet vorgetragen werden kann. Er ist ebenso Gesetzbuch und gibt Wegweisung in religiösen und sozialem Fragen. Der Koran ist ein mündlich komponierter Text und wurde in der Geschichte, neben der Verschriftlichung, primär mündlich weitergetragen und bis heute durch Rezitation mündlich vergegenwärtigt. Jedes Wort, jeder Buchstabe besitzt Segensmacht *baraka*. Daher hat der Koran in allen Räumen einen erhabenen Platz, wird mit größter Ehrfurcht unter Beachtung ritueller Reinheitsregeln in die Hand genommen, wird als Prachtband gedruckt und kostbar verziert. Zuweilen wird der Koran, vor allem der arabische Text, schon fast wie ein „Fetisch verehrt, dem ‚baraka‘ zugeschrieben wird, magische Kräfte“.<sup>509</sup>

Der Koran wird Buch Gottes *kitab Allah* oder einfach das Buch *al-kitab* genannt, das Buch, an dem es keinen Zweifel gibt und eine Rechtleitung für die Gottesfürchtigen (vgl. Sure 2,2). Muslime glauben, der Koran, in nur 22 Jahren entstanden, ist bereits im Himmel als unhintergebares,

---

<sup>508</sup> Schmitz, Religionen, 136f

<sup>509</sup> Kermani, Gott, 207

unveränderliches Wort festgestanden und wurde von Muhammad nur übermittelt. Die von Muhammads Schreiber Zaid ibn Thabit festgehaltenen Offenbarungen wurden erst 20 Jahre später unter dem Kalifen Utman überarbeitet und in heutiger Version festgehalten.

Streng genommen ist die Übersetzung des Korans in eine andere Sprache illegitim; er wurde allein in arabischer Sprache und in dem Dialekt von Muhammads Stamm der Quraisch offenbart. Er ist in seiner textuellen Erscheinungsform im täglichen Leben klanglich präsent. Nicht stumme Textlektüre, sondern der melodische Vortrag in den fünf täglichen Gebeten beinhaltet ein emotionales Potential, welches mit der kalligraphischen Vermittlung der Suren weiteren Ausdruck findet. Der in der klanglichen und visuellen Wiedergabe enthaltene ästhetische Reiz gibt ihm einen Sitz im täglichen Leben der Gläubigen. In seiner arabischen Gestalt gilt er nahezu allen muslimischen Theologen als unmittelbares Gotteswort, als ungeschaffenes Wort Gottes. Ein Grund hierfür ist möglicherweise im Koran selbst zu suchen.<sup>510</sup>

Nach Muhammads Tod führte der erste Kalif Abu Bakr (632-634) die Arbeit fort; ein erstes vollständiges Koranexemplar, die Endgestalt des Textes, gab er bei Zaid ibn Thabit in Auftrag. Dieses Koranexemplar, die erste schriftliche Koranversion, ging über an den zweiten Kalifen Umar (634-644) und wurde von ihm an seine Tochter Hafsa vererbt. Der dritte Kalif Uthman (644-656) beauftragte Zaid ibn Thabit und drei weitere Männer, das Exemplar Hafsas sprachlich zu überarbeiten und zu kopieren, da ernsthafte Streitigkeiten über die Lesart des Korans entstanden. Diese Exemplare wurden in die wichtigsten Städte der damaligen arabischen Welt verschickt und dienten der Sicherung der Korantexte und der Vereinheitlichung der muslimischen Gemeinden. Alle anderen Koranversionen ließ er einsammeln und vernichten.<sup>511</sup>

---

<sup>510</sup> „(...) übereile dich nicht mit dem Koran, bevor er dir zu Ende offenbart worden ist. Und sprich: Mein Herr, gib mir mehr Wissen (Sure 20, 114).“ Auch Sure 10, 37 dient erläuternd: „Dieser Koran kann unmöglich ohne Gott erdichtet werden. Er ist vielmehr die Bestätigung dessen, was vor ihm vorhanden war, und die ins Einzelne gehende Darlegung des Buches. Kein Zweifel an ihm ist möglich; er ist vom Herrn der Welt.“

<sup>511</sup> Vgl. Heine, Islamwissenschaft, 25f

Es steht zweifelsfrei fest, dass unter Uthman, dem dritten Kalifen, der autoritative Text des Koran entstanden ist. Diese uthmansche Version des Einheitskoran ist heute die allein gültige.<sup>512</sup>

Nach der üblichen Zählung umfasst der Koran 6236 Verse. Die Suren sind in 60 Unterteilungen von unterschiedlicher Länge zusammengefasst.<sup>513</sup> Das Buch ist festgelegt und vollkommen abgeschlossen. Die Muhammad zuteil gewordenen Offenbarungen werden in ihrer Überschrift Mekka (610-622) bzw. Medina (622-632) zugeordnet, für die muslimische Interpretation von großer Bedeutung. Alle 114 Kapitel bzw. Suren haben einen Namen, meist Wörter aus dem Text der Suren, gedacht als Erinnerungshilfe für die Rezipienten, und bestehen aus ungleichmäßigen Zahlen von Versen.

In der islamischen Tradition werden die sureneinleitenden Buchstaben oder Buchstabengruppen als integrale Bestandteile eines offenbarten Textes gesehen, werden auch als kleinste Elemente der Offenbarungssprache gedeutet. Sure 1, die sogenannte Basmala („*bi-smi-llahi*“ – „Im Namen Gottes“), wird als Eröffnungssure im Pflichtgebet rezitiert:

„Im Namen Gottes, des Erbarmers, des Barmherzigen.  
Lob sei Gott, dem Herrn der Welten,  
dem Erbarmer, dem Barmherzigen,  
der Verfügungsgewalt besitzt über den Tag des Gerichtes!  
Dir dienen wir, und Dich bitten wir um Hilfe.  
Führe uns den geraden Weg,  
den Weg derer, die Du begnadet hast, die nicht dem Zorn verfallen  
und nicht irgehen.“

Die Basmala wurde als Gebet in Pluralform formuliert, ein Hinweis darauf, dass der Text entstanden ist, als sich die ersten Muslime schon zu einer Gemeinschaft formiert hatten (610-615), möglicherweise auch in der späteren mekkanischen Verkündigung (615-620).<sup>514</sup>

Der überlieferte Koran ist kein fortlaufend lesbarer Text, er folgt keinem chronologischen Erzählstrang, etwa von der Schöpfung bis in neuere Zeiten oder Israels Erwählung, Exodus, Landnahme und Exil. Der Koran verbindet

---

<sup>512</sup> Vgl. Küng, Islam, 92-110

<sup>513</sup> Vgl. Chebel, Symbole, 1997

<sup>514</sup> Vgl. Khoury, Koran, 61



verschiedenste Textsorten zur neuen Gattung der Suren. Der Koran ist weder ein Dokument historischer Daten noch schildert er biografische Daten seines Verkünders oder eines Volkes. Er beansprucht, Prophetenrede zu sein und ist selbst in seinen poetischen und narrativen Teilen Überzeugungsrede.<sup>515</sup>

Die Rede des Verkünders lässt bildersprachlich und typologisch ähnliche Muster erkennen wie die biblische Prophetenrede. Die Suren sind weitgehend nach ihrer Länge geordnet, die längsten Suren stehen am Anfang und schreiten in absteigender Folge zu den kürzeren fort. Suren, die die Lehre vermitteln und normgebend eine Lebensordnung aufzeigen, finden sich am Anfang, Suren mit Blick auf das göttliche Gericht und die auf das Weltende hinweisen, befinden sich eher am Ende des Korans. Die Suren haben zuweilen auch erzählende, tröstende, lobende Anteile, doch stehen diese nicht im Vordergrund.<sup>516</sup>

Mit dem Ende der Verkündigung und Offenbarung wurde der Koran fixiert als heilige Schrift mit eigenständiger Botschaft und dadurch selbst zum Gegenstand der Verehrung; er kann nun nur noch ausgelegt, jedoch nicht mehr abgeändert oder ergänzt werden.

„Der Koran reagiert nicht mehr auf die jeweilige Situation und spricht nicht mehr in diese als göttliche Offenbarung hinein. Seine jeweilige Situationsbezogenheit liegt vielmehr darin, dass er auf die Situation hin interpretiert: Er bezieht sich also nicht mehr aktuell als dynamisches Prophetenwort auf die Situation, sondern bildet umgekehrt das statisch fixierte Offenbarungswort, das nun auf die Situation hin angewendet und aktualisiert wird. Auf diese Weise wird der Koran weitgehend aus seiner Offenbarungssituation herausgelöst und absolut gesetzt.“<sup>517</sup>

---

<sup>515</sup> Neuirth, Spätantike, 563: „Gott ist Sprecher und zugleich an dem Berichteten selbst als Handelnder beteiligt. Dieses mehrstufige Kommunikations- und Interaktionsszenario, das den Typus der dialogischen prophetischen Rede gewissermaßen auf die Spitze treibt, kann als das entscheidende formale Merkmal des Koran gelten, das in der Bibel so keine Entsprechung hat.

<sup>516</sup> Vgl. Schmitz, Religionen, 217-223

<sup>517</sup> a.a.O., 219

Der Koran erzählt auf ahistorische Weise Geschichten mit wenig oder keiner Entwicklung, allein um zu verdeutlichen, wie ein wahrer Gläubiger in jeweiligen Situationen moralisch richtig handelt bzw. zu handeln hat.<sup>518</sup>

Neuwirth<sup>519</sup> stellt den Koran erstmals systematisch in den Kontext seines Entstehungsmilieus, nämlich in die nahöstliche Kultur der Spätantike. Damit wird er nicht als Text der islamischen Tradition gelesen, sondern historisch, als ein die Gemeindebildung beschreibender Text inmitten einer christlich-jüdisch-synkretistisch geprägten Debattenlandschaft; der Koran wird zu einem Dokument einer Religionsentstehung. Neuwirth bezieht sich dabei auf die seiner Kodifizierung vorausgehende mündliche Verkündigung, auf die Interaktion zwischen Sprecher und Hörern, die Auseinandersetzung mit vorausgehenden Traditionen und verschiebt den Koran in eine bisher nicht mit ihm verbundene Epoche, in der er noch nicht als islamisch gelten kann.

Mit der Fokussierung auf den Kommunikationsprozess der Koranverkündigung erscheint er als integraler Bestandteil spätantiker Debattenkultur. Seit dem Tod Muhammads liegt der Koran als Sammlung von Texten vor. Allerdings handelt es sich nicht um eine Schrift, ein Buch, sondern um eine verschriftlichte Verkündigung, wie die Übersetzung der Bezeichnung „qur'an“ (Vortrag, Lesung) deutlich macht.

Die Bedeutung und Gültigkeit des Koran leitet sich aus dem islamischen Offenbarungsverständnis ab. Tworuschka spricht an dieser Stelle unverkennbar von der „Islamischen Weihnacht“.<sup>520</sup> Die Entsprechung zwischen der Person Jesu und dem Koran als Wort Gottes wird an dieser Stelle besonders erkennbar. Alles, was einem Muslim als Weisung für Glauben und Leben dient, ist in diesem Buch enthalten, und so besitzt er für Muslime die höchste religiöse Autorität. Da der Koran als das ungeschaffene Wort Gottes verstanden wird, tritt er in Konkurrenz zur Einzigkeit Gottes. Gemeinhin hat man sich verständigt auf den zweigestaltigen Koran. In seiner himmlischen Urgestalt ist er unerschaffen und schon vor allem da, in seiner

---

<sup>518</sup> Zirker, Verwandtschaft, 68: „Offenbarungen sind in islamischer Sicht also Zuwendungen Gottes, die in der Vergangenheit zahlreich und gleichartig wiederkehrten. Sie sollten den jeweils von den Menschen angerichteten Schaden beheben und sie wieder in die Lage versetzen, nach Gottes Weisungen zu leben. Sie sind demnach immer vereinzelte Maßnahmen, die zwar ihre geschichtlichen Folgen haben, sich aber selbst nicht zu einer umgreifenden zielgerichteten Offenbarungsgeschichte integrieren lassen.“

<sup>519</sup> Vgl. Neuwirth, Spätantike, 2010

<sup>520</sup> Tworuschka, Zugänge, 167

irdischen Erscheinung ist er geschrieben, lesbar und geschaffen. Er verkündigt Gottes Gesetz (Inlibration) und bildet eine Parallele zur christlichen Inkarnation.

Entstellend für den der Bibel zeitlich nachgeordneten Koran wirkt sich die Einschätzung des Korans als Replik der Bibel aus. Revolutionär Neues verspricht sich Neuwirth<sup>521</sup> von der Kontextualisierung des Koran mit rabbinischer, christlicher, patristischer Literatur und arabischer Dichtung, die als Bildungsgrundlage in der koranischen Gemeinde vorausgesetzt werden dürfen. Die „Auswanderung“ *hidjra*, die Flucht von Mekka nach Medina, wird als Anfangsdatum der islamischen Zeitrechnung gesetzt.

Der Koran soll zur Orientierung in der Alltagswelt dienen, kann aber nicht ohne Weiteres mit den Anforderungen der Moderne Schritt halten. Infolgedessen formierten sich die islamischen Extrempositionen eines konservativen Traditionalismus und eines laizistischen Modernismus. Reformistische Bemühungen suchen eine versöhnende Haltung zwischen beiden Extremen, um eine Brücke zwischen koranischem Wortlaut und den Herausforderungen der Moderne zu finden. Kritiker unterstellen diesen Bemühungen, vor allem im Vorgang des Übersetzens, eine Entstellung und Überinterpretation des ursprünglichen Wortlauts zugunsten eigener Interessen und Bedürfnisse.

Neuwirth wagt den Versuch, den Koran aus seiner bisherigen Wahrnehmung als auktorial konzipiertes Buch herauszulösen und ihn als in einem ergebnisoffenen Kommunikationsprozess befindlichen Text, einer textgenerierenden Interaktion zwischen charismatischem Sprecher und einer sich konstituierenden Gemeinde, in die Geschichte zurückzuholen; Wechselreden, innere und äußere Kommunikationsebenen, rhetorische Strategien werden identifizierbar bzw. erkennbar.<sup>522</sup> Neuwirth vertritt die These, dass der Koran im Austausch und in der Kommunikation mit der sich formierenden Gemeinde entstanden ist. Die Textgenese als ein prozessuales Geschehen im Rahmen von Gemeindebildung zu betrachten und die koranische Verkündigung historisch zu verorten, sieht Neuwirth als Chance im Koranverständnis und als Basis für den Islam-Dialog.<sup>523</sup>

---

<sup>521</sup> Vgl. Neuwirth, Spätantike, 2010

<sup>522</sup> a.a.O., 182-234

<sup>523</sup> Vgl. Neuwirth, Spätantike, 2010

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in allen islamischen Traditionen Konsens herrscht, dass der Koran beim Tod Muhammads noch nicht als abgeschlossene offizielle Sammlung vorlag. Es ist jedoch davon auszugehen, dass schon in mekkanischer Zeit Suren niedergeschrieben wurden.

Die europäische Islamwissenschaft hat die mekkanische Zeit anhand des Inhalts der Suren in drei Perioden eingeteilt. Die Suren der ersten mekkanischen Periode sind meistens sehr kurz und beginnen häufig mit Schwurformeln, in der zweiten Periode beinhalten die Suren Beispiele der Geschichte und Natur Israels; in den nun längeren Suren erscheint häufig die Formulierung „Diese ist die Offenbarung Allahs“. In der dritten Periode erscheinen die prophetischen Geschichten des Alten Testaments und der jüdischen und christlichen Tradition in ausführlicherer Form. In der mekkanischen Zeit hat sich der Gedanke von der Einheit Gottes und die Lehre vom letzten Gericht herauskristallisiert. In der zweiten und dritten mekkanischen Periode treten immer deutlicher die Prophetengeschichten Israels in den Vordergrund. Muhammad hat die Themen hervorgehoben, die ihm eine Hilfe für seine eigene Verkündigung schienen und seine eigene bedrohte Lage thematisierten.

Die Hauptthemen des Korans haben sich also während dieser Zeit schon herausgebildet. Dies waren zuerst Gedanken wie Trost und Treueverheißung, weitgehend an psalmistische Modelle angelehnt. Andere Texte reflektieren schon die Prophetenberufung und dessen Auftrag der prophetischen Verkündigung, sein Amt der Warnung vor dem Jüngsten Gericht, die Offenbarung des Gottes Israels und Gottes Gericht über die Ungläubigen. Die Parallelen zwischen seiner Person hin zum Alten Testament sind eindeutig.<sup>524</sup>

### **Hadith und Sunna**

Nach dem Koran kommt den Hadithen, den Überlieferungen über Muhammads Lebenspraxis *sunna*, sein Reden und Tun, eine wichtige Bedeutung zu. Muhammad ist Vorbild und mit seiner Lebenspraxis die Grundlage der Normenlehre *fiqh*. In den Hadithen wurden Muhammads Worte und Handlungen überliefert und sie gelten neben dem Koran als wichtige Grundlage muslimischer Erziehung und Bildung und sie regeln das

---

<sup>524</sup> Vgl. Bouman, Koran, 30ff

gesamte Leben eines Muslims bis ins Detail. Im Alltag der Gläubigen wie in der Rechtsprechung dienen die Hadithe als Maßstab des Handelns und Entscheidens. Das Leben Muhammads gibt Orientierung und dient als schönes Vorbild, dem es nachzueifern gilt. Bei den Hadithen handelte es sich zunächst überwiegend um eine mündliche Tradition, die ergänzt wurde durch persönliche Notizen der Prophetengefährten und einer späteren Verschriftlichung. Im 9./10. Jh. waren so umfangreiche systematische Sammlungen mit ca. 60 000 Hadithen, die „Sechs Bücher“, entstanden.<sup>525</sup>

Als autoritative Quellen nach dem Koran gelten die Sammlungen von al-Bukhari (gest. 870), von Muslim (gest. 875), von Ibn Madja (gest. 887), von Abu Dawud (gest. 889), von at-Tirmidi (gest. 892) und von an-Nasai (gest. 915). Die größte Autorität wird den Sammlungen von al-Bukhari und Muslim zugesprochen.<sup>526</sup> Die Hadithe wurden nach Themen geordnet und dienten sowohl der Regelung des alltäglichen Lebens bis hinein ins Detail als auch der Rechtsfindung. Die Haltung Muhammads, seine Umgangsweise *sunna* mit den religiösen Geboten, den Ritualen, mit Menschen und Umwelt, mit Problemen etc. sind in den Hadithen gesammelt und werden als Idealbilder von den Muslimen bewundert und befolgt. Der Hadith war seit der Frühzeit des Islam bis in die heutige Zeit die zentrale Quelle für Erziehung und Bildung und bedeutungsvolle Grundlage für das religiöse Wissen.<sup>527</sup>

### **5.5.1 Der Absolutheitsanspruch des Korans *i'gaz al Qur'an***

Der Koran fordert inhaltlich mehrfach dazu heraus, etwas Vergleichbares oder Gleichrangiges wie den Korantext herbeizubringen. Zugleich antwortet er auf seine eigene Herausforderung und beschreibt sich selbst als absolut und unüberbietbar.

Am Anfang misstrauen die Mekkaner Muhammad und seiner angeblichen göttlichen Eingebung. Sie glauben nicht, dass er der Gesandte Gottes ist, sondern sind überzeugt, dass er mit Hilfe von übernatürlichen Geistwesen

---

<sup>525</sup> Vgl. Bauer, Ambiguität, 144ff

<sup>526</sup> Vgl. Sarikaya, Hadith, 101-118

<sup>527</sup> Sarikaya, Hadith, 102f: Sarikaya verweist hier auch auf die Lehrpläne mehrerer Bundesländer (NRW, Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hessen), wo die Hadithe als fester Bestandteil des IRU ausgewiesen sind. Bilde der Hadith eine primäre Quelle der islamischen Bildung und Erziehung, so gelte es stets zu fragen, ob und inwieweit die Überlieferung die authentischen Worte und Handlungen des Propheten wiedergebe. S. sieht die Gefahr einer gewissen Willkür hinsichtlich Auswahl und Anwendung und plädiert für eine didaktisch sinnvolle Auswahl.

*djinn* diese Texte verfasst. In der Auseinandersetzung mit anonymen Gegnern wird die Größe und Unnachahmlichkeit der koranischen Rede zur eigenen Rechtfertigung und zum Beglaubigungswunder:

„Sprich: Wenn die Menschen und die *djinn* zusammenkämen, um etwas beizubringen, was diesem Koran gleich wäre, sie brächten nicht seinesgleichen bei, auch wenn sie einander helfen würden“ (Sure 17,88).

In Sure 10,38 wird aufgefordert, jemanden herbeizubringen, der eine mit dem Koran vergleichbare Sure vorweisen kann; in Sure 11,13 erscheint dieselbe Aufforderung, doch sollen zehn vergleichbare Suren beigebracht werden. Die koranische Selbstreferentialität weist hin auf permanente Herausforderungen in der mekkanischen Umgebung. Dass diese Verse rein rhetorisches Stilmittel sein könnten und ein neues Selbstbewusstsein ausdrücken könnten, weist Ammann<sup>528</sup> zurück.

Der inklusivistische Charakter des Korans wird immer wieder deutlich hervorgehoben. Muhammads Forderung an Juden und Christen, sich positiv an seine neue Botschaft anzunähern, erwies sich spätestens in medinensischer Zeit als unrealistisch und sie wurden fortan als die Anderen, die nicht Zugehörigen, betrachtet. Im Koran wird die Erwartungshaltung an die 'Leute der Schrift', dass sie die Lehre Muhammads annehmen, nie aufgegeben.

„Ihr seid die beste Gemeinschaft, die je unter den Menschen hervorgebracht worden ist. Ihr gebietet das Rechte und verbietet das Verwerfliche und glaubt an Gott. Würden die Leute des Buches glauben, es wäre besser für sie. Unter ihnen gibt es Gläubige, aber die meisten von ihnen sind Frevler“ (Sure 3,110).

Der Koran erhebt den Anspruch, die einzig wahre Religion vor Gott zu sein (Sure 3,20; 6,162), wer sie nicht annimmt, sei verloren (Sure 3,87), und wer sich dem Islam widersetze, müsse bekämpft werden (Sure 2,192-194; 8,39f; 9,29-35).

Ungleichheit und Geringschätzung anderer Religionen ermöglichen eine mindere Rechtsstellung dieser und eingeschränkte Solidarität sowie Überlegenheitsgefühle und dominantes Selbstverständnis der Muslime.

---

<sup>528</sup> Ammann, Geburt, 45

Insofern ist zu fragen, inwieweit der Koran bzw. dessen Auslegung Autonomie, Vernunft und Personwerdung unterstützt und die Gläubigen herausfordert zu ethischem Handeln und zum Schutz des Fremden und seiner Personrechte.

Ausschließlichkeitsanspruch wirkt identitätssichernd. Allerdings wird in allen drei monotheistischen Religionen Selbstgerechtigkeit und Selbstverabsolutierung als Sünde gebrandmarkt. Und wenn Riten, Dogmen oder Autoritäten verabsolutiert und damit vergöttlicht werden, so wird letztlich die Heiligkeit Gottes verletzt und seine Unendlichkeit damit infrage gestellt.

## 5.5.2 Koranforschung

Der Koran steht in einer festen dogmatischen Tradition gebundener Exegese. Eine historisch-kritische Erforschung wird sich auch mit der jüdischen und christlichen Exegesetradition als redaktionsgeschichtliche Fragestellung beschäftigen müssen, soweit sie während seines Entstehungsprozesses Eingang gefunden hat in die nachbiblische Intertextualität im Koran. Schon in frühmekkanischer Zeit war ein Wettstreit mit den älteren Traditionen, Judentum und Christentum, im Gang.

Die Prophetenbiographie *sira* als Forschungsquelle zu nutzen hält Neuwirth für wenig zielführend.<sup>529</sup> Neuwirth bezeichnet den Koran als Zwilling der gleichzeitig entstehenden koranischen Kultgemeinschaft. Als liturgischer Text gestaltet, dokumentiert er die Verkündigung und damit die Entstehung der Gemeinde. Weder sein vorislamisches Milieu noch die mit ihm verwobene Kultentwicklung hätten bisher wesentliche Beachtung gefunden. Würde nicht die Person Muhammads auktorial gesetzt, sondern eine wachsende und wechselnde Gruppe von mit Muhammad in Diskussion stehender Akteure, müsste legitimerweise nach bestimmten einander ablösenden Diskursen gesucht werden, die Verkünder und Gemeinde beschäftigt haben sollten.<sup>530</sup>

---

<sup>529</sup> Neuwirth, Spätantike, 767: „Die Prophetenbiographie zeigt wenig Interesse an den Debatten mit älteren Gemeinden, noch weniger lässt sie diese als Auslöser von Textproduktion gelten. Niemand würde Sure 112 oder Sure 78 vor dem Hintergrund ihrer vor-islamischen – christlich-jüdischen – Intertexte lesen. Die Gründe für diese Weigerung, die Vielschichtigkeit und Polyphonie des Koran, die letztlich ein Niederschlag der Plurikulturalität des vorislamischen Arabiens ist, wahrzunehmen und zu schätzen, sind historisch und politisch zu komplex, (...). Ein wichtiger Grund ist aber sicherlich die Sorge um die Integrität des Koran.“

<sup>530</sup> Vgl. Neuwirth, Spätantike, 59ff

Koranexegeten sind gebunden und Neuwirth hält es für kaum möglich, dass sie den Koran unabhängig von seiner Jahrhunderte andauernden Tradition lesen *können* und sie kritisiert und merkt an, dass von systematischer historisch-kritischer Koranforschung innerislamisch keine Rede sein kann.<sup>531</sup> Üblicherweise orientiere sich die Forschung auf unkritische Weise an der Sira-Tradition, der ein bis eineinhalb Jahrhunderte nach der Koranfixierung entstandenen Prophetenbiographie. Die hinter seiner Verkündigung stehenden Überzeugungen seien positiv in Erfahrung zu bringen, so Neuwirth. Für eine historische Lektüre müssten sowohl Korangenese als auch Gemeindebildung aus dem Rahmen des etablierten Islam herausgelöst werden und der Koran als spätantiker Text Anerkennung finden. Neuwirth problematisiert die wissenschaftliche Herangehensweise von Forschern, die dieser Herausforderung ausweichen und den Koran vorschnell als heilsgeschichtliches Konstrukt wahrnehmen oder eine ideologisch motivierte Überschreibung von älteren Originaltexten nicht in Erwägung ziehen und damit ihre wissenschaftliche Arbeit selbst blockieren.<sup>532</sup>

Der britische Forscher John Wansbrough schlug in den 1970er-Jahren eine neue Richtung in der Frühislamforschung ein, indem er die These formulierte, der Koran sei das Produkt interreligiöser Debatten im Mesopotamien des 8./9. Jahrhunderts. Forscher der Wansbrough-Schule sehen als Anliegen des Redaktoren-Kreises des Koran die Schaffung eines mekkanisch-mohammedanischen Evangeliums mit dem Ziel, den Gründungsmythos des Islam in der Urheimat der Araber festzumachen.<sup>533</sup>

Es gibt auch Denkversuche, die den Koran zur Verfälschung einer christlichen Grundfassung erklären. Günther Lüling<sup>534</sup> legte, gewissermaßen als Ur-Koran, dem überlieferten Korantext eine Sammlung christlicher Strophenlieder zugrunde und dies auf dem Hintergrund eines häretisch-christlichen und antireichskirchlichen Kontextes; ein antitrinitarisches, authentisches Ur-Judenchristentum habe sich unter dem Druck der militanten byzantinischen Orthodoxie auf die arabische Halbinsel zurückgezogen und, dort ebenfalls

---

<sup>531</sup> Neuwirth, Spätantike, 70

<sup>532</sup> Vgl. a.a.O., 107f

<sup>533</sup> Vgl. Wansbrough, *Sectarian Milieu*, 1978

<sup>534</sup> Vgl. Lüling, *Ur-Qur'an*, 2004/3



unter Druck, öffnete es sich gegenüber Muhammad und dessen Botschaft aufgrund seiner Kritik an der hellenisierten Theologie.

Nach Sinai<sup>535</sup> ist davon auszugehen, dass nach den Maßstäben kritischer Geschichtsschreibung dem syrischen Christentum im koranischen Entstehungsmilieu eine beträchtliche Präsenz zukommt und die Entstehung des Korans in ein enges Verhältnis zum syrischen Christentum gerückt werden kann.

Die Verortung des Korans in seinem traditionellen Herkunftsmilieu wird nicht infrage gestellt. Wie der Koran mit dem arabischen Erbe umgehe, müsse allerdings noch erforscht werden, systematische Vergleiche stünden noch aus. Ammann<sup>536</sup> verweist auf diese arabische Seite des Koran, der als Spiegel der altarabischen Umwelt Redeformen und literarische Genres aufweist, wie sie ebenso in der altarabischen Poesie vorkommen.

Die verschiedenen Denkansätze eröffnen neue Perspektiven in der Koranforschung und werfen Fragen auf zu Entstehung von Islam und Koran, die mit ihrer erweiterten Sicht erschließend und für Muslime bereichernd wirken könnten.

### **5.5.3 Interpretation des Koran im 20. und 21. Jahrhundert. Tafsir-Wissenschaft**

Die KoranAuslegung in der Tafsir-Wissenschaft (*tafsir* – Erklärung, *ta'wil* – Ausdeutung) hat schon im Mittelalter bedeutende Korankommentare hervorgebracht. Die Tafsir-Wissenschaft sucht die Erklärung des Sinns eines Koranverses, seiner Bedeutung, seiner Geschichte und des Anlasses seiner Herabkunft. Die Hadithwissenschaft erforscht die lückenlose Herkunft von Aussagen und Texten und deren sicheren Rückbezug auf Muhammad. In engem Rahmen wurde also schon früh in der islamischen Auslegungstradition historisch gedacht.

Auch hat die Koranforschung einen Wissenschaftszweig ausgebildet, der sich mit Offenbarungsanlässen beschäftigt. Aussagen des Koran Situationen in der Prophetenbiografie zuzuordnen und in Ansätzen historisch zu beleuchten, wurde schon im 8./9. Jh. betrieben. Weil jedoch die ewige Gültigkeit des Offenbarten damit relativiert und Korantexte infrage gestellt

---

<sup>535</sup> Vgl. Sinai, Koran, 132-166

<sup>536</sup> Vgl. Ammann, Geburt, 2001

werden könnten, ist diese Methode umstritten. Ewiges, zeitloses Gotteswort und historischer Bezug stehen in einem großen Spannungsverhältnis.<sup>537</sup>

Koraninterpreten finden viele Impulse und Anschlussmöglichkeiten in der Tradition, zurück bis in das 8. und 9. Jahrhundert, um die Kontextualität des Korans zu beleuchten und zu klären. Ansätze zur historischen Verortung des Korans<sup>538</sup> entwickelten zwischen 1930-1940 Amin al-Khuli (1896-1967) und sein Schüler Muhammad Ahmad Khalafallah (1916-1997) mit ihrem Konzept einer „Erzählkunst des Koran“. Unter Anwendung moderner literaturwissenschaftlicher Methoden betrachteten sie den Koran als ein Buch, dessen Autor Gott selbst ist, nach dessen Motiven und Intentionen beim Verfassen seines Werkes sie suchten. Diese Haltung verlangt, sich in die Situation der ersten Muslime zu versetzen.

Fazlur Rahman (1919-1988) vertrat den Gedanken, der Koran vermittele Prinzipien, deren Verwirklichung in bestimmten Zeitumständen stattfänden. Deshalb wäre er nur zu verstehen in den jeweiligen Zeitumständen. Daraus destillierte er den Dreischritt:

1. Rückkehr in die Zeit der Offenbarung und Verstehen des damaligen Kontextes,
2. allgemeingültige Prinzipien der Koranaussage herausfiltern,
3. das Gewonnene in die neue Zeit hinein neu konkretisieren.

Der Syrer Muhammad Shahrur stellt nicht die Zeitbedingtheit des Korans in den Vordergrund, sondern die Zeit der Rezeption, also den Lesenden oder Hörenden in seiner je aktuellen Zeit. 1990 hat Shahrur seinen Entwurf einer Auseinandersetzung mit der Prozessphilosophie Alfred Whiteheads (1861-1947) vorgestellt, um diesen in die Koranlegung einzubringen und die Kategorien *Sein* auf Gott und *Werden* auf die menschliche Wirklichkeit zu beziehen. Für Shahrur ist der Text des Koran abgeschlossen und vollkommen und somit nicht geschichtlich. Jedoch alles, was über diesen Text gesagt, geschrieben, gedacht wird, hat seinen bestimmten Ort in der Geschichte.

Auch die Person Muhammads, dessen Wirken, dessen Koranlegung ist geprägt von dessen Zeit, der arabischen Kultur des 7. Jahrhunderts und deren Entwicklungs- und Erkenntnisstand. Den grundsätzlichen Fehler des

---

<sup>537</sup> Vgl. Korchide, Scharia, 2013

<sup>538</sup> Vgl. Affolderbach/Wöhlbrand, Islam, 2012.

sunnitischen Rechtssystems erkennt er in der Verwechslung von *Sein* und *Werden* und der daraus folgenden Gleichstellung der Sunna mit dem Koran. Anstatt die Rechtsprechung in jeder Zeit neu zu entwickeln, erstarrt sie, weil unumstößlich, und Machtmissbrauch im Namen des Islam sind damit Tür und Tor geöffnet.

Der Koran wird erst zur ewigen Rede Gottes, wenn er im Hörenden oder Lesenden religiöse Erfahrung hervorruft und Glauben weckt, wozu innere und äußere Freiheit notwendig ist. Und um diese Freiheit für alle Menschen zu erreichen, setzt der Iraner Mohamad Modjtahed Shabestari (geb. 1936) sich für die bedingungslose Anerkennung der Menschenrechte ein.

Der Südafrikaner Farid Esack (1959) hatte die Apartheid in Südafrika erlebt und in Pakistan die Ausgrenzung christlicher und hinduistischer Minderheiten. In Folge entwickelte er unter lateinamerikanischem Einfluss eine muslimische Befreiungstheologie und sah die eigene Person und die Umstände, in denen man sich befindet, als Ausgangspunkt für die Rezeption von Koran und Sunna: „Ohne Kontext ist ein Text wertlos.“<sup>539</sup> Er vertritt eine radikale Interpretation des Koran. Nach seiner Ansicht gibt es kein kontextunabhängiges Wissen, keine unschuldige Interpretation, keinen unschuldigen Text. Beeinflusst von der Befreiungstheologie in Lateinamerika, prangert er soziale Missstände an und bezichtigt Geistliche der gleichgültigen Duldung von Ungerechtigkeiten.

Sejdini plädiert dafür, die Offenbarung als Kommunikationsprozess aufzufassen, der Subjektivität miteinschließt und mit Hilfe von Vernunft und Freiheit lebendig erhalten, immer neu interpretiert und fruchtbar gemacht werden kann.<sup>540</sup>

Dem normativen, kontextlosen, alle Historizität ablehnenden Verständnis des Korans stellt Behr seine kritische Sichtweise entgegen. Er sieht die Geschichte nicht als Prädikat des Korans, sondern den Koran als Produkt der Geschichte, ein Verständnis, das nach seiner Meinung Denken verändert und den Glauben vertieft.<sup>541</sup>

---

<sup>539</sup> Vgl. Affolderbach/Wöhlbrand, Islam, 2013

<sup>540</sup> Vgl. Sejdini, Gewissheit, 2016.

<sup>541</sup> Behr, Angst, 59

In muslimischem Denken bleiben ewiges, zeitloses Gotteswort und historischer Bezug jedoch in einem großen Spannungsverhältnis.

## 5.6 Jesus im Koran

Der Islam bezieht die lange Reihe von jüdischen und christlichen Figuren und Führern, von Königen und Propheten, von Nachfolgern und Verkündern des Glaubens an den Gott des Alten und des Neuen Testaments, von Mose bis Jesus<sup>542</sup>, in seine Lehre mit ein. Muhammad beabsichtigte nicht, eine völlig neue Religion zu begründen, sondern er bezog die Inhalte der jüdischen und der christlichen Religion mit ein in seine Religion des Islam, in sein Religionsparadigma. Dies nennt Kandil das 'Paradigma von der Einheitlichkeit göttlicher Heilsbotschaft'.<sup>543</sup>

Jesus findet im Koran in 15 Suren Erwähnung. Der älteste Hinweis auf Jesus im Koran ist die Erzählung seiner Geburt in Sure 19,16-33. Im Text findet Erwähnung, dass Maria Jungfrau war, doch erzählt der Koran detailliert und ganz anders als in der Bibel von dem Geschehen. Weder empfängt Maria durch den Heiligen Geist, sondern ein Wort Gottes als Zeichen seiner Barmherzigkeit – Jesus braucht keinen Vater – erschafft Jesus, um ein „Zeichen für die Weltenbewohner“ zu setzen (Sure 21,91). Jesus ist wie alle Schöpfung Gottes nur Geschöpf. Der neugeborene Jesus tritt als Marias Verteidiger auf, als sie der Hurerei bezichtigt wird, und Jesus wird mit diesem Sprechwunder schon als Diener Gottes *abd Allah* angekündigt.

Der Koran schildert Jesus als Propheten, der die Aufgabe hat Israel zu ermahnen die Gebote Gottes zu tun und dem als göttlichem Boten erlaubt ist, Wunder (Sure 3,49) zu tun. Auch war Jesus bösen Anfeindungen ausgesetzt und Gott stärkte ihn mit dem von ihm erschaffenen Heiligen Geist. Jesus wird im Koran ausgezeichnet als besonderer Gesandter Gottes, als Prophet und als Sohn der Maria bezeichnet, ein sich wiederholender Hinweis auf seine allein menschliche Natur (Sure 5,110).

Auch im Koran trägt Jesus den Namen Christus, der Gesalbte, jedoch als bloßen Eigennamen, ohne christologische Konnotation. Jesus erhält hier die Rolle eines 'gewöhnlichen' Propheten, weit entfernt vom *χριστός σωτήρ* des Evangeliums. Er erhielt die Offenbarung des Evangeliums:

---

<sup>542</sup> Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch. Bd.3, 482

<sup>543</sup> Kandil, Kommunikation, 153

„Und wir ließen ihm das Evangelium zukommen, das Rechtleitung und Licht enthält und das bestätigt, was von der Tora vor ihm vorhanden war, und als Rechtleitung und Ermahnung für die Gottesfürchtigen“ (Sure 5,46).

„Und wir ließen Jesus, den Sohn Marias, folgen und ihm das Evangelium zukommen.“ (Sure 57,27)

Damit ist Jesus im Koran Muhammad gleichgestellt. Den Christen wird unterstellt, dass sie mit dem Sohn (ebenso mit dem Geist) eine Konkurrenzinstanz zu Gott einführen und damit Beigesellung *shirk* betreiben, also neben dem Einen, Erhabenen einen zweiten Gott einführen bzw. Gott nicht als Einheit verstehen:

„Ungläubig sind diejenigen, die sagen: 'Gott ist der Dritte von dreien', wo es doch keinen Gott gibt außer einem einzigen Gott.“ (Sure 5,73); „(...) und der Gott einen anderen Gott zur Seite stellt. So werft ihn in die harte Pein.“ (Sure 50,26).

In Sure 5,116 finden wir eine weitere damalige Vorstellung von Dreifaltigkeit mit Gott-Vater, Gott-Mutter (Maria) und Gott-Kind (Jesus):

„Und als Gott sprach: O Jesus, Sohn Marias, warst du es der zu den Menschen sagte: Nehmt euch neben Gott mich und meine Mutter zu Göttern?“

Muhammad wirft den Christen vor, Jesus zu einem Gott und Maria zu einer Göttin gemacht und damit das Jesusbild verfälscht zu haben. Die kultische Verehrung Jesu (ebenso wie die Marias) fasst er als Verstoß gegen das Monotheismus-Gebot.<sup>544</sup>

„Die Folgerung dürfte gewesen sein: Wenn Maria Gott geboren hat, muss auch sie Göttin sein, und das musste er verwerfen. Dass Christus für den christlichen Glauben realer Mensch ist, konnte er diesem nicht zusprechen. [...] Während für den Koran Gott in absoluter Transzendenz verharrt, wird er gemäß dem christlichen

---

<sup>544</sup> Vgl. Gnllka, Bibel, 102f

Glauben einer aus uns, wird er Mensch, wird er uns ein absoluter Naher.“<sup>545</sup>

Für Muhammad war der Kreuzestod Jesu nicht hinnehmbar:

Sure 4,155-159: „Wir haben Christus Jesus, den Sohn der Maria, den Gesandten Gottes getötet. Aber sie haben ihn nicht getötet, und sie haben ihn nicht gekreuzigt, sondern es erschien ihnen nur so [...]. Und sie sind nicht gewiss, dass sie ihn getötet haben. Aber Gott hat ihn zu sich erhoben.“ Und Sure 3,52-54: „Damals sprach Gott: Jesus, ich werde dich abberufen und zu mir erheben und dich von den Ungläubigen befreien.“

Für den Islam ist es undenkbar, dass Gott einen Propheten einem derart qualvollen Leiden überlässt und Gott keinesfalls den schmähhichen Tod Jesu zuließ und seinen Gesandten in Schutz nahm. Die Juden behaupteten wohl, Jesus getötet zu haben, doch das war eine Lüge bzw. sie wussten es nicht genau.

Weil der Tod Jesu am Kreuz als das gesichertste historische Faktum seines Lebens gilt, kann diese Auffassung rückbezogen werden auf Muhammads Auseinandersetzung mit den Juden in Medina, die ihn als Propheten ablehnten: Wie Gott den Tod Jesu vereitelte, so wird er auch Schaden von Muhammad und seinen Nachfolgern durch die Juden in Medina abwenden. Diese Sätze richteten sich also ursprünglich nicht gegen Christen und deren Kreuzestheologie; erst in der weiteren Auslegungsgeschichte sei daraus und aus dem islamischen Prophetenverständnis ein Nein gegen den Kreuzestod Jesu abgeleitet worden.<sup>546</sup> Muhammad habe diese Auffassung nicht aus sich heraus entwickelt, sondern knüpfte an häretisch-christliche Traditionen an, die Anstoß nahmen an der Passion Christi und seinem schmachvollen Tod. Man erfand verschiedene Möglichkeiten, um dieses Ärgernis aus der Welt zu schaffen; eine war, dass man Simon von Kyrene am Kreuz sterben ließ. Jesus starb damit also keinen Erlösertod, sondern eines natürlichen Todes, er wurde von Gott abberufen (Sure 4,157f: „Und sie haben ihn nicht mit Gewissheit getötet, sondern Gott hat ihn zu sich erhoben.“). Es gibt keine Hingabe Jesu am Kreuz für die Menschen, deshalb wird er wie seine

---

<sup>545</sup> a.a.O., 112

<sup>546</sup> Vgl. Affolderbach/Wöhlbrand, Islam, 237

prophetischen Vorgänger in den Himmel erhoben. Der Koran besagt, dass anstelle Jesu ein anderer an seiner Stelle leiden musste und Jesus in den Himmel aufgefahren ist.

Weil der Islam weder die Ursünde, durch Adam und Eva in die Welt gekommen, noch bleibende Schuld und Sünde kennt, die etwa nicht durch Reue getilgt werden könnte, bedarf es auch keines Erlösers. Die Christen werden der Fälschung der Kreuzszene bezichtigt.

Durch die Christianisierung des Römischen Reiches waren öffentliche Opferriten schon vor dem Islam abgeschafft worden. Grundsätzlich betrachtet der Koran Blut, anders als Judentum und Christentum, als unrein. Tieropfer, wie sie der Islam vorschreibt, sind nicht auf biblische Vorbilder, sondern auf heidnische mekkanische Praktiken des Wallfahrtskultes zurückzuführen. Das islamische Opfern von Tieren hat keine sühnende oder erlösende Funktion. Es wird zu einem Erinnerungsritus. So erhalte ihre Klimax, das Opferzeremoniell *id al-adha*, bei dem ein Widder oder ein anderes Tier rituell zu schlachten ist, den Rang einer abrahamitischen Stiftung. Sein Vollzug durch den muslimischen Kultteilnehmer werde damit zu einer Imitatio Abrahams.<sup>547</sup> Eine darüber hinausgehende, möglicherweise sühnende und erlösende Funktion hat das Opfer für den Islam nicht. Der Islam lehnt die Sühne durch ein Opfer explizit ab. Wie in der hebräischen Bibel, so sind auch im Islam Tieropfer vorgeschrieben (Sure 22,36f).

Im Christentum ist durch den Tod Jesu ein für allemal die Schuld der Menschen getilgt und Vergebung durch Buße möglich geworden.

Der Koran gesteht Christen zu, Jesu Worte als Prophetenworte *indschil* anzunehmen – sie werden im Koran ohne besondere Kennzeichnung gelegentlich angeführt –, jedoch lehnt er Jesus als *χριστός σοτήρ* ab, denn es darf niemand und nichts Gott gleich sein, denn dies wäre Beigesellung *shirk* und damit Blasphemie.<sup>548</sup> Für Muslime bleibt Jesus, anders als für Christen, lediglich ein Prophet.<sup>549</sup>

---

<sup>547</sup> Vgl. Neuwirth, Spätantike, 555

<sup>548</sup> Vgl. Schmitz, Religionen, 202-210

<sup>549</sup> Langenhorst, Trialogische Religionspädagogik, 314: „Doch ‚gemeinsam sehen sie den Propheten Jesus als besonderes Geschöpf aus Gottes Geist; als vom Geist erwählten Diener Gottes; als Wundertäter, der die Offenbarungen der Tora bestätigt; als Mensch, der von Gott durch Erhöhung und Himmelfahrt zu sich in sein Reich geholt wurde. Bei allen zu benennenden Unterschieden darf dieser gemeinsame Befund nicht vergessen werden.“

Wie die Erlösungslehre als zentraler Bestandteil des Christentums vom Islam abgelehnt wird, so ebenso Taufe und das Abendmahl als Feier der Gemeinschaft mit Gott, die für die Christen so zentrale Bedeutung hatte, dass sie die Symbolkraft des Tempels in Jerusalem ersetzen konnte; die Evangelien<sup>550</sup> verweisen darauf, dass der Körper Jesu Christi (Jh 2,21) der neue Tempel sei.<sup>551</sup> In Sure 5,110-120 findet das Abendmahl Erwähnung: „Als die Jünger sagten: 'O Jesus, Sohn Marias, kann dein Herr uns einen Tisch vom Himmel herabsenden, der uns ein Fest sei? [...]“.

Die Sündhaftigkeit der Christen ist hier der Stein des Anstoßes für die Muslime, denn wenn der Tisch Gottes einmal herabgesandt ist, dann darf keine Sünde mehr begangen werden.

## **5.7 Religionspädagogik versus Islamwissenschaft**

Die erste Entwicklungsphase von Moscheegemeinden und die Etablierung des Islam in Deutschland fand ca. 1970-1985 statt. Danach stellten die türkisch-islamischen Dachverbände die Kontrolle über die einzelnen Moscheegemeinden sicher. Prägung und Orientierung erfuhren sie aus ihrer Herkunftsgesellschaft. Mit Beginn der 90er Jahre entwickelte sich allmählich ein Islam in Interaktion mit der deutschen Gesellschaft. Probleme und Themen türkischer Muslime in ihrer deutschen Lebenswelt rückten ins Blickfeld.

Ceylan hat sich in den 2000er-Jahre kritisch mit der Situation in den Moscheegemeinden auseinandergesetzt und konnte hinsichtlich der islamischen Religionspädagogik in den Moscheen keine Entwicklung vermelden, da in den letzten Jahren weder inhaltliche noch didaktisch-methodische Neuerungen festzustellen seien. Durch eigene teilnehmende Beobachtungen des Verfassers in über 65 Moscheevereinen konnte er feststellen, dass die tradierten Inhalte der Korankurse beibehalten worden sind und keine Verbesserungen stattgefunden hätten; Lehrmaterial beschränke sich dort auf den Koran und Alphabetisierungshefte. Es liege kein systematisch erarbeiteter Lehrplan vor, der Koranunterricht bestehe überwiegend aus einer Kombination von kollektiver und individueller Unterweisung. Die Vorstände der Moscheen seien weitgehend in der Türkei

---

<sup>550</sup> Joh 2,21. Paulus verweist später in 1Kor 6,19f auf den Leib als Tempel des Heiligen Geistes.

<sup>551</sup> Vgl. Schmitz, Religionen, 210



sozialisiert und pflegten ein rein autoritäres Erziehungsverständnis. Diese Personen prägten die religiöse Sozialisation muslimischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland.<sup>552</sup> Wie hat sich nun mittlerweile diese Situation verändert?

Der Islamische Religionsunterricht soll hierzu in einer komplementären Rolle ein Gegengewicht bilden<sup>553</sup> mit inhaltlich sowie didaktisch-methodisch klaren Strukturen und einer qualifizierten Lehrerbildung unter Berücksichtigung der deutschen Rechtslage.

In den inzwischen vergangenen Jahren hat eine Bewusstwerdung der Dringlichkeit Islamischer Religionspädagogik stattgefunden und mit ihrer Implementierung an den Hochschulen und der sukzessiven Einrichtung von Islamischem Religionsunterricht an den Schulen findet eine stetige Entwicklung statt.

Prof. Dr. Peter Müller, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, und Prof. Dr. Karl Schneider, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Wegbereiter und Entwickler des Islamischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, haben Begründungen und Argumente für Islamischen Religionsunterricht formuliert, der sich an allgemeinen Bildungszielen der Schule zu orientieren hat:

1. „Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach Gott und motiviert zum religiösen Leben. Islamischer Religionsunterricht kann dann zum Integrationsinstrument werden, weil er muslimischen Kindern zeigt, dass ihre Religion ihren anerkannten Platz in dieser Schule, in dieser Gesellschaft findet. Islamischer Religionsunterricht kann zum Ort der Aufklärung werden, wenn in ihm Wege zum friedlichen Zusammenleben zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen gebahnt werden. Islamischer Religionsunterricht gehört in die staatlichen Schulen, weil die Schule der wichtigste Ort der Begegnung von Kulturen und Religionen in der Gesellschaft ist.
2. Der Religionsunterricht stiftet ein vertieftes Verständnis der eigenen religiös-kulturellen Herkunft und fördert Aufgeschlossenheit und Interesse gegenüber anderen Religionen und Kulturen. Christliche Identität soll sich heute in Relationalität, nicht in Konfrontation, als dialogische Identität,

---

<sup>552</sup> Ceylan, Islamische Religionspädagogik, 64f

<sup>553</sup> Graf, Etablierung, 88

Geschwisterlichkeit mit den anderen abrahamitischen Religionen verwirklichen. Islamischer Religionsunterricht ist damit also Identitätsunterricht, ein Beitrag zur Pflege islamischer Identität in nicht-islamischer Umwelt, aber auch zur Entwicklung eines Islams für die europäische Gesellschaft.“<sup>554</sup>

Betrachtet man den Religionsunterricht in islamischen Ländern, so steht die Reproduktion von Normen und Werten, die im Herkunftskontext entstanden und integraler Bestandteil von Religion und Glaubenspraxis sind, im Vordergrund. Eine Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht in Deutschland liegt nun darin, kulturelle, traditionelle und nationalistische Bestandteile von zentralen Elementen der Religion zu trennen bzw. einer kritischen und vernunftgeleiteten Untersuchung zu unterziehen und eine fundierte Fachdidaktik zu entwickeln. Behr mahnt die Entwicklung einer islamischen Bildungstheorie an:

„Wir haben auch als Muslime mit Glaubensproblemen zu tun. Sie resultieren aus dem strukturellen Mangel an einer theologisch begründbaren und dennoch vernunftorientierten Theorie islamischer Bildung und Erziehung, die pragmatisch gedacht wird.“<sup>555</sup>

Doch auch Differenzen aufgrund von Konfessionen, Rechtsschulen und religiösen Orientierungen bedürfen einer Befriedung und eines Grundkonsenses. Aries<sup>556</sup> schlägt deshalb einen „ökumenischen Islamunterricht“ vor.

Viele Wissenschaften beschäftigen sich im Islam mit Themen des Koran und haben ganz unterschiedliche Methoden des Zugangs. Viele Erkenntnisse beruhen auf der Kenntnis der Hadith, der Überlieferungswissenschaft. Beiträge zum Koranverständnis leisten auch Rhetorik, Sprach- und Rezitationswissenschaft. Die Methoden der Rechtswissenschaft *fiqh* werden in der Koranexegese weitgehend übernommen. Die Wissenschaft des *kalam* beschränkt sich auf die Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Glaubens. Das Fach Theologie und auch eine Religionspädagogik nach christlichem Verständnis gibt es im Islam traditionell nicht.

---

<sup>554</sup> Schneider, Weg, 157

<sup>555</sup> Behr, Nachdenken, 49f

<sup>556</sup> Vgl. Aries, Stellungnahme, 2004

Das in Deutschland eingerichtete Studium der Islamischen Religionspädagogik muss deutschen Bildungsstandards entsprechen und inhaltliche, didaktische und methodische Konzepte erarbeiten, um den Ansprüchen einer demokratischen, aufgeklärten Gesellschaft zu entsprechen. Zur Islamischen Religionspädagogik an den Hochschulen gehören die Koran- und Hadithwissenschaften, die Aqidawissenschaft (Glaubenslehre) und die Fiqhwissenschaft (Praxislehre), gelegentlich arabische Sprache, Mystik, Ethik und islamische Philosophie.

Jegliche Wissenschaft wird im Islam dem Koran untergeordnet, während die christliche Religionspädagogik die Ausrichtung an der Wissenschaft fordert.

### **5.7.1 Grundsätze und Zieldimensionen islamischer Religionspädagogik**

Muslime, die in zweiter und dritter Generation in Deutschland geboren sind, erleben häufig die Spannungen ihrer Eltern und Großeltern zwischen deren Herkunftsland und ihrer neuen Heimat Deutschland. Eigene nichterfüllte Erwartungen, Fremdheitserfahrungen in Einstellungen, Weltanschauung und Gepflogenheiten führen nicht selten zu Frustrationen. Kulturelle Gegensätze und Prägungen durch das Elternhaus und mangelnde Anerkennung seitens der Mehrheitsgesellschaft können zu Gefühlen von Distanz, Anderssein und Heimatlosigkeit führen.

„Begriffe wie Aufklärung oder Moderne werden pauschal als 'westlich' abgelehnt, ohne sich mit deren Inhalten zu beschäftigen. Hier besteht die Gefahr der Instrumentalisierung der Religion, im Sinne einer reaktiven Rückbesinnung, die sich durch das Festhalten an sichtbaren Symbolen äußert, um Grenzen zwischen Kollektiven auf der Basis religiöser Differenz zu ziehen.“<sup>557</sup>

Muslimische Eltern erschweren ihren Kindern häufig einen unverkrampften und selbstverständlichen Umgang mit der umgebenden Gesellschaft, dem europäischen kulturell-religiösen Pluralismus dadurch, dass sie ihrer eigenen oder der durch ihre Eltern vermittelten – und oft verklärten – Herkunftssituation nachtrauern, sodass häufig die Betonung auf kulturelle und religiöse Abschottung und Differenzbetonung gelegt wird. Junge Muslime

---

<sup>557</sup> Korchide, Scharia, 187f

brauchen aber Unterstützung auf der Suche nach ihrer eigenen Identität und auf der Suche eines Standortes in dieser Gesellschaft. Ein unbefangener Umgang mit Pluralismus, Aufklärung und Demokratie und das Erlernen einer hierfür notwendigen Diskursfähigkeit sind unverzichtbar.

Die bisher überwiegend in den Moscheen stattfindende religiöse Unterweisung<sup>558</sup> bedurfte dringend einer Erweiterung durch schulischen Religionsunterricht. Analog zur christlichen Religionspädagogik als Verbundwissenschaft soll auch die Islamische Religionspädagogik<sup>559</sup> religiöse Lern- und Bildungsprozesse aus islamwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Sicht thematisieren.

In muslimisch geprägten Gesellschaften ist aufgrund ihrer historischen Entwicklungen hauptsächlich noch ein Bildungsverständnis anzutreffen, in dem Nachahmung und die Dominanz der Erziehenden vorherrschen.<sup>560</sup> Wo in der christlichen Religionspädagogik religiöse Mündigkeit das Ziel ist, nennt die islamische Erziehung als Ziel Hingabe und Unterwerfung der ganzen Schöpfung unter Gottes Allmacht und ein Selbstverständnis, das sich vom islamischen Glauben her definiert.<sup>561</sup> Basis einer Islamischen Religionspädagogik ist auch das islamische Menschenbild. (vgl. 6.3)

Behr<sup>562</sup> gibt der islamischen Religionspädagogik in der Schule in diesem Kontext die Aufgabe, muslimischen Kindern bei der Entwicklung einer selbstbewussten Identität und bei der Selbstpositionierung im Islam zu helfen. Dabei sollen sieben Aspekte eines islamischen Unterrichtskonzeptes unterstützen und den Kindern ein hohes Reflexionsniveau ermöglichen:

1. Therapeutik: Behr sieht ein besonderes therapeutisches Anliegen der Religionspädagogik in der islamisch-theologischen Anthropologie verwurzelt. Nicht eine formale Religionszugehörigkeit, sondern die Selbstpositionierung zu Gott und das messbare Handeln des Menschen sind ausschlaggebend für Heilsanspruch und Heilserwartung.
2. Ganzheitlichkeit: Im Islam geht es um den ganzen Menschen und nicht um sekundäre Interessen wie z.B. seine staatsbürgerschaftliche Rolle.

---

<sup>558</sup> Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch, 78

<sup>559</sup> Vgl. Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd.4, 275

<sup>560</sup> Vgl. Ulfat, Kindern, 2023

<sup>561</sup> Vgl. Leimgruber, Selbstverständnis, 116

<sup>562</sup> Vgl. Behr, Nachdenken, 52ff

3. Pragmatik: Die pragmatische Lösung von wirklichen Problemen und die Verbesserung der Lebenssituation bilden einen wichtigen Bestandteil der islamischen Religionspädagogik; Situationsanalysen und Zielformulierungen sollen daran anschließen.
4. Menschlichkeit: Die islamische Religionspädagogik muss eine theologisch implizierte Humanitätsidee vertreten, die den Muslim mit seiner Individualität und nicht den Islam ins Zentrum stellt.
5. Tugendbezug: Die Erziehung zur Achtsamkeit gegenüber dem Eigenen und dem Anderen, die Erziehung zur Nachsicht mit der Bereitschaft zum Vergeben und dem Verzicht auf Vergeltung, die Erziehung zum Zutrauen in Gott und die eigenen Fähigkeiten mit der Folge von Gelassenheit.
6. Vernunftorientierung: Die islamische Religionspädagogik soll dem Vernunftargument folgen.
7. Diskursivität: Unterrichtsprinzip soll die Diskursivität sein, vor Normsetzungen und Unhinterfragbarkeit des Koran. Wissenschaftliche Neugier und Reflexion sollen zentrale Bestandteile des Islamischen Religionsunterrichts sein.

Mit diesen sieben Aspekten sollen Kinder lernen, ihre muslimische Identität selbstständig und selbstbewusst zu entwickeln und sie in die deutsche Gesellschaft einzubringen.

Korchide<sup>563</sup> hält einen Aneignungsprozess für notwendig; moderne religiöse Bildung kann seines Erachtens kein Prozess von Vermittlung von Religion sein, in dem das zu Vermittelnde im Vordergrund steht, wie das in muslimischen Traditionen nahezu ausschließlich der Fall war und auch ist. Das Subjekt, die SchülerInnen, stehen mit ihrer Lebenswirklichkeit im Prozess religiöser Bildung im Vordergrund. Korchide lehnt das Eintrichtern von Glaubensgrundsätzen und die Vermittlung von endgültigen Antworten zugunsten der Entwicklung einer eigenen, selbstverantworteten Religiosität ab.<sup>564</sup>

---

<sup>563</sup> Korchide, Scharia, 192ff

<sup>564</sup> a.a.O., 193: „Vielmehr sollen junge Menschen zur kritischen Reflexion von Traditionen, die sich mit humanen Werten nicht vereinbaren lassen, angehalten und dazu befähigt werden, ihre freie individuelle Selbstbestimmung als Muslime auf Basis eines offenen Islamverständnisses im Sinne einer spirituellen und ethischen Religion und weniger einer Gesetzesreligion zu entfalten. Sie sollen den Sinn ihrer Religiosität für sich entdecken und dazu befähigt werden, Gotteserfahrung zu machen.“

### 5.7.2 Aufbau einer islamischen Religionsdidaktik

Die Geschichte der islamischen Religionspädagogik in Europa ist relativ jung. Seit Beginn der Einwanderung der Gastarbeiter nach Deutschland sind die Moscheen die Orte der religiösen Bildung. Diese sind häufig noch immer geprägt vom Verständnis und Denken aus den jeweiligen Herkunftsländern und die Imame entstammten anderen Kulturen und Bildungskontexten und hatten ihre Ausbildung dort, in einer anderen Sprache, erfahren. Auf diesem Hintergrund konnte sich zunächst verständlicherweise keine für die deutsche Gesellschaft kompatible Religionspädagogik entwickeln.

Nachdem allmählich islamische Zentren an den Universitäten entstehen, islamische TheologInnen und ReligionspädagogInnen ausgebildet werden, in den Bundesländern sukzessive Islamischer Religionsunterricht eingerichtet wird, können sich kontextbezogene europäische Ansätze in der Islamischen Religionspädagogik entwickeln, die den Muslimen und ihren Lebensrealitäten<sup>565</sup> gerecht werden. Die Islamische Religionspädagogik kann hierbei nicht auf fertig ausgearbeitete Konzepte zugreifen<sup>566</sup> und es ist immense Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit notwendig bei der Erstellung von Bildungsmaterialien und der Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts.<sup>567</sup>

Mit der Entwicklung und Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts in den Bundesländern entstand der Bedarf einer Didaktik. Um für alle Beteiligten, Lehrende und Lernende, Lernchancen zu ermöglichen, will didaktisches Handeln strukturiert sein.

In Anlehnung an die lange Tradition der christlichen Religionsdidaktik hat die islamische Religionsdidaktik mittlerweile wichtige Schritte hin zu einer eigenen Fachdidaktik unternommen. Diese kann die über lange Zeiträume erarbeiteten Ergebnisse der unterschiedlichen didaktischen Modelle der christlichen Religionsdidaktik nutzen (s. Anhang C) und bezieht die Erfahrungen dieser Prozesse in ihre Entwicklung mit ein. Ucar<sup>568</sup> z.B. reflektiert die verschiedenen didaktischen Ansätze der christlichen Religionspädagogik und hält die Korrelationsdidaktik und das

---

<sup>565</sup> Vgl. Ucar/Blasberg-Kuhnke/Scheliha, Schule, 2010

<sup>566</sup> Vgl. Behr/Rohe/Schmid, Profil, 2008.

<sup>567</sup> Kaddor, Erziehungs- und Bildungslehre, 2008

<sup>568</sup> Vgl. Ucar, Methodik, 93-121

Elementarisierungsprinzip für mit dem Islam kompatible didaktische Konzepte.

### **Hochschule und Islamische Religionspädagogik**

Baden-Württemberg bildet Lehrkräfte aller Religionspädagogiken für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen im Rahmen eines regulären Hochschulstudiums an den Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg, Ludwigsburg, Freiburg und Weingarten aus.

Darüber hinaus werden mittlerweile muslimische ReligionspädagogInnen auch an den Zentren für Islamische Theologie, 2004 beginnend in Münster-Osnabrück, an den Universitäten Tübingen, Frankfurt-Gießen, Erlangen-Nürnberg und an der Humboldt-Universität zu Berlin ausgebildet. Die Angebote an den Zentren für Islamische Theologie werden stetig ausgebaut.

### **Allgemeinbildende Schulen und Islamischer Religionsunterricht**

Mit dem Lehrplan Baden-Württemberg 2016 wurde die Kompetenzorientierung<sup>569</sup> in allen schulischen Fächern festgeschrieben.

Prozessbezogene Kompetenzen im Islamischen Religionsunterricht sollen durch religiöse Bildung langfristig intendierte Fähigkeiten beschreiben, die sich im Lernprozess über die unterschiedlichen Jahrgangsstufen hinweg entfalten, wie es der Lehrplan vorschreibt. Als prozessbezogene Kompetenzen bestimmt der Lehrplan 2016 für Islamischen Religionsunterricht sunnitischer Prägung in Baden-Württemberg

- Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz,
- Deutungskompetenz,
- Urteilkompetenz,
- Dialog- und Sozialkompetenz,
- Gestaltungs- und Handlungskompetenz,
- Methodenkompetenz.

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für die Sekundarstufe I werden die inhaltsbezogenen Kompetenzen, die die zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse nennen, in sechs Kompetenzbereiche unterteilt:

---

<sup>569</sup> Vgl. Hemel, Ziele, 1988: Für den christlichen RU hat Hemel religiöse Kompetenzen als Bildungs- und Erziehungsziel formuliert.

- Mensch – Glaube – Ethik
- Koran und islamische Quellen
- Gott und seine Schöpfung
- Muhammad als Gesandter
- Gesellschaft und Geschichte
- Religionen und Weltanschauungen.

Anhand der Vermittlung der sechs Glaubensartikel und der fünf Säulen soll, über alle religiösen oder kulturellen Unterschiede der SchülerInnen hinweg, eine grundlegende und verbindende Glaubensinformation im Islamischen Religionsunterricht weitergegeben werden, sodass die SchülerInnen in der Lage sind, eine eigene religiöse Identität zu entwickeln. Da die muslimischen SchülerInnen mit sehr unterschiedlichen religiös-kulturellen Prägungen in den Islamischen Religionsunterricht kommen, liegt die Herausforderung des Unterrichts darin, verbindende Grundlagen zwischen den muslimischen SchülerInnen zu legen, ihre Kritikfähigkeit gegenüber fundamentalistischen Einflüssen zu schärfen sowie ihnen auch die Anschlussfähigkeit zu ihren christlichen und auch zu den konfessionslosen MitschülerInnen sowie zur deutschen Gesellschaft zu erleichtern.

In den Lehrplänen der Bundesländer wird Sunna und Hadith neben dem Koran ein angemessener Platz zugewiesen. Der Bildungsplan Baden-Württemberg 2016 für Islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen empfiehlt die Behandlung von Hadithen, da die Sunna als Voraussetzung für das Verständnis des Koran bewertet wird.

Schon in der Grundschule sollen die SchülerInnen der 1./2. Klasse Überlieferungen aus dem Leben Muhammads deuten und in der 3./4. Klasse lernen, dass neben dem Koran die Sunna des Gesandten Muhammad eine weitere wichtige Quelle des Islam ist. Sie sollen sich deren Bedeutung für die Koranauslegung bewusstwerden.

In Sek.I sollen die SchülerInnen in Klasse 5/6 die Sunna des Propheten Muhammad als zweite Quelle des Islam kennenlernen.

In Klasse 10 sollen die SchülerInnen die Entstehung der Hadithwissenschaften sowie deren Bedeutung als wichtige Interpretationshilfe des Korans erfassen und mithilfe hermeneutischer Werkzeuge Antworten auf die Frage nach der Deutung von Koran und Hadith erhalten.



In der gymnasialen Oberstufe sollen die SchülerInnen den hermeneutischen Anspruch des Korans selbst setzen und sich vertieft mit traditioneller und zeitgenössischer Textauslegung von Koran und Hadithen auseinandersetzen.

In nahezu allen Klassenstufen werden also Sunna und Hadithe als Voraussetzung oder begleitend zum Koranverständnis behandelt.

## **5.8 Der Stellenwert des Interreligiösen Lernens in der islamischen Religionspädagogik**

Muslimische Kinder und Jugendliche wachsen mit Angehörigen anderer Religionen, vor allem dem Christentum, auf. Eine Islamische Religionspädagogik muss die Vielfalt der Religionen, insbesondere der drei abrahamitischen Religionen, als gegeben zur Kenntnis nehmen. Im Lehrplan Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung 2016 wird entsprechend Interreligiösem Lernen in allen Jahrgängen eine herausragende Stellung gegeben. Wie kann nun Interreligiöses Lernen stattfinden?

„Zunächst geht es um eine möglichst sachliche Zurkenntnisnahme der benachbarten Religionen, um deren heilige Schriften und Grundüberzeugungen. Freilich müssen Judentum und Christentum so gesehen, verstanden und dargestellt werden, wie sich diese selbst verstehen und nicht so, wie sie im Koran dargestellt werden. (...) Für den interreligiösen Dialog und das wechselseitige Lernen der Angehörigen verschiedener Religionen ist sowohl eine komparative Methode anzuwenden als auch jede Religion von ihren Wurzeln her zu verstehen ist.“<sup>570</sup>

Schon in den Grundschulklassen kommt dem Kommunizieren und Dialogfähigkeit eine wesentliche Bedeutung zu. Mit Beginn der Schullaufbahn sollen SchülerInnen über sich selbst nachdenken, sich selbst mitteilen und sich in Beziehung setzen.

Mit dem Ziel, sich wertschätzend und respektvoll einzufühlen und einzulassen auf MitschülerInnen anderer Religion, Weltanschauung und Prägung wird in jedem Jahrgang vertiefend daran weitergearbeitet und das Wissen über die anderen Religionen und Prägungen erweitert. Das Kennenlernen religiöser

---

<sup>570</sup> Leimgruber, Selbstverständnis, 117

und kultureller Unterschiede, der freundschaftlich-konstruktive interreligiöse Umgang und ein offenes Miteinander befördern die gesellschaftliche Integration. Es ist auch davon auszugehen, dass sich Unsicherheiten und eventuelle Ängste auflösen, indem SchülerInnen die Anderen kennenlernen und ihr Wissen über sie erweitern.

Ein Anfang ist gemacht, doch sollten diese Lernprozesse verstetigt werden und das Üben von Perspektivwechsel muss zur Alltagskompetenz werden.

### **5.8.1 Erwartungen an den Islamischen Religionsunterricht**

Generell hat Religionsunterricht die Aufgabe, Kindern sowie Heranwachsenden Orientierungs-, Existenz-, und Handlungshilfen in Sinn-, Wert- und ethischen Fragen im Licht der unsere Gesellschaft maßgeblich bestimmenden religiösen Traditionen und für ein verantwortliches Verhalten in der pluralen Gesellschaft zu bieten.<sup>571</sup> Menschliches Suchen gilt von Anfang an den eigenen Wurzeln und der eigenen Herkunft. Zum Aufbau eines tragfähigen eigenen Sinnsystems, in dem Lebens- und Glaubenspraxis ineinander gehen und das befähigt zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft und das sich der demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten verpflichtet weiß, müssen Tradition und Kultur, Glaube und Ethik vermittelt und vertraut gemacht und somit Lebensbezug hergestellt werden. Auf diesem Hintergrund Dialogfähigkeit zu erlernen und diese zu üben im Blick auf und in der Begegnung mit anderen Religionen, ist eine wesentliche Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts.

Zentrale Argumente für einen Islamischen Religionsunterricht sind, dass den Muslimen in Deutschland die Beheimatung und Verwurzelung in unserer Gesellschaft erleichtert und ermöglicht werden soll und dieser seinen Beitrag zur Identitätsbildung, aber auch die Reflexion der islamischen Normen und Werte auf ihre Vereinbarkeit mit unserer Demokratie leisten kann.

„Ein solcher Religionsunterricht müsste auch einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Erhaltung der religiösen und weltanschaulichen Toleranz in unserer Gesellschaft leisten – so wie wir das auch von christlichem und jüdischem Religionsunterricht

---

<sup>571</sup> Vgl. Lähnemann, Zielsetzungen, 307-309

erwarten. Toleranz braucht Transparenz als Voraussetzung für Verständnis.“<sup>572</sup>

Die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland verfolgt also das Ziel, dass die heranwachsenden Muslime nicht nur eine eigene religiöse Identität entwickeln, sondern diese immer in Bezug auf die Gesellschaft und in Verantwortung vor dem demokratischen Rechtsstaat sehen. Kritisch hinterfragt Behr diese Erwartungen an einen Islamischen Religionsunterricht. Diese erkennbar konservativen Kräfte verträten die Annahme, es gebe einen funktionalen, wenn nicht sogar einen kausalen Zusammenhang zwischen Religion und Integration und dies gelte so auch für den Islam. Religion, als Medium des sozialen Kapitals, solle folglich die Integration von Muslimen gewissermaßen als Einpassung in ein in unserer Gesellschaft vorhandenes und favorisiertes Normen- und Sinnsystem unterstützen. Behr will kritisch benennen, dass es hierbei weniger um Integration, sondern mehr um Disziplinierung geht.<sup>573</sup>

Der islamische Religionsunterricht befindet sich in Deutschland sowie in den islamischen Kernregionen im Aufbau und im Aufbruch. Es stellt sich die Aufgabe der Verhältnisbestimmung zwischen dem tradierten, an der Theologie orientierten Denken und der Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen in den Schulen sowie in der Gesellschaft. Behr plädiert für die Inblicknahme des Personseins der SchülerInnen.

„Der Mensch ist dem Islam nach von Gott frei gesetztes und autonomes Subjekt. Die muslimischen SchülerInnen müssen mithin zuerst als subjektfähige Individuen zum Gegenstand der Lehrpläne und des Unterrichts des Islams gemacht werden.“<sup>574</sup>

Um eine eigene Religiosität entwickeln zu können, bedürfe es der Freiheit. Bevormundung bewirke das Gegenteil und blockiere eine eigene Entwicklung eher.

SchülerInnen sollen nach Khorchide in religiöser Hinsicht ihr Leben selbst entwerfen, um diesen Lebensentwurf auch selbst verantworten zu können. In

---

<sup>572</sup> Schneider, Islamischer Religionsunterricht, 280

<sup>573</sup> Vgl. Behr, Standortbestimmung, 132-143

<sup>574</sup> Vgl. Behr, Islamische Religionspädagogik, 133

der islamischen Ideengeschichte fänden sich vielfältige humanistische Ansätze, die den Menschen ins Blickfeld rücken:

„Diese humanistischen Ansätze, die nach dem Menschen fragen, dienen heute als Anknüpfungspunkte für die Etablierung eines Islamverständnisses, das die Schülerinnen und Schüler nicht vor die Wahl stellt, entweder Europäer oder Muslim zu sein, sondern sie dazu befähigt, die europäische Dimension in ihr islamisches Selbstverständnis zu implementieren.“<sup>575</sup>

Eine moderne Islamische Religionspädagogik müsse eine Wendung von der exklusiven Gelehrtenlehre hin zu den Ansichten der modernen Pädagogik und Psychologie vollziehen, eine Wendung hin zum Kind, weg von einer reinen Stofforientierung hin zur Erziehung zum verantwortungsvollen Verwalter.<sup>576</sup>

Ein Islamischer Religionsunterricht muss in seinem Konzept und mit seinen Lehrkräften grundsätzlich den didaktischen und methodischen Anforderungen genügen, die auch an sonstige Unterrichtsfächer gestellt werden. Dieser Unterricht kann sich nicht damit begnügen, von traditionsorientierten Inhalten, die vor allem durch Memorieren vermittelt werden, dominiert zu werden.

Es stellt sich die Frage, ob und wie der historisch-kritische Zugang verbindlich gemacht werden kann. Und wie steht der Islamische Religionsunterricht zur Gleichstellung der Frau, wie steht er zur Scharia, wie zur Demokratie?

### **5.8.2 Integration aus verschiedenen Perspektiven**

Integration wird soziologisch verstanden als gesellschaftlicher Gleichgewichtszustand. Eine Gesellschaft als System gilt als integriert, wenn die verschiedenen Systemteile sich in Balance befinden und es Regeln und Regularien für den Umgang mit Konflikten, Ungleichgewichten und Störungen gibt.<sup>577</sup> Die Migrationsforschung definiert den Begriff i.S.v. gesellschaftlicher Teilhabe zugewanderter Gruppen. Aufnahmegesellschaft wie Zugewanderte sind idealerweise beidseitig an diesem Prozess beteiligt.

---

<sup>575</sup> Khorchide, Beziehung, 145-158

<sup>576</sup> a.a.O., 150,158

<sup>577</sup> Hüpping/Heitmeyer, Integration/Solidarität, 126-129

Ist eine Seite nicht ausreichend an diesem Prozess beteiligt, so gelingt er nicht und Desintegration ist die Folge.

9/11 und die folgenden terroristischen Akte haben alle Muslime unter Generalverdacht gestellt und die Gesellschaften reagierten mit Feindseligkeit und Argwohn. In der Folge begann eine intensive Auseinandersetzung mit dem Islam und ein Boom an fachwissenschaftlicher, belletristischer und essayistischer Literatur setzte ein. Eine wache Aufmerksamkeit gegenüber dem Islam war die Folge.

„Der Druck der Ereignisse des sich religiös definierenden Terrorismus hat viele westliche Gesellschaften neu und dramatisch mit einem Teil ihrer Zuwanderer und mit sich selbst konfrontiert.“<sup>578</sup>

Die damit ausgelöste religiöse Selbstvergewisserung auf christlicher Seite begrüßt Treibel, da dies in der Vergangenheit zu kurz gekommen sei aus Angst, jemanden zu indoktrinieren.

In der intensiveren Auseinandersetzung mit den Migranten können verbindende Erfahrungen gemacht – aber auch unüberbrückbare Differenzen festgestellt werden und Konfliktlinien sich verhärten. Einen Integrations-automatismus schließt Treibel aus.<sup>579</sup>

Weil in der Migrationssituation die bisherige, im Herkunftsland entwickelte, Identität infrage gestellt wird bzw. in der neuen Lebenssituation in einer säkularen Gesellschaft und einer anderen Kultur nicht mehr trägt, muss ein neues Selbstverständnis entwickelt werden. So entstehen unterschiedliche religiöse Ausprägungen und Glaubenshaltungen. Muslime mit einer liberal-offenen Haltung dürften sich in eine plural-säkulare Gesellschaft am einfachsten integrieren. Traditionalistische, und vor allem fundamentalistische Haltungen, erschweren die Integration aufgrund ihrer Betonung von Differenz und Überlegenheit des Islam über andere Systeme und Religionen. Selbst innerislamische Stimmen artikulieren zuweilen kritische Beiträge im Blick auf Einstellungen und Haltungen bei Muslimen, die sich gegen westliche Einflüsse pauschal verschließen. Ein Religionsverständnis etwa, das zur

---

<sup>578</sup> Treibel, Islam, 55-58

<sup>579</sup> Treibel, Integration, 51-59

Erstarrung des Gläubigen im reinen Dogmatismus führt, wirkt integrationsfeindlich.

Der Aufgeschlossenheit und Akzeptanz durch die muslimischen Eltern kommt bei der Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts eine gewichtige Rolle zu. Im Blick auf die Einrichtung und das Gelingen eines flächendeckenden Islamunterrichts warnt Kandil vor der Unterschätzung des Einflusses der muslimischen Eltern, der familialen Sozialisation und weist hin auf die Bedeutung aufgeklärter LehrerInnen:

„Entsprechend bin ich auch der Überzeugung, dass eine sog. 'islamische Erziehung', ob in der Schule oder in der Familie, keineswegs immer und in jedem Falle zur Unterstützung der Integration führen muss. Es wird entscheidend darauf ankommen, in welchem Geist eine solche Erziehung erfolgt und welcher Deutungsmodus des Islam dabei zugrunde liegt! (...) Wenn es nicht von vornherein sichergestellt ist, dass ein derartiger Religionsunterricht von Lehrkräften erteilt wird, die ein liberal-offenes Islamverständnis (...) vertreten und bereit sind, dafür einzutreten, sollte man m.E. lieber auf das ganze Vorhaben verzichten! Nicht zuletzt im Interesse der muslimischen Kinder und Jugendlichen, die es vor religiöser Indoktrination in fundamentalistischer Manier zu schützen gilt.“<sup>580</sup>

Die Heranführung junger Muslime an die pluralen Lebensverhältnisse unserer Gesellschaft, die Achtung Andersgläubiger und Andersdenkender und die Entwicklung und Förderung ihrer Diskursfähigkeit sind die großen und unverzichtbaren Herausforderungen an den Islamischen Religionsunterricht in Deutschland. Dass junge Menschen undogmatisch und neugierig-offen mit Pluralität und Differenz umgehen, muss ein Ziel eines jeden Islamunterrichts sein. Kandil gibt diesen Bemühungen eine große Chance und vermutet, dass derartige Brücken zur umgebenden Gesellschaft bereitwillig von jungen Muslimen aufgegriffen werden, da sie ihnen helfen, mit der – meist ererbten – Migrationssituation besser fertig zu werden und

„(...) diese Einstellungen in ihre sog. 'Alltagstheorien' ohne großen Aufwand eingehen, weil sie ihnen gute Dienste zur 'Bewältigung des

---

<sup>580</sup> Kandil, Kommunikation, 148f

Alltags' leisten, und somit zu einem konstitutiven Bestandteil des 'selbstverständlichen Fundus von Überzeugungen' werden können, die in derartigen *Alltagstheorien* zum Ausdruck kommen.“<sup>581</sup>

Ein auf Integration angelegter Islamischer Religionsunterricht müsse SchülerInnen an ihrem Standort, dem von Migration geprägter Familien, abholen und ihnen den Weg in die Mehrheitsgesellschaft ebnen. Die Entwicklung einer liberal-offenen Diskursfähigkeit, die weder geprägt ist von Fundamentalismus noch von Dogmatismus, vermittele ihnen Orientierung und ermögliche eine Beheimatung in ihren gesellschaftlichen Alltagsbezügen. Die Diskussionen und Initiativen zur Einführung sowie Weiterentwicklung des Islamischen Religionsunterrichts unter Beteiligung eines möglichst breiten Spektrums von Akteuren hält Treibel für dringend erforderlich. Dies sind ihres Erachtens die Indikatoren von Integration.<sup>582</sup>

Die Ausbildung von LehrerInnen für Islamischen Religionsunterricht an den Hochschulen ist etabliert und so ist davon auszugehen, dass jährlich weitere Schulen in Baden-Württemberg und in anderen Bundesländern Islamischen Religionsunterricht anbieten können.

### **5.8.3 Eine Bestandsaufnahme des Interreligiösen Lernens in der christlichen und islamischen Religionspädagogik.**

#### **Weiterführende Ansätze**

Zwei Religionen, Christentum und Islam, stehen sich mit ihren unverhandelbaren Inhalten gegenüber. Bleibende Unterschiede zwischen den beiden Religionen müssen zur Kenntnis genommen werden als unverrückbare, identitätsstiftende Grundüberzeugungen der jeweils Anderen und damit als Kernbestand der jeweiligen Religion. Wie nun einen Religionsunterricht gestalten unter diesen Voraussetzungen, damit er interreligiöses Verstehen fördert und zur Friedenserziehung beiträgt?

Mit dem Lehrplan für den Christlichen Religionsunterricht und den Islamischen Religionsunterricht sunnitischer Prägung Baden-Württemberg 2016 wird der Begegnung und Verständigung beider Religionen als wesentlicher Bildungsaufgabe große Bedeutung gegeben und es werden Kompetenzanforderungen in interreligiösem Lernen klar formuliert. Die

---

<sup>581</sup> a.a.O., 154

<sup>582</sup> Treibel, Integration, 56

respektvolle und achtsame Begegnung beider Religionen soll von der Grundschule an erlernt und eingeübt und interreligiöse Kommunikationsfähigkeit angebahnt werden.<sup>583</sup>

Die Wichtigkeit interreligiösen Lernens wird von Boris Kalbheim keineswegs infrage gestellt, doch hat er kritische Anfragen:

„Konzeptuell, didaktisch und politisch stellt interreligiöses Lernen gegenwärtig ein zentrales Thema des Religionsunterrichts und seiner Begründung dar. In der Darstellung der einzelnen Konzeptionen fällt jedoch auf, dass wünschenswerte Effekte interreligiösen Lernens vor allem in der Möglichkeitsform genannt werden.“<sup>584</sup>

Kalbheim bemängelt, dass in den meisten Fällen das Ziel interreligiösen Lernens angegeben werde, ohne sich die konkreten Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen und die Wirkungen von Unterricht klarzumachen.<sup>585</sup> Er stellt ein Ungleichgewicht zwischen Aufwand und Ertrag interreligiösen Lernens fest, was nach einer gründlichen Evaluierung von Lernprozessen verlangt.

Das interreligiöse Lernen weist Parallelen zum ökumenischen Lernen auf. Theologie und Religionspädagogik haben in den vergangenen Jahrzehnten im Rahmen ökumenischer Verständigung in verschiedenen rein innerchristlichen Fragen und Problemen Lösungsmöglichkeiten gesucht, die von den verschiedenen Konfessionen gemeinsam getragen werden konnten. Seit den 70er Jahren hat sich das Konzept der „großen Ökumene“, das Verständnis der „Kirche für andere“, also das Zusammenleben aller Kulturen und Religionen und der damit verbundene Auftrag der christlichen Kirche zu heilendem und versöhnendem Handeln an der Welt, und die „kleine Ökumene“, wo es um die „Einheit in versöhnter Verschiedenheit“ geht, also die innerkirchliche Ökumene mit dem Ziel eines versöhnten Miteinanders zwischen den Konfessionen und achtungsvollem Umgang in aller Verschiedenheit, durchgesetzt.

---

<sup>583</sup> Evangelische Kirche in Deutschland, Identität, 91f: Die Evangelische Kirche in Deutschland schlug schon 1994 zur Entwicklung interreligiöser Kommunikationsfähigkeit vor, dass der Religionsunterricht zeitlich begrenzt mit anderem Bekenntnisunterricht kooperiert und integratives Lernen ermöglicht.

<sup>584</sup> Kalbheim, Selbstartikulation, 39

<sup>585</sup> a.a.O., 40



Leimgruber nennt als drittes Konzept das der „abrahamitischen Ökumene“, die gegenseitige Anerkennung der drei abrahamitischen Religionen.<sup>586</sup> Das christologische Bekenntnis in der Begegnung mit der Wirklichkeit anderer Religionen bedeutet eine gewaltige Herausforderung. Die Suche nach Konsens und Verständigung – bei aller Verschiedenheit – muss auch die Grenzen der Konsensfähigkeit benennen und unverrückbare Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem respektieren, damit Authentizität und Identität gewahrt bleiben.

Aufgrund der Bedeutung interreligiösen Lernens wurden für die Ausbildung von LehrerInnen von der Kultusministerkonferenz gemeinsame länderübergreifende Anforderungen artikuliert und länderspezifisch, in Baden-Württemberg im Jahr 2015<sup>587</sup>, umgesetzt. Als Voraussetzung zur Umsetzung der für alle Schularten und Fächer geltenden Leitperspektiven des Bildungsplans 2016, wo interreligiöser Kommunikationsfähigkeit, Akzeptanz von Vielfalt, Toleranz und Dialogfähigkeit von der Grundschule bis zu den Abschlussklassen aller Schularten zentrale Bedeutung zugemessen wird, kommt dem interreligiösen Lernen und der Entwicklung von Dialogfähigkeit als verpflichtendem Studieninhalt im Lehramtsstudium wesentliche Bedeutung zu.

Als Folge der Forderungen der Kultusministerkonferenz und im Blick auf die Anforderungen des Bildungsplans 2016 wurde am Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die Ausbildung von Religions- und EthiklehrerInnen – seit dem Sommersemester 2011 jährlich und in Kooperation mit der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg, dem Fachbereich Islamische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, dem Zentrum für Islamische Theologie Tübingen und weiteren Kooperationspartnern – das Modell eines fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens entwickelt und angeboten.

In diesem Format des Interreligiösen Begegnungslernens wurden am Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg seitdem vielfältige Themen bearbeitet („Wer ist der Mensch?“, „Umgang mit den Heiligen Schriften“, „Hoffnung über den Tod hinaus“, „Wie legen wir

---

<sup>586</sup> Leimgruber, Ökumenisches Lernen, 420-432

<sup>587</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge. RahmenVO-KM v. 27.4.2015. Stuttgart 2015

unsere Schriften aus?“, „Theologische und philosophische Zugänge zur Gottesfrage“), vernetzt mit weiteren Hochschulveranstaltungen an den kooperierenden Hochschulen.

Der Erwerb der Zusatzqualifikation „Interreligiöses Begegnungslernen“ ist möglich und es besteht eine Vernetzung mit der Veranstaltung „Religionspädagogische Gespräche von Juden, Christen und Muslimen“ am RPI Frankfurt a.M. Das Modell des Interreligiösen Begegnungslernens wird an Schulen erprobt.<sup>588</sup>

Der Blick über die Landesgrenzen kann anregend und hilfreich sein. In Österreich, wo der Islam seit 1912 als staatlich anerkannte Glaubensgemeinschaft (IGGÖ) gilt und Islamischer Religionsunterricht seit 1982/83 an den Schulen erteilt wird, werden nun schon seit einem Jahrzehnt Erfahrungen gesammelt in der Zusammenarbeit der Religionspädagogiken an den Universitäten.<sup>589</sup>

Im Anschluss folgt die Beschreibung der weiteren Vorgehensweise. Die methodischen Überlegungen als Voraussetzung qualitativer Interviews mit Studierenden der Hochschule werden dargelegt. Wer sind die Studierenden der christlichen und islamischen Religionspädagogik? Sie werden nun vorgestellt und bekannt gemacht. Die Interviews dienen der Beschreibung des Istzustands bezüglich Wissen und Einstellungen gegenüber der jeweils anderen Religion seitens christlicher und muslimischer Lehramtsstudierender des Faches Religionspädagogik.

---

<sup>588</sup> Vgl. Boehme, Begegnungslernen, 2015

<sup>589</sup> Vgl. Scharer, Einführungsvorlesung, 49-62: An der Universität Innsbruck wurde im WS 2011/12 der Masterstudiengang Islamische Religionspädagogik, administrativ der Universität Wien zugeordnet, eingerichtet. Die Vorlesung „Religionsdidaktik Grundlagen“ ist innerhalb des Fachbereichs Katholische Theologie eingerichtet und auch eng verbunden mit dem Innsbrucker religionsdidaktischen Einführungsseminar für das Lehramt Katholische Religion. Es wurde in das verbindliche Pflichtprogramm für die muslimischen Studierenden sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang aufgenommen und entspricht detailliert den Standards des Lehramtsstudiums der Katholischen Theologie. Die Ausbildung soll in Teilen von den Religionspädagogiken gemeinsam absolviert werden. Die langjährige Zusammenarbeit der Religionspädagogiken erschließt (neben gelegentlichen kritischen Stimmen unter Studierenden) Möglichkeiten im Hinblick auf die christlich-muslimische Begegnung und es lohnt, manche davon ausgehenden Impulse zu betrachten und evtl. aufzunehmen. Eine enge Kooperation der Fachbereiche bedürfe einer ständigen wachsamten Begleitung im Hinblick auf aufkommende Überforderungen, Ängste, Vorurteile etc. der Studierenden und einem höheren Aufwand an Lehrpersonal, das in der Zusammenarbeit wechselseitiges Vertrauen entwickle und vermittele.



## **FORSCHUNG. EMPIRISCHE BEFUNDE**

### **6 Qualitative Interviews mit Studierenden der christlichen und islamischen Religionspädagogik**

#### **6.1 Einleitung zum Thema der Untersuchung und leitende Fragestellung**

Faktisch ist Deutschland in den letzten Jahrzehnten zum Einwanderungsland geworden, es finden sich nahezu alle Ethnien und alle Religionen im Land und für alle Beteiligten, autochthone wie zugewanderte Menschen, muss ein vorrangiges Ziel das gedeihliche, friedvolle Zusammenleben sein.<sup>590</sup> Wie können nun die Angehörigen der verschiedenen Religionen in Frieden zusammenleben und wie sind die Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen hierfür?

Um miteinander „Wirklichkeit teilen, sinnvoll kommunizieren und Dialog führen“<sup>591</sup> zu können sowohl im interkulturellen wie interreligiösen Bereich, sind nach Vött drei Voraussetzungen notwendig:

- Basiswissen über den anderen erwerben,
- interkulturelle – und interreligiöse – Sensibilität und Kompetenz entwickeln und ein
- Grundwissen über die eigene Religion und eine konturierte religiöse Identität erwerben.

Im Blick auf Religionslehrende, die in diesem Geschehen eine bedeutende Rolle einnehmen, ist diese Untersuchung von der Annahme ausgegangen,

---

<sup>590</sup> „Mit dem Begriff *Ubuntu* beschreiben wir das Wesen des Menschen. *Ubuntu* bedeutet vor allem, dass man als Mensch nicht isoliert existieren kann. *Ubuntu* bedeutet, dass wir aufeinander angewiesen sind. Wir können nicht für uns allein Mensch sein. Allzu oft betrachten wir uns als voneinander getrennte Individuen, obwohl wir doch miteinander verbunden sind und unser Handeln die ganze Welt beeinflusst.“ Desmond Tutu (1931-2021), ehemaliger anglikanischer Erzbischof (In: TAIZÉ: Vorschläge für das Jahr 2022. „Einheit stiften“)

<sup>591</sup> Vött, Dialogkompetenz, 50f: Um das Grundproblem stichwortartig zu benennen, sei hingewiesen auf den Begriff 'interkulturelle Interferenzen' bei Vött, der sich ebenso auf die interreligiöse Problematik übertragen lässt. Wie interkulturelle Missverständnisse entstehen können, so sind diese auch im interreligiösen Bereich wahrscheinlich, wenn die Akteure aus verschiedenen Religionen und Lebenswirklichkeiten kommen. Interreligiöses Lernen hat, wie interkulturelles Lernen, sowohl eine individuelle als auch eine soziale Dimension. Interreligiöses Lernen ermöglicht die Reflexion des eigenen wie des fremden religiösen Lebens.

dass unter Studierenden der Religionspädagogiken Fremdheit und wenig Wissen über die jeweils andere Religion vorhanden ist. In Begegnungen und Gesprächen der Autorin mit Studierenden der Religionspädagogiken entstand dieser subjektive Eindruck und verlangte, untersucht und kritisch hinterfragt oder untermauert zu werden.

Daraus folgend könnte weiterführendes Handeln im Rahmen von Hochschule und schulischer Ausbildung von Lehrkräften begründet werden.

Weil das Wissen über und das Verstehen der jeweils anderen Religion das friedvolle Zusammenleben fördern und stabilisieren kann und Voraussetzung zur Entwicklung interreligiöser Sensibilität und Kommunikationsfähigkeit ist, kommt ihm große Bedeutung zu. Eine erste und wesentliche Voraussetzung ist somit das Kennenlernen der jeweils Anderen und deren Religion und Glaubenspraxis.

Es soll nun untersucht werden, in welchem Umfang bei Studierenden der christlichen und muslimischen Religionspädagogiken Wissen über die jeweils andere Religion vorhanden ist und inwieweit die Haltung gegenüber der anderen Religion mit dem vorhandenen Wissen zusammenhängt. Um Einblick zu gewinnen in den Stand dieser Prozesse, soll die Forschungsfrage gestellt werden:

Was denken christliche Lehramtsstudierende des Faches Evangelische Religion und Katholische Religion über den muslimischen Glauben?

Was wissen sie tatsächlich über ihn?

Was denken muslimische Lehramtsstudierende des Faches Islamische Religions-pädagogik über den christlichen Glauben?

Was wissen sie tatsächlich über ihn?

Da diese Untersuchung explorativen Charakter hat, ist eine qualitative Untersuchung angezeigt. Mit der Befragung von Studierenden der verschiedenen Religionspädagogiken an einer Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg werden VertreterInnen dieser Personengruppe vorgestellt und ihre Situation anhand des qualitativ erhobenen

Datenmaterials analysiert.<sup>592</sup> Dabei werden Einblicke ermöglicht in die persönlichen Haltungen der Studierenden zur anderen Religion und die Möglichkeit geschaffen, anhand von Detailanalysen der Einzelfälle Zusammenhänge und spezifische Merkmale herauszuarbeiten.

Zunächst werden nun die Voraussetzungen der empirischen Untersuchung vorgestellt. Dazu soll das Untersuchungsdesign beschrieben und begründet werden. Anschließend werden die Methoden der Auswertung dargelegt.

## **6.2 Methodische Erläuterungen**

Das Forschungsprojekt konzentriert sich auf die qualitative Erhebung von Daten zum Forschungsthema anhand von Einzelinterviews, die digital aufgenommen und anschließend transkribiert wurden.

Die Auswertungsmethode lehnt sich an die von Strauss und Corbin (1996) entwickelte Grounded Theory Methodology an. Strauss/Corbin unterscheiden im Arbeitsprozess des Kodierens zwischen offenem Kodieren (dem Untersuchen, Aufbrechen, Vergleichen, Kategorisieren, Konzeptualisieren), axialem Kodieren (durch das Herstellen von Verbindungen zwischen verschiedenen Kategorien von Daten, nach dem offenen Kodieren, werden Daten neu zusammengesetzt) und selektivem Kodieren (Auswahl von Kernkategorien und In-Beziehung-Setzen der Kernkategorien mit anderen Kategorien und die Validierung dieser Beziehungen). Die Kodierweisen sind nicht präzise voneinander zu trennen und es wird in der Praxis zwischen ihnen hin- und hergewechselt.

### **6.2.1 Theoretische Grundlagen der Untersuchung und ihr analytischer Bezugsrahmen**

Die Forschungsfrage betrifft sowohl den Begriff Wissen als auch den des Denkens/Meinens. Wissen umfasst eine große Anzahl verschiedenartiger Phänomene. Wissen kann verschiedene Themenbereiche betreffen, es kann mit unterschiedlichen Graden der Gewissheit einhergehen und unterschiedlich erworben, gerechtfertigt und präsentiert werden oder auf verschiedene Weisen verfügbar sein. Entsprechend existieren verschiedene Klassifikationssysteme für Wissen.

---

<sup>592</sup> Aus der Abbildung des Standes der interreligiösen Bildungsrealität wird möglicherweise entsprechender Interventionsbedarf und Ansatzmöglichkeiten für interreligiöses Lernen ersichtlich.

Denken/Meinen hingegen bewegt sich im Bereich der Subjektivität, der individuellen Perspektive zu einem Gegenstand und des Fürwahrhaltens. Unter einer Meinung wird in der Erkenntnistheorie eine von Wissen und Glauben unterschiedene Form des Fürwahrhaltens verstanden. Es handelt sich im Gegensatz zu verlässlichem Wissen und gründlichem Durchdachtsein um eine subjektive Sicht eines Gegenstandes oder einer Thematik und die emotionale Einfärbung einer Auffassung. Eine Meinung kann jedoch auch auf präzisen Fakten und Daten beruhen. Diese können zu einer begründbaren, wohlgedachten Meinung und Haltung führen aufgrund einer gewissen Kongruenz zwischen beidem. Auch kann eine Meinung entstehen, wo gesichertes Wissen nicht vorhanden oder nicht möglich ist.

Die persönliche Meinung ist von der öffentlichen Meinung oder der Lehrmeinung zu unterscheiden.

Immanuel Kant bezieht sein Verständnis von Meinung auf die griechische Philosophie (δόξα) als ein mit Bewusstsein sowohl subjektiv wie objektiv unzureichendes Fürwahrhalten, dem eine hinreichende Begründung fehlt.<sup>593</sup> Dadurch unterscheidet sich das Meinen vom Glauben und vom Wissen. Glaubt jemand, dann hält die Person eine Aussage für subjektiv gesichert. Wissen jedoch besteht darin, dass die wissende Person nicht nur von der Wahrheit der Aussage überzeugt ist, sondern auch über eine objektiv zureichende Begründung dafür verfügt. Sowohl in der Fachsprache als auch in der Alltagssprache wird häufig allerdings nicht unterschieden zwischen Meinung, Glaube und Überzeugung.

Denker haben sich zu allen Zeiten mit den Begriffen von Wissen und Denken/Meinen und der Schärfe bzw. Unschärfe der Begriffe beschäftigt. Je nach Wissenschaftsdisziplin und Anwendungsbereich kommen verschiedene Nuancierungen der Begriffe Wissen und Meinen zum Tragen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Untersuchung keine scharfe Unterscheidung zwischen Wissen und Meinen möglich ist, ja nicht gewollt ist. Mit dieser Untersuchung sollen gerade Haltungen und Einstellungen und die Bedeutung von Halbwissen im Lernprozess mitbedacht werden. Die fließenden Übergänge zwischen Wissen – Halbwissen – Meinen – Glauben entsprechen unseren Alltagserfahrungen und beschreiben alltägliche Denk- und Lernprozesse.

---

<sup>593</sup> Kant, KrV, A 822/B 850

### **6.2.2 Zur Erhebungsmethode. Qualitätskriterien qualitativer versus quantitativer Sozialforschung**

Der quantitative Forschungsansatz beansprucht Objektivität, Reliabilität, interne und externe Validität (Generalisierbarkeit) als Gütekriterien seiner Forschung. Die qualitative Forschung ersetzt das Kriterium der Objektivität durch das Qualitätskriterium der Intersubjektivität. Hierzu soll der übereinstimmende Nachvollzug eines Erkenntnisprozesses von Befragten und Forschenden erreicht werden. Die reflektierte Subjektivität bildet in diesem Prozess ein weiteres Qualitätskriterium. Zwar ist diese immer kontext- und situationsabhängig, narrativ oder interaktionell, was jedoch nicht heißt, dass sie willkürlich, wenig greifbar oder beliebig ist. Kontextuelle Subjektivität generiert sich nach spezifischen sozialen Regeln und Relevanzen, die rekonstruiert, kritisch reflektiert und methodisch kontrolliert werden können. Sowohl Forschende als auch Interviewte sind dabei gebunden an ihre sozialgesellschaftliche und lebensgeschichtliche Einbettung und Prägung. Die Transparenz des Forschungsprozesses und dessen Dokumentation müssen gewährleistet sein.

An Stelle interner Validität (Störfaktorenkontrolle: konnte empirisch erhoben werden, was erhoben werden sollte? Gültigkeit der Datengewinnung und -analyse) gilt in der qualitativen Forschung die Konsistenzregel: die Lesart eines Textes gilt, wenn sie mit dem gesamten Text konsistent ist. Die Konsistenzregel hat Gemeinsames mit der Reliabilität, der methodischen Replizierbarkeit der Forschungsergebnisse.

Die externe Validität der quantitativen Forschung meint die Verallgemeinerbarkeit, die statistische Repräsentativität von Ergebnissen. In der qualitativen Forschung geht es hingegen nicht um Repräsentativität, sondern um authentische und umfassende Repräsentation eines Falltypus.<sup>594</sup>

Der zu untersuchende Sachverhalt legt die Anwendung eines qualitativen Forschungsansatzes nahe. Damit können Daten in einem weiten Feld mit weitestgehender Offenheit und Tiefe generiert werden. Qualitative Sozialforschung/Interviewforschung ist immer selektiv und subjektiv. Es werden nicht lediglich Daten erhoben, sondern sie werden interaktiv erzeugt, insbesondere indem die interviewende Person vorformulierte Fragen stellt,

---

<sup>594</sup> vgl. Helfferich, Qualität, 42011



die aus einem komplexen Vorverständnis heraus artikuliert sind, im Relevanzsystem der interviewenden Person entwickelt wurden und mehr mit deren Sinnverständnis zu tun haben, als dass sie sich auf das Relevanzsystem der zu interviewenden Person oder den von ihr kommunizierten Sinn beziehen. Qualitative Interviews sind keine Abbildung von Wirklichkeit, sondern Wirklichkeit wird interaktiv und konstruktiv im Prozess erst hergestellt.

Daraus folgt, dass Interviewfragen weit und offen formuliert sein müssen, um Befragten Denk- und Entfaltungsräume zu geben.

### **6.2.3 Die Grounded Theory Methodology (GTM)**

Es handelt sich hierbei weniger um eine Auswertungsmethode als um einen Forschungsstil, bei dem die auszuwertenden Phänomene anhand der offenen (lexikalische Einheiten sortieren und gruppieren), axialen (ein phänomenbezogenes Zusammenhangsmodell erarbeiten auf dem Weg kontinuierlichen Vergleichens) und selektiven (einige wenige zentrale Kernkategorien finden) Kodierstrategien auf der Basis spezifischer Fragen kodiert werden, um dann die Phänomene aufzuschlüsseln etwa hinsichtlich ihrer Bedingungen, ihrer Ursachen, Interaktions- und Handlungsweisen, ihrer Kontexte und ihrer Konsequenzen. Mit Hilfe der W-Fragen wird die Spezifität der Phänomene systematisch herausgearbeitet.<sup>595</sup> Mit der Segmentierung, der strukturellen Beschreibung von inhaltlicher und formaler Textstruktur und mit der Herausarbeitung inhaltlicher, abgeschlossener Textsegmente wird der Text thematisch greifbar.<sup>596</sup>

Kruse vergleicht die generierten Daten mit einem chaotischen Haufen von Puzzleteilen. Der rekonstruktiven Analyse gibt er nicht die Aufgabe des fragmentarisierenden Aufbrechens der Daten, sondern sie soll in verschiedenen Stufen das eigentliche Puzzle wiederherstellen, rekonstruieren, um die darin implizite symbolische Gesamtgestalt (Sinnfigur) zu finden.<sup>597</sup>

---

<sup>595</sup> vgl. Kruse, Interviewforschung, 399ff

<sup>596</sup> Glinka, Interview, 2008

<sup>597</sup> a.a.O., 405

#### **6.2.4 Qualitative Sozialforschung und interreligiöses Lernen**

Die Erforschung von Wissen und Meinungen im Zusammenhang mit interreligiösem Lernen legt die Anwendung eines qualitativen Forschungsansatzes nahe. Die qualitative Forschung ergründet die erhobenen Daten in der Weite und Tiefe ihrer Aussagen und Bedeutungen. Einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung muss notwendig eine vertiefte, aussagekräftige Exploration vorausgehen.

Die Detailanalyse der Einzelfälle lässt verallgemeinerbare Zusammenhänge erkennen und ermöglicht das Benennen konkreter Merkmale. Auf dem emotional besetzten Hintergrund der biografischen Daten bzw. der Sozialisation der ProbandInnen werden zudem Denkhaltungen und Deutungsmuster bezüglich der jeweiligen Themen der Interviewfragen deutlich.

Allerdings haben qualitative Verfahren, hier das Leitfadeninterview, in der Untersuchung von Religiosität mit Sicherheit ihre Einschränkungen und Grenzen. Geertz sieht die Schwierigkeiten von ProbandInnen, die Bedeutung von Religion für sich selbst darzulegen, was mit ziemlicher Sicherheit dazu führe, Common Sense-Stereotypen und Rationalisierungen heranzuziehen und zwischen der religiösen Perspektive und Common Sense hin und her zu wechseln.<sup>598</sup>

#### **6.2.5 Axiome qualitativer Sozialforschung. Die Paradigmen**

##### **Fremdverstehen - Indexikalität - Prozessualität**

Fremde Sinn- und Relevanzsysteme können nur auf dem Hintergrund des eigenen Systems interpretiert und verstanden werden. Fremden Sinn aus sich heraus zu verstehen ist nicht möglich. Sinn- und Relevanzsysteme werden zeichenförmig, sprachlich-kommunikativ vermittelt, was nur näherungsweise gelingen kann in einem reflexiven Aufarbeitungs- und Erkenntnisprozess. In diesem Prozess erhalten drei Paradigmen besondere grundlegende Relevanz: Fremdverstehen, Indexikalität und Prozessualität.

##### **Fremdverstehen**

Verstehen ist ein Prozess der Bedeutungsgabe und Sinnkonstruktion. Dies geschieht nur auf Grundlage des bisherigen Verstehens, mit dem das eigene Sinn- und Relevanzsystem entwickelt wurde. Dieses notwendige

---

<sup>598</sup> vgl. Geertz, Entwicklungen, 1991

Vorverständnis zum Verstehen dessen, was verstanden werden soll, beschreibt der hermeneutische Zirkel.

„Die Notwendigkeit von Vor-Wissen, um überhaupt erst zu neuem Wissen zu gelangen, birgt aber auch eine Gefahr für das hermeneutische Verstehen: Denn das Vor-Wissen kann dazu führen, dass das neu zu Verstehende zu selektiv aus dem Vor-Wissen heraus verstanden wird. Es erfolgt kein Bemühen um eine Sinnkonstruktion, sondern es kommt lediglich zu einer vorschnellen, tautologischen Sinnkonstruktion auf der Basis des Vor-Wissens. (...)“<sup>599</sup>

Fremdes wird auf dem Hintergrund des Eigenen lediglich gedeutet und bleibt eine Näherung; Fremdes wird mehr oder weniger verstanden und es sind graduell unterschiedliche Fehldeutungen und Missverständnisse jederzeit möglich. Würde Fremdes vollkommen verstanden, so würde Alterität in Identität übergehen. Im Verstehensprozess sind jedoch höchstens Schnittmengen und Wahrscheinlichkeiten erreichbar, mit denen aber Austausch und Zusammenleben möglich sind.<sup>600</sup> Eigenes und Fremdes werden während des Interpretationsprozesses permanent neu artikuliert und permanent revidiert, um neu artikuliert zu werden etc. mit dem Ziel des Verstehens und der objektiven Wahrnehmung. Damit wird deutlich, dass dieser Prozess ein immerwährender ist, Verstehen nur eine Annäherung an den fremden Standort sein kann und Schnittmengen als maximale Verstehensgewinne verstanden werden müssen.

Objektivität hingegen setzt die Anerkennung von Fakten und die Distanznahme sowohl zum Eigenen als auch zum Fremden voraus.

### **Indexikalität**

Die Bedeutung eines Begriffs konstituiert sich immer ausschließlich in Relation zu anderen Begriffen oder begrifflichen Konzepten und in seinem konkreten Zeichengebrauch. Es kann zwischen einer situativ-kontextuellen und einer begrifflich-referentiellen Dimension von Indexikalität unterschieden werden. Dabei bestimmt der situative Kontext die referentielle Bedeutung eines Begriffs; die Umstände einer Äußerung, der Gesprächsverlauf, der Lebenslauf, Beziehung, Absicht etc. eines Sprechenden geben Aufschluss über die Bedeutung eines Begriffs. Die qualitative Interviewführung hat die

---

<sup>599</sup> Kruse, Interviewforschung, 68

<sup>600</sup> vgl. Kaspari, Eigene, 2010

methodische Aufgabe, zu deindexikalisieren, also indexikale Begriffe und Sprechhandlungen von Interviewten aufzugreifen und zu entschlüsseln.<sup>601</sup> Amann/Hirschauer<sup>602</sup> setzen einer deindexikalisierenden Interviewführung die „Befremdung der eigenen Kultur“ voraus, um andere indexikale Kulturen fremd-zu-verstehen.

### **Prozessualität**

Soll ein Relevanzsystem aufgrund neuer Erkenntnisse Erweiterung finden, so kann dies nur im Rahmen eines komplexen, ergebnisoffenen, iterativ-zyklischen Erkenntnis- und Verstehensprozesses geschehen; Erkenntnis wird im qualitativ-empirischen Forschungsprozess bewusst sukzessiv entwickelt.<sup>603</sup>

### **6.2.6 Charakterisierung der Erhebungstechnik. Interviewformen der qualitativen Sozialforschung**

In der vorliegenden Untersuchung kommt das narrative Interview zur Anwendung. Das narrative Interview kann als nicht-gesprächsführend, im Hauptteil mit monologischem Rederecht der Interviewten und als nicht-direktiv charakterisiert werden.<sup>604</sup> Es weist den höchsten Grad an Hörerfokussierung und den niedrigsten Grad an Fremdstrukturierung auf. In der soziologischen Forschung findet es seine häufigste Anwendung in biografischen Fragestellungen. Es sind verschiedene Varianten möglich, von thematischen Schwerpunktsetzungen bis hin zu leitfadengestützten, teilnarrativen Interviewformen.

Das Interview wird von den Interviewenden eröffnet mit einer Erzählaufforderung oder einer eröffnenden Frage und von den Befragten mit Spontanerzählungen weitergeführt. Im Mittelpunkt der Kommunikation stehen die Befragten mit ihrem Relevanzsystem, während die Interviewenden als Zuhörende völlig in den Hintergrund treten und keinesfalls den Redefluss mit Detailfragen unterbrechen.

---

<sup>601</sup> vgl. a.a.O., 75-93

<sup>602</sup> vgl. Amann/Hirschauer, Befremdung, 1997

<sup>603</sup> Kruse, Interviewforschung, 122: Kruse zeigt hier schematisch den Erkenntnisgewinn im iterativ-zyklischen Forschungsprozess auf. Der Problembenennung, der Bestimmung und Beobachtung relevanter Bestandteile (Tatsachen) folgt die Spezifizierung des Problems und die Idee zur Lösung des Problems. Nach Bestimmung weiterer relevanter Bestandteile der Lösung folgt die Spezifizierung der Lösungsidee bzw. deren Weiterentwicklung etc. Nach der erfolgreichen Ergebnissicherung wird bei Bedarf der Erkenntnisprozess weiterentwickelt.

<sup>604</sup> vgl. Helfferich, Qualität, 42011

Nach der ersten Phase des spontanen Erzählens kann sich ein dialogischer Teil des Nachfragens anschließen, der auch leitfadengestützt erfolgen kann, um Impulse zu weiteren Erzählungen zu geben.<sup>605</sup> Die Übergänge und graduellen Unterschiede zwischen narrativem und teilnarrativem Interview sind fließend und können der jeweiligen Interviewsituation angepasst werden. Lucius-Hoene/Deppermann erkennen im narrativen Interview

„(...) keine Interviewform, sondern eine Interviewstrategie, die zum Ziel hat, das Kommunikationsmuster der Narration zu evozieren.“<sup>606</sup>

Im Rahmen des qualitativen Interviews kann zwischen verschiedenen Formen unterschieden werden. So wird etwa das problemzentrierte Interview, in dem die Interviewenden gesprächsführend sind, ein Wechsel von direkt/deduktiv und nicht-direktiv/induktiv und problemorientiertes Sinnverstehen im Vordergrund stehen, Interviewende eigenes Vorwissen deduktiv nutzen und Interviewte damit konfrontieren und leitfadengestützt vorgehen, vorwiegend bei gesellschaftsbezogenen Problemstellungen auf dialogische Weise eingesetzt.

Im Verlauf dieser Erhebung wird, abhängig von der Kommunikationsform, ein Wechsel zwischen den Interviewformen stattfinden, um narrative Spielräume zu erhalten bzw. zu ermöglichen. Das qualitative Interview datengenerierend einzusetzen erfordert eine der Forschungsphase, der sozialen Situation zwischen Interviewenden und Erzählenden und dem Forschungsgegenstand angemessene Anpassung der Interviewform – und damit möglicherweise im Prozess einen Wechsel in der Interviewform. Sowohl die Kommunikation als auch die emotionale Situation sind dynamische Faktoren, die im Forschungsverlauf einer sensiblen Beobachtung bedürfen.

### **6.2.7 Konzeption des Leitfadens**

Das hier angewendete Leitfadeninterview stellt nach Mayring eine eigene Adaption des problemzentrierten oder fokussierten Interviews dar. Mayring systematisiert hierzu alle Formen offener, halbstrukturierter Befragung. Die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, die schrittweise Gewinnung von Daten und ihre Überprüfung charakterisieren und

---

<sup>605</sup> vgl. Rosenthal, Sozialforschung, 2005

<sup>606</sup> Lucius-Hoene/Deppermann, Rekonstruktion, 21

verdeutlichen die Prozessorientierung. Dabei schälen sich Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente erst langsam und in ständigem reflexivem Bezug auf die verwendeten Methoden heraus.<sup>607</sup>

Mit der vorliegenden Untersuchung soll der Stand des interreligiösen Lernens in Anlehnung an die Interviewtechnik des problemzentrierten Interviews mit Hilfe eines Gesprächsleitfadens erforscht werden.

Der erste, narrative Teil des Interviews soll den ProbandInnen das Gespräch eröffnen und einen emotionalen Zugang ermöglichen. Dabei erschließt sich der Kontext und Hintergrund des Leitfadeninterviews; Haltungen und die Genese mancher Sichtweisen und Weltdeutungen werden nachvollziehbar. Im zweiten Teil, dem Leitfadeninterview, geben die ProbandInnen Einblick in ihr Wissen und ihre Orientierungen.

## **6.2.8 Zwischen Offenheit und Strukturierung**

Die Vorgehensweise im qualitativen Interview will genau überlegt sein. Die Befragten sollen im qualitativen Interview so viel Freiraum wie möglich erhalten, um aus ihrem Relevanzsystem heraus berichten zu können. Theoretische Vorannahmen oder fremde Strukturierungsleistungen würden den Einblick in ihre Weltwahrnehmung und Weltdeutungsmuster verstellen und verfälschen.

„Im offenen Interview (...) geht es also darum, die Befragten ein Thema in der eigenen Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten zu lassen; nur so können es die InterviewerInnen oder BeobachterInnen vermeiden, in die Einzeläußerungen Bedeutungen hineinzuprojizieren, die ihnen nicht zukommen.“<sup>608</sup>

Die interviewte Person soll die Kommunikation weitgehend selbst strukturieren können. Sie entscheidet, ob sie eine Fragestellung überhaupt interessiert und unter welchen Bedingungen oder Aspekten die Frage für sie Bedeutung hat. Sie soll die Frage selbst interpretieren und in eigener Sprache und eigenen Bildern beantworten.

---

<sup>607</sup> Vgl. Mayring, Einführung, 2002

<sup>608</sup> Bohnsack, Sozialforschung, 2010, 21

### 6.2.9 Forschungshaltung. Formulierung von Fragen und Stimuli

Die Achtung und Wertschätzung der zu interviewenden Person und deren Weltansicht und Weltbezug zeigt sich zuallererst in einer achtsamen Forschungshaltung. Die Gesprächsführung muss unter diesen Erwartungen nicht-direktiv, nicht-strukturierend und nicht-steuernd erfolgen. InterviewerInnen sollen sich führen lassen. „Die konkreten Fragen und Stimuli innerhalb offener, qualitativer Interviews müssen weitestgehend hörororientiert und erzählgenerierend sein, um den Befragten weitestgehend das monologische Rederecht zu überlassen – damit sie so viel wie möglich von sich aus explizieren können.“<sup>609</sup>

Watzlawick et al.<sup>610</sup> verweisen darauf, dass man „nicht nicht kommunizieren“ kann. Entsprechend wird in einem offenen Interview auch immer eine zumindest indirekte, u.U. unbeabsichtigte, möglicherweise averbale Einflussnahme mit strukturierender Wirkung durch Interviewende stattfinden. Offenheit ist eine im Kommunikationsprozess anzustrebende Größe. Eine flexible und dynamische Handhabung von Strukturierung und Offenheit ermöglicht es, sowohl bestimmte Dinge wissen zu wollen oder thematische Vorgaben zu machen als auch den Interviewten Raum für ihr Relevanzsystem zu lassen und hörororientiert zu bleiben. Mischformen und Kompromisslösungen sind möglich, soweit sie der Forschungsfrage bzw. dem Forschungsgegenstand angemessen sind.

Ein Leitfaden sollte aus offenen Erzähl- und Explikationsaufforderungen (Stimuli) oder offenen Fragestellungen bestehen, die thematisch fokussieren, jedoch keine schließende Wirkung haben. Sie sollen erfragen, nicht abfragen oder ausfragen.<sup>611</sup> Der Formulierung von Stimuli als wesentlichem Instrumentarium in Interviewleitfäden kommt – entweder schon in deren Entwicklung oder in deren konkreter Anwendung in der Interviewsituation – erhebliche Bedeutung zum Gelingen des Interviews zu. Mit gezielt ausgewählten Fragestilen und Stimulus-Techniken können bestimmte kommunikative Effekte generiert werden. So sollen Stimuli keine geschlossenen oder direkten, suggestiven Fragen sein, weder wertend oder

---

<sup>609</sup> Kruse, Interviewforschung, 150

<sup>610</sup> Watzlawick/Beavin/Jackson, Kommunikation, 50ff

<sup>611</sup> Vgl. Kruse, Interviewforschung, 213ff

aggressiv sein, keine Erwartungen andeuten und keine Scham- oder Schuldgefühle auslösen.<sup>612</sup>

### 6.3 Forschungspraxis

Flick <sup>613</sup> beschreibt empirische Forschung als einen Prozess von Entscheidungen. Am Anfang steht die Auswahl der Fallgruppe, gefolgt von der Fallauswahl und der Auswahl des zu analysierenden Materials. Während der Analyse muss entschieden werden über die Auswahl im Material und schließlich, an welchen Fällen und Textausschnitten die Ergebnisse am besten verdeutlicht werden können.

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit zwei Gruppierungen im Bildungsbereich deutscher Hochschulen, den Studierenden von Christlicher und Islamischer Religionspädagogik. Untersucht werden soll an dieser Stelle Wissen und Meinen der Studierenden über bzw. zu der jeweils anderen Religion und die Abhängigkeit der Einstellungen vom Wissen über die jeweils andere Religion.

Der Stand des Wissens verdeutlicht zum einen den Wissensvermittlungsbedarf und möglicherweise den Zusammenhang zwischen Wissen/Meinen bzw. Einstellungen.<sup>614</sup>

Die Erforschung subjektiver Sichtweisen und Relevanzsysteme soll eine relative qualitative Verallgemeinerung und die Repräsentation der Heterogenität ermöglichen und auf diesem Wege Einblick verschaffen zum Stand des Interreligiösen Lernens im Fach Religionspädagogik an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg.

Erfahrungen mit und Einstellungen zu religiösen Themen sind stark emotional besetzt und im biografisch bedingten Verlauf eine relativ intime Größe; der Lebensbereich Religiosität stellt einen hochsensiblen Bereich dar. Deshalb bietet sich die Untersuchung mittels qualitativer Verfahren, im Folgenden das qualitative Interview, an.

Aus dem erhobenen Datenmaterial können neben Wissen und Einstellungen

---

<sup>612</sup> a.a.O., 220-228: Kruse gibt ausführliche Hilfestellung bei der Formulierung von Stimuli und stellt vielfältige Fragestile und Stimulus-Techniken vor.

<sup>613</sup> Vgl. Flick, Forschung, <sup>3</sup>1998

<sup>614</sup> In einem späteren, über diese Untersuchung hinausgehenden Schritt, könnten u.U. aus dieser Untersuchung Schlüsse gezogen werden für die weitere Konzeption des Studienfaches, für Interreligiöses Lernen und die künftige Zusammenarbeit der Fakultäten an den Hochschulen.



zur Gruppe der Andersgläubigen Einblicke, erschließende Merkmale und Zusammenhänge zu Studierenden der Religionspädagogiken, zu deren Alltagsrealität, deren Denken und deren Perspektive zur Welt generiert werden.

### **6.3.1 Rekrutierung von Interviewpersonen**

Um mögliche ProbandInnen kennenzulernen und Daten zur Zielgruppe Religionspädagogik-Studierende an Hochschulen Baden-Württembergs zu erhalten, hat die Interviewende während eines ganzen Semesters Lehrveranstaltungen der christlichen und islamischen Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg besucht und wurde auf diese Weise als Person bekannt. Im Rahmen der jeweiligen Veranstaltung war seitens der Lehrenden große Offenheit vorhanden und es bestand so die Möglichkeit, innerhalb der Hochschulveranstaltungen über das Promotionsprojekt zu informiert und für diese Untersuchung zu werben. Interessierte Studierende, die bereit waren an der Untersuchung teilzunehmen, konnten sich in Listen eintragen und erhielten anschließend per Email Basisinformationen über Ablauf und Ort des Interviews sowie mehrere Terminvorschläge zur Auswahl. Zur Konkretisierung des Termins fand i.d.R. ein weiterer Email-Kontakt statt.

Die Auswahl der ProbandInnen erfolgte lediglich unter dem Aspekt der Symmetrie: Es sollten zu gleichen Teilen Studierende der islamischen wie der christlichen Religionspädagogik sowie eine gleiche Zahl von männlichen und weiblichen Teilnehmenden sein.

### **6.3.2 Rahmenbedingungen des Interviews**

Im Zentrum dieser Untersuchung steht die religiöse Sozialisation der ProbandInnen sowie der Zusammenhang von Wissen und Einstellung zu der jeweils anderen Religion. Zugang zu Sozialisation und Einstellung von ProbandInnen schafft das qualitative Interview. Autobiografische Spontanerzählungen ermöglichen die Informationsgewinnung, die in der Folge wissenschaftlich analysiert werden kann.

Die Studierenden der aufgesuchten Hochschulveranstaltungen hörten aufmerksam und mit großem Interesse der Vorstellung der geplanten Studie zu und meldeten sich bereitwillig zur Teilnahme an den Interviews. Ihre

Anmerkungen machten deutlich, dass sie der Studie Bedeutung geben und sehr positiv gegenüberstehen.

Während der Interviews herrschte eine sehr positive Grundstimmung, angenehm und lebendig. Die ProbandInnen beantworteten die Fragen offen und engagiert, erzählten teilweise darüber hinausgehende Details und gaben Einblicke in ihren Lebenskontext. Auch nach den offiziellen Interviews, im informellen Gespräch, lief der Gesprächsfluss teilweise engagiert weiter. Dies zeigt, dass die ProbandInnen neben den qualitativen Interviews der Begegnung selbst Bedeutung zumaßen. Die Tatsache, dass die Interviewende keine unbekannte Person war und im Rahmen der Hochschulveranstaltungen schon manche Gruppendiskussionen oder Kontakte vorausgegangen waren, spielte hierbei sicher eine Rolle. Auch dass Lehrende die Teilnahme an der Untersuchung unterstützten, wirkte sich förderlich auf das kommunikative Klima und die Grundhaltung der ProbandInnen aus.

### **6.3.3 Erhebungsverfahren und Durchführung der Interviews**

Vor dem jeweiligen Interview haben die ProbandInnen ein Informationsblatt zur Regelung des Vertrauens- und Datenschutzes erhalten. Mit ihrer Unterschrift willigten sie ein in die Verarbeitung der im Interview generierten und anschließend anonymisierten Daten im Rahmen dieser Studie und für weitergehende Ausbildungs-, Lehr- und Forschungszwecke.

Teil I des Interviews ist konzipiert als narrativer Teil mit Spontanerzählungen der ProbandInnen aus ihrem je eigenen Relevanzsystem.

Teil II, konzipiert als Leitfadeninterview mit dialogischem Verlauf, dient der Abfrage von Wissen.

In Teil III sollen Einstellungen abgefragt werden. (s. Anhang F)

## **6.4 Auswertung der empirischen Befunde. Verfahren qualitativer Analyse**

Die Grounded Theory Methodology<sup>615</sup> sucht in einem ersten Schritt die ausführliche Beschreibung des Inhaltes der Interviews und deren generellen Sinn zu erschließen.

---

<sup>615</sup> Strauss, Grundlagen, 29f.: „Methodologisch gesehen ist die Analyse qualitativer Daten nach der Grounded Theory auf die Entwicklung einer Theorie gerichtet, ohne an spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden zu sein. In diesem Sinne ist die

„Nimmt man ernst, dass Wirklichkeit stets sprachlich-kommunikativ konstruierte Wirklichkeit ist (...), ist es die Pflicht des Interpreten bzw. der Interpretin, zunächst diesen sprachlich-kommunikativen Vollzug von Wirklichkeit umfassend zu beschreiben. (...) Jede rekonstruktive Auswertung beginnt mit einer deskriptiven Analyse, die erst zum Schluss in eine interpretative Schließung mündet.“<sup>616</sup>

Neben einer kritischen Funktion, mit der inhaltliche Gebiete beleuchtet wie auch infrage gestellt werden, einer heuristischen Funktion, mit der neue Sichtweisen denkbar werden, hat die phänomenologische Analyse eine deskriptive Funktion. Damit vermittelt sie eine breitere Einsicht in wichtige Gegenstandsbereiche aus der Perspektive der betroffenen Personen. Im Rahmen dieser Studie werden Lebenswelt, Bildungsweg, Sicht- und Denkweisen, Wissen und Verständnis verschiedenster Themen seitens der Studierenden der Religionspädagogiken verdeutlicht.

#### **6.4.1 Datengenerierung und Analyse**

Nachdem die aufgenommenen Interviews durch eine Schreibkraft fremdtranskribiert <sup>617</sup> und von der Interviewerin sprachlich bereinigt (geglättete Transkription) und von für diese Untersuchung unbedeutenden Sprachdetails befreit worden waren (Herauslassen von Wort- und Formulierungswiederholungen und von Füllwörtern, soweit dies den Satzbau nicht veränderte), erfolgte durch Abhören der Interviews durch die Interviewerin ein sehr gründlicher Kontrolldurchgang, in dem fehlerhafte Stellen des Fremdtranskripts nachgebessert wurden.

Beim Abhören der Tonaufnahmen ergab sich ein Überblick über den

---

Grounded Theory keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist vielmehr als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist: Hierzu gehören u.a. das Theoretical Sampling und gewisse methodologische Leitlinien, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen.“ Mit dieser Methode werden keine starren Regeln, sondern lediglich Leitlinien und Orientierungshilfen für die Forschungsarbeit und die Generierung einer Theorie aus den vorhandenen Daten gegeben.“

<sup>616</sup> Kruse, Interviewforschung, 395

<sup>617</sup> a.a.O., 352: Kruse verweist auf die Problematik der Transkription: „(...) Und genau dies macht einfache, rein auf den 'Inhalt' bezogene Abschriften von verbalen Daten problematisch. Sie verbleiben auf der Ebene von 'Inhalt1' und legen diesen vorschnell als Bedeutung fest. Der methodische Blick auf die komplexe Erzeugung von Bedeutung wird damit vernebelt bzw. gänzlich verstellt (...). Insofern muss die Ebene dessen, 'WIE' etwas versprochen wird, durch die Transkription so umfassend wie möglich wiedergegeben werden. Ansonsten läuft man Gefahr, dass der kommunikative Sinn, (...), unscharf oder gar falsch gedeutet wird.“

Gesamtverlauf der Interviews, deren spezifische Inhalte und Gewichtungen und deren immanente Sinngehalte.<sup>618</sup>

Alle Interviews wurden zur Bearbeitung aufbereitet und in Spaltenformat gebracht, links der Originaltext, die rechte Seite bot Platz zur Bearbeitung anhand der Grounded Theory-Methode und für Notizen als Vorbereitung zur systematischen Auswertung und zum Vergleich der Interviews. Dann erfolgten Segmentierung, strukturelle Beschreibung von inhaltlicher und formaler Textstruktur und die Herausarbeitung inhaltlicher, abgeschlossener Textsegmente.<sup>619</sup>

Im Anschluss wurde für jedes Interview eine kurze Fallzusammenfassung formuliert, um Schwerpunkte, Eckdaten, zentrale Gedanken und Probleme komprimiert und übersichtlich darzustellen. Auf diese Weise fand eine vertiefte Reflexion des jeweiligen Falles statt. Unterschiede, Gemeinsamkeiten sowie Zusammenhänge und auch der inhaltliche Überblick wurden erleichtert. Mit der gewählten Herangehensweise war es möglich, den Einzelfall immer wieder zu fokussieren und das umfangreiche Material zu systematisieren. Um den roten Faden einer Sequenz bzw. des Interviews zu finden, erfolgte keine breite Beschreibung jeweiliger Gegenstandsfelder, sondern eine gezielte Analyse einzelner Phänomene.

### **Analyse Teil I**

Im ersten Teil der Analyse wurden Relevanzsysteme, Sozialisation, subjektive Sichtweisen als auch sprachliche Merkmale, die Explikation von Kommunikationsmustern und Interaktionsstrategien anhand der freien Schilderung von Erfahrungen und Einstellungen während Kindheit und Jugend beschrieben und analysiert.

### **Analyse Teil II**

In sieben Themenblöcken bzw. Items zusammengefasst, wurden die ProbandInnen zu ihrem Wissen über die andere Religion und über die eigene Glaubenspraxis befragt. Dabei sollten auch Bedeutungsmuster, Entwicklungen und Beziehungen deutlich werden. Lässt sich daraus möglicherweise ein Ertrag für den wissenschaftlichen Diskurs und

---

<sup>618</sup> Vgl. Bohnsack, Sozialforschung, 134f: Im Rahmen der Formulierenden Interpretation sieht Bohnsack den Interpreten noch im Orientierungsrahmen der zu Interpretierenden und macht diese noch nicht zum Gegenstand der begrifflich-theoretischen Explikation.

<sup>619</sup> Vgl. Glinka, Interview, 2008

Erkenntnisfortschritt ableiten oder Rückschlüsse auf den Bildungsbedarf benennen?

Der Interviewverlauf folgte mit dem Leitfaden einem vorgegebenen Themenweg:

1. Allgemeines Wissen über den anderen Glauben. Ziele der anderen Religion
2. Gottesbild der anderen Religion
3. Glaubenspraxis der Andersgläubigen
4. Eigene Glaubenspraxis/Religiosität
5. Frage nach Koran/Bibel und Begegnung mit der Schrift der anderen
6. Menschenbild in der anderen Religion
7. Konfessionen/Richtungen in der anderen Religion

### **Analyse Teil III**

Im dritten Teil der Analyse wurden Einstellungen abgefragt und Beziehungen hergestellt zum jeweiligen Wissens- und Entwicklungsstand. Lässt sich Kongruenz/Interdependenz von Einstellung und Wissen ableiten bzw. beobachten?

#### **6.4.2 Auswertungsmethode. Qualitatives Sampling**

Mit allen ProbandInnen hatte ein ca. 30minütiges Interview stattgefunden und es war eine große Menge an Datenmaterial entstanden. Wie nun damit verfahren?

Nach vorher festgelegten Kriterien<sup>620</sup> wurden die Bestandteile des Materials analysiert und beschrieben, die in besonderer Weise die jeweiligen Themen und Fragen repräsentieren. Es zeigte sich, dass signifikante Unterschiede im Blick auf den Umfang des Wissens zu den jeweiligen Items vorlagen.

Um die notwendigen Kriterien zu identifizieren, wurde das Interviewmaterial nochmals systematisch im Blick auf die Forschungsfrage, den Umfang des Wissens<sup>621</sup>, durchgearbeitet. Aufgrund des Wissensabstandes zu anderen ProbandInnen lag nun eine Unterteilung in die Kategorien *Uninformiert* – *Halbinformiert* – *Informiert* – *Hochinformiert* nahe, um den Wissensstand der ProbandInnen differenziert aufzuzeigen und das Spektrum der Studierenden der Religionspädagogiken zu illustrieren.

---

<sup>620</sup> Mayring, Sozialforschung, 105f

<sup>621</sup> Vött, Dialogkompetenz, 50f.

Von direkt beobachtbaren Denkweisen und Wissensbeständen ausgehend wurden Gruppen von ProbandInnen bestimmt, die sich innerhalb einzelner Items jedoch ausdifferenzierten und gelegentlich weniger eindeutig ihrer jeweiligen Gruppe zugeordnet werden konnten; die ursprüngliche Gruppeneinteilung begann sich zugunsten einer aus dem Material heraus entwickelten Heterogenität zu erweitern.

Im Laufe des Interviews zeigten sich Unterschiede in den Haltungen der ProbandInnen und sie nahmen erkennbar eine offene bzw. weniger offene bis distanzierte Haltung zur jeweils anderen Religion ein. Es stellte sich nun die Frage, ob Einstellungen zur jeweils anderen Religion etwa vom Umfang des Wissens über deren Inhalte, Struktur und die Glaubenspraxis der Andersgläubigen abhängig sind und diese genauer untersucht werden sollten?

Welche Bedeutung kommt der Kenntnis der anderen Religion und entsprechend der Wissensvermittlung über diese zu? Inwieweit kann erweitertes Wissen zu einer positiven, friedensfördernden Haltung beitragen? Um den Zusammenhang zwischen ihrem Wissen über die andere Religion und ihren Haltungen/Einstellungen zur anderen Religion und Interreligiösem Lernen untersuchen und artikulieren zu können, wurden die weiteren Begriffe *Aufgeschlossen* – *Distanziert* identifiziert und den jeweiligen ProbandInnen zugeordnet.

Um diese großen Mengen von Daten zu systematisieren und zu erschließen, die vorhandene Heterogenität zu verdeutlichen und gleichzeitig nicht auf die detaillierte Fallbeschreibung zu verzichten, lag es nun nahe, den von Mayring<sup>622</sup> empfohlenen methodischen Ansatz der Typenbildung (s. 4.6.) in Erwägung zu ziehen.

Das Konstrukt der Typenbildung stellt ein induktiv gewonnenes Hilfsmittel zur Erschließung und Systematisierung des Interviewmaterials dar, das auf einer abstrakten Ebene Zuordnungen vornimmt, die jedoch innerhalb der jeweiligen Typen ausdifferenzieren sind. Der Rückbezug auf Biografie/Sozialisation und Bildungsverlauf ermöglicht das Verständnis und die Begründung des aktuellen Entwicklungs- und Wissensstandes. Die Übergänge zwischen den Typen sind fluide, klare Abgrenzungen lassen sich

---

<sup>622</sup> Vgl. Mayring, Sozialforschung, <sup>3</sup>1996

nicht treffen. Auch ist zu bedenken, dass das gewonnene Interviewmaterial einer nur kurzen Entwicklungsspanne der ProbandInnen zuzurechnen ist. Da Menschen sich immer in Entwicklung befinden und auch vielfältige äußere Faktoren Denkweisen und Haltungen beeinflussen, ist mit individuellen Veränderungen in Wissen, Denk- und Glaubenshaltungen zu rechnen. Somit entspricht die Interviewsituation mit den daraus gewonnenen Daten und die vorgenommene Typenbildung einer Momentaufnahme im Entwicklungsprozess der ProbandInnen. Diese Momentaufnahme hat jedoch eine starke Aussagekraft, da sie sowohl die vorhandene Heterogenität als auch Potentiale der Studentenschaft der Religionspädagogiken illustriert und die identifizierten Typen jederzeit an den Hochschulen zu finden sind.

#### **6.4.3 Relative qualitative Verallgemeinerung**

Die Kategorisierungen *Uninformiert* – *Halbinformiert* – *Informiert* – *Hochinformiert* sollen lediglich eine grobe Zuordnung des Wissensstandes ermöglichen, da der Übergang zwischen Wissen/Halbwissen häufig nicht präzise beschrieben werden kann und Lernen als ein prozessuales Geschehen immer nur Zwischenstände beschreibt.

Die Typisierungen *Aufgeschlossen* – *Distanziert* als Haltungen im Blick auf die jeweils andere Religion beschreiben das Verhältnis vom Eigenen zum Fremden und charakterisieren den jeweiligen Kommunikationstypus.

Mit dem Einblick in die Sozialisation der ProbandInnen und deren familiären Hintergrund kann so manche Position oder Aussage nachvollziehbar und die Bandbreite der Biografien erkennbar werden.

#### **6.4.4 Die eigene Religiosität**

Die Frage nach der Bedeutung von Religion im eigenen Leben gibt Aufschluss über Religiosität und den Orientierungsrahmen einer Person und ihre Erfahrung von Immanenz und Transzendenz. Die Ausprägung von Religion und die Erfahrung von Transzendenz, die sich auch außerhalb von Institutionen an den Fragen nach letzter Bedeutung erkennen lässt, ist eine subjektive Größe. Die Gewichtung der Komponenten des Kognitiven, Affektiven und der Handlungsorientierung<sup>623</sup> im Blick auf Religiosität variieren von Individuum zu Individuum. Je nach Lebensalter, Lebenssituation, kulturellem Kontext, Bildungs- und Entwicklungsstand unterscheidet sich die

---

<sup>623</sup> Vgl. Boos-Nünning, Dimensionen, 1972

Religiosität von Personen. Religiöse Entwicklungstheorien gehen weitgehend von christlicher Religiosität aus, die einen im Laufe des Lebens in Stufen verlaufenden qualitativen Entwicklungsprozess<sup>624</sup> durchläuft.

Luckmann<sup>625</sup> identifiziert und kritisiert den Ansatz der Kirchensoziologie und Religionsforschung und weist darauf hin, dass Kirche und Religion identisch gesehen werden und davon ausgegangen werde, dass vor allem Kirche religiöse Bedürfnisse befriedigen könne. Diese seines Erachtens verengte kirchliche Perspektive auf das Christliche entlarvt er als ethnozentrisch. Ebenso problematisiert er die Unterscheidung objektiv-wahrnehmbarer Dimensionen von Religiosität – vor allem erkennbar an kirchlichem Engagement, und subjektiver Dimensionen, die Ausdruck finden in Meinungen, Haltungen, Einstellungen, die auf Kirche, kirchliche Positionen und Dogmen fixiert sind. Luckmann konstatiert, im Gegensatz zu kirchensoziologischen Einschätzungen, bei Menschen der Moderne keine abnehmende Religiosität, sondern eine Veränderung der Erscheinungsformen von Religiosität und von deren Erscheinungsarten hinein in das Private, eine von Kirche losgelöste Form der Religiosität, die er als 'unsichtbare Religion' bezeichnet.

Während die Religionsinstitutionen bzw. Kirchen in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung verloren haben und Religiosität gesellschaftlich weitgehend dem Privaten zugeordnet wird, entwickelte sich durch diese Privatisierung des Religiösen ein religiöser Pluralismus und eine Ausdifferenzierung des religiösen Angebots, was der Entstehung von Synkretismen den Boden bereitet. Knoblauch<sup>626</sup> weist schon früh auf diese Entwicklung und die Bildung individueller Sinnwelten hin.

Geertz, der seine Erkenntnisse über Religiosität als psychologisches, soziales sowie kulturelles Phänomen in muslimischem Kontext gewonnen hat, definiert Religiosität als „dauerhafte Bindung an die Vorstellung einer außerweltlichen Wirklichkeit.“<sup>627</sup> Er differenziert Religiosität nach ihrer Intensität, womit er das Maß der Verinnerlichung eines kulturellen Musters in der Person eines Individuums, das es angenommen hat, und seine

---

<sup>624</sup> Vgl. Fowler, Stufen, 1991

<sup>625</sup> Vgl. Luckmann, Religion, 1991

<sup>626</sup> Knoblauch, Verflüchtigung, 7-77

<sup>627</sup> Geertz, Entwicklungen, 16



Bedeutung in dessen Leben bezeichnet, und nach ihrer Reichweite, die sichtbar wird am

„Umfang der sozialen Kontexte, in denen religiösen Beweggründen eine mehr oder minder starke Bedeutung zuerkannt wird.“<sup>628</sup>

Auch verweist er auf die Wandelbarkeit von muslimischer Religiosität,

„dass der Mensch sehr leicht und relativ häufig zwischen radikal entgegengesetzten Betrachtungsweisen der Welt hin- und herwechseln kann“<sup>629</sup>.

Glock<sup>630</sup> hat in seiner fünfdimensionalen Betrachtung von Religiosität einen kategorialen Bezugsrahmen geschaffen für Ausprägungen von Religiosität und sie beschrieben in ihrer Mehrschichtigkeit und Mehrdimensionalität. Seine Betrachtung beansprucht, alle grundlegenden Formen zu benennen, in denen Menschen ihre Religiosität artikulieren. Glocks Dimensionen der Religiosität<sup>631</sup> sind nicht an einen Kulturkreis gebunden und sind im Prinzip in jeder religiösen Kultur vorhanden. Sie werden jedoch in den verschiedenen Religionen bzw. religiösen Kulturen in unterschiedlicher Weise gewichtet.

Im Rahmen dieser Untersuchung sind alle fünf Dimensionen von Religiosität und das Wissen der ProbandInnen zu jeder Dimension von Bedeutung. Worüber und wieviel die ProbandInnen wissen über einen Sachverhalt und wie dieses Wissen in Zusammenhang steht mit den anderen Dimensionen, wird jedoch vor allem deutlich in der intellektuellen Dimension.

Bei der Beobachtung der Religiosität der christlichen und muslimischen ProbandInnen und deren Einschätzung der Bedeutung in ihrem eigenen Leben muss das unterschiedliche Verständnis von Religiosität der beiden Religionen mitbedacht werden. Christliche Entwicklungstheorien mit einem linearen, eher in Stufen verlaufenden qualitativen Entwicklungsverständnis von Religiosität unterscheiden sich von dem muslimischen Verständnis, das

---

<sup>628</sup> a.a.O., 160f

<sup>629</sup> Geertz, Beschreibung, 88

<sup>630</sup> Glock, Dimensionen, 150-168

<sup>631</sup> a.a.O.: Glocks multidimensionales Modell beinhaltet die Dimension der religiösen Erfahrung, die religiöse Emotionen und Gemütsbewegungen beschreibt; die rituelle Dimension, die Anhänger einer Religion zu berücksichtigen haben oder gemeinsam teilen; die ideologische Dimension, in der Bekenntnis zu Glaubensformeln, Gottesvorstellung, Heilswege, Ethik, Inhalt und Ziel des Glaubens artikuliert werden; die intellektuelle Dimension, die religiöses Wissen, Lehrsätze, Umgang mit Texten der eigenen Religion beinhaltet; die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen, die sich bezieht auf die Alltagsrelevanz des Glaubens; was tut oder lässt ein Mensch als Konsequenz seiner Religiosität?

nach Intensität und Reichweite im Lebenskontext unterschieden werden kann, wie es Geertz (s.o.) analysiert hat.

Die Relevanz der Religion für das eigene Leben stufen die ProbandInnen selbst ein auf einer Skala von 1-10, sodass eine subjektive und selbständige Gewichtung innerhalb der miteinander verbundenen fünf Glock'schen Dimensionen stattfindet.

## **6.5 Generalisierung und Typenbildung**

Zu unserem Alltagsinstrumentarium gehört die Generalisierung. Würden wir nicht generalisierend von einem Ereignis oder einer Erfahrung auf anderes schließen, also generalisieren anhand verschiedener Formen der Typisierung, so würde uns die Welt mit einer ungeheuren Flut gleicher, unverbundener, strukturloser Eindrücke überfluten und wir könnten kein Erfahrungswissen aufbauen. Generalisierung ermöglicht die Formulierungen von Gesetzen und Regeln und das Erkennen von Abhängigkeiten und Zusammenhängen.

Das Problem der Generalisierung gilt in qualitativen genauso wie in quantitativen Studien. Die Generalisierung von Zusammenhängen wird erst möglich durch den systematischen Vergleich. Sowohl das Sampling als auch sämtliche Auswertungsverfahren, hier die Grounded Theory Methodology, setzen sich mit dem Problem der Verallgemeinerung auseinander. Aus der Generalisierung anhand von Fallvergleichen lassen sich Theorien generieren.

Max Weber hat das Konzept des Idealtypus, der eine lange Geschichte hat, thematisiert, eine Form und Methode der Verallgemeinerung. Mit diesem Instrument sucht er die „Eigenart von Kulturercheinungen“, das was „mehreren konkreten Erscheinungen gemeinsam ist“<sup>632</sup>, zu erfassen. Der Idealtypus ist kein Abbild der empirischen Realität, sondern die Konstruktion von Forschenden, ein Vorgang der Abstraktion und gedanklichen Steigerung einiger Elemente und der Versuch, Kohärenz herzustellen, wie sie in Wirklichkeit nicht vorzufinden ist. Gedachte Zusammenhänge werden in gedanklicher Steigerung dargestellt und im Idealtypus veranschaulicht.<sup>633</sup>

Der Bezug auf nur einen Fall kommt in der Wissenschaft nicht selten vor, die

---

<sup>632</sup> Weber, Objektivität, 146-214

<sup>633</sup> Przyborski/Wohlrab-Sahr, Sozialforschung, 329

Analyse eines Einzelfalls kann von wissenschaftlicher Tragweite sein. Wissenschaftlichkeit ist also nicht unbedingt abhängig von einer bestimmten Fallzahl. Generalisierung bedeutet, der einzelne Fall oder wenige Fälle, müssen in einem größeren Zusammenhang stehen und von diesen muss auf andere Fälle geschlossen werden können.

Ein Typus erfasst ein Individuum nicht mit all seinen Facetten, doch bringt dieses entsprechende Muster hervor und ermöglicht die Theoriebildung und damit einen theoretisch-wissenschaftlichen Ertrag. Doch ist nicht die Typenbildung als solche das Ziel, sondern nur methodologischer Weg und Mittel zum Zweck bei der Generierung einer Theorie.

Jeder Untersuchung von Fällen geht aber als Voraussetzung eine Art von Generalisierung voraus, denn ohne Formen der Generalisierung sei an Fällen etwas Individuelles oder Besonderes gar nicht zu erkennen. Das Markieren von Besonderheiten stelle schon eine Form von Generalisierung dar, ohne die nicht auf etwas Allgemeineres geschlossen werden könne.<sup>634</sup>

Jeder Fall bildet seine „besondere Allgemeinheit“<sup>635</sup> und bildet in Auseinandersetzung mit allgemeinen Regeln seine Eigenständigkeit aus.

„Dabei kann es zweifellos nicht um die statistische Frage von Verteilungen gehen. Es geht aber sehr wohl darum, eine Aussage über mehrere Fälle möglich zu machen, die gleichwohl keine simple klassifizierende Zuordnung unter ein abstraktes Dach darstellt.“<sup>636</sup>

Der konstruierte Typus muss ein Bild ergeben, das die Sinnstruktur ähnlich gelagerter Fälle angemessen beschreibt und verdichtet.

„Das Typenfeld zielt dabei auf systematische Vollständigkeit. (...) Mit der Konstruktion des Typenfeldes ist der Prozess der Theoriegenerierung abgeschlossen. Anhand des Typenfeldes lässt sich die theoretische Erzählung entfalten.“<sup>637</sup>

In der vorliegenden Untersuchung wurden also bei allen ProbandInnen die folgenden Kategorien abgefragt:

- Sozialisation

---

<sup>634</sup> a.a.O., 319

<sup>635</sup> Hildenbrand, Fallrekonstruktive Forschung, 256-259

<sup>636</sup> Przyborski/Wohlrab-Sahr, Sozialforschung, 336

<sup>637</sup> Przyborski/Wohlrab-Sahr, Sozialforschung, 350

- Eigene und fremde Religion
- Bedeutung der eigenen Religion

Die Analyse der Interviewbeiträge führte zu folgender Typenbildung:

|                                                             |                                             |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Uninformiert-aufgeschlossener Typ<br>M6, M11                | Uninformiert-distanzierter Typ<br>C1, C18   |
| Halbinformiert-aufgeschlossener Typ<br>C4, M5, M8, M16, M17 | Halbinformiert-distanzierter Typ<br>C2, M15 |
| Informiert-aufgeschlossener Typ<br>C7, C10, C13, C20, M3    | Informiert-distanzierter Typ<br>C14, C19    |
| Hochinformiert-aufgeschlossener Typ<br>M9, M12              | Hochinformiert-distanzierter Typ<br>-       |

Im Folgenden werden nun alle ProbandInnen dieser Untersuchung schlaglichtartig vorgestellt und die verschiedenen Typen anschließend zusammenfassend verdeutlicht.

Ihre unterschiedlichen Wissensstände zu den Fragen des Leitfadenterviews (s. Anhang) werden analysiert.

Die Interviewbeiträge vermitteln Einblicke in deren Sozialisation sowie deren Einstellungen und Denken. Das Verhältnis von eigener und fremder Religion und die Bedeutung der eigenen Religion werden ebenso beleuchtet.

### 6.5.1 Uninformiert-aufgeschlossener Typ

#### Sozialisation: *(Muslime)*

*„Religion, klar! Das war im Mittelpunkt, klar, das hat schon einen beeinflusst. Also man würde sogar sagen, dass meine Familie, die waren schon eher Strenggläubige, also ja, strenggläubig, aber nicht auf's Extremste. Man konnte meine Eltern fünf Tage, also fünfmal am*

*Tag, beten sehen. (...) Also wenn Sie mich jetzt heute sehen, mit Kopftuch, oh bitte denken Sie nicht wie alle anderen gleich daran, dass ich das mit Zwang bekommen habe. Also klar, meine Familie und meine Eltern, meine Großeltern, die sind zwar streng religiös, aber auf meine Entscheidungen, die habe ich selbst getroffen.“ (M11, S.1)*

*„Ich geh heute noch in die Moschee. Also ich habe dann Koran-Unterricht bekommen. Ich bin auch sehr froh darüber, dass ich hingegangen bin, weil ich habe sehr viele Freundinnen und Freunde getroffen und das beeinflusst mich heute ja noch.“ (M11, S.1b)*

*„Ja, indem ich -, es ist ja eines der fünf Gebote im Islam, dass man fünf Mal am Tag betet. Also morgens, mittags, nachmittags abends und nachts. Und die tue ich auch, also die mache ich, versuche ich auch regelmäßig zu erfüllen und zu machen. So, wie es von der Zeit geht. Und dann gibt es noch das Fasten. Ich faste zum Beispiel gerade. Wir sind ja schon im Monat Ramadan. Dann gibt es halt die Almosengabe. Und versuche halt alles so ein bisschen zu machen, aber eben alles nach und nach.“ (M11, S.3a)*

Die Probandin lebt eine strenge, relativ konsequente Orthopraxie und ist fest eingebunden in der Moschee. Neben der Familie ist die Moschee das wichtigste soziale Umfeld.

Bei den Muslimen dieses Typs ist eine kulturelle Aufgeschlossenheit zu beobachten, die mit religiöser Aufgeschlossenheit nicht zu verwechseln ist und die begründet wird mit dem Leben in einer christlich geprägten Umgebung. Entsprechend kennen sie nominell christliche Feste, können Gott, Jesus, selten den Heiligen Geist, Kreuz, Kirchengang und Tischgebet benennen, doch ist ihnen deren Bedeutung auch nicht ansatzweise bekannt. Im Umgang mit christlichen Freunden kommt Religion als Thema nicht vor, man geht Kaffeetrinken, spricht über die Ausbildung und „unternimmt freizeitmäßig etwas gemeinsam“. Das Gespräch über Religion birgt die Gefahr von Konflikten und wird häufig im Freundeskreis eher gemieden – oder es gibt spannendere Themen zwischen den Freunden:

*„(...) Also von vier Freundinnen, die ich jetzt noch heute habe aus der Schulzeit, die christlich sind, würde ich meinen, dass nur zwei religiös*

*sind, während zwei eher nicht. (...) Also, ich muss sagen, dass das Thema Religion eigentlich eher selten vorkam. Ja also, mit was sich halt eben pubertierende Mädchen beschäftigen, Mode. Also, zur Schulzeit, also Mode, was man gemeinsam unternimmt, eher so. Also, wir haben da zu Schulzeiten nicht oft über ernste Themen gesprochen, meine ich (...).“ (M6, S.3f)*

### **Eigene und fremde Religion:**

Ausgehend von der eigenen Religion werden Parallelen in der anderen Religion gesucht. Ethisch-moralische Werte werden von der eigenen auf die fremde Religion übertragen:

*„Wie gesagt, Nächstenliebe fällt mir sofort ein. Also, dass man harmonisch mit den Menschen um sich herum im Einklang lebt eigentlich. Friedvoll. Dass man immer..., dass man einfach zu guten Menschen erzogen wird und es auch den anderen vorlebt.“ (M6, S.4)*

Als guter Mensch leben nach Geboten und Verboten, die Normen der Religion befolgen, Tugenden und Richtlinien erfüllen, wird von den Probandinnen als Ziel der christlichen Religion genannt:

*„(...) Nach diesen Standards einfach zu leben und als guter Mensch einfach, finde ich. Das ähnelt auch, finde ich, also dem Islam sehr. Das ist doch, also finde ich, nicht anders. Denn es sind halt Richtlinien gegeben und mit denen - (...). Die Tugenden einfach erfüllen. Aber dann, im Parallel dazu, auch die Normen der Religion noch zu befolgen, finde ich.“ (M11, S.2b)*

Das Verständnis des Islam wird auf das Christentum übertragen, die Erfüllung von Normen und Regeln auch im christlichen Glauben als Aufgabe angenommen.

*„Über Jesus? Da fällt mir jetzt spontan, also diese drei, die heiligen drei irgendwie, zum Christentum ein. Also Vater, Sohn, - , und dass Jesus halt einer von denen ist. Und dass das Gebet halt im Vordergrund steht. Also der Prophet, als Sohn Gottes halt. Ja so, ich kenne es als Prophet. Aber demnach die Christen als Sohn Gottes. Wird zu seinem Leben. Habe ich nur mal so gehört bekommen.“ (M11, S.2b)*

Jesus war leidender Mensch, der Mitgefühl weckt und an Leiden denken lässt. Das Kreuz am Goldkettchen von Mädchen wird als ästhetisch wahrgenommen. Unterschieden wird klar bei der Bedeutung Jesu. Für Christen wurde er gekreuzigt als Sohn Gottes und ist auferstanden – für Muslime ist er nur Prophet und wurde nicht gekreuzigt. ProbandIn M11 nimmt wahr, dass der christliche Gott als liebender Vater gesehen wird, der alle Menschen gleich behandelt im Gegensatz zum strafenden Gott im Islam.

Wie Christen ihre Religion praktizieren, ist den Probandinnen nicht bekannt. Sie können Ereignisse wie Konfirmation, Beichte oder Kirchgang formal benennen, doch haben sie im Alltag noch nie erlebt, wie Christen ihren Glauben leben.

In der Schule gab es keinerlei Bezugspunkte zur Bibel, sie stand oft zerfetzt im Regal, wurde aber nicht aufgeschlagen und auch darüber hinaus fand kaum eine Auseinandersetzung mit deren Inhalt statt. Aus ihrer christlichen Alltagsumgebung haben die Probandinnen ein oberflächliches, rudimentäres Wissen zum Christentum ohne tatsächliches inhaltliches Verständnis. Beide Religionen zu parallelisieren dürfte pragmatisch entlastend wirken und eine bequeme Konvivenz ermöglichen.

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

Für beide Probandinnen hat der Islam im eigenen Leben einen sehr hohen Stellenwert, sie erleben den Islam sehr positiv und das Sozialverhalten, Gerechtigkeit, Frieden, Liebe, Freundschaft fördernd. Eine Probandin hebt die spirituelle Bedeutung des Islam für ihr Leben hervor:

*„Gott ist immer an deiner Seite, du bist nie allein. Ich schätze die Schönheit beim Islam.“ (M11, S.3b)*

Negativ wird das Verhalten der Glaubensgeschwister erlebt:

*„Die Glaubensgeschwister müssen sich ändern, nicht die Religion. Zum Beispiel müssten sie mit menschlicherem Blick den Koran lesen und nicht den Islam für eigene Zwecke missbrauchen, politisch oder kriegerisch. Ich bin auch nicht einverstanden mit der Religionspraxis in verschiedenen Ländern.“ (M6, S.7-8)*

Bedeutung der eigenen Religion bei ProbandIn M11 (8-9).

Bedeutung der eigenen Religion bei ProbandIn M6 (8).

### 6.5.2 Uninformiert-distanzierter Typ

#### Sozialisation: (Christen)

*„Also, wie gesagt, mache ich halt Jugendgottesdienste, gehe gerne selber in Gottesdienste (...). Vor allem, ich bete für mich alleine eigentlich schon täglich. In unserer Familie betet man auch vor dem Essen und auch so gerade vor den großen Festen. Gerade im Advent ist es ziemlich – ja, praktizieren wir unseren Glauben sehr stark. Und auch vor Ostern und auch dann an Ostern. Ja, ich würde schon sagen, dass ich meinen Glauben sehr stark praktiziere. Jetzt nicht übertrieben, aber ja, es ist schon ein großer Teil von meinem Leben. (...) Also ich habe angefangen, immer wieder so Passagen zu lesen (Bibel. Anm. d. Verf.). Habe mir jetzt auch so die Bibelkunde, so ein Buch gekauft. Das hat mich ziemlich interessiert, auch ein bisschen darüber hinaus zu lesen.“ (C1, S.2)*

*„(...) hat Religion schon immer eine Rolle gespielt. (...) Da habe ich viel Jugendarbeit gemacht bei uns im CVJM.“ (C18, S.1)*

*„Also, für mich ganz persönlich, einfach Beten, würde ich sagen, ist das, was so am meisten ausmacht. Aber ich finde auch einfach, dass das ganz viel damit zu tun hat, wie man miteinander umgeht. Wie man sich Mitmenschen gegenüber verhält. Ja, dass man eben dieses Christsein einfach lebt. Nächstenliebe.“ (C18, S.3)*

#### Eigene und fremde Religion:

Die eigene Religion wird durchaus inhaltlich und rituell gelebt und umgesetzt im Alltag, auch kommt der Religion eine identitätsstiftende Funktion zu. Die religiöse Sozialisation im relativ isolierten eigenen Umfeld und mangelnde Kontakte zu Mitgliedern der anderen Religion aufgrund geografischer oder sozialer Gegebenheiten führen allerdings zu einer verengten Perspektive und weitgehender Unwissenheit bezüglich der fremden Religion. Außer wenigen offensichtlichen Merkmalen und Allgemeinplätzen zur religiösen Praxis ist keinerlei Wissen zur anderen Religion vorhanden:

*„(...)Aber so über die Lehre (Islam. Anm.) weiß ich nicht viel.“ (C18, S.2)*



Die muslimische Glaubenspraxis wird aus der Distanz als unfrei, einschränkend, teilweise sinnlos und unterdrückerisch wahrgenommen:

*„Also, ich habe mich noch nicht so richtig damit befasst. (...) Ich bin eigentlich schon aufgeschlossen, aber ja, ich beschäftige mich – oder ich habe kein so Interesse, mich so richtig damit zu beschäftigen. Weil, es ist mir schon vieles suspekt, das ich schon weiß – und bin dann, ja, eher distanziert.“ (C1, S.4)*

*„(...) dass sie (islamische Religion. Anm.) auch manchmal nicht mehr zeitgemäß ist. Ich weiß sehr wenig drüber. Aber, das ist jetzt so das subjektive Bild, was ich habe, wenn ich mir was darunter vorstelle und dass man ja schon oft mitkriegt, dass die Frauen sehr unterdrückt werden. Wobei ich nicht weiß, ob das wirklich die Religion sagt oder ob das einfach noch, ja, die Kultur einfach mitbringt.“ (C18, S.4)*

Eine wechselhafte, schwankende eigene Religiosität und immer wieder intensives Engagement im eigenen kirchlichen Umfeld charakterisieren diese ProbandInnen.

Die Notwendigkeit von Begegnung und Dialog mit den Mitgliedern der anderen Religion wird nicht bedacht, das Fremde erzeugt eher Angst als Neugier. Vermeidung scheint ressourcenschonend und entlastend zu wirken. Außer ein paar wenigen allgemeinen Fragmenten ist bei den ProbandInnen keinerlei Wissen über den Islam vorhanden, weder muslimisches Gottesbild („Allah wird im Koran nicht so streng dargestellt wie Moslems den Glauben leben...“), noch Koran („Ich hatte noch nie einen in der Hand...“), weder Inhalt und Bedeutung des Islam, weder Glaubenspraxis oder Gruppierungen im Islam sind bekannt.

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

*„Positiv am Christentum ist, dass ich selbst entscheiden kann, wann ich bete und wie ich den Glauben auslebe. Die großen Feste und die Traditionen sind schön. Gut ist die Freiheit und dass jeder seinen Weg finden kann.“ (C1, S.2)*

Die Institution Kirche erlebt die Probandin negativ:

*„Die Kirche nutzt den Glauben aus, Frauen sind nicht gleichgestellt. Durch die Missbrauchsfälle bricht die Kirche das Vertrauen und das führt zu Austritten. Man kann ohne Kirche glauben.“ (C1, S.2)*

Trotz scharfer Kritik an der Institution ist für die Probandin C1 die eigene Religion von höchster Bedeutung (9).

Die Probandin C18 gibt der eigenen Religion etwas weniger Bedeutung (7).

### **6.5.3 Halbinformiert-aufgeschlossener Typ**

#### **Sozialisation: (Christen)**

In behüteten Verhältnissen auf dem Dorf sozialisiert, hat Religion bei dem Probanden als normaler Bestandteil des alltäglichen Lebens immer dazugehört:

*„Der Glaube hat bei uns immer eine Rolle gespielt - ja und nein, sage ich mal. Also, ich war in der Kinderkirche, ich war auch im Religionsunterricht, ich war auch öfter in der Kirche. Aber es war nie so, dass ich es musste. Also es war immer alles freiwillig, sage ich mal. Es war jetzt nicht so, dass ich draufgedrückt wurde. War dann was, das dann von mir kam.“ (C4, S.1)*

*„In der Familie, also wir haben jetzt nie bewusst zusammen gebetet. Aber wir sind immer an Weihnachten eigentlich in die Kirche gegangen. Nach der Konfirmation habe ich auch angefangen, Kinderkirche zu machen. Da war ich dann als Kinderkirchleiter da so mit drinnen eben, genau. Also da hat es dann schon eine größere Rolle gespielt. Meine Mutter war auch in dem Kinderkirchteam drinnen. Wir haben dann zusammen gearbeitet mit einigen anderen. (...) Aber ich habe immer, von früh an bis heute eigentlich, den Glauben daran, dass Gott da ist und dass er über mich wacht. Und ich persönlich habe den Glauben, dass er das jederzeit tut...“ (C4, S.1)*

#### **Eigene und fremde Religion:**

Die erste Begegnung mit anderen Religionen fand beiläufig im Schulunterricht statt, ohne dass eine intensivere Auseinandersetzung

stattgefunden hat.

Die erste Begegnung mit dem Islam findet durch muslimische KlassenkameradInnen statt. Insbesondere eine bis dahin locker gekleidete Mitschülerin, die sich von heute auf morgen „komplett verschleiert“, lässt aufmerken. Der Proband reagiert verständnis- und rücksichtsvoll und passt sein Verhalten entsprechend an:

*„Also ich habe das nicht infrage gestellt. Das war für mich ihre Religion, sie hat daran geglaubt und das war okay.“ (C4, S.2)*

Er unternimmt mit Muslimen seiner Umgebung, „sie sind nicht wirklich gläubig“, „ganz normale Sachen“.

*„(...) ich habe für mich meinen Glauben und die anderen, die haben ihren Glauben. Mich interessiert das sozusagen gar nicht, welchen Glauben die jetzt haben. Deswegen ist das auch kein Gesprächsthema. (...) Weil ich finde, das ist etwas Persönliches, das nicht zu diskutieren ist.“ (C4, S.3)*

Die Aufgeschlossenheit gegenüber den Mitgliedern der anderen Religion artikuliert der Proband ausdrücklich:

*„Ich bin grundsätzlich jedem Menschen aufgeschlossen, egal welchen Glauben er hat oder welchen nicht. Wem ich nicht aufgeschlossen wäre, wie vorhin gesagt, irgendwelchen radikalen Gruppierungen, die auf Basis dieses Glaubens irgendwelche Kriege führen oder so. Aber da wäre ich grundsätzlich eben niemandem aufgeschlossen, egal welchen Glauben er hat. Also, ich sage jetzt mal, ob jemand dem Islam angehört oder irgendwas Anderem, das ist mir relativ egal.“ (C4, S.8)*

Einfaches Grundlagenwissen über das muslimische Gottesbild und die Bedeutung des Koran ist bei dem Probanden vorhanden, die Glaubenspraxis von Muslimen ist dem Probanden aus dem Alltag beiläufig bekannt. Er kann der Andersartigkeit der fremden Religion und der Religiosität der Muslime weiten Raum lassen – bis hin zu einer bequemen Gleich-Gültigkeit.

### **Sozialisation: (Muslime)**

Die VertreterInnen dieses Typs hat keine strenge religiöse Erziehung erfahren. Die Grundzüge und Rituale der eigenen Religion sind bekannt, in der Familie

und Verwandtschaft wurden die religiösen Feste gefeiert. In der Familie wurde anderen Religionen immer mit Toleranz und Akzeptanz begegnet:

*„Andere Religionen bei uns - ich habe noch nie gehört, dass jemand aus meiner Familie gesagt hat, dass andere Gläubige wie Christen oder Juden in die Hölle kommen. Habe ich noch nie gehört. Die haben alle so respektiert, akzeptiert wie die sind (...).“ (M8, S.2)*

Nach einer unbekümmerten, freien, naturnahen und beinahe religionsfreien Kindheit in Anatolien findet bei einer anderen Probandin nach dem Umzug nach Deutschland eine 'religiöse Nachsozialisierung' in der Moschee statt. Gleichzeitig hat die Moscheeumgebung mit den Menschen gleicher Herkunft und Identität und mit allem Türkischen dort, heimatliche Ausstrahlung und vermindert das sich einstellende Heimweh; damit ist die Tür geöffnet für alles religiöse Lernen:

*„(...) Lese manchmal aus dem Koran oder lese wissenschaftliche Texte zum Islam oder irgendwelchen Fragen, recherchiere ein bisschen, studiere hier auch noch Islam. Einige Beweggründe war dann auch schon das Selbstfindung, bisschen Horizont erweitern (...). Weil, es gibt immer wieder Sachen, wo Gleichnisse da sind, dieselben Geschichten werden erzählt. Von Grund auf sind alle Religionen eigentlich gleich, alle drei.“ (M17, S.2)*

Alle Religionen werden gleichgestellt und auf ihre Inhalte und Unterschiede geht die Probandin nicht ein.

Ein anderer Proband erlebt, wie für Menschen aus der Türkei mit dem Leben in einer säkularen Umgebung häufig eine Intensivierung religiöser Riten und religiöser Orientierungen verbunden ist - aber andererseits nicht weniger häufig auch die Veränderung und Anpassung des eigenen Lebensstils an den der Aufnahmegesellschaft und eine entsprechend lockere Erziehung der Kinder:

*„Vater ist jetzt nicht -. Der hat gebetet, bevor er (mit 26 Jahren) nach Deutschland gekommen ist, fünfmal am Tag, hat alles gemacht. Aber hier in Deutschland, klar, wie soll ich sagen. Da ist man in einem anderen Kulturkreis, da ändern sich schnell auch solche Gewohnheiten, sagen wir es mal so. ..., dass ich dank ihm gelernt habe, dass ich jederzeit dankbar an Gott sein sollte. (...) Also mit diesen wichtigen elementaren, ja wie soll ich sagen, skills vielleicht,*

*also diese Dankbarkeit, Gutmütigkeit, jetzt mal abgesehen vom Beten und so, die wurden mir doch immer vermittelt und werden immer noch vermittelt, sagen wir es mal so.“ (M16, S.1)*

Die Begegnung und der tagtägliche Umgang mit der fremden Religion im Alltagskontext, angefangen schon im Kindergarten, war Normalität:

*„Das war das Christentum natürlich, mit dem man Kontakt hatte. ... Ich hatte kein Problem. Also vor allem in der Schule, da ist man zum Beispiel Weihnachten auch mit der Klasse in der Kirche, haben Weihnachtslieder gesungen. Da haben wir dann auch mit-, da habe ich dann auch mitgemacht.“ (M16, S.2)*

Eine nicht seltene Situation war die Alleinstellung als Ausländer innerhalb der eigenen Schulklasse:

*„Ich weiß nicht, ob das jetzt ein Vor- oder Nachteil ist, dass ich in meiner Klasse der einzige Ausländer war. ... Aber auf jeden Fall, also Probleme gab es nie.“ (M16, S.2f)*

### **Eigene und fremde Religion**

Von der eigenen Religion wird auf das Christentum geschlossen. Die wesentlichen Ziele und Gedanken des Christentums sind nicht bekannt und es wird vereinfachend interpretiert und von den Anforderungen der eigenen Religion transferiert auf das Christentum; ausschließlich die soziale Dimension findet Erwähnung:

*„Ich finde es eigentlich gar nicht so anders. Ich finde das wirklich nicht arg anders. Wir haben viele Gemeinsamkeiten, das ist für mich wie eine andere Art, es auszuleben. Also das gleiche. Natürlich gibt es Unterschiede, klar. Aber im Großen und Ganzen haben wir sehr viele Gemeinsamkeiten. Und dann denke ich einfach, das ist einfach eine andere Art zu leben.“ (M8, S.2)*

*„Frieden. Einfach Frieden. Alleine Nächstenliebe. (...) Einfach Frieden, dass es einfach funktioniert zwischen Menschen.“ (M8, S.3)*

Eine andere Vertreterin dieses Typs hat in Familie und Moschee eine strenge religiöse Erziehung erhalten und versucht heute, auch bei knapper Zeit, die fünf Säulen umzusetzen. Der Wunsch, ein ausgeprägtes religiöses Leben mit dem Partner und dessen Familie zu leben, wird enttäuscht. Die eigenen

Kinder religiös zu erziehen, ist erklärtes Ziel. Trotz Leistungskurs Religion in der Schule konstatiert die Probandin gravierende Wissenslücken, was sich im Verlauf des Interviews bestätigt. Sie merkt, dass erst jetzt ein Verständnisprozess beginnt und sie ein ausgeprägter Wissensdrang bewegt; Fragen zur anderen Religion entstehen. Intensive Erfahrungen mit Christen, z.B. das gemeinsame Erleben religiöser Feste, Moschee- und Gottesdienstbesuche und vielfältige Diskurse zur jeweiligen Religion haben dennoch viele Fragen nicht beantwortet. (M15, S.1-2)

Offensichtlich ist die Informationsvermittlung über die fremde Religion unverzichtbar und nicht ersetzbar durch Konvivenz.

In der „nicht streng religiösen Familie“ einer anderen Probandin werden zeremoniell große religiöse Feste zusammen mit der Verwandtschaft gefeiert. Die Eltern praktizieren die fünf Säulen und sind so für die Probandin prägende Vorbilder. Sie lernt die Moschee kennen und fühlt sich dort bis heute sehr wohl. Vom Jugendvorstand steigt sie auf in den Hauptvorstand und macht mit Freude Moscheeführungen für Schulklassen aller Konfessionen und für Ethikgruppen.

*„Ich war auf dem evangelischen oder katholischen Kindergarten und da war es klar, wir haben gesungen, wir haben gebetet und ich war dann halt einfach dabei.“ (M5, S.4)*

*„Meine Mutter hat immer gesagt: Du gehst mit (in die Kirche. Anm.), weil wir leben in Deutschland.“ (M5, S.5)*

Trotz Sozialisation in christlicher Umgebung ist wenig Wissen über das Christentum bzw. den christlichen Glauben vorhanden und vieles wird aus der eigenen Religion auf das Christentum übertragen:

*„Eigentlich läuft das ziemlich gleich ab, muss ich sagen. Also jetzt vielleicht nicht eins zu eins, aber der Kerninhalt ist eigentlich gleich.“ (M5, S.5)*

Dennoch fühlt sie sich dem Islam näher und grenzt sich gegenüber dem Christentum ab. Dies kommt im Stolz auf das Besondere der eigenen Religion zum Ausdruck. Bei aller Aufgeschlossenheit überragt aus ihrer Sicht der Islam und die muslimische Gebetspraxis die christliche:

*„Der Islam ist wirklich die monotheistische Religion, die die Form des Betens hat, wo man sich wirklich beugt, vor jemandem sozusagen. Und das haben die Christen in dieser Form nicht.“ (M5, S.6)*

Negativ am Christentum nimmt sie wahr, dass

*„... viele Gott in den Hintergrund stellen sozusagen, sondern Jesus als Gott, wie soll ich sagen, Jesus als Gott anbeten sozusagen.“ (M5, S.6)*

Nach ihrer Beobachtung haben Christen nicht die direkte Verbindung zu Gott, sondern sehen Jesus als Gott, was sie ablehnt. Dennoch trifft das Christentum, weil eine monotheistische Religion, bei ihr auf „vollkommene Offenheit“.

Die wesentlichen immanenten Zielsetzungen der christlichen Religion sind diesen ProbandInnen bekannt, transzendente Aspekte scheinen jedoch unbekannt zu sein.

Das Kreuz als Symbol von Schuld und Vergebung ist bekannt, wird aber in seiner christologischen Bedeutung nicht verstanden und rein materialistisch gedeutet. Die Person Jesus, sein Leben und Sterben, Kreuz und Auferstehung werden koranisch gedeutet. Der Tod am Kreuz hat nach koranischem Verständnis nicht stattgefunden, ein Anderer ist anstelle von Jesus gestorben. Das christliche Verständnis der neutestamentlichen Geschehnisse, das Evangelium, ist kaum bekannt. Die Gottessohnschaft Jesu wird abgelehnt, gelegentlich metaphorisch gedeutet.

Weniger problematisch scheint das Gottesbild zu sein. Muslime teilen weitgehend das Gottesbild des Alten Testaments (Gott ist unerreichbar, besitzt ganzes Universum, Schöpfer, kann alles erschaffen, nur sein Wille zählt. Derselbe wie im Islam, eine Gottheit, der Allmächtige, der Allwissende, man soll ihn fürchten. M 8, M 16, M 17))

Die Kenntnisse der christlichen Glaubenspraxis werden von manchen Probanden oft der muslimischen Glaubenspraxis angeglichen (gut zusammenleben, anbeten, fasten, Almosen geben, ...). Andere kennen die christliche Glaubenspraxis und sehen sie immer mehr verloren gehen und schätzen diesen Prozess als problematisch ein.

Eine differenzierte Wahrnehmung und mehrschichtige Interpretation christlicher Religiosität vermischt sich gelegentlich mit der Wahrnehmung politisch-gesellschaftlicher Prozesse, was seine Wurzeln im muslimischen

Denken haben dürfte, wo Religion alle Lebensbereiche bestimmt, oder mit Brauchtum:

*„Die Guidekultur, die Geistkultur, geht damit verloren. Amerikanisierung findet statt. Was ist deutsch, deutsche Tradition? Die Flüchtlinge verändern die Gesellschaft. Sehe selten Kirchgänger und an Nikolaus haben nicht alle einen Stiefel vor der Tür.“ (M16, S.5)*

Die Bibel als heiliges Buch der Christen und Wort Gottes ist den muslimischen Probanden weitgehend fremd; es gab in ihrer Sozialisation kaum Berührungspunkte oder Begegnungsmöglichkeiten. Auch das christliche Menschenbild ist nur ansatzweise bekannt.

Aufgrund der Sozialisation in Deutschland sind den ProbandInnen nominell die verschiedenen Konfessionen bekannt, ohne dass deren Entstehung, Organisationsformen oder Inhalte bekannt sind.

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

*„Gott ist ein barmherziger Gott, er hört immer zu, nimmt auf, ist vergebungsfreudig. Er vergibt immer und man darf auch kritisch sein.“ (C4, S.5)*

Kritisiert wird vom Probanden C4, dass die Katholische Kirche mit ihrer Moral, ihrem Papstverständnis nicht auf der Höhe der Zeit ist und der Umgang mit Spenden und mit Geld allgemein problematisch ist. (C4, S.6)

Die Bedeutung der eigenen Religion für den Probanden liegt im mittleren Bereich (5).

*„Vieles am Islam ist gut und wird falsch gedeutet. Er ist eine friedliche Religion, wird von Muslimen aber nicht so ausgelegt, der djihad wird ins Negative gezogen. Gott ist ein liebender, aber auch ein strafender Gott, der es liebt, wenn man Sachen erfüllt. Das Gebet ist ein Geschenk, weil es Rückzug und Meditation ermöglicht; man kann abschalten und ist stressfrei. Und man kann vieles selbst deuten. Die Vernunft spielt eine große Rolle: Lies und verstehe! Die Religion ist gut, die Auslegung der Religion ist schlecht. Die Muslime werfen ein schlechtes Licht darauf, wenn sie Menschen töten.“ (M5, S.8)*

Die Probandin M5 gibt der Religion im eigenen Leben die allerhöchste Bedeutung (10).



*„Es geht um den Menschen, der Koran ist für den Menschen geschrieben. Es geht um Psychisches, Soziales: Was sagt der Koran, Gott über mich? Was sagt meine Religion über mich? Dann erst kommen alle anderen Fragen. Das Ich steht im Mittelpunkt. Der Koran ist schwer zu verstehen. Jeder nimmt den Koran und meint, den richtigen Sinn zu haben und zwingt andere. Ich habe Probleme mit den Muslimen, nicht mit dem Koran.“ (M8, S.5-6)*

Die Religion ist für die Probandin M8 von höchster Bedeutung (10).

*„Positiv am Islam ist, es gibt keinen Zwang im Glauben. Negativ ist, dass eine beliebige, für die jeweiligen Interessen günstige Interpretation des Koran möglich ist.“ (M16, S.6-7)*

Die eigene Religion hat für den Probanden M16 höchste Bedeutung (10).

*„Der Islam gibt Sinn für das Leben, die Gebetszeiten bringen Ruhe und Erfüllung und Festigkeit durch die Religion. Der Koran sollte richtig erklärt werden. Die Gewalt im Islam ist unmöglich zu akzeptieren. Muslime sollten den Kontext betrachten, die Kontextabhängigkeit des Koran begreifen.“ (M17, S.7-8)*

Die Bedeutung der eigenen Religion ist bei Probandin M17 ganz extrem hoch (10<sup>10!</sup>).

#### **6.5.4 Halbinformiert-distanzierter Typ**

##### **Sozialisation: (Christen)**

Die Probandin ist aufgewachsen im Dorf und verwurzelt in Verein, Kirche, Musikschule. Die frühe Kindheit war geprägt vom dörflichen Leben und erst zur weiterführenden Schule kam sie in die nächstgrößere Stadt. Die religiöse Erziehung übernimmt zunächst die Oma, ansonsten werden religiöse Anlässe wie Kirchengang oder kirchliche Feste in der Familie locker gehandhabt:

*„Das religiöseste war eigentlich immer das Gutenachtgebet oder das Vaterunser im Himmel, das hat meine Oma mir beigebracht. (...) Und – also, wir sind jetzt nicht die regelmäßigen Gottesdienstgeher; aber halt an Weihnachten und Ostern und im Jahr ab und an, aber nicht regelmäßig.“ (C2, S.1)*

Die Probandin besucht die Kinderstunde und hat dann erst wieder als Konfirmandin Kontakt zu Kirche und Gemeinde. Sie engagiert sich in der Jugendarbeit in einer Band als Sängerin und beginnt nach der Konfirmation mit der Kinderkircharbeit, wo sie bis heute mitarbeitet. Auf diesem langjährigen kirchlichen Engagement gründet letztlich ihre Studienwahl:

*„Also ich mache ja auch Kinderkirche und erzähle da ja schon von Gott und von Jesus. Und das wollte ich halt einfach in der Grundschule weiterhin machen.“ (C2, S.2)*

Während der Grundschulzeit gab es einen muslimischen Mitschüler, doch *„vom Islam hat man da nichts mitbekommen“*. Erst im Gymnasium wurde im Religionsunterricht der Islam behandelt, jedoch nicht wirklich ausführlich. Die Probandin hatte im Ferienjob noch einen Kontakt zu einer muslimischen Frau, später im Studium noch ein kaum weiterführendes Seminar und eine Hausarbeit zum Thema Islam. Es gab darüber hinaus weder Kontakte zu Muslimen noch weitere Informationsquellen, also kaum Berührungspunkte oder Chancen zum Diskurs zum Thema Islam.

### **Eigene und fremde Religion:**

Während an der eigenen Religion geschätzt wird, dass jeder Mensch freiwillig jederzeit und überall zu Gott kommen kann und Jesus keinen Unterschied macht zwischen den Menschen und alle annimmt wie sie sind, wird der Islam als sehr streng und eher nicht so gut empfunden:

*„Also ich denke mal, mein Bild ist auch sehr geprägt von der Situation allgemein jetzt gerade. Und da empfinde ich den Islam als sehr streng und ja, wenn du das nicht machst, dann kommst du sofort in die Hölle und, ja, also nicht so offen auch, also so-, ja, entweder man ist Moslem oder man ist nichts, irgendwie so. (...) Ja, ich weiß es nicht, ob es in der Bibel auch so viele radikale Ansichten gibt, aber ich glaube, im Koran gibt es schon viele radikale Bilder und Ansichten. Und wenn man denen nicht folgt und die nicht auch so teilt, dann ist man eben im Prinzip kein richtiger Moslem.“ (C2, S.6)*

Die Probandin hat sich mit Gottesbild, Muhammad, Inhalt und Aufbau des Koran und koranischem Menschenbild auseinandergesetzt und die jeweiligen Kernaussagen und -bedeutungen der Religion identifiziert und die zentralen Gedanken verstanden.

Die Glaubenspraxis von Muslimen ist ihr dennoch nicht bekannt. Sie weiß, dass es verschiedene Gruppierungen innerhalb der Muslime gibt, nennt aber die Salafisten als einzige Gruppierung.

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

Zu Gott kommen dürfen, immer wieder und ohne eine Leistung erbringen zu müssen, immer wieder einen Neuanfang machen können – das erlebt die Probandin als die befreiende Botschaft am Christentum. Weil Jesus für alle Menschen da ist, darf ohne Unterschied jeder kommen und muss keine Gegenleistung erbringen, was das Christentum von anderen Religionen unterscheidet; der Mensch kann nicht von sich aus zu Gott kommen.

Auf diesem Hintergrund kann die Probandin C2 nichts Negatives an der eigenen Religion erkennen und gibt ihr für das eigene Leben eine sehr hohe Bedeutung (8-10).

### **Sozialisation: (Muslime)**

Die Probandin ist aufgewachsen mit einer traditionellen Erziehung durch strenggläubige Eltern und einer ebenso traditionellen Moschee-Erziehung mit Moscheeübernachtungen in allen Ferien. In dieser Erziehung wurde vor allem konditioniert und verständnisfrei auswendig gelernt. Diese traditionelle Erziehung führt zu einer strengen eigenen religiösen Praxis:

*„(...) ...aber die fünf Säulen des Islam, das war so das A und O. Und das versuchen wir schon, wirklich alle (Geschwister. Anm.), auch umzusetzen.“ (M15, S.1)*

Bis hinein in die eigene Ehe und die eigene Erziehungspraxis wirken sich die gemachten Erfahrungen aus, werden positiv und als selbstverständliche Norm wahrgenommen. Das Alltagshandeln der Probandin ist von verinnerlichten islamischen Ge- und Verboten geprägt:

*„Man erhofft sich halt immer irgendwie, dass das auch so wird, wie man selber erzogen wurde, also, dass man das den eigenen Kindern genau das Gleiche weitergeben kann, was ich von meinen Eltern vermittelt bekommen habe.“ (M15, S.1)*

Bei aller positiven Wahrnehmung dieser traditionellen, identitätsstiftenden Erziehung werden die entstandenen Defizite durch die Begegnung mit

Christen und durch Erfahrungen an der Hochschule offensichtlich. Der Drang, die eigene Religionspraxis zu intensivieren, ist bei der Probandin stark ausgeprägt, sie spürt jedoch Lerndruck, sich Kenntnisse zur fremden Religion zu erarbeiten:

*„(...) Ich muss sagen, dadurch, dass ich so tradiert aufgezogen bin und in der Moschee dann vieles auswendig gelernt wurde, hatten wir irgendwie gar nicht so dieses Verständnis dafür. Aber auch die ganzen Grundlagen, wie hat sich der Islam, das Christentum entwickelt? ... Ich merke halt, also zum Christentum, dass mir da so viel, also unheimlich viel fehlt. (...) Ja, ich habe einiges nachzuholen, ich weiß nur nicht wie, mit meinen drei kleinen Kindern.“ (M15, S.2)*

### **Eigene und fremde Religion:**

Die Probandin erkennt im Christentum die gleichen Ziele wie im Islam, nämlich richtiges Textverständnis und Interpretation, Dankbarkeit und Nächstenliebe – aus ihrer Sicht identisch mit dem Islam.

Der Lebenslauf Jesu ist ihr bekannt, seine christologische Bedeutung nicht ansatzweise. Den biblischen Gott beschreibt sie als höhere, unbegreifliche Macht, ohne ihn mit dem muslimischen Gottesbild gleichzusetzen.

Die christliche Glaubenspraxis findet Ausdruck in der Nächstenliebe und wird sichtbar beim Kirchgang an Weihnachten, auch Bittgebete bei Christen kennt sie. Mehr ist der Probandin nicht bekannt, doch sie schließt nicht aus, dass es mehr an christlicher Glaubenspraxis gibt. Sie kennt wenige Christen, die ihren Glauben praktizieren.

Kontakt mit der Bibel hatte sie kaum und der Inhalt ist ihr weitgehend unbekannt. Ebenso wenig kennt sie das biblische Menschenbild.

Die großen Konfessionen kann die Probandin nennen, ohne deren Entstehungen, Bedeutungen oder Inhalte zu kennen.

Die starke Verwurzelung der Probandin in der eigenen Religion und die Bemühung um eine intensivere Glaubenspraxis stehen für sie im Vordergrund. Die Fremdheit der anderen Religion scheint ihr ein reines Lern- und Wissensproblem zu sein; die Notwendigkeit von Öffnung und Dialog hat sie für sich noch nicht erkannt. Sie differenziert wohl nicht durchgängig zwischen Christentum und Islam, doch gelingt ihr immer wieder eine objektive Betrachtungsweise.

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

Der Islam gibt ein friedliches Zusammenleben unter den Menschen vor. Dafür soll man nach Meinung der Probandin M15 Gott dankbar sein. Die Einhaltung der fünf Säulen, Armen helfen und Almosen geben, helfen dabei. Weil der Islam ja von Gott kommt, ist gar nichts schlecht daran. Er wird schlecht gemacht in der heutigen Gesellschaft.

Ihre Religion ist der Probandin M15 extrem wichtig (10).

### **6.5.5 Informiert-aufgeschlossener Typ**

#### **Sozialisation: (Christen)**

Eine bewusste und intensive religiöse Sozialisation, die stetige vorbildhafte erzieherische Begleitung durch zugewendete, engagierte Erziehungspersonen und Erziehungsinstanzen vermitteln bei diesem Typ Wissen über die eigene Religion und gründen die Person im eigenen Glauben.

Das Vorbild von Eltern und anderen Erziehungspersonen, eines engagierten Religionslehrers beispielsweise, hinterlässt bei einem Probanden nachhaltige, positive Spuren:

*„(...) Und alleine der Gedanke, dass man nicht nur der Lehrer ist, sondern darüber hinaus noch-, hat mir sehr viel bedeutet. Und das hat jetzt auch noch dazu beigetragen, wie ich selber dann auch arbeiten will. Und das geht auch in die Richtung -. Ich bin wirklich dankbar, dass ich das Fach Religion studieren darf...(...)“ (C20, S.2)*

Die eigene Religion wird gepflegt, doch locker selbstbestimmt und in großer Freiheit gelebt. Im Mittelpunkt stehen der eigene Glaube und eine private Religiosität.

Der religiösen Sozialisation kommt auch bei einem anderen Probanden große Bedeutung zu:

*„Ich bin schon in einem religiösen Elternhaus aufgewachsen, also christlich religiös geprägt. Ich war in einer Kinderstunde und meine Mama hat sehr viele biblische Geschichten vorgelesen.... Neues Testament, Altes Testament, ..., christlich geprägte Kinderlieder. (...) Ja, in Gottesdienst auch immer gegangen früher. (...) Und ja, schon*

*früh mitbekommen, dass eben Glaube, Gott, Jesus ein wichtiger Teil im Leben ist. (...) Meine Familie, die war immer schon da integriert in diesem christlichen Rahmen.“ (C7, S.1)*

Eine andere Probandin findet in ihrer christlichen Familie durch gemeinsames religiöses Erleben Orientierung und Religion bekommt einen festen Platz in ihrem Leben. In einer engagierten christlichen Sekundärsozialisation in einer kirchlichen Schule, in Kirche und christlicher Jugendarbeit wurde dann das Fundament für das Studium der Religionspädagogik gelegt:

*„...dass ich Theologie unter anderem studieren will. War einfach immer schon klar, weil ich mir halt überlegt habe, wie ich das, mit dem ich groß geworden bin und das ich nie infrage gestellt habe, aber auch nie dagegen angekämpft habe und das mir sehr gefallen hat, wie ich das eben anderen Kindern weitergeben kann. Und habe dann beschlossen, unter anderem Religion zu studieren.“ (C13, S.1)*

Die familiären Werte wurden von ihr wenig infrage gestellt, mit den Eltern und den zwei Schwestern scheint eine homogene und tragfähige Gemeinschaft und gemeinsame Entwicklung vonstattengegangen zu sein:

*„Ich habe dann natürlich in meiner Jugendzeit einige Sachen hinterfragt, aber ich bin nie in so eine Krise oder irgendwas gekommen. Sondern es war einfach immer ein selbstverständlicher Teil. Der Glaube hat sich verändert, aber er ist nach wie vor präsent.“ (C13, S.1)*

Die ganze Familie erlebt eine Hinwendung zu christlich-charismatischen Strömungen innerhalb der Landeskirchen:

*„...und es hat aber nur dazu geführt, dass ich das als eine sehr große Bereicherung wahrgenommen habe... Und außerdem hat sich in den letzten Jahren eben ergeben, dass ich mich viel mit dem Thema Ökumene, Katholisch-Evangelisch, beschäftigt habe. Und das alles ein bisschen hinterfrage, inwiefern auch konfessionell getrennter Religionsunterricht oder so etwas in der Art sinnvoll ist. Also ist's da zu einer großen Offenheit gekommen im ökumenischen, katholisch-evangelischen Bereich.“ (C13, S.1-2)*

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität und mit den christlichen Konfessionen verläuft bewusst und intensiv und wird innerhalb der Familie

reflektiert. Andere Religionen sind der Probandin C13 während Kindheit und Jugend fremd, es gibt keine Berührungspunkte:

*„Wie gesagt, ich komme vom Dorf, ich bin in meiner Kindheit und Jugendzeit mit keinem einzigen Muslim in Kontakt gekommen.“ (C13, S.2)*

Erst während des Studiums, im fünften Semester, wird der Islam im Rahmen einer Vorlesung zum Thema und es findet eine offene und umfassende Auseinandersetzung statt.

### **Eigene und fremde Religion:**

Im Laufe ihrer Sozialisation hat eine christliche Probandin vielfältige Eindrücke und Erfahrungen mit der Religion des Islam in der eigenen Familie gesammelt. Durch den beruflichen Kontext des Vaters als Orientalist konnte sie umfassende Erfahrungen im Zusammenleben mit Muslimen machen und deren Glaubenspraxis kennenlernen, was ihr nun eine differenzierte, kritische Sicht der fremden Religion eröffnet. Durch Konvivenz gesammelte Erfahrungen wirken bei ihr nachhaltig prägend und verbindend, ermöglichen aber auch eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung:

*„Also mein Papa hat Arabistik und Islamistik studiert, insofern war das schon immer Thema. Und hat dadurch auch viele Freunde gehabt, die aus Palästina kamen oder aus dem Libanon. Insofern war gerade der Islam, sage ich mal, bei uns schon immer Thema eigentlich, ja. Also wir haben schon ganz früh auch muslimische Gebetsräume besucht oder so. Oder, also, mein Papa war in Kairo jahrelang. Oder dass wir den Ramadan miterlebt haben, wenn seine Freunde halt nicht mitgegessen haben oder so – oder wir da nicht gegessen haben oder so. Also immer, wenn wir bei Papa waren, war das einfach Thema.“ (C10, S.2)*

*„(...) Dann dadurch, meine Schwester hatte eine türkische Freundin. Dadurch auch viel so: Gehen wir einmal mit Kopftuch und so weiter. (...) Aber so in der Grundschule weiß ich gerade wirklich nicht, ob wir da Interreligiöses Lernen hatten oder Judentum, Christentum, Islam oder auch die anderen Religionen durchgemacht hätten. Aber reflektierter damit auseinandergesetzt auf jeden Fall im Studium. (C7, S.2)*

*„Meine Freundin hat...eine türkische Freundin und die war halt ab und zu bei uns. Und ja, da haben wir dann ab und zu schon einmal über Gott geredet. Wie sie es sieht, wie wir es sehen. (...).“ (C7, S.2)*

Der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht, dass ein gewisses Hintergrundwissen über die fremde Religion vorhanden ist und es wird eine eigene, begründete Einschätzung vorgenommen; der Proband bringt sich als kritisch denkende Person in Beziehung zu Religion und Gesellschaft. Er schätzt die Ziele beider Religionen als ähnlich ein:

*„(...) Aber mittlerweile eben durch die Formel (Tor des ightihad ist geschlossen. Anm.), dass eben nichts mehr verändert werden kann oder so, dass es eben das Wort Gottes ist, mittlerweile eher rückständig, sehe ich so an. Und ja, es lässt halt wenig zu in Sachen Interpretation, und ja, ja doch – Interpretation vielleicht schon. Aber es lässt halt wenig zu für Kritik. Und ja, für die damalige Zeit war es fortschrittlich, aber für die heutige Zeit rückschrittlich.“ (C20, S.4)*

*„Also ich würde es jetzt ähnlich verbinden oder ähnlich sehen wie bei uns, dass man eben ein gutes Leben führen sollte und eben dann inspiriert ist, in das Paradies zu kommen. Und genau, diese Lebensführung ist jetzt da eben noch strenger als bei uns durch-, wo es die ganze Aufklärung durchlaufen hat.“ (C20, S.5)*

Die ProbandInnen haben ein Bewusstsein für die Zieldimensionen des Islam und können Ziele dieser Religion benennen wie Erlösung finden, Unterwerfung unter den Willen Allahs, rechtschaffen leben und ins Paradies kommen. Es werden Parallelen zum Christentum erkannt in der Fragestellung nach gelingendem Leben, dem Wunsch nach einer Gottesbeziehung und Gestaltung von Gemeinschaft und mitmenschlicher Beziehung. Sie nehmen aber durchaus auch eine kritische Haltung ein und erkennen in dieser Religion eine Strategie, Druck auf Gläubige auszuüben und Angst auszulösen.

Das muslimische Gottesbild wird von den ProbandInnen unterschieden vom christlichen Gottesbild: Allah als der gerechte und heilige Gott, der auch barmherzig und gütig sein kann und 99 Namen bzw. Eigenschaften hat, dessen Strenge und Unerreichbarkeit für die ProbandInnen im Vordergrund steht – und auf der anderen Seite der dreieine christliche Gott, Vater, Sohn



und Heiliger Geist als Gott der Gnade, der Vergebung und der vollkommenen Liebe.

Eine relativ umfassende Kenntnis des muslimischen Gottesbildes, von Scharia und Sunna und dem Islam als Gesetzesreligion wird von ihnen kontrastiv abgehoben vom christlichen Gott der Liebe und Vergebung.

Die Biographie Muhammads und sein Lebenskontext sind weitgehend bekannt, sein kriegerisches Handeln wird hinterfragt.

Zum Koran werden wenige Aussagen gemacht. Er wird als von Gott empfangene und unveränderliche Botschaft infrage gestellt. Der Koran als literarische Verfassung Muhammads wird in den Raum gestellt.

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

Für ProbandIn C7 ist die eigene Religion hochwichtig. (10)

Weil das Christentum offen ist für alle Menschen, Barmherzigkeit und Nächstenliebe die zentralen Gedanken sind, ein Gott ist und keine vielen Gesetze, erlebt die Probandin ihre Religion positiv. Hingegen betrachtet sie die Trinität als gefährlich, man solle an Gott festhalten.

Die eigene Religion ist der Probandin C10 sehr wichtig. (8)

Jesus war Mensch und macht dadurch den christlichen Glauben zugänglich. Das Leben von Jesus hält die Probandin C13 für sehr wichtig. Er war liebevoll und vergebend, sein Handeln ist nachvollziehbar. Durch Jesus kommt der liebende Gott zu uns, der Auferstehungsgedanke bringt Hoffnung, es gibt ein Leben nach dem Tod. Aus strengem, richtendem Glauben macht Jesus etwas Liebendes. Die Institutionen sieht die Probandin kritisch und negativ. Sie müssten sich ändern, der Missbrauch des Glaubens und der Religion durch die Institutionen müsste aufhören, ebenso das Schubladendenken in der Rezeption von Kirche und bestimmten Glaubensrichtungen.

Die eigene Religion ist der Probandin C13 sehr wichtig. (8)

Dem Probanden C20 ist die eigene Religion ganz allgemein, unabhängig vom eigenen Leben, sehr wichtig. (8)

Für das tägliche Leben ist C20 die eigene Religion von mittlerer Wichtigkeit (6).

### **Sozialisation: (Muslime)**

Aufgewachsen in einer religiös praktizierenden Familie, der Vater Befürworter des Kommunismus, die Mutter eher religiös konservativ und aus einer Familie mit etwas rechten Ansichten kommend, erlebt die Probandin ihre religiöse Sozialisation. Unter dem Druck der Mutter lernt sie Koranverse auswendig und kommt in Kontakt zur Moschee.

Sie findet zu einer eigenständigen Denk- und Glaubenshaltung und entwickelt eine gewisse Kritikfähigkeit und Offenheit gegenüber Andersdenkenden und Andersgläubigen, die sie auch im Rahmen ihres Engagements in einer Moschee aufrechterhält:

*„(...) Ich habe drei Jahre dann unterrichtet. Ich konnte mit 16, 17 Jahren, konnte ich in der Moschee unterrichten, habe das gemacht. Hab die Moschee verlassen, weil mir vieles zu blöd war. Ich bin, ich habe linke Ansichten. Ich bin kein Kommunist, aber ich habe linke Ansichten. Und das hat denen nicht gepasst. (...) In der Türkei ist der Laizismus sehr wichtig geblieben durch ihre Geschichte... Das ist mir auch wichtig und das ist immer mehr verloren gegangen. Ich bin jemand, vom Charakter her auch so, dass ich daherkomme und mit einem Atatürk- T-Shirt rumlaufe oder so, einfach nur um die Leute zu provozieren.“ (M3, S.2a)*

### **Eigene und fremde Religion:**

*„(...) Und dann war ich Sprecherin beim Islamisch-Christlichen Dialog. Wir haben im Bürgerhaus haben wir das veranstaltet, da kannst du einen Zeitungsartikel über mich sogar nachlesen. (...) da waren die Leute ziemlich kritisch eingestellt gegenüber dem Islam. Ich habe da überhaupt kein Problem. (...) Ich habe ja auch Moscheeführungen gemacht. Ja, mir fällt das alles im Nachhinein erst ein. Ich habe ein Zertifikat, das hätte ich vielleicht mitbringen sollen. Zu Moscheeführungen wurde ich ausgebildet...(...) Ich habe schon so viel gehört, so viel. (...)“ (M3, S.2b)*

*„Ich wollte am Anfang meines Studiums, wollte ich eigentlich Katholische Theologie studieren. Ich hatte gar keinen Bock auf das Islamzeug eigentlich, wenn ich es so ein bisschen salopp ausdrücken darf. Aber dann -. Ja, man studiert nicht etwas, wovon man kein Brot*

*essen kann später. (...) Ich muss dann konvertieren und ich bin gläubiger Moslem. Ich kann da nichts dran ändern... Und für ein Studium wechsele ich nicht komplett meine Religion. Zudem habe ich aber auch im Studium gemerkt, dass ich viel mehr zum Evangelischen angezogen mich fühle, weil es ein bisschen liberaler mir scheint. (...) Ich gehe auch gerne einfach so... in die Kirche. (M3, S.3a)*

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

Die Probandin hat die eigene Religion als Kind sehr positiv erlebt. Sie durfte alles werden. Über die Muslime regt sie sich auf, sie sind zu engstirnig. Sie haben nicht den Mut, Gott zu hinterfragen und übernehmen alles von Muhammad. Dabei war das ein völlig anderer Kontext damals. Anstatt dass sie Fragen stellen und dann Antworten finden. Zweifel ist nach ihrer Meinung der größte Lehrer zum Glauben.

Die eigene Religion ist Probandin M3 sehr wichtig (8).

### **6.5.6 Informiert-distanzierter Typ**

#### **Sozialisation: (Christen)**

Die Probandin erlebt ihre Kindheit in einem kleinen Dorf in einer gemischtkonfessionellen Familie. Mit ihrer katholischen Mutter besucht sie in ihrer frühen Kindheit die katholische Dorfkirche, während der evangelische Vater und der Bruder die evangelische Kirche im Dorf besuchen. Mit dem Bruder geht sie in Kindergruppe und Jungschar in der evangelischen Gemeinde. Nach der eigenen Kommunion und bis heute engagiert sie sich als Ministrantin und Lektorin der katholischen Gemeinde. In der Familie hat das dreimalige tägliche Gebet bis heute seinen festen Platz und sie setzt es auch im eigenen Leben selbständig fort.

Vor dem Studium war sie „extrem engagiert“ in der Gemeinde:

*„Also ich finde, dass es beim Glaubenpraktizieren einfach auf das Miteinander ankommt, dass man den anderen was Gutes tut und ihnen respektvoll begegnet.“ (C14, S.5)*

### **Eigene und fremde Religion:**

Trotz Abitur in Evangelischer Religion wurden die Weltreligionen nur gestreift. Der Islam wurde nie behandelt und an der Schule fanden sich keine Muslime, sodass bei Probandin C14 keinerlei Auseinandersetzung zustande kam. Sie hat inzwischen zu manchen kirchlichen Positionen eine kritische Haltung entwickelt, da ihrer Meinung nach zu wenig auf das alltägliche Leben bezogen wird. Eine differenzierte, kritische Grundhaltung gilt der Probandin als Voraussetzung für einen interreligiösen Diskurs:

*„Man muss erst mal seine eigene Religion kritisch reflektieren, bevor man andere Religionen kritisieren kann, denn jede Religion hat meiner Meinung nach irgendwo Schwachstellen und vielleicht auch Ungereimtheiten.“ (C14, S.6)*

Die wache Distanz zur eigenen Position und die Reflexion des subjektiven Standortes ermöglichen die Begegnung und Achtung des Anderen:

*„Also ich finde, man muss das einfach erst mal respektieren, dass andere Menschen eben diesen Glauben haben. Wenn ich jetzt als Muslim geboren worden wäre oder meine Eltern Muslime wären, dann wäre ich jetzt auch Muslim und wahrscheinlich nicht Christ.“ (C14, S.7)*

Kritik am Islam wird deutlich ausgesprochen:

*„Wenn man konvertieren will, dass man dann eigentlich fast auf der Todesliste steht, das finde ich schon zu radikal oder zu extrem. (...) Im Christentum kann jeder, ... relativ sein Leben leben. ... Und im Islam, finde ich, ist es mehr Zwang. ...Ich finde, dass vieles zu extrem gesehen wird, ..., wenn jemand das ein bisschen runterschrauben möchte, dass der dann eigentlich schon in manchen Ländern irgendwie um sein Leben fürchten muss.“ (C14, S.7)*

Sie begründet ihre kritisch-distanzierte Haltung gegenüber dem Islam inhaltlich am Koran und mit der Glaubenspraxis konservativer muslimischer Gruppierungen. Dennoch hält die Probandin nicht alles im Islam für komplett anders und für nur schlecht, kann Parallelen und Gemeinsamkeiten erkennen und wertet trotz sozialem Druck Kollektivität und Gemeinschaftsgefühl im Islam positiv.

Die Eltern einer weiteren Probandin kommen aus der Türkei und aus Syrien, wurden als Aramäer aus religiösen Gründen verfolgt und mussten fliehen. In Deutschland geboren, ebenso wie ihre drei Brüder, hat sie eine intensive religiöse Erziehung und Identitätsentwicklung als Aramäerin erfahren. Dass Gott sie liebt, egal was ist, dass er das Herz ansieht und nicht die Dinge, die sie macht oder nicht macht, ist ihr an ihrer eigenen Religion wichtig. Sie kennt die Familiengeschichte der Verfolgung nur durch Erzählungen aus zweiter Hand.

Die Eltern haben eine aggressive, gewaltbereite, feindselig-böse Seite des Islam und von Muslimen am eigenen Leib erlebt und bei der Probandin ist ein hochkritisches Potential gegenüber dem Islam festzustellen:

*„(...) Es ist für die Muslime schwer nachzuvollziehen, was der IS macht. Ich möchte nicht sagen, der IS tut den Islam übertragen durch ihre Taten. Aber zum Teil eigentlich schon. Und das wollen halt viele nicht einsehen. Ich glaube, dass die nicht viel über ihre Religion wissen. (...) Und das ist auch das Problem der Sache, dass viele einfach nicht genug darüber wissen, an was sie eigentlich glauben.“*  
(C19, S.2)

Sie klagt die Diskriminierung der Frau, die Unterdrückung der Menschenrechte und die aggressive Haltung gegenüber anderen Religionen an:

*„Also, es gibt Suren, die sind wirklich sehr brutal, was Frauen angeht, die Menschenrechte oder andere Religionen. (...) Sonst würde es auch keinen IS geben, die jeden abschlachten, der kein Moslem ist. Ist schon krank.“* (C19, S.8)

Dennoch betrachtet die Probandin sich als aufgeschlossen:

*„Also, ich bin offen. Mir ist es egal, ob jetzt ein Mensch Jude oder Moslem oder atheistisch ist. Hauptsache, es kommt niemand zu Schaden.“* (C19, S.8)

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

Überzeugend und sehr positiv erlebt Probandin C14 an ihrer eigenen Religion den Gedanken der Nächstenliebe, das Doppelgebot der Liebe und die Goldene Regel. Menschen sollen Respekt voreinander haben. Jesus ist

Beispiel und Vorbild, er hatte Zivilcourage. Christen haben dazu eine besondere Motivation.

Man muss die eigene Religion zuerst kritisch reflektieren – dann erst darf man die andere Religion kritisieren. Jede Religion hat Schwachstellen und Ungereimtheiten.

Schwierig am Christentum ist nach Probandin C19, die andere Backe hinhalten zu sollen. Es ist übermenschlich und kann nur eine Richtlinie sein. Und das Höllendenken ist negativ.

Die eigene Religion ist der Probandin C14 sehr wichtig (8-9).

Der Probandin C19 ist die eigene Religion extrem wichtig (10).

### **6.5.7 Hochinformiert-aufgeschlossener Typ**

#### **Sozialisation: (Muslime)**

Muslimisch sozialisiert, verneint dieser Proband prinzipiell den Glauben an ein übernatürliches Wesen:

*„Ich bin da ziemlich, ja wie soll ich sagen, ich gucke mir das (Religion. Anm.) ziemlich kritisch an. Wissenschaftlich. Politisch. Weil ich der Überzeugung bin, dass Religion eine menschliche Konstruktion ist. Natürlich hat es eine gewisse anthropologische Konstante, dass Menschen an etwas glauben, was höher ist als das eigene Wesen. Aber ich glaube, dass Menschen sich Religion erschaffen. Und dass Religionen Kulturprodukte sind, die in einer bestimmten Kultur und Region konstruiert wurden und so ihren Einfluss haben.“ (M12, S.2)*

Wesentliches Merkmal dieses Typs ist das Bedürfnis nach verobjektivierbaren Wahrheiten durch selbständiges und unabhängiges Denken. Der kognitive, freie Zugang zur Erkenntnis, die Neutralität von Wissenschaft und die Kraft des direkt Erfahrbaren treten gelegentlich an die Stelle von Religion und werden quasi zur Sinnstiftungsinstanz. Die Entscheidung über Gültigkeit und Dauer von Wahrheiten liegt in der eigenen Hand. Der Wunsch, das Leben mit seinen Erfahrungen und Bedeutungssetzungen der eigenen Steuerung und Wertung zu überlassen, vermittelt Ichstärke und Freiheit des Willens. Wissenschaft, Denken und Erfahrung bekommen einen religionsgleichen Stellenwert.

### **Eigene und fremde Religion:**

Die Suche nach Orientierung ist bestimmt durch eigenständiges, kritisches Denken anhand dessen, was man selbst nachgelesen und intellektuell durchdrungen hat. Die Entwicklung des Christentums in Westeuropa und dessen Herangehensweise an religiöse Fragen nimmt der Proband als beispielhaft wahr. Der kognitive Zugang und die kritische Reflexion von Lebensfragen und religiösen Inhalten wird betont, der Rekurs auf Ergebnisse der Wissenschaft findet permanent statt:

*„Ich verbinde auch sehr stark mit dem Glauben in Deutschland und Westeuropa (...), dass es ein Glaube ist, der die historisch-kritische Exegese durchgemacht hat. Der sich selbständig reflektiert. Der aber klar ist: Das eine ist Glaube, das andere Wissenschaft. Die Wissenschaft sagt ja nicht, wohin wir gehen. Die Wissenschaft sagt ja nur, woher wir kommen.“ (M12, S.3)*

Wohl erhält die Wissenschaft als Vermittlerin objektiver Wahrheiten einen der Religion nahestehenden Stellenwert, wird als solche gar verabsolutiert, doch die Bedeutung der Religion als Sinnstiftungsinstanz und deren Bedeutung als gesellschaftlich-politisches Regulativ wird aus soziologischer Perspektive wahrgenommen und sogar geschätzt. Der Proband lehnt für sich selbst jegliche Bindung an ein Glaubenssystem ab, spricht Religion als Orientierungssystem aber eine wichtige gesellschaftliche Bedeutung zu:

*„Und ich bin zwar selbst Atheist. Aber ich würde sagen, eine Welt ohne die normative Kraft des Glaubens würde ich zum Beispiel sehr fürchten und nicht haben wollen.“ (M12, S.3)*

Betont wird der freie Wille. Eine Religion oder ein System, das Verhaltensregeln in Form von Werten und Normen unhinterfragbar vorgibt und Entscheidungen und Handlungen einschränkt, wird nicht akzeptiert:

*„Also, es gibt im Islam das Wort 'Inch Allah – So Gott will'. Und ich sage dann immer: Nicht 'So Gott will'. Soweit ich möchte!“ (M12, S.2)*

Bei Proband M12 ist eine äußerst kritische Haltung zur eigenen Religion zu konstatieren:

*„Denn wenn 20 Staaten weltweit für die Apostasie, für den Abfall von der Religion, für die Konversion vom Islam in eine andere Religion oder für homosexuelle Handlungen die Todesstrafe fordern und alle*

*20 Staaten davon mehrheitlich islamisch sind, dann muss ich schon fragen: Welche Exegese, welche Interpretation, Definition oder welche Lebensführung haben sie von dieser Religion? “ (M12, S.9)*

Festzustellen ist eine große Bereitschaft zur Auseinandersetzung und ein verhältnismäßig umfassendes Wissen über die fremde Religion mit einem intellektuellen Anspruch. Der formale Bezug zum Islam ist vorhanden durch die Familie. Das offene Bekenntnis zum Atheismus wird ohne Angst vor Entsolidarisierung oder Stigmatisierung artikuliert.

Die eigene kritische Haltung gegenüber dem Islam wird durchaus kritisch reflektiert und der oben angesprochene intellektuelle Zugang zu Leben und Glauben ermöglicht eine eigene Sicht auf Islam und Religiosität und fundiert das eigene Urteil.

### **Sozialisation:**

Ein anderer Proband dieses Typs hat eine starke religiöse Identität entwickelt und pflegt eine intensive muslimische Glaubenspraxis. Seine Kindheitserfahrungen – die Mutter ist Mitglied einer Neuapostolischen Gemeinde und der Vater ist Muslim – und die Sozialisation in säkular-christlicher Umgebung sowie die langjährige Auseinandersetzung mit Christentum und Judentum im Rahmen des Studiums Vergleichender Religionswissenschaft führten letztendlich zu einer Vertiefung der Bindung an den Islam. Erst im Alter von Anfang Zwanzig findet er während des Studiums der arabischen Sprache einen selbständigen, mündigen Zugang zum Islam:

*„Weil, es gibt sehr viel Unwissenheit. Also gerade wenn man auch sagt, hier Muslime, die praktizieren ihren Glauben mehr als Christen, dann muss man doch feststellen, dass meistens viele Muslime auch nicht viel Bescheid wissen von ihrer Religion.“ (M9, S.2)*

*„Bei mir ist es so, ... in meinen frühen Zwanzigern-, dass ich da erstmals Kontakt hatte mit dem gelebten Islam, ... dass ich gesehen habe, ich kenne die Tradition gar nicht, ... dass ich sehr viele Vorurteile mitgebracht habe, einfach dadurch, dass ich hier aufgewachsen bin, ... einfach die ganz vielen verzerrten Islambilder mitbekommen habe und das teilweise auch verinnerlicht habe.“ (M9, S.2)*



### **Eigene und fremde Religion:**

Die christliche, vor allem mittelalterliche Frömmigkeit und das Ordenswesen finden bei dem Probanden M9 große Bewunderung, was jedoch seiner Meinung nach mit der Säkularisierung in Auflösung kam.

Der christliche Glaube und die Dogmen erscheinen ihm im Vergleich zum Islam unvernünftig:

*„Also, dass Vernunft da keine große Rolle spielt, dass man sagen kann, Jesus ist Gott und Mensch in einem. Wo ich mir auch erkläre, dass viele Menschen auch aus den Kirchen austreten, weil die es einfach-, weil die das auch nicht mehr rational nachvollziehen können. Und im Vergleich zum Islam sehe ich, dass das einfach-, dass die ganzen Wissenschaften im Islam einfach auf Vernunft aufbauen. (...) Wohingegen ich das im Christentum nicht so sehe. Dass es eher was Irrationales bleibt, dass es Glaube ist, also nicht Wissen / Nichtwissen. (...) Da (im Islam. Anm. d. Verf.) geht es eher darum, dass man durch Wissen den Glauben verinnerlicht, durch Nachfragen, Reflexion, durch Vernunftfragen. Dass man dann zu dieser Erkenntnis kommt durch Nachdenken.“ (M9, S.5)*

*„Ich habe sehr viele Vorurteile gegenüber der Religion, wo ich mich eigentlich zugehörig fühle. Und das war dann ein ganz langer Kampf, der jetzt vielleicht drei Jahre schon anhält, wo ich mich einfach-, wo ich Vorurteile selber abbaue gegenüber dem Islam, (...) ...wenn man sich dann beschäftigt, dann sieht man das große Ganze, das Bild. Kann sich da dann dazu verhalten, sich Dinge aussuchen, die einem gefallen. Und man sieht dann, was das für eine riesige Tradition eigentlich ist, wo jeder seinen Platz finden kann. Ja, dass es nicht so eindeutig ist, nicht schwarz-weiß, schon gar nicht.“ (M9, S.3)*

Das Christentum, vor allem das evangelische Christentum, scheint ihm in der Glaubenspraxis manchmal fragwürdig, weil opportunistisch:

*„(...) die Praxis sich dann sehr nach den aktuellen Debatten irgendwie sich da leiten lässt. Dass man irgendeine Position hatte noch vor 40 Jahren und die dann plötzlich so um 180° dreht, nur um dann heute also der Mehrheit zu gefallen. Das ist dann so ein Moment, was mich dann manchmal irgendwie -, ja abstößt in einer gewissen Weise.“ (M9, S.6)*

In persönlichen Begegnungen hat er, beeindruckend und sehr positiv, eine hohe Akzeptanz erfahren und Gemeinschaft in christlichen Gemeinden als relativ stark wahrgenommen. Begegnung und Dialog sind seiner Meinung nach unverzichtbar:

*„(...) ,dass Christen einfach, jetzt in persönlichen Begegnungen, dass die mich einfach so angenommen haben, wie ich bin, dass man einfach akzeptiert wird als Mensch und geschätzt, ohne Bedingungen. Dann auch finde ich, im Gegensatz zu muslimischen Gemeinden, dass es da viel stärker ausgeprägt ist, diese Gemeinschaft. Also ich meine muslimische Gemeinschaft hier in Deutschland, meistens wo man sich vielleicht kennt so, aber das über Hallo und Tschüss nicht bisschen weiter hinausgeht. Wo ich dann sehe, das Gemeindeleben in Kirchen ist schon ein bisschen stärker, was ich dann auch bewundere. (M9, S.11)*

Aufgrund der eigenen christlich-muslimischen Sozialisation und des Studiums Vergleichender Religionswissenschaft ist bei dem Probanden eine differenzierte Wahrnehmung des Christentums festzustellen; eine kritisch-distanzierte Haltung in Einzelfragen steht einer hohen Dialogbereitschaft und Aufgeschlossenheit gegenüber:

*„Man braucht den Kontakt auf jeden Fall, was ich auch habe einfach durch den Dialog. Und wo ich auch gesehen habe, wieviele Gemeinsamkeiten es gibt und wie gut es tut, wenn man einfach mal miteinander redet. Und wo ich dann auch gelernt habe, das Christentum aus den Augen von Christen zu verstehen.“ (M9, S.11)*

Beide Probanden können weitgehend über das Evangelium und die Bedeutung der Vergebung Auskunft geben – und haben dennoch letztlich die vollumfängliche biblische Botschaft nicht verstanden.

*„Vergebung. Menschlich sein. Das Christentum hat die historisch-kritische Exegese, es reflektiert sich und unterscheidet zwischen Glauben und Wissenschaft. Wichtig ist der Einsatz für Arme, Verfolgte, Ausgeschlossene und Ausgegrenzte. Vergeben ist göttlich, Fehler machen ist menschlich. Wenn wir ethisch, sittlich handeln, kommen wir zu Gott.“ (M12, S. 3)*

Der Proband M12 rekurriert hier letztlich wieder auf den Islam, indem er Heil und Erlösung von menschlichem Handeln abhängig macht.

Die Bedeutung Jesu als Erlöser und seine Heilsbotschaft sind dem Probanden M9 bekannt:

*„Ziel ist, Jesus als Erlöser anzunehmen und darauf zu vertrauen und nicht aus eigenem Handeln und Bestreben Erlösung erlangen. Nur in gläubigem Vertrauen auf dieses Versprechen. Durch ihn oder in ihm ist Heil. Dadurch soll der Mensch zu einer Einstellung von Nächstenliebe kommen und demütig sein und sich nicht über andere stellen. Der andere ist besser als ich und ich diene ihm.“ (M9, S.5)*

Demut vor Gott und die resultierende demütige Haltung gegenüber den Mitmenschen deutet der Proband als Geringerwertigkeit des Demütigen, des Dienenden.

Das christliche Gottesbild wird philosophisch und mit der Aufklärung und dem Humanismus begründet, die Texte und Aussagen der Bibel und die Ursachen der Reformation sind dem Probanden nicht bekannt:

*„Bis zur Aufklärung war es ein strafender Gott, drohte mit Höllenfeuer. Nach der Aufklärung entstand ein humanistisches Gottesbild, es gibt Vergebung.“ (M12, S.4)*

*„Das Kreuz ist das Symbol des Leidens, das Symbol der christlichen Religion. Es ist das römische Symbol der Folter. Warum nehmen die Christen ein Folterinstrument zum Symbol?“ (M12, S.5)*

Der Proband kennt nicht die biblische Bedeutung des Kreuzes, erkennt darin vor allem das römische Folterinstrument und er reagiert darauf mit Unverständnis und Befremden.

*„Die Auferstehung ist das Versprechen Gottes: Dies ist nicht das Ende, auf Wiedersehen. Es gibt ein Leben nach dem Tod und den Himmel.“ (M12, S.5)*

Der Islam teilt mit dem Christentum die Hoffnung auf ein jenseitiges Leben und so kommt es beim Auferstehungsgedanken zu einer Annäherung zwischen beiden Religionen, die der Proband eindrücklich artikuliert.

*„Im evangelischen Christentum steckt viel Willkür, sie schwimmen viel mit der Zeit. Im Katholischen wird an die Tradition angeknüpft und*

*diese gepflegt. Die Protestanten passen sich an die Zeit an und an aktuelle Debatten. Bei irgendwelchen Positionen machen sie plötzlich eine Drehung um 180°, um der Mehrheit zu gefallen. Das stößt mich ab. Im Katholischen hat die Tradition einen hohen Stellenwert.“ (M9, S.6)*

Der Proband fühlt sich mit seiner eigenen muslimischen Glaubenspraxis dem rituellen Geschehen der Katholischen Kirche und deren Dogmen stärker verbunden als der evangelischen Glaubenspraxis und hat eine hochkritische Haltung gegenüber der Evangelischen Kirche und deren Positionen in so manchen gesellschaftspolitischen Fragen entwickelt.

Durch die Sozialisation in einem christlich geprägten Land sind den Probanden die christlichen Feste, die christlichen Kirchen und Konfessionen und auch manche unterschiedlichen Ausprägungen der beiden großen Konfessionen geläufig, sodass der Proband M9 seiner kritischen Sicht der Evangelischen Kirche und der Wertschätzung der Katholischen Kirche Ausdruck verleihen kann.

Beide Probanden besitzen umfassende Bibelkenntnisse sowohl über Altes Testament wie Neues Testament. Proband M9 hat in seinem Studium der Vergleichenden Religionswissenschaft Koran und Bibel parallel gelesen.

M12 weiß um das christliche Menschenbild, die Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott, während Proband M9 das positivere Menschenbild im Islam und die Möglichkeit der Befreiung von Sünde und Selbstoptimierung durch Lernen und Wissen zu bevorzugen scheint.

### **Bedeutung der eigenen Religion:**

Den sozialen Aspekt des Fastens, den Gemeinschaftsgedanken und die damit verbundene Inklusion aller bewertet der Proband M12 positiv, ebenso den ‚sozialistischen‘ Aspekt des Almosengebens und den Gerechtigkeitsgedanken. Bei der Pilgerfahrt *hadsch* sieht er den Aspekt der Gleichheit hervorgehoben.

Seines Erachtens ist es dogmatisch geworden in der islamischen Welt, z.B. bedeutet Apostasie mancherorts den Tod. Er fragt, welche Inhalte gelehrt werden und von wem.

Der Proband M12 hält den Islam gesellschaftspolitisch für wichtig (5). Für sich

persönlich und spirituell bewertet er den Islam als vollkommen bedeutungslos (-1).

Ganz anders Proband M9, er schreibt dem Islam die Fähigkeit zum Ausgleich zwischen intellektuellen Bedürfnissen und spirituellem Nutzen zu. Der Islam schafft seines Erachtens Harmonie zwischen Geist und Körper. Seine persönliche Erfahrung ist, dass seine Religion Angst wegnimmt.

M9 meint, Gott hat im Islam bestimmte Eigenschaften. Er ist unteilbar, eins, lebendig, er stirbt nicht und ist unabhängig – ein klares Gottesbild.

Die heutige Glaubenspraxis unter Muslimen bewertet der Proband M9 als problematisch. Es gibt viele Erklärungs- und Deutungsmöglichkeiten des Korans und viel Unwissenheit bei Muslimen über ihre Religion. Auch die Schließung muslimischer Bildungseinrichtungen durch die Kolonialmächte bewertet er sehr negativ.

Die eigene Religion ist ihm sehr wichtig (8).

#### **6.5.8 Hochinformiert-distanzierter Typ**

Es fanden sich keine ProbandInnen in dieser Kategorie.

### **6.6 Zusammenfassung der wichtigsten Befunde aus der empirischen Untersuchung**

Das empirisch gewonnene und analysierte Interviewmaterial zu Sozialisation, Beziehung zu eigener und fremder Religion, subjektive Bedeutung der eigenen Religion und der Wissensbestand über die fremde Religion legte eine Einteilung der ProbandInnen in verschiedene Kategorien nahe und führte zu der Bildung der einzelnen Typen.

Diese wurden anschließend nacheinander getrennt vorgestellt. Dies ermöglichte eine typenbezogene Beschreibung und Binnendifferenzierung.

Nun sollen im Folgenden die Ergebnisse aus der Analyse unter dem Gesichtspunkt auffälliger Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Typen zusammengefasst werden, indem Wissen und Einstellungen der ProbandInnen untersucht werden.

Bei dem **Uninformiert-aufgeschlossenen Typus** ist lediglich ein rudimentäres Wissen über die andere Religion vorhanden. Im alltäglichen Zusammenleben wurden oberflächliches Wissen und Erfahrungen gesammelt über die andere Religion. Da Muslime sich in einer abendländisch-christlichen Umgebung befinden, ist ihr Wissen eher kultureller Natur.

Die Parallelisierung von Islam und Christentum erübrigt sowohl eine selbstkritische Reflexion des Eigenen als auch eine u.U. konfliktreiche Auseinandersetzung mit den Mitgliedern der anderen Religion im Blick auf das unterschiedliche Gottesbild und das Menschenbild und ermöglicht so einen lockeren Umgang im Alltag.

*„Ja, eigentlich ist es dasselbe (Christentum und Islam. Anm.), dass man -. Dass Menschen eben zu gerechten, guten Menschen angeleitet werden.“ (M6, S.8)*

Die Glaubenspraxis von Christen ist im Vergleich zur muslimischen weniger sichtbar im öffentlichen Leben und damit Muslimen kaum bekannt und somit selten Thema. Für Muslime ist der Koran das heilige Buch, das gesprochene Wort Gottes. Auch hier wird häufig parallelisiert und entsprechend der ‚respektlose‘ Umgang der Christen mit ihrem heiligen Buch nicht verstanden.

Für den **Uninformiert-distanzierten Typus** hat die eigene Religion eine durchaus identitätsstiftende Funktion, ihr wird eine hohe Bedeutung gegeben. Die religiöse Sozialisation fand im isolierten eigenen Umfeld statt und es gab keine Kontakte zur anderen Religion. Dies führte zu einer verengten Perspektive und Unwissenheit über den Islam. Es sind nur allgemeine Merkmale und Allgemeinplätze zur anderen Religion bekannt. Positionen sind vorurteilsbehaftet, der Blick über den eigenen Tellerrand findet selten statt, das Fremde erzeugt eher Verunsicherung und Angst als Neugier. Begegnung wird nicht gesucht, sondern eher vermieden.

Es wird bei den christlichen ProbandInnen kaum Wissen über den Islam allgemein, das Gottesbild, den Koran, über Inhalte und Bedeutung der Religion, weder über die muslimische Glaubenspraxis noch über Gruppierungen im Islam festgestellt. Dem Uninformierten Typus ist ein großer Mangel an Kenntnissen über die jeweils andere Religion und die Glaubenspraxis ihrer Mitglieder zu attestieren.

Während den Uninformiert-aufgeschlossenen Typus eine positive Offenheit und Kontakt- und Kommunikationsbereitschaft charakterisiert

*„Religion eher nicht. Also das kommt irgendwie gar nicht vor bei uns...wenn wir uns heute treffen (Anm: mit christlichen Freunden), dann gehen wir Kaffeetrinken...“ (M11, S.2),*

ist dem Uninformiert-distanzierten Typus eher Verslossenheit, Misstrauen und eine Tendenz zu Vorurteilen zuzuschreiben und auch Verunsicherung, Ängstlichkeit zu erkennen.

*„(...) Ja, und natürlich denkt man da jetzt auch gleich immer so an IS und solche Sachen. Ich weiß, dass man das nicht gleichsetzen darf, aber das hängt ja schon irgendwie auch damit zusammen.“ (C18, S.2)*

Bei den VertreterInnen des **Halbinformiert-aufgeschlossenen Typus** liegen Begegnungserfahrungen mit der anderen Religion und vereinzelte Kenntnisse über den Islam und die Glaubenspraxis von Muslimen vor. Ihre Andersartigkeit wird zur Kenntnis genommen und toleriert. Toleranz- und Akzeptanzerfahrungen in der eigenen Familie und Sozialisation scheinen prägend zu sein.

Bei den muslimischen ProbandInnen ist ein gewisses Wissen über die christliche Religion vorhanden, doch beschränkt auf rein immanente Aspekte. Das Evangelium in seiner biblischen Aussage und Bedeutung wird nicht verstanden. Auch hier findet gelegentlich eine Parallelisierung der christlichen Glaubenspraxis mit der muslimischen und den fünf Säulen des Islams statt, was eine unbekümmerte Begegnung mit den Mitgliedern der anderen Religion ermöglicht. Das Gottesbild orientiert sich an dem des Alten Testaments, die Christologie wird jedoch vehement abgelehnt.

Christliche Religiosität und gesellschaftlich-politische Aspekte werden zuweilen vermischt, d.h. Religion, Staat und Gesellschaft werden gedanklich nicht getrennt. Auch hier wird vom Islam, der alle Lebensbereiche umfasst, auf die christliche Religion geschlossen.

Der **Halbinformiert-distanzierte Typus** dieser Untersuchung christlicherseits hat Kernaussagen und Bedeutungen des Korans verstanden, jedoch keinerlei Kenntnis über die Glaubenspraxis von Muslimen. Auch

Gruppierungen und Strömungen innerhalb des Islams sind unbekannt. Der eigene Glaube wird bewusst und intensiv gelebt, die Botschaft des Evangeliums zutiefst verstanden und wertgeschätzt, der Gegensatz von Gesetz und Gnade ist den ProbandInnen abgrenzend bewusst.

Auf muslimischer Seite suchen die ProbandInnen dieses Typs im christlichen Glauben Parallelen zum Islam. Der Lebenslauf Jesu ist bekannt, ohne dass ein Wissen über die Christologie vorhanden wäre. Ebenso sind das christliche Gottesbild und das christliche Menschenbild nur rudimentär bekannt. Die Glaubenspraxis von Christen ist in Ansätzen bekannt. Der eigene Glaube wird von den ProbandInnen dieser Untersuchung bewusst und gewissenhaft gelebt, intensive Bemühungen um eine vertiefende Glaubenspraxis stehen bei diesen Personen im Vordergrund. Weil der Islam von ihnen zutiefst positiv erlebt und ausschließlich mit positiven Attributen belegt wird, sind die ProbandInnen dieses Typus offensichtlich nicht fähig zu kritischer Distanznahme und Perspektivwechsel. Alle Fremdheit und Unkenntnis über die Anderen wird als ein reines Lern- und Wissensproblem betrachtet und nicht mit der eigenen Haltung in Verbindung gebracht.

Bei dem Halbinformierten Typus ist ein begrenztes Wissen über die andere Religion vorhanden. Aufgrund vereinfachender Denkmuster, die, unabhängig von der Zuordnung zu einem bestimmten Typus, bei vielen Aufgeschlossenen zu beobachten sind, gelingt dem aufgeschlossenen Typ der unbekümmerte Umgang mit den Mitgliedern der anderen Religion, während der distanzierte Typ die eigene Glaubenspraxis intensiv lebt und sich Diskurs, Begegnung und differenzierter Denkweise eher verschließt bzw. gelegentlich auch keine Begegnungsmöglichkeiten vorhanden sind.

In dieser Untersuchung stellt sich für die ProbandInnen dieses Typs die Zugehörigkeit zu ihrer Religion als ein wichtiger Bezugspunkt ihres Lebens dar.

*„Aber ich mache ja auch Kinderkirche und erzähle da ja schon von Gott und von Jesus. Und das wollte ich halt einfach in der Grundschule auch weiterhin machen.“ (C2, S.2). „...man versucht wirklich alles umzusetzen...“ (M15, S.1)*

Die ProbandInnen des **Informiert-aufgeschlossenen** Typus innerhalb dieser Studie haben eine sehr bewusste, intensive religiöse Sozialisation erlebt und sind dadurch stark geprägt und gegründet in eigener Religion und



eigenem Glauben. Durch die stetige Begleitung und Unterstützung von Erziehungspersonen und Erziehungsinstitutionen konnten sich starke und stabile Identitäten ausbilden, die nun eine differenzierte, kritische sowie anerkennende Wahrnehmung der anderen Religion und deren Mitglieder ermöglichen und auch zu selbstkritischer Sichtweise befähigen. Die Erfahrung der Tragfähigkeit und Kraft von eigener Religion und eigenem Glauben und die Beschäftigung und Wissensvermittlung über die andere Religion machen diesen Typus kompetent für Diskurs, Perspektivwechsel und Ambiguitätstoleranz.

Ursache für eine weniger aufgeschlossene Haltung bei den ProbandInnen des **Informiert-distanzierten** Typus sind vor allem hochproblematische Erfahrungen in der Familie mit dem Islam. Es ist umfassendes Wissen über diese Religion festzustellen, doch haben familiäre Verfolgungserfahrungen zu einer sehr kritischen Position gegenüber dem Islam geführt.

Der Blick ist auch stark auf die Gewaltbereitschaft im Koran, die Unterdrückung der Frau und von Konvertiten und auf fundamentalistische muslimische Gruppierungen gerichtet, was zu kritischer Distanz bis Ablehnung führt. Dieser Typ ist durchaus in der Lage, zeit- und gesellschaftsangepasst zu denken und den Islam auf dem Hintergrund der aktuellen Migrationslage zu reflektieren, doch der Fokus bleibt auf die problematischen Seiten des Islams gerichtet und von Misstrauen gegenüber dieser Religion geprägt.

Der **Hochinformiert-aufgeschlossene** Typus weist eine starke, hochreflektierte Persönlichkeit auf mit großen intellektuellen Ressourcen. Der bisherige Bildungsverlauf und wissenschaftliches Denken führten zu enormem Wissen über die eigene und die andere Religion und zu hoher kommunikativer Kompetenz. Dieser Typ legt absoluten Wert auf geistige Autonomie und scheut keine Konfrontation und keine Auseinandersetzung, weder mit Vertretern des Islam noch mit Mitgliedern der anderen Religion. Er hat sich weitgehend befreit von Normen und Vorgaben seiner Religion, dem Islam und dessen Vertretern, und scheint eher kulturellrelativistischen Positionen zugeneigt zu sein.

Nach weitläufigen geistigen Exkursen findet gelegentlich erneut eine Hinwendung zur muslimischen Religion statt und die spirituelle Seite des

Islams wird entdeckt und gelebt. Großes Wissen über die eigene und die andere Religion ermöglicht eine fundierte Diskurs- und Kritikfähigkeit. Respekt vor Andersartigkeit und die bewusste Wahrnehmung der eigenen Religion sind festzustellen.

In ihrer Religiosität unterscheiden sich die Probanden dieses Typs stark und auch in der Wertung von Religion für ihr subjektives Leben setzen sie sich deutlich voneinander ab.

Von den anderen Typen hebt sich dieser Typus ab durch einen hohen Bildungsgrad, Wissenschaftlichkeit und mutige Infragestellung der eigenen sowie der anderen Religion und auch der eigenen Position und Denkweise.

Es fanden sich keine ProbandInnen in der Kategorie des **Hochinformiert-distanzierten** Typus.

## 6.7 Schlussfolgerungen

Diese Untersuchung hat sich im Wesentlichen mit dem Wissensstand und den Einstellungen und entsprechenden Interdependenzen sowohl von christlichen als auch muslimischen ProbandInnen befasst und es wird deutlich, dass formeller wie informeller Bildung im interreligiösen Geschehen eine enorm wichtige Rolle zukommt.

1. Im Laufe der Untersuchung hat sich gezeigt, von welcher hohen Bedeutung die religiöse Prägung durch die primäre Sozialisation in der Familie ist.

*M5, S.1f: „(...) wenn mein Vater gebetet hat und ich war dabei und habe das dann immer gesehen. Also diese religiöse unbewusste Erziehung eigentlich hatte. (...)“*

*C13, S.1: „(...) Und meine Eltern sind beide katholisch, beide religiös und bin von klein auf mit Kinderkirche und alles groß geworden. (...)“*

*M15, S.1: „(...) Und meine Eltern, also wenn ich das jetzt so sagen darf, sind schon strenggläubig gewesen. Wir haben-, wir sind eher traditionell aufgezogen worden. Wir haben viel die Moschee besucht. (...)“*

*M11, S.1: „Religion, klar! Das war im Mittelpunkt, klar das hat schon einen beeinflusst, also man würde sogar sagen, dass meine Familie, die waren schon eher Strenggläubige, (...)“*

Sind kontinuierlich und verlässlich Begleitpersonen zur Stelle und werden etwa in der Familie gemeinsam religiöse Erfahrungen gelebt, gesammelt

und bearbeitet, so führt dies i.d.R. zu religiöser Stabilität und einer stärkeren personalen Struktur und einer religiösen Identität. Identifikation mit der eigenen Religion findet statt und hinzugewonnene Erfahrungen und Wissen werden in Vorhandenes integriert. Informelle Bildung ermöglicht einen stetigen Prozess der religiösen Identitätsentwicklung.

2. Verarbeitetes Wissen über die eigene und die fremde Religion, erworben in der Familie wie auch anderen Bildungsinstitutionen wie Schule, Hochschule, Kirche u.a., befähigt offensichtlich zu Perspektivwechsel, zu Kritikfähigkeit, differenzierter Betrachtung von Sachverhalten und zur Selbstreflexion. M12, S.2: *„(...) Ich komme sehr gut mit Menschen klar, die zwar religiös sind, aber ihren Glauben reflektiert wahrnehmen. Die kritisch sind und die auch anpassungsfähig sind. Die sehen, dass Religion zeitgebunden interpretiert werden muss. (...)“*

Die Fähigkeit zu souveränem Hinterfragen des Bisherigen, von Regeln und Gesetzen, Normen und Denkvorgaben scheint mit größerem Wissen zuzunehmen. Es scheint die Standortfindung und religiöse Verortung zu unterstützen und damit die angstfreie Chance von Richtungsänderung, Umorientierung, Neudefinition, etc. und die Entwicklung eigener Denkwege und einer eigenen Weltsicht zu ermöglichen. M12, S.2: *„(...) Wenn ich zum Beispiel sage: „Ich bestehe mein Studium“, dann sagt sie: „Inch Allah“. Dann sage ich: „Nein. Das liegt an mir, nicht an Gott.“*

Wenn umfassendes Wissen über Positives, Substantielles, Konstruktives im Eigenen und Fremden, genauso wie über Negatives, Probleme, Kritikwürdiges vorhanden ist, kann differenziert gedacht und gehandelt werden. Es ist dann möglich, die Selbstinterpretation der Anderen und ihrer Religion, dogmatische wie auch gelebte Ausdrucksformen von Religiosität der Anderen, stehen zu lassen.

Die Spannung zwischen Wissen und Meinen ist ProbandInnen mit umfassendem Wissen bewusst und kann reflektiert und differenziert werden. Resultierende Probleme sowie auch Chancen und Möglichkeiten werden gesehen. Damit werden Identität und Glaube stetig ausgebaut und gestärkt.

3. Wenn die Bereitschaft zur Erweiterung von geistigen Ressourcen im Blick auf die andere Religion vorhanden ist, trägt dies zur Entwicklung von Weit-

und Überblick bei, schafft emotionale Souveränität und Elastizität im Umgang mit den Anderen. Es ist davon auszugehen, dass Reflexionsfähigkeit und auch die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz ausgebildet werden. Perspektivwechsel kann als Kommunikations- und Verständigungsinstrument begriffen, geübt und angewendet werden. C20, S.4: *„(...) durch die Formel, dass eben nichts mehr verändert werden kann (am Koran. Anm.) oder so, dass es eben das Wort Gottes ist, mittlerweile eher rückständig, sehe ich so an. Und ja, es lässt halt wenig zu in Sachen Interpretation...für Kritik (...).“* C13, S.5: *„(...) Missbrauch der Religion von Institutionen, (...), Schubladendenken (...).“*

M16, S7: *„Beliebige, für jeweilige Interessen günstige Interpretation (des Koran, Anm.).“*

M17, S.8f: *„Gewalt im Islam ist unmöglich. (...) Kontextabhängigkeit begreifen.“*

4. Die Untersuchung hat gezeigt, dass durch Konvivenz, durch Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten zwischen den Mitgliedern der beiden Religionen und durch gemeinsames Erleben das Verständnis für Andere und ihre Religion, das Verstehen und vor allem der informelle Wissenszugewinn wächst. M15, S.2: *„Ja, also meine besten Freundinnen, das sind Christen, mit denen habe ich wirklich, also seit ich drei bin, immer noch sehr guten Kontakt. Und wir wurden auch in die Familie sehr gut aufgenommen und sie auch bei uns, wirklich. Also sie waren mit uns in der Türkei, auch in der Moschee. Ich fahre mit denen-, wir sind fast jedes Jahr an Weihnachten bei ihnen eingeladen worden, ja haben gemeinsam am Tisch gesessen. Wir sind zum Gottesdienst gemeinsam an Weihnachten-, ja so habe ich das meistens dann miterlebt. (...).“*

Kritikfähigkeit und die Bereitschaft zur Selbstrelativierung, Kommunikationsbereitschaft und Diskursfähigkeit nehmen zu, Vorurteile werden eher abgebaut und die Einstellung gegenüber den Anderen ändert sich bzw. wird fundiert. C10, S.2: *„Also mein Papa hat Arabistik und Islamistik studiert, insofern war das schon immer Thema. Und hat dadurch auch viele Freunde gehabt, die aus Palästina kamen oder aus dem Libanon. Insofern war gerade der Islam, sage ich mal, bei uns schon immer Thema eigentlich, ja. Also wir haben schon ganz früh auch muslimische Gebetsräume besucht oder so. (...).“*

Eine wertschätzende, offene Haltung gegenüber den Mitgliedern der anderen Religion und ein differenzierter, sachlich kompetenter Diskurs über die eigene und über die andere Religion dürfte ein Weg zu Spannungsabbau, Toleranz und Anerkennung sein und damit zu Stabilisierung von Gesellschaft und Demokratie beitragen.

5. Auf beiden Seiten, bei Christen und Muslimen, sind gelegentlich stark verallgemeinernde Meinungen, Gedanken und Einstellungen im Blick auf die Religion der Anderen festzustellen, die der Reflexion, der Korrektur oder Fundierung bedürfen und mit Hilfe von formeller und informeller Bildung weiterentwickelt werden müssen, um so einen aufgeklärten Diskurs zu ermöglichen. C19, S.2: *„Klar gibt es da auch schöne Stellen, aber ich muss sagen, dass die gewalttätigen und aggressiven Stellen also im Koran einfach-. Die sind einfach dominanter. (...)“*
- M5, S.5: *„(...) , dass man jetzt nicht Jesus als Gott anbeten sollte, dass das in die Irre führt, sondern dass man wirklich Gott, also dass Gott zentral ist und dass alles von Gott kommt, sozusagen. (...)“*

Christliche ProbandInnen sehen in ihrer eigenen Religion – im Gegensatz zum Islam – Freiheit, Gnade und Vergebung und man dürfe immer, in jeder Lebenslage, zu Gott kommen. C4, S.5: *„(...) dass es einen barmherzigen Gott gibt, einen, der einen aufnimmt, einen Gott, der einem immer zuhört, an den man sich immer wenden kann....vergebungsfreudigen Gott...“*

C18, S.3: *„(...) dass er sich durch Jesus uns Menschen hier auf der Erde gezeigt hat. (...) und sich eben auch zu den Armen und Kranken gesellt hat.“*

C2, S.5: *„(...) dass man zu Gott kommen kann, egal wo man ist, egal wie man drauf ist, und egal wann. Und dass er einen so annimmt, wie man ist und man sich nicht verbiegen muss. (...) immer wieder neu anfangen kann.“*

C7, S.5: *„(...) dass Gott Liebe ist.“*

Den Islam bzw. den Koran halten sie für streng und hart, da sei Gesetz und keine Gnade und Vergebung erkennbar, sondern Strafe, Verdammnis und Höllengedanken. Sie sehen den Islam verschiedentlich in Verbindung mit Terrorismus, radikalen Ansichten und Gewalt und meinen, dass diese

Religion ja irgendwelche Veranlagungen haben muss, aus der Gewalt entstehen kann und erkennen im Koran ein *C13*, S.5: „(...) *ein komisches, gefährliches Potenzial*“. Auch wird angenommen, dass es im Islam viele Fundamentalisten gibt und dass Muslime missionieren wollen.

Muslimische ProbandInnen sind der Meinung, dass ihre eigene Religion eine friedliche Religion und eine Religion der Liebe und der Vergebung ist und Gott ein liebender Gott. Nächstenliebe, friedliches Zusammenleben sei der zentrale Gedanke im Islam. *M11*, S.3: „(...) *dass meine Religion auf Frieden basiert. Auf Liebe und auf Freundschaft. (...)*“

Ihre eigene Religion und den Koran halten sie überwiegend für nur gut und für absolut und gültig. Und Vernunft spiele im Islam eine große Rolle, im Koran könne man alles verstehen. *M9*, S.9: „(...) *Und dann natürlich das ganz klare Gottesbild, dass da nichts ist, was gegen die ,Vernunft geht, (...).*“

Alles ist gut und vollkommen und es gibt nichts zu hinterfragen, zu kritisieren oder hinzuzufügen. Nur die Muslime sollten ihr gewaltbereites Verhalten im Namen der Religion ändern. Dagegen werde zu wenig getan. *M5*, S.8: „(...) *Die Auslegung der Muslimen, das ist das Negative...Ansonsten bin ich überzeugt davon, dass da nichts Negatives ist.*“

Im Christentum sei die Nächstenliebe und friedliches Zusammenleben genauso wichtig wie im Islam. *M8*, S.2: „*Nicht anders, ... viele Gemeinsamkeiten. ...Das Gleiche, (...).*“

Leider beteten die Christen Jesus an und stellten Gott in den Hintergrund. *M5*, S.5: „(...) *dass man jetzt nicht Jesus als Gott anbeten sollte, dass das in die Irre führt, (...).*“

Die Gesamtheit der Christen wird für relativ ungläubig gehalten. *M8*, S.4: „... *bei Christen immer weniger geworden.... im Alltag nicht mehr umgesetzt (Glaubenspraxis, Anm.) ...*“.

Muslime halten die beiden Religionen für sehr ähnlich mit dem zentralen Ziel, ein guter Mensch zu sein. Allerdings sollten aus ihrer Sicht die Christen viel gläubiger sein. *M3*, S.6: „*Gläubiger, ich wünschte die Christen wären gläubiger. Ich wünscht, mehr Christen könnten mir*

*erklären, um was es in ihrer Religion geht. Gibt es leider nicht viel. Sehr wenige, sehr wenige, ja.“*

Sie parallelisieren häufig und integrieren die christliche Botschaft von Freiheit, Vergebung, Gnade, Liebe und Nächstenliebe als zentrale Gedanken in ihr Glaubensgebäude.

6. Grundsätzlich müssen bei den verschiedenen Typen zwei Ebenen unterschieden werden. Die erste Ebene betrifft die Frage nach ihrem Wissensstand bezüglich der anderen Religion. Die zweite Ebene umfasst die Frage nach ihrer Religiosität. Während auf der Ebene des Wissensstandes eine deutliche Trennlinie zwischen den Typen auszumachen ist, ist die zweite Ebene, die der eigenen Religiosität und Glaubenspraxis, durch viele Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Typen gekennzeichnet und es weisen ansonsten unterschiedliche Typen im Blick auf ihre religiöse Praxis bzw. die Intensität der Religiosität durchaus Gemeinsamkeiten auf.

Wo der eigene Glaube gelebt wird, ist i.d.R. ein relativ hohes Wissen über die eigene Religion sowohl bei Christen als auch bei Muslimen vorhanden und Akzeptanz für religiöse Praxis allgemein. Wissen über das Eigene und eigene Glaubenspraxis und damit die bewusste Identifikation mit der eigenen Religion sind Voraussetzung für eine religiöse Identität. Der Grad der eigenen Religiosität bestimmt offensichtlich die Haltung und Perspektive gegenüber der anderen Religion und Religion allgemein mit.

Es ist zu bedenken und darf nicht aus den Augen verloren werden, dass die Grenzen zwischen den verschiedenen Typen und ihren Haltungen fließend sind und nur markante Merkmale bei Inhalt, Form, Glaubenspraxis als auch in den Zielsetzungen überhaupt erst die Typenbildung ermöglichen. Auch handelt es sich um einen Lernprozess und es findet stetig Wachstum und Veränderung statt – Stagnation eingeschlossen. Und dieser Prozess läuft von Mensch zu Mensch in unterschiedlicher Geschwindigkeit ab, abhängig von subjektiver Situation und Rahmenbedingungen.

Mit der vorliegenden Studie können aufgrund der begrenzten Zahl von Befragten zwar keine allgemeingültigen, finalen Aussagen gemacht werden. Die Beiträge der befragten Gruppe von Studierenden der Religionspädagogiken ermöglichen jedoch schlaglichtartig einen vertieften Einblick in

den Stand des Wissens zu den Religionen, in ihre Haltungen und Einstellungen und den Stand des interreligiösen Lernens in diesem Personenkreis.<sup>638</sup>

---

<sup>638</sup> Die vollständigen Interviews dieser Studie können auf Nachfrage bei der Autorin eingesehen werden.



# **BASISKOMPETENZEN DES INTERRELIGIÖSEN LERNENS IN DER AUSBILDUNG VON CHRISTLICHEN UND ISLAMISCHEN RELIGIONSLEHRENDEN**

## **7 Bildungsanforderungen zur Entwicklung Interreligiösen Lernens**

Mit den Pisa-Studien der OECD wurden seit dem Jahr 2000 Bildungsanforderungen neu definiert, mit weitreichenden Auswirkungen auf unsere Bildungslandschaft. Aufgrund der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2003 wurden als Grundlagen der neu zu gestaltenden Bildungspläne Bildungsstandards und Bildungsziele und entsprechend Kompetenzmodelle entwickelt, die den Fokus auf den lebensweltlichen Ertrag der Bildungsinhalte und -anstrengungen für die SchülerInnen und die von diesen zu entwickelnden Kompetenzen<sup>639</sup> als Ergebnis eines Bildungsprozesses legten. Bildungsfragen, Lehr- und Lerninhalte wurden vom Ende her, von ihrem lebenspraktischen Nutzen für Individuum, Gesellschaft und Berufswelt her gedacht und die selbstbestimmte Lebensgestaltung Heranwachsender war dabei im Blick.

Anhand von Kompetenzmodellen werden aktuell in den Religionspädagogiken wie in allen anderen schulischen Fächern abstrakte Bildungsziele operationalisiert. Entsprechend fokussieren die Studienanforderungen an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg ebenso auf die zu entwickelnden Kompetenzen der Studierenden.

Folgend sollen nun die zentralen Bildungsanforderungen für Interreligiöses Lernen dargelegt werden.

---

<sup>639</sup> Klieme, Bildungsstandards, 72: Bei der Begriffsbestimmung von „Kompetenz“ wurde auf die Definition von F. E. Weinert zurückgegriffen. Seine Definition in einem Gutachten für die OECD lag der Klieme-Expertise zugrunde und war damit in den letzten beiden Jahrzehnten maßgeblich prägend in der Bildungsreform Deutschlands: „(...) die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

## 7.1 Wissenschaftliches Denken und Arbeiten.

### Ideologiekritische Wissenschaft

Innen- und Außenperspektive sind Erkenntnishaltungen. Konstitutiv für das menschliche Selbst-Bewusstsein ist die Entwicklung einer individuellen Innenperspektive. Diese Perspektive zu sich und zur Welt kann ein Individuum aber bis zu einem gewissen Grad übersteigen und von der Selbst- und Innensicht in eine Beobachterrolle wechseln, ohne dass eine völlige Loslösung von der Innenperspektive stattfinden würde. Die reflexive Distanz ermöglicht es, durch den Rollenwechsel eine beschreibende Außenperspektive einzunehmen. Dies kann als ein bewusst selbst initiiert Vorgang geschehen, kann aber auch von außen, durch Konfrontation der Außenwelt geschehen und das Individuum hat die Aufgabe, diese zur Innenperspektive in Beziehung zu bringen, beispielsweise mit einer Reaktion der Abwehr, der Assimilation oder Anerkennung. Die Entwicklung von Multiperspektivität erleichtert Austausch und Verständigung zwischen Kommunikationspartnern.

„Die Unterscheidung von Innen- und Außenperspektive bezeichnet verschiedene Erkenntnishaltungen, nicht verschiedene Gegenstandsbereiche der Erkenntnis. Sie ist damit nicht identisch mit der Unterscheidung zwischen der Innen- und Außenseite der Religion. Die 'subjektive' Innenseite besteht im Glauben, in der 'Seele' der Religion, d.h. in der Religiosität bzw. Spiritualität ihrer Anhänger, während sich auf der Außenseite ihre geschichtlichen Objektivierungen finden (...). Die innenperspektivische Sicht besteht nicht im Blicken *nach* innen, auf den Glauben des Glaubenden, sondern *von* innen – mit den Augen des Glaubenden. Und die außenperspektivische Betrachtung sieht nicht *nach* außen auf die Objektivierungen der Religion, sondern im Modus relativer Neutralität *von* außen.“<sup>640</sup>

Die beiden Perspektiven unterscheiden sich im Grad der Partizipation eines Individuums an der Wirklichkeit. In einer dialogischen interreligiösen Begegnung bekommen beide Perspektiven eine begegnungspraktische Bedeutung. Der kanadische Orientalist Wilfred Cantwell Smith macht gerade

---

<sup>640</sup> Bernhardt, Ende, 138f

dort, wo sich Religionsforschung in eine kritische Auseinandersetzung mit der Innenperspektive bringt, als hermeneutischen Grundsatz die Gültigkeit religionswissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse von der Zustimmung der Gläubigen der untersuchten Religion abhängig. Sollten die Anhänger der jeweiligen Religion die Ergebnisse nicht als verständlich oder akzeptabel bewerten, so können die Untersuchungen keinen Wahrheitsanspruch erheben.

Um in religiös pluralen Situationen angemessen agieren zu können, ist die Fähigkeit des Perspektivwechsels unverzichtbar.<sup>641</sup> Wenn Religionen antwortende menschliche Praxis auf das Angesprochenwerden des Menschen durch das Göttliche sind, können und müssen sie beleuchtet werden. Die eigene auch aus der Perspektive der anderen Religion zu sehen, mit der man sich im Dialog befindet, ist eine große Herausforderung. Perspektivwechsel bedeutet aber auch, dass die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen betrachtet wird, sondern mit den Augen der Gläubigen der anderen Religion. Die Untersuchung hat gezeigt, dass dieser Schritt von den ProbandInnen kaum vollzogen wird und mangelndes Wissen über die andere Religion nicht förderlich ist bei diesem Schritt hin zur differenzierten und selbstdistanzierten Wahrnehmung der Anderen.

Interreligiöses Lernen umfasst demnach die gegenseitige Reflexion der jeweils eigenen und der anderen Religion

„Interreligiöses Lernen kann als die religionsdidaktisch organisierte Praxis des Perspektivenwechsels verstanden werden. [...] Interreligiöses Lernen impliziert nicht nur das Streben nach gegenseitigem Verstehen, Toleranz und Respekt; es bedeutet auch Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik.“<sup>642</sup>

Das Erkennen des Göttlichen in einer Religion ist damit aber nicht gegeben; diese Wahrnehmung bleibt dem Gläubigen vorbehalten. Auch die religiöse Praxis als Ursprung einer Religion bleibt der Außenperspektive endgültig fremd.

Für die Religionswissenschaft zeigen beide Perspektiven die Trennlinie zur Theologie auf. Der Blick auf das Eigene sowie auf das Fremde muss auch

---

<sup>641</sup> Ziebertz, Pluralität, 121ff

<sup>642</sup> Leimgruber/Ziebertz, Interkulturelles Lernen, 468

wissenschaftliche Ergebnisse und Fragestellungen mit einbeziehen und sowohl religions- wie auch ideologiekritisch vorgehen. Die religionswissenschaftliche Wissenschaftstheorie nennt im Interesse einer klaren Abgrenzung beider Disziplinen die drei Aspekte der Standortgebundenheit, der Voreingenommenheit und der Wertverhaftetheit des innenperspektivischen Betrachters gegenüber seinem Beobachtungsgegenstand. Ihre weltanschauliche Gebundenheit trennt die Theologie von der Religionswissenschaft.

## **7.2 Historizität von Religion**

Ernst Troeltsch sah den Menschen als denkendes, soziales und zutiefst historisches Wesen und die moderne Welt dem Gesetz der geschichtlichen Entwicklung unterworfen. (s. 3.1.2) Alle Realität unterliege dem Phänomen der Vergänglichkeit.<sup>643</sup> Für ihn ist das Christentum das dem Europäer „zugewandte Antlitz Gottes“, aus dem Judentum heraus entstanden. Andere Kulturen erfahren das ihnen zugewandte Antlitz Gottes, also ihre eigene, subjektive Absolutheit. Er betonte die Kulturgebundenheit jeder Religion. Und nur Gott, der diese Verschiedenheit aus sich entlassen habe, könne wirklich entscheidende Wertvergleiche unter den Religionen machen.

Karl Barth wechselte gegenüber Troeltsch die Perspektive. Er sah die eigentliche Katastrophe der neueren Theologie darin, dass der Mensch sich zum Maß und Mittelpunkt aller Dinge mache und sich von aller christlichen Offenbarung verabschiedet habe; er lehne allen geschichtlichen Relativismus ab. Nicht die Hermeneutik der Geschichtlichkeit, sondern allein die Offenbarung Gottes in Jesus Christus zähle. Die Offenbarung Gottes im Alten und Neuen Testament knüpfe nicht an schon vorhandene Religionen an, bestätige oder überbiete sie, sondern hebe sie auf und widerspreche ihnen. In Jesus Christus sei ein für alle Mal und in jeder Hinsicht die Entscheidung gefallen, dass eben Jesus Christus der Herr sei über den Menschen. Das Christentum erhalte seine Bedeutung nicht durch Macht, kulturelle Leistung, äußere Attraktivität oder beste moralische Prinzipien, sondern einzig und

---

<sup>643</sup> Troeltsch, Stellung, 28-43: „Die Erfahrung von Geschichtlichkeit prägt von daher alle Kultur, alle Gesellschaft, aber auch alles Wissen und Erkennen. Erfahrung von Geschichtlichkeit heißt demnach zugleich Wissen um die Wandelbarkeit, Begrenztheit, Verschiedenheit und Relativität aller Dinge. Es gibt von daher unter den Voraussetzungen geschichtlichen Denkens nichts Ewiges, nichts Unbegrenztes, nichts überall Gleiches, nichts Absolutes.“

allein durch die Gnade Gottes in Jesus Christus, der sich über die Sünder erbarmt – und damit müsse es sich nicht zum Vergleich stellen. Lessing fordere in der Ringparabel eine Art Vergleich in sozialer Werkgerechtigkeit; der religionswissenschaftliche Vergleich sei eine Art intellektuelle Werkgerechtigkeit.<sup>644</sup> Nach christlichem Verständnis erwecke Gott durch den Heiligen Geist das Wort der Bibel zum Leben und lasse daraus den Glauben an Christus erwachsen, durch den allein Rechtfertigung vor Gott möglich sei.

Die geistesgeschichtlich-theologische Entwicklung mittelalterlicher Wissenschaft sprach vom vierfachen Sinn biblischer Texte. Neben dem Literalsinn (wörtliche Bedeutung) haben Bibeltexte eine allegorische (übertragene) Bedeutung, eine topologische (moralische) und eine anagogische (hoffnungsvolle, auf Zukunft bezogene) Bedeutung.<sup>645</sup>

Im 19. Jh. entwickelte sich im Protestantismus neben vielen anderen die historisch-kritische Methode zur Textauslegung, um die historischen Paradigmen und Wurzeln eines Bibeltextes zur Kenntnis zu nehmen und dem Bibeltext zu seiner ursprünglichen und tieferen Aussage zu verhelfen und um Unsachlichkeit und Missbrauch vorzubeugen. Eine aufgeklärte Haltung in der Begegnung gerade mit „heiligen“ Texten beleuchtet diese Texte in ihrem Entstehungsraum, ihrem historischen Kontext, ihre Entwicklung und das Verhältnis des Späteren aus seinem Verhältnis zum Vorausgehenden, betrachtet die Beziehung von Sprechenden und Adressaten und schützt so vor geistiger Verengung und Verabsolutierung von deren Inhalten und Bedeutungszuschreibungen. Die christliche Theologie hat das Problem der historischen Verortung biblischer Texte, Themen, Sichtweisen, Bewertungen und das Verhaftetsein der Texte in ihrer jeweiligen Entstehungszeit mit ihren zeitbedingten Wertungen und dem historischen Kontext freigelegt. Damit wurde die Übersetzung der Textaussagen in heutige Zusammenhänge möglich, ohne dass eine Verfälschung stattfindet. Die alten biblischen Texte können so heute zu uns sprechen.

Der Koran, für alle Zeiten als unveränderliches Wort Allahs niedergeschrieben, direkt herabgekommen durch den Erzengel Gabriel und Muhammad offenbart und damit herausgehoben aus aller Geschichtsbezogenheit, kann sich der historisch-kritischen Methode nicht öffnen. Kein

---

<sup>644</sup> Vgl. Barth, *Wahre Religion*, KD I/2, 356-379

<sup>645</sup> Vgl. Spitz, *Bibelauslegung*, 1972

Wort im Koran darf verändert werden, und so ist eine kritische Reflexion auf diese Weise schwierig. Doch nicht zwangsläufig muss im Islam der gleiche Weg zur Neuinterpretation gewählt werden. Lohrbächer hält den Weg für gangbar,

„wie dies bereits einige wenige Muslime tun mit der Methode, aus alternativen Aussagen des Koran eine innere Kritik zu entwickeln, also z.B. im Koran erkennbare Weiterentwicklungen zu brisanten Themen (z.B. Gewalt, Krieg) korrigierend den anderen zur Seite zu stellen.“<sup>646</sup>

Im jüdisch-christlichen Dialog wurde in den zurückliegenden Jahren gelernt, wie jüdisch-rabbinische Schriftauslegung zu einer kritischen Distanz zu grausamen Gottesbildern und Geboten kommen, indem sie innerbiblische Korrekturen entdeckten und ihnen – aus dem Motiv, dass Gott ein menschenfreundlicher Gott ist – Gewicht verliehen. Auf diese Weise kann ein Text in der Schrift verbleiben und trotzdem kritisiert werden.<sup>647</sup>

### 7.3 Kontextualität und Religion

Mit der Infragestellung einer normativen Festsetzung von Wahrheiten und Werten durch das Christentum und die Hervorhebung der Bedeutung historischen Denkens schränkte Troeltsch die Dominanz des Christentums bzw. aller Religionen ein. Somit kann keine Religion sich mehr als absolut und letztgültig erklären; Religionen müssten ihre geschichtlichen Relativitäten erkennen. Troeltsch hob die subjektiv-persönliche Seite, innere Erfahrungen, persönliche Gewissheit hervor und den kulturellen Bezug von Religion. Damit schränkte er, nicht unwidersprochen, die Bedeutung des Christentums und seiner Botschaft ein.

Der Islam hingegen betrachtet das Leben als Ganzes und als Einheit *tauhid*. Damit ist eine Trennung von Offenbarung und Vernunft, Religion und staatlich-säkularer Lebensordnung, Wissenschaft und Glauben schwer möglich, was insbesondere in der Begegnung mit der westlichen Denkweise zu Spannungen führt.

---

<sup>646</sup> Lohrbächer, Juden, 297f

<sup>647</sup> a.a.O., 301

In der Begegnung des Islam mit der säkularen Gesellschaft, die in manchen Weltregionen aufgrund der Kolonialisierung sehr unglücklich verlaufen ist, nahm der Islam sich als minderwertig wahr, erlebte darin eine Niederlage und resultierend eine erniedrigende Kapitulation. Hiervon leitet Bielefeldt<sup>648</sup> bei Muslimen eine Resistenz gegenüber der Kontextualisierung ab. Eine ablehnende Haltung gegenüber der Kontextualität ist in weiten Bereichen von islamischer Theologie und Religionspädagogik nach wie vor anzutreffen. In einem ihnen und ihrer Tradition fremden, säkularen Umfeld verstehen Muslime Kontextbezogenheit häufig als Verwässerung der islamischen Theologie und nehmen eine apologetische Haltung ein. Hinzu kommt der Globalisierungsdruck unserer Zeit, der durch die Prozesse der Moderne wie Wertewandel, Umweltzerstörung, Terrorismus etc. nicht nur westliche und andere Gesellschaften, sondern auch die islamische Welt verunsichert, da eigene Lebensweise und eigene Werte massiv und permanent infrage gestellt werden.

Grundlage aller Religionspädagogiken müssen die Menschenrechte mit Achtung der Würde aller Menschen und die Gleichwertigkeit der Geschlechter sein. Die Freiheit zu glauben oder nicht zu glauben, der hohe Stellenwert von Wissenschaft und Vernunft, die Achtung von Demokratie und säkularem Staat<sup>649</sup> sind Grundvoraussetzungen jeglicher Bildungsanstrengungen in unserer Gesellschaft und entsprechend auch für eine Theorie und Implementierung bzw. Verstetigung der islamischen Religionspädagogik an Hochschulen und Schulen. Ziel religiösen Unterrichtens darf nicht Indoktrination durch unhinterfragte Wissensvermittlung sein, sondern Lernende müssen in der universitären und schulischen Auseinandersetzung mit Religion zu einer geistig-religiösen Mündigkeit und Kritikfähigkeit finden. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die ProbandInnen insbesondere des uninformat-distanzierten und halbinformat-distanzierten Typs eine relativ gering entwickelte Reflexionsfähigkeit aufweisen. Die Infragestellung einzelner kritischer Aspekte der

---

<sup>648</sup> Vgl. Bielefeldt, Rechtsstaat, 2003

<sup>649</sup> Bernlochner, Kompetenz, 150f: „Das Recht eines Staates sicherzustellen, dass der auf seinem Boden erteilte Religionsunterricht zur Stützung dessen eigener Fundamente beiträgt sowie die Forderung nach einer Identifikation der Schüler(innen) mit den Grundwerten des jeweiligen Landes, kann nicht stark genug betont werden, da eine Erosion solcherlei Übereinstimmungen bzw. deren nachhaltiges Ausbleiben auch einer Erosion der solidarischen Bürgergesellschaft gleichkäme.“

eigenen sowie der anderen Religion, die Beleuchtung ihrer Entwicklung in der gesellschaftlichen Aktualität kann Religionslehrende jedochgesprächsfähiger machen im Blick auf Schule und ihre hinterfragende, kritische Schülerschaft.

Sejdini gibt im Blick auf den Islam hierbei der Auseinandersetzung mit der Kontingenz eine höhere Bedeutung als der Kontingenzbewältigung.<sup>650</sup> Der jeweilige Lebenskontext ist in Offenheit wahrzunehmen und religiöse Inhalte und Aussagen müssen adäquat in den jeweiligen Lebenskontext übersetzt und integriert werden. Eine suchende und fragende Haltung ermöglicht Begegnung mit Andersdenkenden und Andersglaubenden in einer Atmosphäre der Freiheit und gegenseitigen Achtung und erzeugt integrative Prozesse.

### **7.3.1 Gesellschaftlicher Kontext und Integration**

Die Studie Muslimisches Leben in Deutschland<sup>651</sup> stellt unter jungen MuslimInnen aller Prägungen und Lebensstile eine positive Grundhaltung gegenüber dem Islam fest. Der Islam scheint in einer „fremden“, säkularen, pluralen Umgebung der sicherste und vielleicht einzige Anker ihrer Identität zu sein. Auch in der Shell-Jugendstudie 2019 geben muslimische Jugendliche der Religion eine hohe Bedeutung; im Jahr 2019 stuften 73% der befragten Muslime den Glauben an Gott als wichtig ein.<sup>652</sup>

Im Islam wurden verschiedene Vorstellungen entwickelt, welche Stellung religiöse Minderheiten in muslimischen Gemeinschaften und Staaten haben sollen. Christen und Juden als Vertreter der Buchreligionen waren untergeordnete Dhimmi mit speziellen Schutzrechten und Pflichten, politische Partizipation in vollem Umfang war nicht vorgesehen.<sup>653</sup> Wie ist nun in Zeiten von Globalisierung und pluralen Gesellschaften ein friedliches Zusammenleben zwischen den verschiedenen Religionen und Weltanschauungen möglich? Heute, da nun Muslime sich häufig in der Minderheitenposition befinden, stellt sich die Frage nach dem Umgang mit

---

<sup>650</sup> Sejdini, Gewissheit, 30

<sup>651</sup> Vgl. Haug/Müssig/Stichs, Muslimisches Leben, 24ff, 134ff

<sup>652</sup> [https://www.katholisch.de>\\_NeueShell-Jugendstudie\\_vorge stellt\\_am\\_15.10.2019\\_](https://www.katholisch.de>_NeueShell-Jugendstudie_vorge stellt_am_15.10.2019_) (abger. am 14.06.2024)

<sup>653</sup> Aslan, Pluralität, 45: Dass in der Theologiegeschichte des Islams Andersgläubige als Angehörige einer minderwertigen Religion mit Sondergesetzen behandelt wurden, erachtet Aslan als Abweichung von der koranischen Tradition.



Pluralität im umgekehrten Sinn. Westliche Staaten suchen nach Wegen, Muslime in ihre Gesellschaften zu integrieren und ihnen volle Teilhabe zu ermöglichen.

Angeichts veränderter globaler Verhältnisse müssen alle Religionen ihre Haltung gegenüber anderen Religionen hinterfragen und ihre Pluralitätsfähigkeit und damit ihre Zukunftsfähigkeit entwickeln. Nicht Abwertung anderer Religionen, sondern die Anerkennung von deren Gleichwertigkeit muss erarbeitet werden. Dieser Aspekt betrifft graduell unterschiedlich alle ProbandInnen dieser Untersuchung; Offenheit gegenüber dem Fremden und zunehmende Gesprächsbereitschaft und Gesprächsfähigkeit bedarf der Entwicklung.

Aslan sieht die in Europa lebenden Muslime in der Pflicht, ihre Theologie in diesen europäischen Verhältnissen weiterzudenken und mahnt, die Widersprüche zwischen Islam und pluralistischer Gesellschaft aus den muslimischen Denktraditionen heraus aufzulösen. Dies wären Impulse in Richtung muslimischer Länder und ein Beweis dafür, dass auch mit einem koranischen Konzept eine pluralistische Gesellschaft möglich ist.<sup>654</sup>

Als gemäßigte Stimme eines westlichen Islam verweist Aslan auf die konstruktiven Anteile des Korans und die Verantwortung der muslimischen Gläubigen Westeuropas beim Schutz der Pluralität und der Friedenssicherung.

„Gemäß dem ethischen Prinzip des Korans setzt das Wohlergehen einer Gesellschaft Pluralität als eine von Gott gewollte Selbstverständlichkeit voraus, wobei den Religionen für die Gewährleistung der Pluralität eine besondere Verantwortung zukommt. (...) Die äußerlichen Differenzen in den Religionen sind nicht nur zu tolerieren, es gilt vielmehr, sie als Zeichen Gottes zu schützen. (...) Nun stehen vor allem die im Westen lebenden Muslime vor der Herausforderung, den Koran und andere Quellen des Islams im Sinne des Korans zu reformieren und ihren Beitrag zum Gelingen einer gelebten Pluralität zu leisten.“<sup>655</sup>

---

<sup>654</sup> Vgl. Aslan, Pluralität, 34f

<sup>655</sup> a.a.O., 50

Unter Muslimen sind nach Sejdini<sup>656</sup> derzeit, neben den Integrierten, die ihren Platz in der Gesellschaft gefunden haben, zwei Positionen dominant.

Die erste ist die Rolle der Zukurzgekommenen, eine Art Opferrolle. Reformbedarf der eigenen Religion wird bestritten, die Aufforderung zur Selbstkritik wird abgewiesen und als beleidigend und verletzend erlebt und ist deshalb unerwünscht. Die Lösung wird in einer Vergangenheitsglorifizierung gesucht. Die Zeit des Propheten Muhammad wird als die vollkommene Zeit gesehen, da die prophetische Zeit eindeutige Orientierung und einfache Wahrheiten verspricht.

Eine zweite Position steht dieser diametral entgegen und wird nicht selten auch von Nichtmuslimen eingenommen. Sie sehen eine substanzielle Verwobenheit des Islam mit Politik, Gewalt, Intoleranz und deshalb keine Kompatibilität des Islam mit den westlichen Werten, da diese ihm wesensfremd sind. Diese Wahrnehmungen sind anzuerkennen und als eine enorme Herausforderung anzunehmen und auch zu hinterfragen. Damit Frieden gelingt, müssen alle Mitglieder dieser Gesellschaft aktiv mitarbeiten an diesem Vorhaben. Eine gewichtige Rolle kommt hierbei den zukünftigen Religionslehrenden als Multiplikatoren zu.

Beide Positionen entziehen sich schnell der Auseinandersetzung mit Pluralität und beharren auf der eigenen Denk- und Geisteshaltung als alleine gültiger. Sie negieren Perspektivität und verweigern die Relativierung ihres eigenen Denkens und Glaubens. Beide Positionen bedürfen der gründlichen Reflexion, damit diese Muslime ihren Glauben als tragfähige Grundlage für ihr Leben in westlichen Gesellschaften erfahren können. Die westliche Lebenswelt, zumal in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung, erfordert Anpassungsfähigkeit und Integrationsbereitschaft, die sich Individuen erarbeiten müssen. Erziehungs- und Bildungseinrichtungen müssen diese Entwicklungsprozesse dringend unterstützend begleiten.

Im Blick auf die Islamische Religionspädagogik und ihren bundesrepublikanischen Kontext ist enormer Entwicklungsbedarf zu konstatieren. Da sie in Deutschland eine noch junge Disziplin ist, auf keine eigenen didaktischen Konzeptionen zurückgreifen kann und keine mit der

---

<sup>656</sup> Sejdini, Islamische Theologie, 17f

christlichen Religionspädagogik vergleichbare eigene Entwicklungsgeschichte durchlaufen hat, ist sie erst allmählich im Begriff sich zu formieren. Vorbild ist die christliche Religionspädagogik in ihrer mehr als hundertjährigen Entwicklungsgeschichte und ihren – oft schmerzhaften und mühevollen – Kristallisierungs- und Entwicklungsprozessen. So wenig wie diese sich ohne ihren jeweiligen geschichtlich-kulturellen Kontext formieren und artikulieren konnte, so wenig wird sich auch die Islamische Religionspädagogik außerhalb ihres geschichtlich-sozialen Kontextes herausbilden können. Sie muss sich in Beziehung zu ihrem bundesrepublikanischen Kontext begreifen.

In Ermangelung einer eigenen religionspädagogischen Praxis und mangels didaktischer und pädagogischer Konzeptionen und Theorien muss im Rahmen des Aufbaus der Islamischen Religionspädagogik die islamische Wissenstradition durchleuchtet – Ucar spricht von authentischer Selbstverortung<sup>657</sup> – und im Diskurs mit der christlichen Religionspädagogik eine eigene Fachpraxis und ein Theoriegebäude entwickelt werden, das den Forderungen einer demokratischen, offenen Gesellschaft und einem westlichen Wissenschaftsverständnis genügt. Lediglich die Erfahrungen, Denkschritte und Resultate einer lange währenden Genese der christlichen Religionspädagogik zu übernehmen, trägt nicht. Enorme Bildungsanstrengungen seitens der Muslime sind erforderlich, um von einer eigenen Entwicklung sprechen zu können.

Entsprechend stellt Lähnemann in seinen Überlegungen konsequent die treffenden Fragen:

1. Wie gelingt eine islamisch-religiöse Bildung, die im Kontext der Pluralität sowie der geistes- und naturwissenschaftlichen Fächer ihr eigenes Profil gewinnt?
2. Wie gelingt eine Identitätsbildung, die sich offen artikulieren kann und nicht auf Abgrenzung und Vereinnahmung angewiesen ist?
3. Wie gelingt ein Diskurs, der eine ehrliche Hermeneutik, eine selbstkritische wie eine wechselseitige kritische Befragung und ein kritisch-geschichtliches Bewusstsein einschließt?
4. Und prioritär: Wie kann es gelingen, dass die islamisch-religiöse Erziehung (im 'Konzert' mit den anderen Fächern der Fächergruppe

---

<sup>657</sup> Ucar, Prinzipien, 117ff

Religion-Ethik) den Kindern und Jugendlichen die primären Erfahrungen des Angenommenseins vermittelt?<sup>658</sup>

Mit den Ergebnissen der Shell-Jugendstudie und anderen Untersuchungen wird die hohe Bedeutung der Religion für junge Muslime deutlich. Entsprechend kommt einer kritisch-reflektierenden Beschäftigung mit der eigenen Religion eine erhebliche Bedeutung zu. Ambiguitätstoleranz, die Binnenwahrnehmung des religiös Anderen und die Entwicklung von Respekt und Wertschätzung müssen eingeübt werden, damit eine säkulare und anders religiöse Umgebung nicht als Bedrohung wahrgenommen wird. Wenn Lehrende diskursiv arbeiten und Schnittmengen der Religionen suchen sowie Diskrepanzen positiv konnotierend bestehen lassen können, so kann eine Schülerschaft ohne Druck entdeckend und angstfrei an der eigenen Identitätsfindung arbeiten.

Die Herausforderung für die Islamische Religionspädagogik wie für alle Schulfächer liegt in der Entwicklung von kritischem Urteilsvermögen, Handlungs- und Diskursfähigkeit, von Toleranz und Relationalität seitens ihrer SchülerInnen.

## **7.4 Toleranz**

Nach blutigen Auseinandersetzungen und Krisen im Laufe der Religionsgeschichte hat sich in der Aufklärung des 17. und 18. Jahrhunderts die Idee der Toleranz<sup>659</sup> entwickelt mit der Folge der Relativierung der religiösen Wahrheitsfrage und der Gewährleistung der Toleranz auch durch den Staat.

Aus dem Lateinischen kommend, das zugrundeliegende Verb *tolerare* (erdulden, ertragen), war damit ursprünglich das aktive Erdulden von Beeinträchtigungen und Erschwernissen in der Konfrontation mit Menschen bzw. Gruppierungen mit anderen Einstellungen und Überzeugungen gemeint.

---

<sup>658</sup> Lähnemann, Profil, 113-120

<sup>659</sup> Kluge/Götze, Etymologisches Wörterbuch, <sup>14</sup>2020: Der Begriff Toleranz, abgeleitet von dem Verb lat. *tolerare* (erdulden, ertragen) bedeutet die aktive oder passive Duldung anderer Ansichten und Lebensweisen bzw. die absichtliche oder unbewusste Hinnahme von Entscheidungen und Handlungen, die nicht den eigenen entsprechen, das Geltenlassen anderer Meinungen, Werte und (z.B. religiöser) Orientierungen. Vgl. auch: Schubert, Klaus/Klein, Martina: Das Politiklexikon. Bonn 2020/7: Gemeinsam mit den Handlungsmaximen Akzeptanz, Anerkennung und Respekt gilt Toleranz als zentrale Grundlage eines friedlichen und erfolgreichen Zusammenlebens in modernen, offenen Demokratien.

Wenn Toleranz das Problem des schwer zu erduldenen Widerspruchs nicht mehr hat, ist sie nicht mehr Toleranz. Oder wenn Toleranz gewährende Instanzen für sich Absolutheit beanspruchen oder dort gewähren lassen, wo es für sie selbst bedeutungslos ist, können wir nicht mehr von Toleranz sprechen. Jedoch ist Tolerieren keine allein intellektuelle Angelegenheit, denn Begegnung und Auseinandersetzung ist auch ein emotionaler Vorgang. Und wie in anderen Gesinnungen, Kulturen und Religionen anders gedacht wird als in der eigenen, so wird auch anders gefühlt<sup>660</sup>.

In unserer postmodernen, hoch industrialisierten Lebenswelt treffen vielfältige kulturelle, politische, ökonomische, weltanschauliche und religiöse Interessen, eine Vielfalt von Überzeugungen, Prägungen und Lebensstilen aufeinander. Entsprechend dieser pluralistischen Situation – Englert<sup>661</sup> spricht von der Radikalisierung des Pluralismus in der Postmoderne – mit ihren Gegensätzen in Überzeugungen, mit ihren Brüchen, Friktionen und Spaltungen und ihrem hohen Konfliktpotential, kommt der Toleranz eine gewichtige Bedeutung zu. Die Mehrdimensionalität sozialer Realität, die durch Zuwanderung anwachsende ethnische und religiöse Pluralität, erzeugen Differenz in nie gekanntem Ausmaß. Diese Differenz fordert von der Mehrheitsgesellschaft einen hohen Grad an Offenheit und Toleranzbereitschaft gegenüber einer Minderheit. Doch ebenso muss eine zugewanderte Minderheit Toleranz gegenüber der Mehrheitsgesellschaft mit ihrer christlichen Grundlegung, in ihren demokratisch verfassten, säkular-pluralen Rahmenbedingungen an den Tag legen – ein Geschehen auf Gegenseitigkeit also.

Die Vielfalt der Perspektiven und Ansätze kann als Bereicherung und Erweiterung des eigenen Horizonts erfahren und verstanden werden, solange die Begegnung mit dem Anderen und Fremden nach eigenen Wünschen kontrolliert werden kann. Allerdings hat die Pluralisierung und Partikularisierung, die lebensweltliche Zudringlichkeit des Fremden enorm zugenommen und konzentrierte Gegenbewegungen und die Suche nach Gewissheitsstrukturen zeigen, dass zunehmend mehr Menschen von postmodernen Pluralismen und Entgrenzungsprozessen überfordert

---

<sup>660</sup> vgl. 7.5.1

<sup>661</sup> Englert, Religiöse Erziehung, 165f

scheinen.<sup>662</sup>

Mit der Pluralisierung der Lebensstile wird die Abweichung von Normalität zur Norm, Normalität löst sich auf, Orientierung wird zur permanenten Herausforderung. Der

„Pluralisierung der Lebensformen korrespondiert beim Einzelnen auch eine Veränderung der inneren Stabilität personaler Identitäten. Viele Menschen müssen im Laufe noch ihres Erwachsenenalters ihre persönliche bzw. familiäre und berufliche Situation mehrfach grundlegend neu organisieren. (...) Toleranz wird in diesem Zusammenhang auch zu einem Gebot der Selbstachtung: Man muss sie all jenen Ausprägungen eigener Lebensgestalten gegenüber zeigen, durch die man hindurchgegangen ist.“<sup>663</sup>

Damit einher gehe der Zusammenbruch von verbindlichen Weltbildern und absoluten Maßstäben. Die Alternative zu den Anstrengungen einer toleranten Haltung wären Identitätskrisen nach innen und nach außen und Zwang und Unterdrückung Andersdenkender bzw. der Rückzug gesellschaftlicher Gruppen in geistige Kolonien und Subkulturen. Die Gefahr der Bildung von Subkulturen ist permanent gegeben, da nicht alle Individuen sich auf den Weg der Toleranzbildung begeben und auch nicht alle in der Lage sind, die damit verbundenen Spannung zu ertragen oder überhaupt erst ihre eigene Situation zu reflektieren.

Hacker <sup>664</sup> macht einen Unterschied zwischen praktischer (staatliche, politische Toleranz oder auch private Toleranz durch das Individuum, die aktiv oder passiv sein kann) und doktrinäer Toleranz. Praktische Toleranz meint die Duldung von Angehörigen fremder Religionen, doktrinäe Toleranz ist das Geltenlassen der Lehren einer fremden Religion.

Die Religionswissenschaft unterscheidet zwischen formaler Toleranz als Duldung Andersgläubiger, was der praktischen Toleranz bei Hacker entspricht, und inhaltlicher Toleranz, die das Heilige in einer anderen Religion

---

<sup>662</sup> a.a.O. 169f

<sup>663</sup> a.a.O., 167

<sup>664</sup> Hacker, Religiöse Toleranz, 376-388

anerkennt.<sup>665</sup> Neben der formal-duldenden ist die aktive inhaltliche Toleranz anzustreben.

Vier Konzeptionen von Toleranz, die in gegenwärtigen Gesellschaften gleichzeitig präsent sind, beschreibt Forst<sup>666</sup>:

1. In der Erlaubnis-Konzeption gibt eine Autorität oder Mehrheit einer Minderheit die Erlaubnis, nach den eigenen Überzeugungen zu leben – solange diese ihre Autorität nicht infragestellt.
2. Konfliktvermeidung und die Verfolgung eigener Ziele sind die Motive der Koexistenz-Konzeption. Hier wird Toleranz zwischen etwa gleich starken Gruppen vorrangig pragmatisch-instrumentell begründet. Diese Toleranz-situation ist gekennzeichnet durch Instabilität und Unsicherheit.
3. Die Respekt-Konzeption ist gekennzeichnet von wechselseitiger Achtung durch sich tolerierende Individuen und Gruppen. Sie sind gleichberechtigte Mitglieder einer Gemeinschaft. Respektiert wird die Person des Anderen, toleriert werden ihre Überzeugungen und Handlungen.
4. Die Wertschätzungs-Konzeption enthält eine anspruchsvollere Form gegenseitiger Anerkennung als die Respekt-Konzeption, denn Mitglieder anderer kultureller oder religiöser Gruppen werden nicht nur als rechtlich-politisch Gleiche respektiert, sondern ihre Praktiken und Überzeugungen werden als ethisch wertvoll geschätzt. Allerdings können diese nicht als gut oder besser als die eigenen gelten, da sonst Toleranz ja nicht erforderlich wäre.

Toleranz ist nach Forst<sup>667</sup> jedoch immer abhängig von ihrem Kontext, einer Ablehnungs-Komponente (etwas wird als falsch oder schlecht betrachtet), einer Akzeptanz-Komponente, der Grenze zum Nicht-Tolerierbaren, dem Grad der Freiheit der Toleranz und sie kann Praxis sowie eine Haltung betreffen.

Toleranz fordert die Achtung des Anderen in Meinung, Verhalten, Religion etc. Und nirgendwo ist diese Achtung selbstverständlich. Die Toleranzfrage bleibt immer von Zwiespältigkeit geprägt.<sup>668</sup> Toleranz erfordert die Gewissheit, dass

---

<sup>665</sup> Vgl. Nipkow, Dialogprinzipien, 144-163

<sup>666</sup> Forst, Toleranz, 42-48

<sup>667</sup> a.a.O., 30-41

<sup>668</sup> Werbick, Entstehung, 15

die eigene Position oder Situation nicht dadurch gefährdet ist, dass anderen Überzeugungen Geltung und Raum zugestanden wird. Nicht eine synkretistische Verschmelzung oder eine Beschränkung auf elementare Gemeinsamkeiten, sondern die Entdeckung von Einheit in der Vielheit <sup>669</sup> ist anzustrebendes Ziel.

Beheimatung in der eigenen Religion ohne andere religiöse Formen und Inhalte abwerten zu müssen setzt jedoch ein hohes Maß an Ich-Stärke voraus, die Mitscherlich<sup>670</sup> mit der Überwindung von Angst verbindet. Er sieht sie an Lernprozesse gebunden. Die Unfähigkeit zu Toleranz hat immer auch mit unbewältigten Ängsten zu tun, und Toleranz ist die Fähigkeit, die Angst vor dem Anderen in dem Moment zu überwinden, „in dem das Angstsignal fühlbar geworden ist.“<sup>671</sup>

Die Bedeutung religiöser Erziehung, die Sinnbeziehung herstellen will und auf ein die menschliche Existenz Umgreifendes, Höheres verweist, kann zur Stabilisierung der Ich-Stärke wesentlich beitragen,

„die als personale Möglichkeitsbedingung von Toleranz gelten muss. Und zwar vor allem insofern, als Religion dem Menschen ermöglicht, sich zu seiner Ungesicherheit zu verhalten und mit jenen sozusagen ‚metaphysischen‘ Ängsten umgehen zu lernen, die sein Selbst-Vertrauen am tiefsten gefährden.“<sup>672</sup>

Toleranz als ein Ergebnis von Erziehung zu Offenheit gegenüber dem Anderen kann nur dann erfolgreich sein, wenn damit auch die Erziehung zu wacher Unterscheidungsfähigkeit und Standortfindung mit klaren Vorgaben und Orientierungsmöglichkeiten verbunden ist.

„Im anspruchsvollen Sinne tolerant kann nur sein, wer auch zur präzisen Verweigerung von Einverständnis in der Lage ist; in diesem Sinne tolerant kann nur sein, wer auch über die Fähigkeit verfügt, ins Angesicht zu widerstehen.“<sup>673</sup>

---

<sup>669</sup> Englert, Religiöse Erziehung, 172

<sup>670</sup> Mitscherlich, Toleranz, 7-34

<sup>671</sup> a.a.O., 15

<sup>672</sup> Englert, Religiöse Erziehung, 173

<sup>673</sup> a.a.O., 174



Von Stosch geht noch einen Schritt über eine Haltung der Duldung und Toleranz hinaus und nennt als Ziel echte Wertschätzung und Anerkennung von Andersheit im Verhältnis von Menschen unterschiedlicher Religionen in Bezug auf deren jeweilige religiöse Traditionen und deren Wahrheitsanspruch. Er sieht die Möglichkeit der Würdigung des Anderen und die Revidierbarkeit jeder Abgrenzung.<sup>674</sup>

„Erst wenn ich anderen Menschen begegne, die in völlig selbstverständlicher Weise anderen Regeln folgen als ich, werden mir wenigstens Teile dieser blind befolgten Grammatik bewusst. Ich kann mich zu ihnen in ein Freiheitsverhältnis setzen und ihre Rationalität prüfen. Entsprechend ist der interreligiöse Dialog die einzige Möglichkeit, nicht nur um den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen, sondern auch um die Bedeutung der eigenen religiösen Überzeugungen umfassender zu erkennen (Aufdeckung und Infragestellung der blind befolgten Regeln).“<sup>675</sup>

In Karl Poppers<sup>676</sup> offener Gesellschaft (Kritischer Rationalismus) ist dieses Problem aufgehoben, indem staatliche Entscheidungsinstanzen sich allein der Vernunft verpflichten und konsequent pluralistisch agieren. Ein für das pluralistische Toleranzverständnis unerträglicher Widerspruch ist allein der Widerspruch gegen die Toleranz, die Intoleranz gegenüber pluralen Wahrheiten. Die europäisch-aufgeklärte Toleranztradition erträgt die pluralen Wahrheitsauffassungen, da sie diese als gemeinsame Basis mit verschiedenartigen Ausprägungen versteht und Differenzen der Vielfalt zugerechnet werden. Allein der Widerspruch gegen die Vernunft ist ihr unerträglich und intolerabel.

Aber wie kann nun im Blick auf Religion das Tolerierbare vom Nicht-Tolerierbaren unterschieden werden? Werbick<sup>677</sup> schlägt die Liebe, Höchstwert in allen großen Religionen, als Kriterium vor. Was ihr entspricht, was sie gedeihen lässt, was sie erweitert und vertieft, ist tolerierbar. Die Liebe sieht den fremden Nächsten in seiner Andersartigkeit, schafft ihm und auch der eigenen Entwicklung Raum. Dabei soll es nicht um eine Ästhetik der

---

<sup>674</sup> Vgl. von Stosch/Bergdolt, Wahr, 2009

<sup>675</sup> a.a.O., 16

<sup>676</sup> Vgl. Popper, Gesellschaft, 2003

<sup>677</sup> Vgl. Werbick, Entstehung, 15-38

Liebe, sondern um die Wahrheit der Liebe gehen. Im Blick auf den interreligiösen Dialog plädiert Werbick,

„man sollte nicht zu schnell der Verlockung nachgeben, hier die ‚aufgeklärte‘ Konsensvermutung gegen intolerante fundamentalistische Selbstbehauptungsmentalität zu setzen. (...) wäre es nicht zuerst nötig, im Dialog mit denen, die uns in dieser Weise zur Frage werden, herauszufinden, ob wir die Anfrage, die uns ihre religiöse Intention stellt, richtig hören? Und wäre es nicht unendlich wichtig, dies alles im Vertrauen darauf wagen zu können, dass in solchem dialogbereit-argumentierendem Ertragen des Andersseins Wahrheit sich erschließt?“<sup>678</sup>

Christlicher Glaube und christliches Leben sind immer in Entwicklung; es kann seine Gestalt ändern, doch es kann nicht darauf verzichten auf Christus, den Anfänger und Vollender des Glaubens (Hebr 12,2), hinzuweisen.

„Der Hinweis auf die Absolutheit des sich in Christus offenbarenden Gottes kann sich nicht als gleichwertig mit Hinweisen auf andere religiöse Größen verstehen. Wenn Christen bekennen: „Christus ist aufgefahren in den Himmel und sitzt zur Rechten Gottes“, dann meinen sie damit unausweichlich: Dort sitzt außer ihm niemand, nicht Buddha, nicht Mohammed, nicht X, nicht Y. Diese konfessorische Intoleranz wird leicht mit praktischer verwechselt. Deshalb sehen manche das Christentum in einer unvermeidlichen Spannung zur demokratischen Gesellschaft und wollen ihm in deren Schule nur möglichst wenig Raum zugestehen.“<sup>679</sup>

Aber schon alleine die Behauptung, alle religiösen Wahrheitsansprüche wären gleichwertig, beansprucht für sich Absolutheit. Es widerspricht dem Wesen der biblischen Botschaft, praktische Intoleranz auszuüben, denn der Glaube wird als Gabe Gottes verstanden und kann nicht gleich einer Leistung eingefordert werden. Er setzt sich ein für den Schutz der von Gott allen Menschen geschenkten inneren Freiheit.

---

<sup>678</sup> a.a.O., 36

<sup>679</sup> Schmidt, Christentumsdidaktik, 107

In ihren Grundgedanken stimmen bei uns christliche und nichtchristliche Werte weitgehend überein. Begriffe wie Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit, Toleranz, Achtung, Fairness, Solidarität etc. werden bei uns von Christen und Nichtchristen gleich übersetzt und bewertet. Die Reihenfolge ihrer Bedeutung oder ihre Folgen würden möglicherweise unterschiedlich bewertet. Die Orientierung des gesellschaftlichen und staatlichen Lebens an den Menschenrechten, deren Ethos inhaltlich wesentlich mit der christlich-biblischen Orientierung kongruent ist, erleichtert es den Christen, sich zu beteiligen und gesellschaftliche Prozesse auf allen Ebenen kritisch und konstruktiv zu begleiten, denn die freiheitlich-demokratische Grundordnung entspricht der Kirche weitgehend in ihren zentralen Aspekten. Wo zwischen dem Wertekonsens des demokratischen Staates und den gesellschaftlichen Abläufen Diskrepanzen entstehen, da versteht sich Kirche als gesellschaftskritische Instanz. Der nachwachsenden Generation zu einem festen Wertebewusstsein zu verhelfen, die Gesellschaft an ihre eigenen Werte zu erinnern, ist eine ihrer zentralen Aufgaben.

Müller hebt mit Verweis auf Härle hervor,

„dass Toleranz keine Bagatellisierung der Wahrheitsfrage oder eine gleich-gültige Anerkennung aller Wahrheitsansprüche bedeuten kann. Gerade für Offenbarungsreligionen wie Judentum, Christentum und Islam ist der Wahrheitsanspruch unaufgebbar. Gemeinsam ist ihnen jedoch auch die Überzeugung, dass die Wahrheit über Irrtum und Lüge schließlich siegen wird (2Kor 13,8). Toleranz kann in dieser Perspektive durchaus mit der eigenen, unhintergehbaren Beziehung zur Wahrheit einhergehen, solange sie bereit ist, andere Wahrheitsansprüche auszuhalten in der Hoffnung auf die noch ausstehende Überwindung der Differenzen.“<sup>680</sup>

Im Blick auf den Islamischen Religionsunterricht geht es wesentlich auch um die Erziehung zu Offenheit, Achtung und Toleranz gegenüber der christlich, säkular-pluralistischen Mehrheitsgesellschaft. Der Weg zur inneren Bejahung von Differenz und Pluralität führt letztlich in einen Prozess zur eigenen Integration.

---

<sup>680</sup> Müller/Dierk/Müller-Friese, Verstehen lernen, 53f

#### 7.4.1 Toleranzentwicklung als Prozess

Im Laufe der Sozialisation befinden sich Individuum und soziale Welt in einem andauernden Prozess des Begegnens und Abgleichens und damit in kontinuierlicher Veränderung. Dieser Prozess der Selbstfindung und Selbstverortung ist nie abgeschlossen, er findet mehr oder weniger intensiv lebenslang statt, und Religion ist ein Bereich innerhalb dieses Prozesses.

In allen Religionen werden Regeln des Verhaltens aus vergangenen Zeiten tradiert. Die Gegenwart verlangt jedoch durch ihre veränderte Umwelt deren Übersetzung und Aktualisierung. Durch Formen der Erneuerung gewinnt sie an Bedeutung und Relevanz, die durch das bloße Abrufen alter Normen und Regeln nicht gegeben wäre. Die eigene Religion will zusammen mit anderen Gläubigen erschlossen, neugestaltet und mit Bedeutung gefüllt werden. Heutige Gläubige sehen sich einer großen Herausforderung gegenüber. Religion, die nicht offen ist für Veränderung und für die Anerkennung ihrer eigenen Historizität, verliert ihren Lebensbezug. Um zu Interaktion mit der Umwelt fähig zu sein und dem eigenen Glauben Gestalt und Ausdruck zu geben, ist die Bereitschaft zur Selbstkritik und Erneuerung jedoch unverzichtbar. Im Umgang mit Andersgläubigen gehe es auch

„um Fragen des guten Geschmacks und Stils und um selten gewordene Tugenden wie Gelassenheit, Ehrfurcht, Demut, Bescheidenheit, Rücksicht, Höflichkeit, Gastfreundschaft und eben auch Toleranz. Gerade in der interkulturellen Diskussion um das Heilige fällt auf, wie gering doch die Bereitschaft ist, die eigene Position 'mit fremden Augen' wahrzunehmen.“<sup>681</sup>

Gantke verweist auf einen enormen Trugschluss der westlichen Welt. In einer zunehmend säkularen und immer moderner und westlicher werdenden Welt rechnete man mit dem allmählichen Untergang der Religion. Unter Globalisierung stellte sich der säkularisierte Mensch eine weltumgreifende Verwestlichung vor. Das moderne westliche Begriffs- und Wertesystem wurde verabsolutiert und die Überzeugung, durch Aufklärung würden auch die kulturell anders geprägten und die unterentwickelten Regionen dieser Erde sich allmählich und geräuschlos angleichen, war stiller Konsens. Wollte man aber einen gangbaren Weg zu Theorie und Praxis der Toleranz aufzeigen,

---

<sup>681</sup> Gantke, Wege, 151

bestehe die Notwendigkeit der Selbstaufklärung und Selbstrelativierung nicht nur von religiösen, sondern auch von säkularen Menschen, ob Atheisten, Agnostiker oder Menschen sonstiger Prägungen.<sup>682</sup>

Die Erziehung zu Toleranz ist eine äußerst anspruchsvolle und fordernde Erziehungsaufgabe. Wie kann der Überforderung angesichts heutiger pluraler Lebenswirklichkeit entgegengewirkt werden? Wie kann zu einer dringend erforderlichen toleranten Haltung gegenüber anderen Lebensentwürfen, Kulturen und Religionen hin erzogen werden, um vorzubeugen, dass Überforderung und Überfremdungsgefühle in regressive Gegenbewegungen umschlagen?

Wesentlich muss Toleranz in einem frühen Entwicklungsstadium in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen geübt und erlernt werden. Zu allererst muss das Eigene kennengelernt und ergriffen werden. Der feste Stand im Eigenen ermöglicht die angstfreie Begegnung mit dem Anderen. Glaubende müssten lernen, mit der Vorläufigkeit von Wahrheiten und Lebensformen auszukommen, ohne dass eine synkretistische Verschmelzung stattfindet. Sie sollten in ihrer eigenen religiösen Tradition beheimatet werden, ohne andere Traditionen und Ausdrucksformen abwerten zu müssen. Erfahrungen der Vergangenheit müssten sprachlich sinnhaft artikuliert werden, um ihren Weg in die Gegenwart zu finden und um diese mitzugestalten.

Erik H. Erikson spricht vom „aufgeklärten Bemühen“ der Erziehenden und Begleitenden in der Sozialisation und deren Aufgabe, zwischen Vergangenheit und Zukunft eine Verbindung gleich einer Brücke herzustellen.<sup>683</sup>

Englert sieht einen zweiten weiteren Schritt in der Befähigung von Kindern und Jugendlichen, Partei zu ergreifen. Nicht unkritische, liberale Beliebigkeit, sondern Verbindlichkeit und Orientierung. Wenn Erwachsene nicht Standpunkte beziehen, entsteht bei jungen Menschen Orientierungsschwäche. Englert benutzt hierzu das Schlagwort „Orientierungswaisen“. Parteinahme und Streitbarkeit sind notwendige Haltungen zur Erarbeitung eines eigenen Standortes.

---

<sup>682</sup> Vgl. a.a.O., 147ff

<sup>683</sup> Erikson, Dimensionen, 42f

Religiöse Erziehung soll die Frage nach Gott, dem Kinder und Jugendliche vertrauen können, offenhalten. Sie soll verdeutlichen, dass die Beziehung zu Gott den Menschen in die Pflicht nimmt. Eine wichtige Aufgabe religiöser Erziehung als Beitrag zur Friedenssicherung ist auch, Streitkultur bezüglich letzter Fragen zu entwickeln und junge Menschen darin zu begleiten.<sup>684</sup>

#### **7.4.2 Toleranz im Islam**

Für Muslime ist der Koran die einzige Repräsentanz Gottes und seiner Weisungen. Es gibt kein verbindliches Lehramt, das über die Auslegung und Deutung des Korans entscheiden könnte. So sind auch dogmatische Auseinandersetzungen, wie sie das Christentum in seiner Geschichte erlebt hat, im Islam nicht denkbar. Die Frage von Erlaubt und Unerlaubt, von Wahrheit und Lüge wird dennoch immer neu gestellt, ständig bemüht, von der Weisung Gottes nicht abzuweichen. So versteht sich der Islam als absoluten Maßstab für alle Menschen.

„Die Gemeinschaft der Muslime versteht sich nicht nur als Kern des islamischen Staates, sondern auch als Vorbild für die gesamte menschliche Gesellschaft. Der Islam meldet seinen Anspruch an, seinen Glauben, seine moralischen Normen, seine gesetzlichen Bestimmungen und allgemein seine umfassende Lebensordnung allen Menschen zugänglich zu machen (Sure 9,33: „Er ist es, der seinen Gesandten mit der Rechtleitung und der Religion der Wahrheit gesandt hat, um ihr die Oberhand zu verleihen über alle Religion, auch wenn es den Polytheisten zuwider ist.“), mehr noch: seiner Lebensordnung die Oberhoheit zu verschaffen in aller Welt (...). Zu diesem Sieg haben die Muslime beizutragen. Sie haben die Pflicht, sich um die Herstellung der universalen Herrschaft des Islams in der Welt zu bemühen (dijihad).“<sup>685</sup>

Alle Neuerung steht unter dem Verdacht der Abweichung. So hat der Islamrat für Europa in seiner „Islamischen Deklaration der Menschenrechte“ verfasst, dass „nicht erlaubt ist die Verbreitung der Unwahrheit und die Veröffentlichung dessen, wodurch (...) die muslimische Gemeinschaft geschwächt wird“. Außerdem wird behauptet, dass im Koran die

---

<sup>684</sup> Englert, Religiöse Erziehung, 174f

<sup>685</sup> Khoury/Heine/Oebbecke, Handbuch Recht, 19f

Menschenrechte schon vor 1400 Jahren verfasst seien.<sup>686</sup> So will der Islam auch nicht hinnehmen, dass ein Muslim ihn ignoriert oder sich gar gegen ihn auflehnt, was in klarem Widerspruch steht zu Sure 2,256<sup>687</sup>, wo dem Glauben die freie Entscheidung vorausgeht: „Es gibt keinen Zwang in der Religion.“

Aus praktischer Notwendigkeit und dem Gebot der Vernunft begegnete man in der Vergangenheit Andersgläubigen in muslimischem Kontext häufig mit einer toleranten Haltung. Hatten sie wichtige Ämter inne und verhielten sich loyal, so kam es immer wieder vor, dass ihnen das Vertrauen nicht entzogen wurde und sie in ihren Ämtern belassen wurden. Waren Andersgläubige in der Überzahl, so war konfrontatives Verhalten ihnen gegenüber nicht ratsam. Der aus muslimischer Sicht defizitäre Charakter ihrer Schriften ermöglicht den Schriftbesitzern aber immerhin ihre Duldung im Unterschied zu den polytheistischen Religionen, deren einzige Alternative im Koran die Konversion zum Islam oder der Tod ist.<sup>688</sup>

Neben der Beziehungsdefinition und Beziehungsgestaltung zu Andersgläubigen ist das nicht geringe Problem der vielfältigen Konfessionen und Gruppierungen innerhalb des Islam zu nennen. Es bestehen große Spannungen zwischen den innerislamischen Konfessionen und Rechtsschulen, die sowohl politisch wie auch in der Begegnung von Muslimen unterschiedlicher Zugehörigkeiten von weitreichender Bedeutung sind. Die Herkunft aus unterschiedlichen muslimisch geprägten Ländern und auch die jeweilige religiöse Praxis im Elternhaus bergen weiteres Konfliktpotential, das einer innerislamischen Toleranzhaltung bedarf. Im Blick auf den Islamischen Religionsunterricht scheint die innerislamische Heterogenität zu größeren Toleranzproblemen zu führen als gegenüber Mitgliedern anderer Weltanschauungen oder Religionen.<sup>689</sup>

### **7.4.3 Ambiguitätstoleranz**

Der Begriff der Ambiguitätstoleranz, der Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit, stammt aus dem Bereich der Psychologie und spielt ebenso eine wichtige Rolle innerhalb der Kultur.

---

<sup>686</sup> Vgl. CIBEDO-Dokumentation Nr. 15/16 (Juni/September 1982), 20ff

<sup>687</sup> Khoury, Koran, 1992

<sup>688</sup> Vgl. Khoury, Toleranz, 1980

<sup>689</sup> Vgl. Schröter, Islamdidaktik, 2020

„[Doch] Kulturen und Epochen unterscheiden sich in starkem Maße dadurch, wie Menschen Mehrdeutigkeit, Vagheit und Pluralität empfinden und wie sie damit umgehen. Zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten versuchen Menschen, alle Ambiguitäten so weit wie möglich zu vernichten und eine Welt der Eindeutigkeiten und der absoluten Wahrheiten zu schaffen. Andernorts und zu anderen Zeiten begnügen sich die Menschen damit, Ambiguitäten zu bändigen.“<sup>690</sup>

Alle Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden bestimmt vom Maß der vorhandenen Ambiguitätstoleranz innerhalb einer Gesellschaft. Entsteht in einer Gesellschaft Ambiguitätsüberschuss, so setzt ein Prozess der Disambiguierung ein, in dem Ambiguität nicht beseitigt, sondern reduziert wird. Nach Bauer<sup>691</sup> wird erst diese „gezähmte Ambiguität“ in einer Kultur als fester Bestandteil akzeptiert und etabliert.

Für die Philosophie der Aufklärung wird Eindeutigkeit zum Wahrheitskriterium; René Descartes gibt ihr die Bedeutung einer Grundmaxime:

„Somit darf ich als allgemeine Regel festsetzen, dass alles das wahr ist, was ich ganz klar und deutlich auffasse.“<sup>692</sup>

Dies trifft zweifelsohne für Sachtexte zu, doch in diskursiv-spekulativen Texten treffen wir auch auf Mehrdeutigkeit bzw. verschiedene Bedeutungsebenen, was zu Spannungen, Irritationen, Unsicherheit bis hin zu Orientierungslosigkeit führen kann.

Die Ausbildung und Etablierung von Ambiguitätstoleranz in der Begegnung eines geschichtlichen Religionssystems mit kulturell-religiöser Alterität bedarf einer großen Offenheit, hoher Selbstreflexivität und Ausdifferenzierung und muss Korrekturen und Selbstrelativierungsbewegungen zulassen und das Eigene zur Diskussion stellen.

Es stellt sich die Frage, wie Ambiguitätstoleranz entwickelt und unterstützt werden kann, ohne dass Angst vor Identitätsverlust sich ausbreitet. Vorausgehen sollte das Ergreifen des Eigenen. Daran anschließend kann das Kennenlernen, die Vermittlung und Wertschätzung des Fremden und

---

<sup>690</sup> Bauer, Ambiguität, 13

<sup>691</sup> Vgl. a.a.O., .57ff

<sup>692</sup> Descartes, Meditationes, 28



Anderen im Unterricht früh und altersangepasst einsetzen. Konstruktive und Neugierde weckende Fragestellungen führen weiter. Perspektivwechsel, in die Haut des Anderen schlüpfen, will geübt sein, z.B. im Rahmen von Textbearbeitungen. Multikausalität sollte bewusst gemacht werden. So kann Ambiguitätstoleranz angebahnt werden, um nur einige Ansätze zu erwähnen. Und mit Sicherheit spielt auch die mediale Vermittlung des Fremden eine zentrale Rolle.

## **7.5 Spannung als Zumutung. Fremdheit und Unvereinbarkeit**

Seit 9/11 nimmt in der Begegnung mit Migranten die Religionszugehörigkeit eine wesentliche, wenn nicht sogar herausragende Rolle ein. Kulturdifferenz, das bisherige Kriterium, scheint eher in den Hintergrund zu treten.

Die Unterscheidung von Eigenem und Anderem bzw. Fremdgruppe dient wesentlich der eigenen Identitätsbildung und Angst- und Unsicherheitsbewältigung.

Das soziale Alter einer Gruppierung ermöglicht dieser nach einem längeren Zeitraum den Wechsel vom Außenseiter zur Akzeptanz und Teilhabe in der Eigengruppe. Dies scheint nach Elias<sup>693</sup> jedoch im Falle der Muslime anders zu verlaufen. Aufgrund aktueller politischer Ereignisse, die den Islam problematisch erscheinen lassen, stehen Muslime gesamtgesellschaftlich in einem neuen Licht und fallen schnell in Kategorisierungen wie etwa gewaltbereit, gefährlich, unberechenbar, nicht integrierbar. Auch erscheint nicht wenigen Muslimen die Identifikation mit westlichen Werten nicht erstrebenswert oder schwer zu fallen. Elias' Etablierten-Außenseiter-Konstrukt greift bei Muslimen offensichtlich nicht.

Wie kann nun eine Gesellschaft mit ethnischen und religiösen Minderheiten umgehen, insbesondere mit jenen, die sich nicht assimilieren und integrieren können oder wollen? Die Frage ist sowohl Programm als auch Herausforderung.<sup>694</sup>

---

<sup>693</sup> Vgl. Elias/Scotson, Etablierte, 1993

<sup>694</sup> Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (Hg.): Charta der Vereinten Nationen und Statut des Internationalen Gerichtshofs. DGVN, Berlin 2016.

Art. 27 der Charta der Vereinten Nationen: „In Staaten mit ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten darf Angehörigen solcher Minderheiten nicht das Recht vorenthalten werden, gemeinsam mit anderen Angehörigen ihrer Gruppe ihr eigenes kulturelles Leben zu pflegen, ihre Religion zu bekennen und auszuüben oder sich ihrer eigenen Sprache zu bedienen.“

### 7.5.1 Das Fremde als Herausforderung

Die Begegnung von Kulturen verläuft nicht immer gewaltfrei. In diesem Kontext erscheinen die Religionen häufig als Auslöser oder Beschleuniger von Konflikten und der Ruf nach Toleranz und interkultureller und interreligiöser Kompetenz wird hörbar. Es kann in diesem Rahmen lediglich darum gehen, scherenschnittartig und beschreibend das Spannungsfeld zwischen Fremdem und Eigenem aufzuzeigen und gedankliche Suchbewegungen nach einer Lösung dieser Dynamik mitzuverfolgen.

Der Philosoph Bernhard Waldenfels hat das Fremde zum Thema seiner Reflexionen gemacht. Er begreift das Fremde als Heimsuchung:

„Nehmen wir das Fremde dagegen als etwas, das nicht dingfest zu machen ist, nehmen wir es als etwas, das uns heimsucht, indem es uns beunruhigt, verlockt, erschreckt, indem es unsere Erwartungen übersteigt und sich unserem Zugriff entzieht, so bedeutet dies, dass die Erfahrung des Fremden immer wieder auf unsere eigene Erfahrung zurückschlägt.“<sup>695</sup>

In der Begegnung mit dem Eigenen liegt die Chance offener Erfahrung und Weitung des Horizonts. Waldenfels sieht jedoch auch, wie das Fremde jenseits bisheriger vertrauter Erfahrung auf die eigene Erfahrung einwirkt und diese fremd werden lässt. Doch was ist fremd?

„Fremd ist erstens, was außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt als Äußeres, das einem Inneren entgegensteht (vgl. ξένov, externum, extraneum, étranger, stranger, foreigner). Fremd ist zweitens, was Anderen gehört (vgl. ἀλλότριον, alienum, alien, aljeno), im Gegensatz zum Eigenen. [...] Fremd ist drittens, was von anderer Art, was fremdartig, unheimlich, seltsam ist (vgl. ξένov, insolitum, étrange, strange) im Gegensatz zum Vertrauten. Der Gegensatz Äußeres/Inneres verweist auf einen Ort des Fremden, der Gegensatz Fremdes/Eigenes auf den Besitz, der Gegensatz Fremdartiges/Vertrautes auf die Art des Verständnisses.“<sup>696</sup>

---

<sup>695</sup> Waldenfels, Grundmotive, 7f

<sup>696</sup> a.a.O., 111f

Waldenfels spricht von einer Pluralität von Fremdheiten. So viele Ordnungen wie es gibt, so viele Fremdheiten gibt es auch; einem Drinnen entspricht immer ein Draußen und dem Vertraut-Nahen entspricht immer das Fremd-Unzugängliche. Auch sieht er Fremdheit als steigerungsfähig. Dass uns Alltagsfremdheit auf der Straße in Gestalt von Passanten begegnet liegt im Bereich der Normalität, während Fremdheit durch fremde Sprachen, fremde Rituale, fremde Festkalender etc. in gesteigerter Form erlebt wird bis hin zu jener Fremdheit, die nicht mehr interpretierbar ist.<sup>697</sup> Diese radikale Fremdheit kann nicht überwunden werden durch vertieftes Kennenlernen und hebt sich auch nicht auf nach einer Übergangsphase. Weder kann dieses radikal Fremde als Bereicherung in das Eigene hereingeholt werden, noch kann es als unterentwickelt und defizitär diskriminiert werden.

Die Erfahrung des Fremden gipfelt in einem Fremdwerden der Erfahrung des Eigenen und zielt damit in das Zentrum der Person und ihrer Identität. Waldenfels kann den Ursprung einer Fremdheitserfahrung nicht im Eigenen erkennen, sondern diese muss von außen und anderswo kommen. Er unterscheidet grundlegend Eigenes im Kontrast zu Fremdem, was Erfahrungsgehalte und Erfahrungsbereiche betrifft.<sup>698</sup> Eigenes bedeutet Zugehörigkeit, Vertrautheit, Verfügbarkeit – den Körper, den Besitz, Beziehungen, das Land und den Wohnort, den Beruf etc. betreffend. Fremd ist alles, was jenseits der Grenzen des Eigenen liegt. Dem Fremden sind andere Erfahrungsstrukturen und andere Erfahrungsordnungen eigen. Es begegnet in seiner Andersartigkeit und Neuheit als befremdlich, bedrohlich und beängstigend, verunsichernd – oder auch verlockend und verlangt nach Bewältigung. Auslieferung an das Fremde oder Aneignung des Fremden wären Extreme und Überreaktionen und fragwürdige Formen der Aneignung. Es führt

„ein Umweg durch das Fremde, der nie wieder zu einem rein Eigenen zurückführen wird. Ich *bleibe* ein anderer. Was sich von daher empfiehlt, ist ein Agieren und Denken *auf der Grenze*.“<sup>699</sup>

---

<sup>697</sup> Vgl. Waldenfels, *Topographie*, 1997

<sup>698</sup> Waldenfels, *Stachel*, 59ff

<sup>699</sup> a.a.O., 64

Um Fremdes zuzulassen, muss eine Erfahrung zuerst sich selbst fremd werden. Ansonsten würden Erfahrungen nicht gemacht, sondern gesammelt. Alternativ kann eine Erfahrung verstanden werden als eine Auseinandersetzung mit Anderem und Anderen in einer Zwischensphäre. Da das Eigene wie auch das Andere schon da ist, entsteht in einem Prozess Eigenes und Fremdes durch Differenzierung unterschiedlichster Formen und Grade. Und so, wie Eigenes und Fremdes zugleich entstehen, so verändern sie sich auch zugleich.<sup>700</sup>

In Husserls Konstitutionsthese des Fremden<sup>701</sup> verstört das Fremde nicht die Erfahrung des Eigenen, sondern es bestätigt das Eigene, denn die Erfahrung von Fremdheit wird immer aus dem Bewusstsein des Eigenen hergeleitet; das Fremde ist immer nur das noch Unbekannte. Husserls Theorie der Intersubjektivität<sup>702</sup> beschreibt die Erfahrung des Fremden als eine nur abgewandelte Erfahrung des Eigenen. Fremdes erscheint lediglich als Möglichkeitsabwandlung des eigenen Bewusstseins. Husserl geht von einer analogen Repräsentation des Fremden im Eigenen aus und sieht im Fremden nur das Andere des Eigenen. Das aber würde zu einer Nivellierung und Anpassung alles Fremden an das Eigene führen und zu einem Einheitsdenken, das weder dem Fremden noch dem Eigenen gerecht würde. Alle Fremdheitserfahrung hat ihre Wurzeln im Eigenen und wird aus der Sphäre des Eigenen abgeleitet; Fremdheitserfahrung verstört die Erfahrung des Eigenen nicht.

Fremdes in das Eigene zu integrieren hätte zur Folge, dass das originär Fremde ausgelöscht wird und das Phänomen der Fremdheit sich auflöst. Wenn das Fremde in die Strukturen eigener Emotionalität und Rationalität eingefügt wird, erfährt es eine Vereinnahmung und Anpassung auf Kosten seiner Andersartigkeit und es existiert nicht mehr. (vgl. 3.2.2.)

Der Mensch mit seiner zur Welt hin offenen Existenz nimmt das Andere wahr und tritt in der Begegnung in einen Austausch gleich einer Frage-Antwort-Kette, in der die Fremderfahrung das Eigene mit dem Anspruch auf Antwort konfrontiert. Die vielfältigen Religionen und Götter werden als fremd und teilweise als Anfrage an die eigene Gotteserfahrung wahrgenommen. Gott ist

---

<sup>700</sup> Vgl. Waldenfels, Stachel, 64f

<sup>701</sup> Vgl. Husserl, Krisis, <sup>2</sup>1976

<sup>702</sup> Vgl. Husserl, Phänomenologie, 1973

nicht eine immerwährend statische, unhinterfragbare Instanz, sondern wird in der Begegnung mit den Religionen zu einer zu hinterfragenden, manchmal sogar widersprüchlichen Erfahrung.

Interreligiöses Lernen kann nicht nur die Suche nach Schnittmengen mit der eigenen Religion sein oder der Abgleich der Religionen an der eigenen, sondern es nimmt die immerwährende Fremdheit, Größe und Erhabenheit Gottes in den Religionen wahr. Mit der Fremdheit Gottes wird seine Nähe im christlichen Glauben durch Christus erst tief erfahrbar – das Eigene erschließt sich im Widerspruch.

Wenn eine Vielfalt von Religionen und Göttern begegnet, kann die Fremdheit des eigenen Gottes bewusst und zu einer widersprüchlichen Erfahrung werden. Diese widersprüchliche Erfahrung ist in allen Religionen möglich. Eine Gotteserfahrung, die sich selbst fremd wird, kann zum Anstoß für interreligiöses Lernen werden. Interreligiöses Lernen kann deshalb kein Abgleich verschiedener Religionen oder deren Minimalkonsens sein, sondern bleibt Frage und Suche nach Gott in seiner Unverfügbarkeit, Andersartigkeit und letztendlich bleibenden Fremdheit, wie er sich in den Religionen zeigt. Aus dieser anfechtenden, verstörenden Gotteserfahrung erwächst Christen der rechtfertigende Glaube. Der dreieine Gott selbst wird zur Anfechtung, da er nie ergriffen werden und in einem festgefügtten Gottesbild erstarren kann.

Die religiös Anderen und Fremden bewegen sich religiös betrachtet immer außerhalb des eigenen Referenzsystems. Wie kann es religiösen Menschen nun gelingen, mit Erfahrungen von Fremdheit, mit der Erfahrung des religiös Fremden umzugehen? Christliche Religionsdidaktik setzt an bei der Gegebenheit christlicher Religion und will die Begegnung von wahrnehmenden Lernenden und wahrzunehmendem Gegenstand ermöglichen und begleiten, gleich einer Suchbewegung. Aus dieser Begegnung, einem Prozess der Differenzierung, Identifizierung oder Distanzierung gehen Wahrnehmende wie auch Wahrgenommenes verändert hervor.

Lehrveranstaltungen und Religionsunterricht sollten nicht der Versuchung verfallen, Fremdes auslöschen und Harmonie herstellen zu wollen und auch einer Verobjektivierung widerstehen. Im Unterricht reflektierte fremde Religionen sind nicht Vorstufen oder gar im Besitz des Eigene und sollten

von den Lernenden als bleibend Fremdes, reflektiert im Verhältnis zum Eigenen, wahrgenommen werden können.

### **7.5.2 Identitätsbildung als Prozess. Lernen am Fremden**

Identität bildet sich in Abgrenzung zu anderen personalen Identitäten als basale Selbst-Wahrnehmung. Im Spannungsfeld von fremd und vertraut, von Zugehörigkeit und Abgrenzung, von Isolation und Adaption oder gar Verschmelzung spielen sich die möglichen Beziehungsmuster ab. Will eine Person alle Einflussfaktoren von außen in sich aufnehmen, so kann sie die erforderliche Integrationsleistung nicht mehr erbringen, löst sich in ihrer Konsistenz auf, ist Außensteuerungen ausgesetzt. Wird umgekehrt das Fremde und die Integration neuer Impulse verweigert, sind Dogmatismus und Fanatismus in Einstellungen und Lehre naheliegende Folgen.

„Ideal erscheint demgegenüber die Ausbildung einer (selbst-)kritischen, revisionsoffenen, integrativen Identität, die sich abgrenzt, wo es unvermeidbar scheint, ansonsten sich aber zu differenten Identitäten in eine positive Beziehung setzt und so 'Identitätspartnerschaften' bzw. 'Identitätsgemeinschaften' ausbildet. Auf diesem Mittelweg zwischen den beiden genannten differenz-eliminierenden Extremen gelingt es, die Differenz alternativer Identitäten auszuhalten, ohne von ihnen assimiliert zu werden und ohne sie zu assimilieren. Distanz beinhaltet Zugehörigkeit und umgekehrt.“<sup>703</sup>

In der Begegnung von Islam und Christentum fließen kontextspezifische Kulturmuster ein, die die deutsche Gesellschaft neben religiöser Fremdheit mit der kulturellen Fremdheit des Orients konfrontieren. In der Begegnung liegen grundlegend verschiedene kulturelle Orientierungen vor. Diese besitzen jeweils nur bei der eigenen Gruppe bzw. Mitgliedern der eigenen Religion und des eigenen Kulturkreises eine selbstverständliche Plausibilität. Mitgliedern der hiesigen Gesellschaft, sozialisiert in christlich-säkularem, europäischem Kontext, fehlt die kulturelle Plausibilität des völlig Fremden. Wie Mitglieder dieser Gesellschaft befangen in eigenkulturellen Mustern sind, so sind ihrerseits die Zugewanderten befangen in ihren kulturellen Mustern.

---

<sup>703</sup> Bernhardt, Ende, 130

Kandil verzeichnet einen gewissen Kulturzentrismus und eine daraus resultierende Kommunikabilitätsproblematik, alleine schon aufgrund des unterschiedlichen Stellenwerts, welcher der Religion als solcher in den beiden Kulturtraditionen zugestanden wird<sup>704</sup>, was wiederum Einfluss nimmt auf Alltagsgestaltung, Werterhaltung, religiöse Rituale, Bräuche. Die Religion des Islam beansprucht, so ganz persönliche Dinge wie Ernährung, Tagesgestaltung, Kleidung, Sexualität, menschliche Beziehung und Gottesbeziehung etc. zu regeln.

Genauso befremdlich wirken westlich-säkulare Lebensweisen und die nach außen wenig sichtbare christliche Glaubensgestaltung auf Muslime. Hier ein Höchstmaß an freier Selbstbestimmung – auf muslimischer Seite die traditionale Grundhaltung der Unterwerfung unter Gottes Gesetz.<sup>705</sup> Auch die Sicht auf die Geschichte unterscheidet sich in beiden Religionen. Während Christen im Laufe der Geschichte einen langen Lernprozess durchlaufen haben und noch immer durchlaufen, ist für Muslime der im Koran festgeschriebene Wille Gottes verbindlich und unwandelbar. Gottes Wille ändert sich nicht im geschichtlichen Auf und Ab und im Wechsel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Während Christen Gott im Weltgeschehen suchen und begegnen und seine Botschaft in jede Zeit und gesellschaftliche Entwicklung hineinübersetzen und damit für die jeweilige Zeit hörbar und verstehbar machen wollen, verharren Muslime in der Unveränderbarkeit des Korans und seiner Botschaft.

Zwei Vorstellungswelten und Weltsichten prallen hier aufeinander. Im interreligiösen Dialog muss eine hohe Barriere kultureller wie geistig-religiöser Art überbrückt werden. Christen richten ihren Blick auf das Kreuz und den Mensch gewordenen Gott, Muslime richten ihren Blick auf das geoffenbarte Buch – zwei vollkommen unterschiedliche Zugänge zum Glauben und zum Göttlichen. Entsprechend liegen trotz einer gewissen Schnittmenge zwei sehr unterschiedliche Gottesbilder vor, die mit einem Kommunikabilitätsproblem und einer Fremdheitserfahrung auf beiden Seiten verbunden sind.

Im interreligiösen Dialog liegt die Chance, diese Problematik zu bearbeiten,

---

<sup>704</sup> Vgl. Kandil, Kommunikation, 197-221

<sup>705</sup> Vgl. a.a.O., 237-246

sie möglicherweise teilweise aufzuheben oder zumindest Verständigung und Toleranzfähigkeit zu bewirken.

## **7.6 Geschichte von christlich-islamischer Begegnung und Dialog**

Im muslimischen Narrativ war es der christliche Mönch Bahira, der Muhammads Prophetentum vorhersagte. Der Koran weiß Positives über die Christen zu berichten (Sure 5,82-85; 57,27), deren Nächstenliebe und Glaube hinterließ Eindruck bei den Muslimen. Allerdings stieß deren Lehre der Trinität, die Gottessohnschaft Jesu und dessen Kreuzestod auf heftigen Widerstand. Umgekehrt stieß Muhammads prophetischer Anspruch auf Ablehnung bei den Christen, worauf Muhammad mit bitterer Feindschaft und Herabsetzung der Christen reagierte (Sure 3,70f; 5,17; 5,72-77; 9,30-35).

Um 711 kamen Muslime auf die spanische Halbinsel und brachten im wissenschaftlich-kulturellen Diskurs mit Juden, später auch Christen, altgriechische Schriften der Philosophie ein in die Wissenschaft des europäischen Mittelalters. Averroes (1126-1198), Al-Arabi (1165-1240) und Maimonides (1138-1204) waren die tragenden und treibenden Kräfte eines fruchtbaren Austausches, der erst um 1492 mit der Reconquista und der Ausweisung aller Nichtchristen aus Spanien sein Ende fand.

Letztlich zementierte die Kreuzzugs-idee die Feindschaft zwischen Islam und Christentum, das Kreuz wurde Symbol westlich-christlicher Aggression, Bedrohung und Barbarei. Mit den Kreuzzügen, der Einflussnahme westlicher Staaten und deren politischen und wirtschaftlichen Interessen verschob sich das Gleichgewicht der Staaten des Vorderen Orients.

Für eine geistige Auseinandersetzung – außerhalb des Schlachtfeldes – setzten sich u.a. Petrus Venerabilis, Abt von Cluny (1092-1156), Franz von Assisi (1182-1226), Raimundus Lullus (1235-1315), Thomas von Aquin (1225-1274), später Nikolaus von Kues (1401-1464), ein. Petrus Venerabilis beauftragte 1143 Robert von Ketton mit der ersten Koranübersetzung „Lex Mahumet pseudoprophete“, welche bis ins 16. Jahrhundert Hauptbezugspunkt abendländischer Islamstudien blieb. Sie alle wussten um die geistig-wissenschaftliche Bedeutung des Islam in ihrer Zeit und suchten den Diskurs.



Die militärische Konfrontation mit dem Islam mit dem Vordringen muslimischer Truppen des Osmanischen Reiches auf den Balkan und bis vor Wien ließen den Islam als aggressive Bedrohung Europas und des Christentums erscheinen. Martin Luther schrieb „Vom Krieg wider die Türken“ und von der „Türkengefahr“, unterstützte aber die Überarbeitung der Koranübersetzung Robert Kettons und dessen Druck, wodurch eine wissenschaftliche Begegnung und Auseinandersetzung möglich wurde. In der Zeit der Klassik schuf G. E. Lessing im Schauspiel „Nathan der Weise“ eine aufklärerische Begegnung mit dem Islam und auch Goethes „Der Westöstliche Divan“ nahm eine positiv-tolerante Haltung zum Islam ein.

Mit der Kolonialisierung und Einflussnahme in Nordafrika und dem Orient, mit Unterdrückung und Unterwerfung der muslimischen Völker bis hin zum Ersten Weltkrieg und dem Sieg über das Osmanische Reich, entstand die sich bis heute auswirkende Spannung. Die zuweilen resultierende Feindseligkeit der Muslime gegenüber dem Westen belastet nicht selten den heutigen Dialog. Christlicherseits verstärkte sich die Ablehnung des Islam durch das Geschehen von 9/11 ganz erheblich.

Christentum und Islam stehen gelegentlich monolithisch nebeneinander, bestenfalls sich mit Anerkennung gegenüber. Geistiges Hin- und Hergehen ist oft wenig erkennbar, nicht selten zeigen sich Frontendenken, Abwehrreflexe und gegenseitige Geringschätzung. Der Dialogbedarf ist offensichtlich.

#### **7.6.1 Dialog und Dialogfähigkeit als Prozess**

Im Dialog der Religionen ist das Ziel das Kennenlernen und die Auseinandersetzung verschiedener Glaubenssysteme, um Vorurteile, Misstrauen und Verunsicherung abzubauen und Verstehen, Vertrauen und Offenheit in der Begegnung aufzubauen und Beziehungen zu ermöglichen. Im interreligiösen Dialog findet authentisches Kennenlernen statt und es können Fragen aller Teilnehmenden unmittelbar bearbeitet werden.

Das Wort Dialog entstammt dem altgr. Substantiv διάλογος Unterredung, Gespräch mit den altgr. Wortwurzeln διά (hin-) durch und λέγειν erzählen, reden, sprechen. Ein Dialog ist ein Gespräch oder im erweiterten Sinn auch eine schriftlich zwischen zwei oder mehreren Personen geführte Rede und Gegenrede.

Platon verwendet den Dialog als Form philosophischer Erörterung, die aufzeigt, wie über bloßes Meinen hinaus zur Erkenntnis zu gelangen ist. Verschiedene Ansichten treffen im Dialog aufeinander, Teilnehmende teilen anderen ihre Ansichten mit, um so Einsichten zu erlangen, die eine einzelne Person alleine nicht gewinnen könnte. In der Literatur dient der Dialog einer besonders lebendigen, perspektivischen, Einblicke gewährenden Darstellung.

Dialogisches Denken ist in einer langen griechisch-abendländischen, vernunft- und geistorientierten Kulturgeschichte entstanden und es kann nicht erwartet werden, dass andere Kulturen dialogisches Denken und Verhalten selbstverständlich als Weg der Verständigung begreifen und übernehmen. Gemeint ist die wechselseitige Auseinandersetzung, das hin und her schwingende Gespräch in gegenseitiger Wahrnehmung und Achtung. In vertikal strukturierten, autoritären Gesellschaften sind dialogische Prozesse nicht unbedingt naheliegend oder gar selbstverständlich.

Der Begriff Dialog ist an sich nicht unproblematisch. Er sagt weder über den Inhalt noch über Tiefe oder Intensität des Gesprächs etwas aus; die ganze Skala möglicher Einstellungen gegenüber den Religionen wird eher verdeckt als konkretisiert. Von eigenem Standpunkt, einer Haltung des Protests und der Ablehnung bis hin zu echter Begegnung und Würdigung eines fremden Standpunkts und wirklichem Dialog sind alle Ausprägungen möglich. Immer wird es aber um die Frage nach der Wahrheit gehen.

Wenn Religionen im Dialog des Lebens aufeinandertreffen, so treffen Sinnsysteme, Lebenseinstellungen, Perspektiven zur Welt aufeinander, die für ihre Gläubigen prägende, weltdeutende, lebensorientierende und identitätsstiftende Funktionen haben, die diese aufgrund und mit ihrer ganzen Lebenserfahrung und Lebensgestaltung beleben. Religiöse Innenperspektiven treffen aufeinander und sind weder leicht veränderbar noch auswechselbar. Ihre immanenten Kräfte stabilisieren sowohl individuelles als auch gesellschaftliches Leben, geben einen Orientierungsrahmen vor und tragen zur Gemeinschafts- und Kulturentwicklung bei. Weder geht es um Konsensfindung noch um Wertung konkurrierender Ansprüche, sondern ausschließlich um Bedeutung und Einhaltung des ethischen Grundsatzes der Mutualität, der Gegenseitigkeit und Wechselseitigkeit; Anerkennung ist Voraussetzung und Grundlage eines gelingenden Dialogs. Damit wird jedem

Dialogpartner in Freiheit sein eigenes Verhältnis zur Wahrheit gelassen und ihm die Fähigkeit zur Wahrheitsfindung unterstellt. Es wird darauf verzichtet, recht haben zu müssen und darauf, andere zu bekehren. Religion ist nicht nur eine feststehende Lehre mit ihren Regeln oder Gesetzen und mit tradierten Strukturen, sondern braucht die Übersetzung in die Gegenwart, in aktuelle Problemfelder und Lebensverhältnisse durch den individuellen Glauben. Allein auf diesem Wege erfahren Religionen Belebung, Erneuerung, Stärkung und bedürfen der gegenseitigen Anerkennung als Suche nach der Wahrheit.

Wenn Religion dem Fremden Raum geben will und bereit ist, dem Eigenen Grenzen zu setzen, damit das Andere seine Fremdartigkeit behalten kann und als solches erkennbar bleibt, dann kann dieses nur in einem andauernden Dialogprozess gelernt und geübt werden. Auszugehen ist dabei von einer Konkurrenz von Religionen bzw. Metatheorien, die aber die gegenwärtige Situation in unserer Gesellschaft ausdrücken. In der Konkurrenz der Systeme bzw. Religionen kommt zum Ausdruck, dass es keinen neutralen Standpunkt außerhalb des Eigenen geben kann, von dem aus die Wahrheitsfrage final entschieden werden könnte. Ein fairer Dialog ist auch zwischen konkurrenten Systemen bzw. Religionen möglich.

Hilfreich und notwendig dabei sind Dialogregeln. Die Konkurrenz verschiedener Aussagen, die Geltung und Wahrheit beanspruchen, beschreibt die Intersubjektivitätstheorie der Wahrheit. Die Bedingungen des begründeten Konsenses, insbesondere (wenigstens als Regulativ) Herrschaftsfreiheit und Redegleichheit sind weitere Dialogregeln und lassen sich von der Kohärenztheorie der Wahrheit her, dem Ziel nach umfassender Gültigkeit, Konsistenz und Zusammenhang, verstehen. (vgl. 3.1.3.)

Das dialogische Denken als Leitkonzept in der Begegnung mit den Religionen gewann nahezu zeitgleich in der römisch-katholischen Kirche mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil als auch in der Ökumenischen Bewegung an Bedeutung. Abgrenzende und ausschließende Haltungen wichen einem kommunikativ-diskursiven Prinzip und einer beziehungsorientierten Gestaltung der Begegnung.<sup>706</sup> Auf der Weltmissionskonferenz in Edinburgh

---

<sup>706</sup> Fitzgerald, Bedeutung, 92f: „Man sollte aber einsehen, dass interreligiöser Dialog von seinem Charakter her eher eine vorbeugende als eine heilende Medizin ist. Sein Zweck ist, gute Beziehungen unter Menschen aufzubauen, die von verschiedenen Religionen geprägt sind, die ihnen aber helfen, in Frieden und Eintracht miteinander auszukommen. Das ist keine leichte

1910 ging es noch um die endgültige Mission der anderen Religionen durch das Christentum; der Leiter der Weltmissionskonferenz, J. R. Mott, rief in kolonialem Geist zur Evangelisierung der Welt in der damaligen Generation auf.<sup>707</sup> Die Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) in Canberra 1991 rief dann acht Jahrzehnte später in einem neuen Geist zur Versöhnung mit den Menschen der anderen Religionen auf.<sup>708</sup> Der Paradigmenwechsel in der Begegnung der christlichen Kirchen mit den anderen Religionen wurde befördert durch die wachsende Erkenntnis eines Dialogbedarfs und eines freundschaftlichen Umgangs. Die Studie „Religionen, Religiosität und christlicher Glaube“<sup>709</sup> der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) und der Arnoldshainer Konferenz (Akf) hat die Bedeutung des trinitarischen Handelns Gottes als Grundlage interreligiöser Begegnung und des Dialogs herausgearbeitet und unterscheidet das

- Welthandeln Gottes als Schöpfer – zu diesem gehören die Religionen genauso wie alle Naturereignisse und die Geschichteereignisse. Die Religionen sollen in einem positiven Verhältnis zueinander leben, das geprägt ist von gegenseitigem Lernen, Hilfeleistung und gemeinsamem Feiern – eine Beziehung der Konvivenz;
- sein Heilshandeln durch seinen Sohn Jesus Christus, dem lebendigen Wort Gottes, gesprochen zu den Menschen, will weitergegeben und zu anderen Menschen gesprochen werden und fordert heraus zum Dialog;
- Gottes Austeilungshandeln im Heiligen Geist verdeutlicht sein Welt- und Heilshandeln.

Im Wesentlichen und vereinfachend wird in den Kirchen unterschieden

---

Aufgabe. Es gehört dazu, dass man die Kenntnis voneinander vertieft, Vorurteile überwindet und Vertrauen schafft. Es bedeutet, die Freundschaftsbande und die Zusammenarbeit derart zu festigen, dass man negativen Einflüssen, die von außen kommen, widerstehen kann. In diesem Sinne kann es sein, dass die Ergebnisse von interreligiösem Dialog, also die Harmonie unter Menschen mit verschiedenen religiösen Zugehörigkeiten, oft gar nicht wahrgenommen werden. Es ist der Konflikt, der Nachrichten liefert, nicht die Abwesenheit des Konflikts. Und dennoch ist diese Abwesenheit eines Konflikts gerade die gute Nachricht.“

<sup>707</sup> <https://www.pfarrerverband.de> Zum Jubiläum der Weltmissionskonferenz in Edinburgh 1910-2010; Die Weltmissions-Konferenz in Edinburgh (2010) <https://museeprotestant.org> (abger. am 14.06.2024)

<sup>708</sup> <https://www.ecunet.de> Komm, Heiliger Geist. Botschaft der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK). Canberra 1991 (abger. am 14.06.2024)

<sup>709</sup> Hempelmann, Religionen, 443-448.

zwischen dem Dialog des Lebens, des Handelns, des theologischen Austauschs und der religiösen Erfahrung.

Die Entwicklung eines dialogischen Verhältnisses hat gewiss auch mit den veränderten Rahmenbedingungen nach den Weltkriegen zu tun. Durch zunehmenden Wohlstand, wirtschaftliche und technische Entwicklung, durch Medien, vielfältige Reisemöglichkeiten und Globalisierung von Themen und Problemen ist die Welt kleiner geworden und die Menschen erahnen oder begreifen ihre gegenseitigen Abhängigkeiten und die Notwendigkeit des Dialogs. Säkularisierung und religiös-weltanschaulicher Pluralismus schreiten in unserer Gesellschaft voran. Die Kirchen können sich diesem Prozess nicht verschließen. Die Erkenntnis der eigenen Standortgebundenheit und der Relativität der eigenen Wahrheit wirft ein neues Licht auf die anderen Religionen und fordert zu Offenheit und einem achtungsvollen Dialog heraus.

In der pastoralen Handreichung der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) „Christen und Muslime in Deutschland“<sup>710</sup> (2003/2) wird in der Arbeitshilfe festgestellt, dass der Dialog auf theologischer Ebene überaus schwierig bleibe angesichts einer Balance zwischen eigener Tradition und der Achtung gegenüber der anderen Religion.

Nach Schleiermachers hermeneutischer Theorieentwicklung, Kants Kritik der praktischen Vernunft und der Kritik der Urteilskraft und Heideggers Analyse des existentialen Daseinsbegriffs spielt mit Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts Dialogizität als Konzept in der Philosophie eine zunehmende Rolle. Die Ich-Du-Philosophie des dialogischen Personalismus geht davon aus, dass das Gegenüber des Anderen Inhalt und Ziel des Verstehens ist und dies im Dialog geschehen muss. Die Beziehungshaftigkeit und Sozialität menschlichen Seins wurde Gegenstand philosophischer Erkenntnis. Martin Buber (1878-1965) als ein Vertreter dieser Denkhaltung, Mystiker und Religionsphilosoph, gibt der Begegnung von Ich und Du – sowohl zwischenmenschlich als auch in der Begegnung von Gott und Mensch – als existenziell bedeutungsvolles Ereignis der Sinnerfahrung und Sinnstiftung

---

<sup>710</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Christen und Muslime in Deutschland. Arbeitshilfe 172, 2003, 136ff

zentrale Bedeutung im menschlichen Leben: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“<sup>711</sup>

Dialog findet nur in der direkten Begegnung von Angesicht zu Angesicht statt. Der Dialog als personales, rückhaltlos aufgeschlossenes Gespräch setzt einen Lernprozess in Gang und aus dem individuellen Erfahrungsraum der Beteiligten artikuliert sich eine Haltung des Beteiligt- und Betroffenseins und der Verantwortung. Bubers philosophisch-theologische Transzendierung aller Begegnung hat Auswirkungen auf das interreligiöse Lernen in seiner dialogischen Natur und öffnet sie hin zur Gotteserfahrung.

Stephan Leimgruber führt diese dialogische Struktur in ihren vielfältigen Facetten und Bedeutungsebenen in seinem religionspädagogischen Werk aus:

- Der Mensch ist zutiefst ein Beziehungswesen, dessen Sehnsucht nach guten, gelingenden Beziehungen strebt, was immer das für die Einzelnen bedeuten mag. Beziehungen lassen die Einzelnen über ihr Ego hinausgehen, mit anderen kommunizieren und interagieren.
- Die Dialogkompetenz macht den Menschen wesentlich aus. In der sprachlichen Kommunikation kann er dem Gesprächspartner Anerkennung, Dank und Würde zugestehen.
- Dialogische Beziehungen leben von Gegenseitigkeit (Mutualität). Sie sind auf Austausch und Anteilnahme hin angelegt. Christen können in einer spirituellen Haltung im anderen Christus erfahren.
- Begegnungen weisen über sich selbst hinaus und haben Geschenkcharakter. Sie öffnen für Transzendenzerfahrungen und lassen Begegnungen als Gotteserfahrungen deuten.
- Interreligiöse Begegnungen bieten Räume des Gesprächs an, wo die Angehörigen verschiedener Religionen einander näherkommen, sich untereinander austauschen und Gott begegnen können.<sup>712</sup>

Hans Waldenfels<sup>713</sup> unternahm den Versuch, dem interreligiösen Dialog und der Frage nach der Wahrheit in den Religionen jede absolutistische Enge zu nehmen, indem er die anderen Religionen von ihrem Selbstverständnis her

---

<sup>711</sup> Vgl. Buber, Ich und Du, 1999

<sup>712</sup> Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 103

<sup>713</sup> Vgl. Waldenfels, Glaube, 2008

ernst nahm. Die Heilsfrage als allein entscheidendes Kriterium in der Bewertung der Religionen erschien ihm an deren Wirklichkeit vorbeizugehen.

Als Voraussetzung für Dialogfähigkeit nennt Karl-Josef Kuschel, dass die anderen Religionen in ihren Werten, ob spirituell, moralisch, kulturell oder religiös, vorbehaltlos wahrgenommen und respektiert werden.<sup>714</sup>

Hans-Martin Barth schreibt innerhalb der Begegnung der Religionen der Distinktion zwischen Alpha- und Omega-Glauben (vgl. 5.2.) wesentliche Bedeutung zu.

„Omega-Glaube meint mehr als allgemeine Religiosität, die sich eben in unterschiedlichen Alpha-Gestalten ausdrückte. (...) Er kommt vielmehr vom Alpha-Glauben her, trägt seine spezifische Einfärbung, ist vom Verlust oder der Hingabe eines spezifischen Alpha-Glaubens gezeichnet. Der Omega-Glaube verwirklicht sich als ein Vertrauen, das gerade aus diesem – christlichen – Alpha-Glauben erwächst, ja ihm entwächst, wenn sich Glaube in seiner radikalen Hingabe nicht mehr auf seine Alpha-Begrenzungen beschränken lässt.“<sup>715</sup>

Im Laufe eines dialogischen Prozesses geht ein Christ von der Alpha-Gestalt seines Glaubens aus, wohl wissend, dass sie wandelbar und begrenzt ist und ihr ein unverfügbares Omega folgen kann. Auf dem Hintergrund dieses Wissens um den eigenen Alpha-Glauben und der Vorahnung seines Omega ist die Begegnung mit fremdem Alpha-Glauben möglich und ein spezifisches Omega vor- und nachvollziehbar und denkbar.<sup>716</sup> Mit der Wahrnehmung beider Glaubensebenen hält Hans-Martin Barth, bei aller Unterscheidung, eine achtungsvolle Begegnung für möglich.

Wolfgang Klausnitzer<sup>717</sup> ordnet dem Dialog dieselben Regeln zu wie jeder gelingenden Kommunikation im Alltag. Kompetenz in der eigenen Position ist notwendig, um diese vertreten zu können. Die gemeinsame Suche der DialogpartnerInnen nach der Wahrheit setzt Aufrichtigkeit und Offenheit auf beiden Seiten voraus. Ziel ist nicht notwendig ein gemeinsam formulierter

---

<sup>714</sup> Kuschel, Christentum, 12

<sup>715</sup> Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 117

<sup>716</sup> Vgl. a.a.O., 118f

<sup>717</sup> Klausnitzer, Voraussetzungen, 34ff

Kompromiss, sondern das Verstehen der DialogpartnerInnen und die Achtung des anderen Standortes.

Weil das eigene religiöse Sinnsystem nicht verlassen werden kann, plädiert Reinhold Bernhardt <sup>718</sup> für einen mutualen Inklusivismus, da Verstehen notwendig immer voraussetzt, das zu Verstehende in den von der eigenen Tradition geprägten Referenzrahmen einzuweben. Interreligiöses Verstehen soll ein Prozess auf Gegenseitigkeit sein, Bernhardt sieht darin ein Begegnungsereignis verschiedener Innenperspektiven. Dem christlichen Glauben spricht er die Aufgabe zu, über sich selbst hinauszugehen, anderen Identitäten Raum zu geben und deren Innenperspektive zu verstehen.

„Dialog vollzieht sich also in der dynamischen Balance zwischen zwei Haltungen, die jeder der Dialogpartner wechselseitig einnimmt, die in ihm selbst in einer dialogischen Beziehung zueinander stehen und innere Dialoge provozieren: der empathischen Haltung des verstehen-wollenden Einfühlens in den Anderen und der (im weiten und wertfreien Sinne) konfessorischen Haltung, in der eine Bezeugung der eigenen Gewissheitsgrundlagen stattfindet.“<sup>719</sup>

Ausgehend vom Christusereignis und dem Auftrag Jesu „Geht hinaus in alle Welt“ müssten Christen über sich selbst hinauswachsen und allen Menschen die Zuwendung Gottes, seine Selbstmitteilung in Christus, seine Liebe zu den Menschen, erfahrbar machen, denn sie gilt allen Menschen. Um der Glaubwürdigkeit der Botschaft und um der eigenen Glaubwürdigkeit willen darf das Ziel weder eine Konkurrenz der Wahrheitsansprüche noch eine Konsensfindung sein. In der Offenheit und der Spannung des Diskurses und in der Vertiefung eigener Gewissheiten liegt die Chance des beiderseitigen Lernens.

Nach Raimon Panikkar muss die religiöse Begegnung eine wahrhaft religiöse sein. Alles andere bliebe unzureichend. Die Folgerungen, die sich ihm daraus ergeben, sind zehn Spielregeln der religiösen Begegnung. (s. Anhang E)

Der nigerianische Kardinal Francis Arinze betont das Verstehen des Anderen in der Begegnung<sup>720</sup> und unterscheidet vier Kategorien zu kommunizieren.

---

<sup>718</sup> Vgl. Bernhardt, Ende, 206-246

<sup>719</sup> a.a.O., 93

<sup>720</sup> Vgl. Arinze, Begegnung, 1999: „Interreligiöser Dialog ist eine Begegnung von Gläubigen verschiedener Religionen in einem Klima der Freiheit und Offenheit (...). Interreligiöser Dialog



Der Dialog des Lebens findet überall in der Begegnung statt und kann von jedem Menschen aufgenommen werden, wie z.B. in der freundschaftlichen oder der nachbarschaftlichen Begegnung zwischen Menschen verschiedener Religionen. Im Dialog des Handelns setzen sich Menschen ganz praktisch für die gleiche gute Sache ein wie etwa ein humanitäres Projekt. Im theologischen Austausch werden Streitpunkte oder unterschiedliche Sichtweisen aus jeder der Sichtweisen bzw. Perspektiven betrachtet und vertieft. Dagegen grenzt er den Dialog der religiösen Erfahrung ab und betrachtet ihn als Austausch spiritueller Praxis und als Anteil und Einblick geben in eigene religiöse Erlebnisse.

Zusammenfassend können als Motivation zum Dialog und als Zielbestimmungen genannt werden, dass Dialog dem Abbau von Spannungen sozialen, politischen, ethnischen Ursprungs in einer Gesellschaft oder zwischen verschiedenen Völkern, Religionen und Gemeinschaften dienen und friedensschaffend oder friedenssichernd wirken kann. Dialog kann mit Hilfe gegenseitiger Perspektivübernahme Verständnis des jeweiligen Dialogpartners entstehen lassen und Unsicherheiten und Ängste beseitigen und er kann mit der Frage nach Gottes Wirken in den jeweiligen Religionen zu theologischem Erkennen und zur Wahrheitsfindung führen.

Eine gelingende Konvivenz der Religionen setzt dialogische Verständigung voraus. Es bedarf des Basiswissens über Kultur und Religion der jeweils Anderen; interkulturelle und genauso interreligiöse Sensibilität kann erst entwickelt werden, wenn der Standort und die Glaubensinhalte der DialogpartnerInnen bekannt sind. Doch ohne Grundwissen über die eigene Religion bleibt die eigene religiöse Identität unscharf, konturlos, möglicherweise konfus. Erst der konturierte eigene Standort macht klärende und fundierte Begegnung möglich.

Interkulturelle-interreligiöse Kommunikationsbereitschaft und Verständigungsfähigkeit und eine klare religiöse Identität der am Dialog Beteiligten sind Voraussetzungen eines fruchtbaren Dialogs. Beides ist bei vielen Christen heute jedoch nicht unbedingt vorhanden. Es ist eher so, dass die eigene religiöse Identität verunsichert ist. Nicht nur der Dialog selbst,

---

ist nicht der Versuch, andere Menschen für die eigene Religion zu gewinnen (...). Es ist der Versuch, dem anderen zuzuhören und seine Religion zu verstehen – in der Hoffnung, Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zu finden.“

sondern auch der Weg dorthin mit der notwendig vorausgehenden eigenen Positionierung ist langwierig.

### **7.6.2 Christlich-islamischer Dialog aus christlicher Sicht**

Nach ersten Auseinandersetzungen mit dem Islam von Petrus Venerabilis, Franz von Assisi, Raimundus Lullus, Thomas von Aquin, Nikolaus von Kues und der Übersetzung des Koran durch Robert von Ketton (s. 7.6) finden sich erst im 20. Jahrhundert wieder Ansätze zu Begegnung und Dialog zwischen Christentum und Islam.

In diesem Jahrhundert, mit dem Kopftuchstreit 2003 und nach 9/11, erfolgte eine verschärfte Auseinandersetzung mit dem Islam in der Öffentlichkeit, in deren Folge die Evangelische Kirche eine zunehmend mahnende und warnende Position gegenüber Islam und Muslimen einnahm, was seitens der muslimischen Verbände zu Verstimmung führte. Wohl als Folge dieser insgesamt schwierigen gesellschaftlichen Atmosphäre berief der damalige Innenminister Wolfgang Schäuble erstmals die Deutsche Islam Konferenz (DIK) ein, welcher in den folgenden Jahren weitere Konferenzen sowie vielfältige Dialogschriften und -foren folgten. Der christlich-muslimische Dialog wurde inhaltlich und institutionell auf verschiedenen Ebenen intensiviert.

Aus Sicht unserer Gesellschaft, aber auch aus Sicht anderer Religionen, erscheint das vom Christentum untrennbare und unaufgebbare Solus Christus gegen Werte wie Toleranz oder Selbstbestimmung zu verstoßen. Klausnitzer<sup>721</sup> betont christlicherseits die Konzentration und Bindung der Gotteserfahrung an Jesus von Nazareth und an die Offenbarung des Logos Gottes, durch den die Schöpfung ins Leben gerufen wurde. Dieser Logos zeige sich in endgültiger Vollendung und als Gottes letztgültiges Wort an die Menschheit in Jesus Christus. Der Logos Gottes in der Schöpfungs- wie in der Erlösungsordnung sei aber nicht der exklusive Besitz einer einzigen religiösen Tradition, auch nichtchristliche Weltanschauungssysteme entdeckten – aufgrund der faktischen Anwesenheit des Logos Gottes in der Schöpfung – die göttliche Wahrheit. Klausnitzer gibt in dieser Hinsicht der Religionskritik die Aufgabe der Selbstreinigung als innere Notwendigkeit in

---

<sup>721</sup> Vgl. Klausnitzer, Voraussetzungen, 34ff

jeder Religion; er sieht darin ein bleibendes Thema des interreligiösen Dialogs.

Kuschel stellt die Wahrheitssuche in den Mittelpunkt:

„Dialog zwischen den Religionen ersetzt freilich nicht das christliche Zeugnis oder die kirchliche Verkündigung, die aus der Selbstbindung an die Wahrheit der christlichen Offenbarung kommen. Dialog zwischen den Religionen setzt nicht die Suspension der Wahrheitsfrage voraus, als ob das Ziel des Dialogs zwischen den Religionen die Findung einer Wahrheit wäre, die es vorher nicht gäbe. Die Behauptung, dass es unter menschlichen Bedingungen kein „letztes Wort“ und keinen „festen Ort“ für die Wahrheit gäbe, ist unbiblisch und unterschlägt die entscheidende Dimension des Glaubens. Nicht also um einen Dialog unter Absehung von der Wahrheitsfrage, sondern um einen Dialog in der Wahrheit und für die Wahrheit kann es gehen, eine Wahrheit, die man im Dialog immer tiefer und umfassender zu verstehen hofft. Dialogfähigkeit setzt also ein Wahrheitsgewissen voraus und nicht dessen Vergleichültigung.“<sup>722</sup>

Allerdings steht Gott in seiner nicht fassbaren Größe über allen Suchprozessen. Er wirkt überall auf der Welt heilsstiftend. Christus hat alle Welt mit Gott versöhnt und dies weder von Leistung noch von irgendeinem Bekenntnis oder geistlichen Entwicklungsstand abhängig gemacht. Weil Gott souverän versöhnt und wirkt und seinen Geist wehen lässt, wo er will, können Menschen nicht urteilen über andere Menschen und Grenzen ziehen etwa zwischen Nationalitäten oder andere etwa von der Wahrheit ausgrenzen.

„Wenn Gott aber, wo er wirkt, konkret in Situationen hineinwirkt, ohne darin aufzugehen, dann kann die Wahrheit, die er ereignet, nicht monolithisch sein. Gottes Wahrheit, die 'an sich' gewiss Eine ist, kann es in der Menschenwelt nur im Plural partikularer Wahrheitsauffassungen geben. Wenn diese Vielfalt aber unvermeidlich und innergeschichtlich unaufhebbar ist, dann ist die Anerkennung anderer

---

<sup>722</sup> Kuschel, Christologie, 151

Glaubensformen und der dialogische Umgang mit ihnen die unausweichliche Konsequenz.“<sup>723</sup>

Eine demokratische Gesellschaft sieht den Eigenwert einer Person auf dem Hintergrund der Menschenwürde, allerdings erwartet sie in einer Art Wechselbeziehung, dass das Individuum den von ihr zur Verfügung gestellten Raum auf konstruktive Weise gesellschaftsfördernd füllt und nutzt für seine Entfaltung. Kirche sieht das Individuum immer auch gleichzeitig in seiner Beziehung zu Gott. Das Erfassen des Eigenwertes einer Person wird in einer demokratischen Gesellschaft und in der christlichen Kirche durch ein Klima von Freiheit und von Werten gefördert und unterstützt. Und so liegt es nahe, den Dialogprozessen Interessen und Lebenswelt des Individuums zugrunde zu legen mit seiner je spezifischen Sicht zur Welt. Die uns vom demokratischen Staat verbürgte Freiheit lässt Pluralität Raum und fordert Wertschätzung derselben. Pluralismus wirkt relativierend gegenüber verschiedenen Wahrheitsansprüchen und fordert einen Wahrheitsanspruch aufzugeben, der andere mindert oder ausschließt.

Der christliche Glaube sieht sich auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung christlich-islamischer Begegnung zur Apologie gefordert und die Beziehung zwischen Christentum und Islam bleibt spannungsvoll. In den Bemühungen um einen lebendigen Dialog bleiben die Themen um Jesus und die Offenbarungsfrage, das Schriftverständnis, das Gottesbild und die Frage, ob in beiden Religionen derselbe Gott angebetet wird, zentral.<sup>724</sup>

Dies bedeutet, dass umso mehr durch dialogische Bemühungen das Gemeinsame freigelegt werden will, doch

„Das Selbstverständnis der begegnenden Religion ist jedenfalls im dialogischen Interesse zu beachten. (...) Auch weiterhin ist der Streit um die Differenzen im Offenbarungsverständnis erforderlich und von großem Wert, um dem Eigensinn beider Religionen überhaupt gerecht zu werden. Doch sollte sein Grundton geprägt sein von dem Wissen um das unverfügbare Geheimnis des stets größeren Gottes und eine gemeinsame, freundschaftliche Gottsuche intendieren. (...) Trotz der Verschiedenheit der Bekenntnisse und Glaubensweisen

---

<sup>723</sup> Bernhardt, Größenwahn, 209

<sup>724</sup> Bernhardt, Juden, 240: „Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass Juden, Christen und Muslime an denselben Gott glauben, auch wenn sie anders an ihn glauben.“

*könnte* also die Wirklichkeit Gottes in Christentum und Islam dieselbe sein.“<sup>725</sup>

Dialog konstruktiv zu gestalten stellt eine enorme Herausforderung dar – bietet zugleich aber vielfältige Chancen des Sichnäherkommens, ohne jemanden zu Veränderungen zu nötigen. Dialog als Prozess lässt Raum zu individueller Entwicklung, ohne ein genaues Ziel vorzuschreiben oder ein Tempo vorzugeben. Aus einem gelungenen Dialog erwachsen Vertrauen sowie Bereitschaft und Freiheit zu weiterer Begegnung.

Können ChristInnen Menschen anders begegnen wie als die von Gott in Christus Angenommenen und Erlösten? Sollte das Christusereignis sie nicht befreien zur offenen, auch selbstreflexiven Begegnung in Dialog und Konvivenz? Auf diesem Hintergrund wurden an vielen Orten Dialoganstrengungen unternommen.

So besteht die EKD-Konferenz Kirche und Islam (vormals Konferenz für Islamfragen der EKD) seit über 40 Jahren und tagt einmal jährlich an wechselnden Orten. Hier sind alle Personen zusammengeschlossen, die im Raum der EKD hauptamtlich mit Fragen des christlich-islamischen Dialogs befasst sind. Eingeladen werden immer auch muslimische GesprächspartnerInnen aus Universitäten, Verbänden und sonstigen Einrichtungen.<sup>726</sup>

Weitere vielfältige Dialogprojekte sind mittlerweile geplant, teilweise schon entstanden. In Häusern des Dialogs, wie im Begegnungszentrum Brücke-Köprü in Nürnberg, einer Einrichtung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern<sup>727</sup>, im Haus der Religionen in Hannover<sup>728</sup>, oder dem Zürcher Lehrhaus<sup>729</sup> wollen die Akteure in kontinuierlicher Arbeit Raum für Begegnung schaffen, Strategien und Dialogkonzepte entwickeln und sie wollen Ideengeber und Kompetenzvermittler sein.

„Häuser des Dialogs sind Leuchttürme. Sie können Christen und Muslimen den Weg zu neuen Ufern, zu einem neuen Land zeigen.

---

<sup>725</sup> Middelbeck-Varwick, Theologische Grundlagen, 483

<sup>726</sup> [https://www.ekd.de>christlich-muslimischer\\_dialog\\_](https://www.ekd.de>christlich-muslimischer_dialog_) (abger. am 14.06.2024)

<sup>727</sup> <https://www.bruecke-nuernberg.de> (abger. am 14.06.2024)

<sup>728</sup> <https://www.haus-der-religionen.de> (abger. am 14.06.2024)

<sup>729</sup> <https://www.kath.ch> (abger. am 14.06.2024)

Sie können ein Ort sein, an dem man durch die Arbeit mit Mitstreitern Kraft und Ideen gewinnt, um gemeinsam für die Gesellschaft wirken zu können. (...) Was in Häusern des Dialogs geschieht, sollte das Umfeld heller machen, indem Wege gezeigt werden, wie aktuelle Herausforderungen in der Gesellschaft gemeinsam angegangen werden können.“<sup>730</sup>

Dies sind nur einige wenige der inzwischen vielfältigen im deutschsprachigen Raum entstandenen christlich-muslimischen Dialogprojekte. Im Kontext Hochschule finden sich im Rahmen von überwiegend bekenntnisorientierten Lehrveranstaltungen und bei den christlichen Hochschulgemeinden Ansätze zu Dialog und Begegnung in Form von Vorträgen, Podiumsdiskussionen und Dialoggesprächen. Es sind i.d.R. vor allem die Dimensionen Integration, Interkulturalität, Interreligiosität und Politik, die angesprochen werden <sup>731</sup>, doch zunehmend werden auch strukturelle Neuansätze verfolgt.

### **7.6.3 Christlich-islamischer Dialog aus muslimischer Sicht**

Der Koran macht viele Aussagen zu Angehörigen anderer Religionen, insbesondere zu den Schriftgläubigen, also den Juden und den Christen. Teilweise sind es widersprüchliche Aussagen und es ist nicht ohne weiteres möglich, im Koran bzw. im Islam eine klare und allgemein gültige Haltung zu finden.

Der Zentralrat der Muslime veröffentlichte 2002 die Islamische Charta <sup>732</sup>, bekennt sich darin zu Frieden, Anerkennung der deutschen Rechtsordnung und des Grundgesetzes und verneint die Absicht, einen klerikalen Gottesstaat zu errichten. Die Charta erhielt aufgrund ihres Duktus' nicht nur positive Resonanz. Und mit den Terroranschlägen von 9/11 verschlechterten sich die Beziehungen zwischen Islam und Christentum schlagartig und islamophobe Haltungen verbreiteten sich in der westlichen Welt.

Es gab auf muslimischer Seite in den 2000er-Jahren jedoch auch mehrere nennenswerte internationale Dialogbemühungen, die große Beachtung auf christlicher Seite erfahren haben. 2004 hatte das Royal Aal al-Bayt Institut for Islamic Thought in Amman die Öffentlichkeit aufgerufen zu gegenseitiger

---

<sup>730</sup> Gloel, Häuser, 273f

<sup>731</sup> Rötting, Politik, 305-310

<sup>732</sup> <http://zentralrat.de/3035.php> (abger. am 14.06.2024)

Anerkennung der unterschiedlichen Glaubensrichtungen und zur Stärkung gegenseitiger Solidarität.<sup>733</sup> Dieser Initiative ließ der jordanische König Abdullah II. 2005 eine weitere folgen mit dem Titel „Amman Interfaith Message“<sup>734</sup> an alle monotheistischen Religionen. Er warb für volle Akzeptanz und vertrauensvolles Wohlwollen untereinander.

2007 folgte der Brief von 138 muslimischen Gelehrten „A Common Word“<sup>735</sup>, die das Gespräch mit dem Christentum suchten. Sie sprechen darin die Verantwortung an, die die beiden Religionen für eine gemeinsame, gute Beziehung und für den Frieden in der Welt haben. Die Liebe zu dem Einen Gott und die Liebe zu den Nächsten steht im Zentrum ihrer Gedanken als Basis eines interreligiösen Dialogs. Neben zahlreicher Kritik, vor allem aus evangelikalischen Kreisen an maßgeblichen Vereinnahmungstendenzen, erfuhr der Brief viel positive Resonanz auch in Deutschland. Der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) erkannte darin eine neue und vielversprechende Etappe und einen neuen Horizont in der Begegnung zwischen Christen und Muslimen.

Im Anschluss sollen nun die Positionen von Vertretern eines europäischen Islam vorgestellt werden.

Khorchide<sup>736</sup> als Vertreter eines europäisch-westlichen, aufgeklärt-liberalen, kritischen Islam unterscheidet in seiner Koraninterpretation Aussagen des Koran zu anderen Religionen, die einer pluralistischen Position entsprechen und die Religionen gleichwertig nebeneinander stehen lässt; eine inklusivistische Position, die andere Religionen gelten lässt unter den Bedingungen und dem Maßstab des Islam; eine exklusivistische Position, die alle anderen vollkommen ablehnt und sich auf Sure 3,19 beruft: „Die Religion ist bei Gott der Islam“.

In Sure 3,64 sieht Khorchide die dialogisch offene Haltung, die ihm – die inklusivistische und die pluralistische Position einschließend – Grundvoraussetzung scheint für jeglichen konstruktiven Diskurs:

---

<sup>733</sup> [https://rissc.jo>Royal Islamic Strategic Studies Centre](https://rissc.jo>Royal_Islamic_Strategic_Studies_Centre) (abger. am 15.06.2024)

<sup>734</sup> [https://rissc.jo>Interfaith Series](https://rissc.jo>Interfaith_Series) (abger. am 15.06.2024)

<sup>735</sup> „A Common Word“ Offener Brief von 138 muslimischen Gelehrten an die Christen. Quelle: Muslimische Einladung zum Dialog. EZW-Texte 202, Hg. Eißler, Friedmann, Berlin 2009, 17, 34-35. <https://www.acommonword.com> (abger. am 15.06.2024)

<sup>736</sup> Khorchide, Grundlagen, 1117-1120

„Sag: Ihr Leute der Schrift, kommt zu einem zwischen uns und euch gemeinsamen Wort: dass wir nur Gott dienen, ihm nichts zum Partner geben und nichts außer Gott noch einander zu Herren nehmen.“<sup>737</sup>

Indem Korchide zwischen geschichtlichen und übergeschichtlichen Aussagen des Koran unterscheidet<sup>738</sup>, ist es möglich, die allzeit gültigen, übergeschichtlichen Aussagen des Koran herauszuarbeiten, die Grundlage und Voraussetzung eines christlich-islamischen Dialogs sind und ohne die Dialog nicht stattfinden kann:

1. Der Mensch besitzt Würde, die unantastbar ist: „Wir haben den Kindern Adams Ehre verliehen.“ (Sure 17,70)
2. Die Vielfalt von Religionen und Konfessionen ist gottgegeben: „Für jeden unter euch haben wir Richtung und Weg geschaffen. Wenn Gott gewollt hätte, hätte er euch zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Doch er will euch in dem, was er euch gegeben hat, prüfen. So wetteifert um die guten Dinge! Zu Gott kehrt ihr allesamt zurück. Da tut er euch kund, worin ihr stets uneins gewesen seid.“ (Sure 5,48)
3. Gott allein ist Richter: „Gott ist von allem Zeuge.“ (Sure 22,17)
4. Der Islam ist nicht der einzige Weg: „Die glauben, (...) die bekommen ihren Lohn bei ihrem Herrn, sie befällt nicht Furcht und sie sind nicht traurig.“ (Sure 2,62)
5. Auf gutes Handeln kommt es an: „Gott liebt die, die gerecht handeln.“ (Sure 60,8)
6. Religionsfreiheit: „Es gibt keinen Zwang in der Religion.“ (Sure 2,256)

Der Islam beinhaltet weite Teile des Alten und des Neuen Testaments, von Mose bis Jesus erscheinen sehr viele Propheten und Verkünder auch im Koran. Muhammad hat wesentliche Inhalte der jüdischen und christlichen Religion übernommen in seine Lehre und wollte diese weiterführen, was Kandil den „islamischen Inklusivismus“ nennt. Er sieht in der Betonung dieses Inklusivismus die Chance des Dialogs

---

<sup>737</sup> Sure 3,64: A Common Word (2007), der Brief von 138 muslimischen Geistlichen, verfasst während einer Einladung von der Communität Sant' Egidio in Neapel, erhielt seinen Titel aus Sure 3,64.

<sup>738</sup> Korchide, ein liberaler westlicher Koranwissenschaftler, ist nicht repräsentativ für alle Muslime. Er wird von konservativen Muslimen als Häretiker betrachtet und bedroht, sodass er unter Polizeischutz steht.



„als verbindende und vermittelnde Grundlage, die zwar nicht alle Unterschiede behebt – beheben will – aber doch die grundsätzliche Gemeinsamkeit in den Vordergrund stellt.“<sup>739</sup>

Einerseits erkennt Kandil in einem Inklusivismusparadigma eine große Chance zur Verständigung zwischen den abrahamitischen Religionen, da alle drei Religionen auf weiten Teilen des Alten Testaments fußen. In diesen Schnittmengen will er Anlässe zu Gespräch und Verständigung erkennen. Andererseits geben ihm muslimische Gruppen an dieser Stelle Anlass zur Kritik.

„Bei manchen Muslimen scheint auch das vermeintliche Trachten nach Gewissheit und das Pochen auf einen absoluten Wahrheitsanspruch vor dem Inklusivismus-paradigma nicht Halt zu machen, weshalb sie auch versuchen, es in diesem Sinne umzudeuten. Mit dem 'Erfolg', dass das thematisierte Paradigma eher als 'Instrument zur Vereinnahmung der anderen' umgewandelt wird. (...) Aus dem Inklusivismus wird gewissermaßen unter der Hand im Endeffekt doch ein Exklusivismus, (...). Eine solche Verwässerung wird dadurch erzielt, indem man zwar die Einheitlichkeit und den göttlichen Ursprung der verschiedenen religiösen Traditionen, Islam und Christentum in diesem Fall, anerkennt, die historische Abfolge jedoch so deutet, dass die zeitlich neuere Offenbarung die ältere zwar nicht ersetzt oder etwa aufhebt, aber doch als die nunmehr gültige angesehen wird.“<sup>740</sup>

Voraussetzung allen Dialogs im Koran ist nach Falaturi<sup>741</sup> die lebensweltliche Herausforderung, in der sich Muhammad befand. Er war konfrontiert mit den monotheistischen Religionen der damaligen Juden und Christen, den Leuten des Buches, und den Religionen der Polytheisten und Götzenanbeter. Muhammad berufe sich auf Abraham und dessen Ein-Gott-Glaube und suche das ermahrende Gespräch mit diesen. „Weder ich werde verehren, was ihr verehrt habt, noch werdet ihr verehren, was ich verehere. Ihr habt eure Religion, und ich habe meine Religion“ (Sure 109,4-6).

---

<sup>739</sup> Kandil, Kommunikation, 215

<sup>740</sup> a.a.O., 317

<sup>741</sup> Falaturi, Voraussetzungen, 41ff

Falaturi führt als Bestätigung der Glaubensfreiheit ebenfalls Sure 2,256 an, „Es gibt keinen Zwang in der Religion“, gültig für Götzenganbeter genauso wie für die Leute des Buches. Im Blick auf die Schriftbesitzer fordere Muhammad in Sure 29,46 im Besonderen zum Gespräch auf:

„Und streitet mit den Leuten des Buches nur auf die beste Art, mit Ausnahme derer von ihnen, die Unrecht tun. Und sagt: 'Wir glauben an das, was zu uns herabgesandt und zu euch herabgesandt wurde. Unser Gott und euer Gott ist einer. Und wir sind ihm ergeben'.“

Ebenso erkennt Falaturi in Sure 3,64 die Aufforderung zum Dialog:

„Ihr Leute des Buches, kommt her zu einem zwischen uns und euch gleichen Wort, dass wir Gott allein dienen und ihm nichts beigesellen, und dass wir nicht einander zu Herren nehmen neben Gott.“

Maßgebend ist für Muhammad der Ein-Gott-Glaube als einzig mögliche religiöse Haltung und Gesprächsgrundlage. Allerdings verweist Falaturi auf störende Machtkämpfe und die Ablehnung von Muhammads neuer Lehre durch Juden und Christen. Muhammad reagierte mit Feindseligkeit und Gewalt. Neben den historischen Abläufen sind in der Lehre von Islam und Christentum gravierende Unterschiede festzustellen, insbesondere im Verständnis der Person Jesu. Im Koran gehe es um die durchaus positiven Anlagen des Menschen und die Abfolge von Sünde-Reue-Vergebung, das christliche Modell gehe von einer permanenten Sündhaftigkeit des Menschen und der Überzeugung von Sünde-Erlösung als zentrales Moment aus.

„Wir haben es also mit zwei verschiedenen Glaubensmodellen, jeweils mit einem anderen anthropologischen Ansatz zu tun, von denen jedes in sich konsequent und abgeschlossen ist.“<sup>742</sup>

Das unterschiedliche Verständnis der Person Jesu bildet zwischen beiden Religionen eine unüberwindbare Grenze und es ist um der zentralen Inhalte beider Religionen willen kein Kompromiss möglich. Falaturi plädiert für ein gegenseitiges Verständnis unter Bewahrung der je eigenen Identität. Die Maxime 'Liebe' auf christlicher Seite und die Maxime 'Barmherzigkeit' auf

---

<sup>742</sup> Falaturi, Voraussetzungen, 50

islamischer Seite als zentrale Inhalte können ein Weg sein, sich näher zu kommen.<sup>743</sup>

Die Problematik eines interreligiösen Dialogs beginnt schon bei den gegensätzlichen Perspektiven der Dialogpartner. Muslime sehen den Islam als die alle Lebensbereiche, sowohl Privatleben, Politik und Gesellschaft wie den sakralen Bereich durchdringende Religion. Sie trennen politische Bezüge und Zusammenhänge nicht vom Islam, wollen im Gegenteil, dass dieser alles beherrscht und durchdringt.

Christen sehen Religion und Glauben als Privatangelegenheit, die jedoch verantwortungsvoll und gestaltend hineinwirken in die Gesellschaft. Für Christen ist der interreligiöse Dialog zunächst eine unpolitische Begegnung unter gläubigen Menschen verschiedener Religionen und zu unterscheiden von einem interkulturellen Dialog.

Um religiöse wie auch politische, soziale und ökonomische Themen innerhalb eines Dialogs zur Sprache zu bringen, schlägt Kandil<sup>744</sup> einen umfassenden interkulturellen Dialog, einen Kulturdialog und eine Erziehung zur Kulturbegrennung vor. Er plädiert schließlich, den christlich-islamischen Dialog zu einem umfassenden Friedens- und Kulturdialog auszubauen und dabei den jeweils Anderen religiös-kulturell und in all seinem Anderssein zu respektieren und nicht zu dämonisieren. Als Voraussetzung und für dringend erforderlich für die Begegnung beider Dialogpartner hält er einen innerislamischen und einen innerchristlichen Dialog zu einer vertieften internen Konsensfindung. Letztlich stellt er an beide Seiten eine hohe Anforderung:

„Wir müssen den kulturellen Pluralismus unserer Welt, um dies als allgemeine Formulierung zu gebrauchen, als ein nicht hintergebares wie auch nicht aufhebbares Grundphänomen menschlicher Kultur und Zivilisation einfach akzeptieren. Wer dies lieber religiös formuliert haben will, dem sei gesagt: Die Vielfalt der Religionen muss wohl in Gottes weisem Ratschluss gelegen haben, so wie es in Seinem weisen Ratschluss gelegen haben muss, die Menschen als

---

<sup>743</sup> Falaturi, Voraussetzungen, 51: „So gesehen werden die Christen und Muslime, sofern sie es mit dem Dialog ernst meinen, gut daran tun, wenn sie in ihren Begegnungen und Gesprächen auf jeder Ebene und in jeder Situation von der gemeinsamen, funktionsgleichen Wurzel, Liebe und Barmherzigkeit, ausgehen würden, um die sich die Mensch-Gott- und Gott-Mensch-Beziehung dreht(...).“

<sup>744</sup> Kandil, Kommunikation, 266-271

verschiedene Völker und Stämme zu erschaffen, um einen Koranvers sinngemäß wiederzugeben. (...) Unsere Welt ist in kultureller, religiöser wie sonstiger Hinsicht durch und durch pluralistisch – und wird es auch bleiben.“<sup>745</sup>

Mohagheghi erkennt in Sure 5,48 die eindeutige Bejahung Allahs von religiöser Vielfalt. Allerdings stehe der Vers auf den ersten Blick im Widerspruch zu den Suren 3,19 und 3,85, wo der Islam als einziger von Gott anerkannter und angenommener Lebensweg bezeichnet werde. Dieser Widerspruch entstehe u.a. durch die Deutung des Begriffs „Islam“.

„Islam bedeutet in der arabischen Sprache die Hingabe bzw. Hinwendung zu Gott, unabhängig von Religion und Konfession. Im Koran steht dieser Begriff nicht als Bezeichnung für Religion, die erst durch den Propheten Muhammad verkündet wurde. In diesem Sinn ist er ein Lebensweg, der am Glauben an den einen einzigen Gott als Schöpfer und Erhalter der Schöpfung orientiert ist.“<sup>746</sup>

In besonderer Weise finden die Schriftbesitzer – im Kontrast zu Vorwürfen von Fälschung und Irrlehre an anderer Stelle – im Koran Anerkennung in Sure 10,94, wo Muhammad ermutigt wird, wenn er zweifelt, das Gespräch mit denen zu suchen, die die Offenbarung vor ihm schon erhalten haben.

Wie ist nun die muslimische Haltung zum muslimisch-christlichen Dialog konkret wahrzunehmen? Die notwendigen Voraussetzungen zu einem gelingenden Dialog sind für beide Seiten gleich. Die selbstreflexive Positionierung im Eigenen ist für Muslime wie für Christen der erste Schritt zu einem gelingenden Dialog. Die GesprächspartnerInnen müssen deutlich machen können, wo sie stehen, um in ein konstruktiv-kritisches Gespräch treten zu können. Gelingender Dialog braucht also zwei Seiten: Offenheit für die Position der Anderen, zuhören und Raum geben; die Position der Anderen respektieren ohne zu werten, zu beeinflussen, vorzuverurteilen; die eigene Wahrheit mitteilen ohne zu verabsolutieren oder sie als universale, unverrückbare Tatsache zu vertreten.

---

<sup>745</sup> a.a.O., 269f

<sup>746</sup> Mohagheghi, Zugänge, 35

Interreligiöser Dialog setzt allerdings die Gleichwertigkeit der Dialogpartner voraus. Indem der Islam die biblische Offenbarung des Alten Testaments und Neuen Testaments aber vereinnahmend in die eigene Tradition miteinbezieht, gewissermaßen in „retrospektiver Identifikation“<sup>747</sup>, zudem Judentum und Christentum Verfälschung der Ur-Botschaft unterstellt, stellt er beide Religionen als defizitär dar und sucht diese zu überbieten. Die Ur-Botschaft bedürfe der Restauration und Bewahrung, eine Aufgabe, die der Islam zu übernehmen meint.

Tibi<sup>748</sup> erkennt hier ein Grundproblem, auch gelte bei dem Großteil der Muslime das unaufgebbare Ziel, die gesamte Weltbevölkerung zu islamisieren und das „Haus des Islam“ *Dar al-Islam* über die gesamte Erde auszubreiten und in das „Haus des Friedens“ *Dar al-Salam* zu verwandeln. Khoury führt hierzu aus:

„Auch wenn heute ein Pluralismus der Religionen herrscht – was der Koran bereit ist hinzunehmen (...) –, so haben Muslime die Pflicht, sich um die Herstellung der universalen Herrschaft des Islam zu bemühen.“<sup>749</sup>

Auch mit friedlichen Mitteln wie intensiver Missionierung kann dieses Ziel erreicht werden, es muss nicht Gewalt und Krieg angewendet werden. Werden Verträge mit nichtmuslimischen Gemeinschaften oder Staaten geschlossen, dann sind die muslimischen Partner angehalten sich daran zu halten. Dies bedeutet aber in keiner Weise die Anerkennung einer dauerhaften Legitimität des Vertragspartners. Nach Khoury sind solche Friedenszeiten

„nur eine Pause auf dem Weg zur Islamisierung der ganzen Welt“.<sup>750</sup> Pluralismus in den Religionen ist für Muslime folglich schwer vorstellbar. Absolutheitsanspruch – sowohl des Christentums als auch des Islam – ist jedoch keine Basis für ein offenes Gespräch und für Dialog.

In den letzten Jahren wurden verschiedene muslimische Dialoginitiativen gestartet wie etwa der Tag der offenen Moschee. Seit 1997 ist der bestehende

---

<sup>747</sup> Grünschloss, Glaube, 118f

<sup>748</sup> Tibi, Selig, 2002

<sup>749</sup> Khoury, Muslimen, 52

<sup>750</sup> a.a.O., 51

Veranstaltungstag der 3. Oktober. Muslime wollen die Verbundenheit mit allen nicht-muslimischen Einwohnern Deutschlands zum Ausdruck bringen. Die Moscheegemeinden bieten an diesem Tag den überwiegend nichtmuslimischen Besuchern Moscheeführungen, Podiumsdiskussionen und Buch- und Kunstaussstellungen an. Folklore, Tee, Kaffee und Gebäck gehören auch des Öfteren zum Rahmenprogramm. Mit Begegnungen und Gesprächen sollen mögliche Vorbehalte und Ängste gegenüber dem Islam abgebaut werden.

Auch sind in den letzten Jahren mehrere muslimische Institutionen entstanden <sup>751</sup>, die am Dialog beteiligt sind, wie die Muslimische Akademie in Berlin, das Forschungszentrum für Religion und Gesellschaft in Köln sowie an Hochschulen die verschiedenen Lehrstühle für islamische Theologie und Religionspädagogik. <sup>752</sup>

---

<sup>751</sup> Vgl. Schmid, Gesellschaft, 2008

<sup>752</sup> <https://www.akademie-rs.de> Auf dem Weg zur Normalität. Ein Überblick über christlich-muslimische Dialoginitiativen. (abger. am 15.06.2024)



# HERAUSFORDERUNGEN

## 8 Aufgaben, Probleme und Chancen der Zusammenarbeit zwischen christlicher und islamischer Theologie/Religionspädagogik

Die christliche Theologie muss zur Kenntnis nehmen, dass mittlerweile Millionen von Muslimen im Land leben und ihren Glauben praktizieren. Nachdem zum Islam ein immer distanziert-kritisches Verhältnis bestanden hat und Dialogbemühungen nur langsam vorwärtskommen, müssen die Bemühungen, das Verbindende zu suchen und dem Bedeutung zu geben, vorankommen. Grundlegendes bleibt trennend. Doch wo sind Gemeinsamkeiten zu erkennen, wo und wie erschließt sich Verbindendes und wie lässt es sich in Sprache und Gestalt bringen?

In einer Zeit, in der Extremismus und Gewalt zunehmen, sind die Religionen in besonderem Maße herausgefordert und verpflichtet, sich einzusetzen für Gerechtigkeit und Frieden in der Welt. Insofern kommt ihnen große Verantwortung und gesellschaftliches und politisches Gewicht zu. Die monotheistischen Religionen, das Judentum eingeschlossen, haben den Auftrag, Frieden, Nächstenliebe, Gerechtigkeit, Verständigung und sinnstiftende Potenziale in die Gesellschaft einzubringen. Es gilt, Unterscheidendes und Trennendes zu benennen und anzuerkennen und Verbindendes zu suchen und in Leben und Tun alltagspraktisch werden zu lassen – und dies insbesondere im Rahmen der Bildungsinstanzen Hochschule und Schule.

### 8.1 Christentum und Islam – Verbindendes und Trennendes. Glaubensverständnis, Offenbarungsverständnis

Gott übersteigt menschliches Wissen und Sagen<sup>753</sup>. Er kann nicht in

---

<sup>753</sup> Brück, Welterfahrung, 278: „Woher aber weiß der Mensch etwas über das, was manche Religionen ‚Gott‘ nennen? Einige Religionen behaupten, über spezielle Selbstmitteilungen dieses höchsten Wesens zu verfügen (Offenbarung). Wer dem vertraut (Glaube), hält dies für wahr, wer dies ablehnt, ist ein A-theist im Sinne der Ablehnung dieses spezifischen Gottesbildes, wer die Frage offen lässt, ist Skeptiker. Hier gibt es wenig zu diskutieren, denn der Gläubige kann gerade deshalb an seiner Meinung festhalten, weil sie der Vernunft absurd erscheint. Mehr oder weniger plausible Gründe für die Annahme oder Ablehnung einer Gottesvorstellung können zwar



menschlichem Sinn Person sein, denn er würde dadurch menschliches Format annehmen, wider alle Göttlichkeit. In Judentum, Christentum, Islam herrscht jedoch ein personales Gottesbild vor, andere Religionen denken Gott z.B. präpersonal, als Naturkraft. Kann es dann aber eine Mensch-Gott-Beziehung und Gebet geben? Paulus spricht von einem Zustand, wo nicht mehr ich, sondern Gott selbst in mir betet (Röm 8).

Von Brück skizziert ein öko-sophisches Weltbild, in dem er den Raum beschreibt, innerhalb dessen Glaube geschieht.

„Die Welt ist komplex, aber nicht kompliziert. Grundgestalten der Natur und des Geistes bauen sich aus einfachen, regelmäßigen Formen (Kristalle) auf. Schönheit besteht im Regelmäßigen (räumlich) und in der Wiederholung (zeitlich). Das erleben wir in der Musik, im Tanz, in der Komplementarität von Farben und Formen. Allerdings ist das völlig Regelmäßige langweilig, weil nicht lebendig. Leben besteht in einer als Proportion noch wahrnehmbaren Abweichung von der Symmetrie, so dass sich Bewegung der Augen, des Ohres usw. ergibt. Vollkommenheit ist kein „es ist“, sondern die Suche nach diesem „es soll werden“. Das Maß ist die Suche nach dem, was noch nicht ist, aber erahnt „dahinter“ liegt. Maßvolle Selbstgestaltung liegt in der Produktion von Qualität, die das Allgemeine abbildet in einem je unwiederholbar Besonderen. Diese Qualität ermöglicht Identifikation als Einzelner in einem größeren Zusammenhang, der Geborgenheit gewährt.“<sup>754</sup>

In diesem von Von Brück beschriebenen „Raum“ ereignen sich Religion und Glaube. Und in den Religionen sind in der weltanschaulich-religiösen Orientierung strukturelle Gemeinsamkeiten zu erkennen. So beziehen sich alle Religionen auf bestimmte Inhalte wie Gottheiten/Heiliges, Mythen und Offenbarungen oder historische Begebenheiten. Auch geht es den Religionen

---

gegeneinander abgewogen werden, doch absolute Gewissheit, die der Vernunft einsehbar wäre, kann es nicht geben.“

<sup>754</sup> Brück, Welterfahrung, 282f: „Ein solches Weltbild kann in Ritualen eingeübt und inszeniert werden. Sie verbinden den Menschen mit der kosmischen Ordnung. Rituale haben genau dies schon immer getan: die Ordnung, die in der Welt geglaubt (oder vermutet) wird, auf allen Ebenen – kosmisch, sozial, psychologisch – abzubilden. Die „Unterbrechungen“, die das Ritual gegenüber dem Alltag bedeutet, inszeniert ein Erleben des hinter allen Widersprüchen existierenden Zusammenhangs der Wirklichkeit. Das erzeugt Hoffnung und Mut zum Handeln in Solidarität mit der gesamten Realität. So entstehen Lebensgewissheit und soziale Kommunikation, mehr noch: kosmische Kommunion.“

um die aus den Inhalten folgenden und sich daraus erschließenden Konsequenzen für das menschliche Verhalten. Der sich aus einem Mythos entwickelnde Ethos findet Ausdruck in der Begegnung mit Gott bzw. Göttern, Mitmenschen und Umwelt. Im Ritus nimmt der Glaube eine jeweils spezifische Form an.

Hans-Martin Barth erkennt in jeder Religion – über Mythos und Ethos hinausgehend, das er in seiner Bezogenheit auf die Inhalte der jeweiligen Religion als Alpha-Gestalt bezeichnet – ein Omega-Wissen um eine höhere Ebene von Erkenntnis, eine Ahnung eines Unaussprechlichen; neben einer kognitiven und ethischen Ebene spricht er jeder Religion eine mystische, transzendierende oder transzendente Dimension zu.<sup>755</sup> Diese sinn-spendende Ahnung des noch Größeren, des ganz Anderen, des Göttlichen gibt der menschlichen Existenz Wurzeln im Diesseits und erhebt es gleichzeitig darüber hinaus. Diese Erfahrung kennen Gläubige aller Religionen, so verschieden ihre Religionen auch sein mögen. In Gestalt und Ziel ihres Glaubens sind sie jedoch von großer Unterschiedlichkeit.

Um eine klare Haltung zu finden gegenüber der anderen Religion und authentische Begegnung erst möglich machen zu können, bedarf es der nüchternen, wachen, auch schonungslosen Benennung der inhaltlichen Unterschiede und des Trennenden. Der Ist-Zustand muss klar benannt werden, um den nächsten Schritt aufeinander zugehen zu können.

Im Folgenden sollen nun die inhaltlichen Differenzen und im Anschluss das Verbindende beider Religionen, Christentum und Islam, benannt werden.

### **8.1.1 Was Christentum und Islam bleibend unterscheidet und trennt**

Der Koran, für Muslime primär ein spirituell gesprochenes Wort und eine ästhetische Wahrnehmung, kann nur als Offenbarungszeugnis anerkannt werden, sofern er christlichen Lehren nicht widerspricht.<sup>756</sup> Diese Sichtweise entspricht sowohl den Positionen der katholischen wie der evangelischen Kirche sowie auch dem Judentum. Die Spuren göttlicher Wahrheit scheinen

---

<sup>755</sup> Vgl. Barth, Hans-Martin, Dogmatik, 2008

<sup>756</sup> Renz/Leimgruber, Christen, 2005

im Koran auf, soweit sie biblische Gemeinsamkeiten und Entsprechungen haben.<sup>757</sup>

Gewissermaßen wie ein Spiegel kann der Koran möglicherweise auch Bekanntes aus Altem und Neuem Testament neu und aus einer anderen Perspektive vermitteln und verständlich machen – oder infrage stellen. Er kann also Reflexionsfläche für Judentum und Christentum sein und auf wertschätzende Weise wahrgenommen werden.

„Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass auch die nicht mit dem Christentum deckungsgleichen Ausführungen ihren eigenen Wert, ihre eigene Würde haben.“<sup>758</sup>

Christen wie auch Juden können aber nicht mit dem muslimischen Anspruch übereinstimmen, dass der Koran Gottes Wort ist,

„weil sie sonst konsequenterweise Muslime werden müssten. Diesem Anspruch muss in einem christlichen (und jüdischen) Religionsunterricht sogar explizit widersprochen werden.“<sup>759</sup>

Middelbeck-Varwick weist ebenso in aller Klarheit darauf hin, dass der Koran von Christinnen und Christen nach der Maßgabe des Glaubens an Jesus Christus bewertet wird und eine Überbietung oder Korrektur des Christusereignisses inakzeptabel sei. Auch sei die Annahme der Gleichrangigkeit der koranischen Offenbarung aufgrund der inhaltlichen Widersprüche zu zentralen Dogmen von vornherein ausgeschlossen. Es dürfe umgekehrt angenommen werden, dass das Christusbekenntnis, maßgeblich für jede Bewertung, über sich hinausweist. Es dürfe aber angenommen werden, dass etwas von dem im Koran aufscheint, was auch für Christinnen und Christen „wahr und heilig“ ist.<sup>760</sup> Obwohl Christinnen und

---

<sup>757</sup> Vgl. Langenhorst, Religionspädagogik, 263ff. 271: „Ja, im Koran finden sich Elemente der göttlichen Offenbarung, die in interreligiösen Begegnungen und Lernprozessen auch als solche benannt werden können. Im Bild gesprochen: Die Wahrnehmung von bekannten Erzählungen, Gedanken und Überzeugungen kann im Spiegel einer 'Fremdsprache' durchaus das Bekannte noch einmal neu, tiefer, reicher erfahrbar machen. Darin liegt die eine Gewinndimension der Auseinandersetzung mit dem Koran aus jüdischer oder christlicher Perspektive.“

<sup>758</sup> a.a.O., 271

<sup>759</sup> a.a.O., 272

<sup>760</sup> Middelbeck-Varwick, Cum Aestimatione, 110

Christen den Koran als Offenbarung ablehnen, plädiert sie für eine lernoffene Haltung.

Der Islam verweigert der Bibel jegliche Akzeptanz bei Stellen, die nicht im Koran vorkommen. Von Muslimen wird christlicherseits die volle Anerkennung des Korans erwartet bei vehementer Abwertung zentraler biblischer Inhalte.

„Hier kann – und muss – man dialogisch mit dem Wissen einer gegenseitigen Wertschätzung, aber eben auch einer gegenseitigen Konzentration auf die eigenen wahrheitsstiftenden Texte und einer dementsprechenden theologischen 'Abwertung' der abweichenden Traditionen gut leben.“<sup>761</sup>

Wie es durch Begegnung zu lernen gilt, so muss auch die bleibende Fremdheit akzeptiert werden, um nicht das Eigene zu untergraben.

Die Lausanner Bewegung grenzte in ihrer Schrift „Christlicher Glaube und Islam“<sup>762</sup> äußerst kritisch ab gegen den Islam und verwies auf die unterschiedlichen Offenbarungsgrundlagen. So gründe sich der christliche Glaube auf Offenbarungsereignisse, die geschichtlich zugänglich sind – es werde von vielen Augenzeugen berichtet –, die einen Zeitraum von ca. 2000 Jahren umfassen und eng mit dem Volk Israel verbunden sind.<sup>763</sup> Die Bibel ist für Christen Gottes Wort und zugleich Menschenwort, von Menschen weitergetragen. Jesus und seine Botschaft werden von Menschen verkündet.

Im Islam, einer Buchreligion, offenbart sich Gott in einem Buch (Inlibration), das in Urform mit allen unverrückbaren göttlichen Wahrheiten im Himmel hinterlegt sei. Dabei tritt Gott nicht aus der Transzendenz hervor, er bleibt verborgen. Die Offenbarungsereignisse finden in einem Zeitraum von weniger als 25 Jahren und ohne jegliche Zeugen statt und sind eng mit der Lebensgeschichte des Arabers Muhammad Ben Abdullah verbunden. Inhaltlich beziehen sie sich zu einem wesentlichen Teil auf Ereignisse, die Muhammad nicht selbst erlebt hat. Die Frage nach der Bedeutung

---

<sup>761</sup> Langenhorst, Religionspädagogik, 272

<sup>762</sup> Vgl. Klautke, Islam-Handreichung, 261f

<sup>763</sup> Spätere kirchliche Schriften suchten Verständnishilfen zu geben und suchten eher das Gemeinsame: EKD-Broschüre „Moslems in der Bundesrepublik“ (1974), „Muslime-unsere Nachbarn“ (1977), „Zusammenleben mit Muslimen-eine Handreichung“. Veröffentlichung des Kirchlichen Außenamtes (1980), u.a.

Muhammads macht einen zentralen Unterschied deutlich zwischen Christentum und Islam.

„Gehört Mohammed innerhalb des Versuchs, eine kritische, produktive Wechselbeziehung herzustellen, aus christlicher Sicht auf die Seite des Geschehens, dem sich 'der überlieferte Glaube verdankt', oder auf die andere Seite des Geschehens, auf welcher 'Menschen heute ihre Erfahrungen machen'? (...) Mohammed, wo steht er (aus christlicher Sicht!): auf der Seite der Gründergestalten des Glaubens wie Amos, Jeremia oder Jesus, oder auf der Seite der verdeutlichenden Rezeptionsgestalten des Glaubens wie Thomas Morus, Oscar Romero oder Mahatma Gandhi?“<sup>764</sup>

Wenn die Frage artikuliert wird nach Bedeutung und Prophetenstatus von Jesus einerseits und Muhammad andererseits in Christentum und Islam, erkennt hier Troll eine grundlegende Asymmetrie, denn die Sicht auf Jesus und ihn

„anzuerkennen, kostet den Muslim sozusagen nichts. Akzeptiert dagegen ein Christ ernstlich Muhammads Anspruch, der wahre und letzte Prophet zu sein, dann wendet er sich gegen das Zeugnis der wichtigsten Glaubensdokumente der Christenheit.“<sup>765</sup>

Aus Trolls Sicht kann Muhammad nicht im koranischen Sinn Prophet für Christen sein. Muhammad könne nicht in der Reihe der Propheten, die für das Bild des biblischen Propheten und den Charakter seiner Botschaft maßgebend geworden sind, stehen. Und Jesus, für Muslime nur Prophet, kommt die Gottessohnschaft zu. Er ist nicht einzureihen in die Linie der biblischen Propheten.<sup>766</sup>

Während des Mittelalters fanden sich kaum positive Resonanzen auf Muhammad, sein Prophetentum und seine Religion, was sich erst allmählich im Zuge der Aufklärung und in neuerer Zeit teilweise änderte. Sowohl Kuschel<sup>767</sup> als auch Küng<sup>768</sup> gehören zu den Stimmen, die Muhammads

---

<sup>764</sup> Troll, Muhammad, 291

<sup>765</sup> Troll, Muhammad, 291

<sup>766</sup> a.a.O., 299

<sup>767</sup> Kuschel, Juden, 442-445

<sup>768</sup> Ess, van/Küng, Christentum, 40-63

Prophetenstatus bejahen und sie plädieren, ihn als „nachchristlichen Propheten“ zu akzeptieren.

Samir erkennt ebenfalls an, dass Muhammad wichtige Themen aus dem Alten Testament aufgreift, so z.B. die Anerkennung und Anbetung des einen Gottes oder die gottgefällige Lebensführung. Allerdings sei Muhammad nach dem Koran nicht nur Prophet *nabi*, sondern auch Gesandter Gottes *rasul* und käme, um die zentralen Aussagen der Bibel zu berichtigen oder zurückzuweisen. Muhammad sei widersprüchlich und die koranische Kritik an der Bibel zweideutig; Johannes der Täufer sei nach der Bibel letzter Prophet; nicht der Koran, sondern Jesus Christus sei die vollkommene Offenbarung. Auch bereite ein biblischer Prophet auf die Ankunft Christi vor, womit er Muhammad als Propheten infrage stellt.<sup>769</sup>

Zusammenfassend können die unterscheidenden Punkte zwischen christlichem und muslimischem Glauben wie folgt benannt werden:

1. Außer dem Jonabuch sind dem Koran die alttestamentlichen Prophetenbücher unbekannt. Auch kommt im Koran Ismael vor Isaak zusammen mit Abraham die bedeutungsvolle Rolle der Errichtung und Reinigung der Kaaba als Heiligtum zu (Sure 2,125-127).<sup>770</sup> Muhammad verlagert biblische Ereignisse in den arabischen Raum und besetzt sie islamisch. Auch das Wiegenwunder Jesu (Sure 3,46; 5,110; 19,29-33) findet sich in der Bibel nicht.
2. Das Evangelium *indjil* besteht laut Koran nur aus einer Sammlung geoffenbarter Jesusreden. Weder die Paulusbriefe noch andere Bücher des Neuen Testaments hat Muhammad offensichtlich gekannt. Dagegen hatte er offensichtlich Kenntnis von jüdischen Schriften, den Apokryphen und frühchristlicher Literatur.
3. Christen offenbart Gott sich mit seiner vollkommenen Liebe in Jesus Christus. Gott tritt durch Jesus aus der Transzendenz hervor, offenbart sich in der Geschichte, innerhalb der Schöpfung mit ihren Naturgesetzen und lässt sich auf die Menschen und ihre Geschichte ein. Gott wird in

---

<sup>769</sup> Samir, Mission, 4-11

<sup>770</sup> Neuwirth, Spätantike, 647: „Mekka ist also 'das erste Gotteshaus', d.h. das gegenüber Jerusalem ältere Heiligtum, offenbar weil es bereits auf Abraham zurückgeht. Man könnte auch formulieren: Mekka ist das ursprüngliche Jerusalem. An dieser 'Biblisierung' Mekkas, seines Kultus und seiner Geschichte ist keine Figur so substantiell beteiligt wie Abraham.“

Jesus Mensch (Inkarnation), nimmt Leid und Tod auf sich und überwindet den Tod am Kreuz in der Auferstehung.

4. Der Koran versteht unter Dreieinigkeit Gott, Jesus und Maria als drei nebeneinander existierende Götter, also Polytheismus nach dem Vater-Mutter-Kind-Schema. Zirker<sup>771</sup> stellt fest, dass es offensichtlich in der vorislamischen arabischen Welt Christen gegeben hat, die Gott, den Vater, den Sohn und den Heiligen Geist als drei Götter verehrt haben, sodass Muhammad sich zu seiner radikalen Haltung gegenüber dem Polytheismus herausgefordert sah und die Einzigkeit des islamischen Gottes herausstellte.

Den heiligen Geist stellte sich Muhammad wohl als Engel vor – im Gegensatz zum Verständnis im christlichen Glauben, wo in der Dreieinigkeit die Einzigartigkeit Gottes und das Beziehungsgeschehen zwischen Vater, Sohn und Geist eine Begegnung zwischen diesseitiger Welt und göttlichem Jenseits erst möglich wird und mit der Dreieinheit Gottes erlösende und schöpferische Liebe ausgedrückt wird.

5. Jesus ist nicht nur Prophet, sondern Sohn, Erstgeborener, der die Menschen zu Kindern Gottes machen will. Der Koran greift diesen Glauben der Christen scharf an und bezeichnet ihn als unvergebbare Sünde (Sure 4,48). Hier wird die tiefe Kluft zwischen Christentum und Islam am deutlichsten. Das Bekenntnis zu Jesus, dem Messias und Gottessohn ist der Scheidepunkt, an dem die Wege auseinandergehen. Jesu Gottessohnschaft, Kreuzigung und Auferstehung werden von Muslimen abgelehnt. Würden sie die christliche Deutung teilen, so wären sie ja logischerweise Christen. „Die qur'anische Darstellung von Jesus weist nachdrücklich die Vorstellung der Gottheit Jesu zurück und wehrt sich auch gegen die Bezeichnung als „Gottes Sohn“. [...] Eine andere Frage, die sich in der Diskussion immer wieder für Muslime stellt, ist die, wie es sein kann, dass Gott in seiner eigenen Schöpfung existiert. Ist es nicht ein eklatanter Verstoß gegen die Transzendenz Gottes, ihn in einem Geschöpf zu sehen?“<sup>772</sup>

6. Der Koran hat keinerlei Verständnis für den Erlösungsgedanken. Der Mensch muss sich gewissermaßen selbst erlösen, indem er die göttlichen Gebote befolgt. Muslime betonen die Aufgabe, dem Willen Gottes aktiv zu

---

<sup>771</sup> Zirker, Islam, 186f

<sup>772</sup> Sahinöz, Trinitätslehre, 231-235

entsprechen. Der Islam als Gesetzesreligion steht mit dem Christentum einer Erlösungsreligion gegenüber, wo Gott in freier Gnade mit dem Kreuzestod und der Auferstehung alle Welt, also alle Menschen, retten will.

Diese zentralen Ereignisse des christlichen Glaubens lehnt der Islam vollkommen ab; anstelle Jesu wäre ein Anderer gekreuzigt worden, die Auferstehung Jesu nie erfolgt. Er würde zusammen mit allen Toten erst am Jüngsten Tage auferstehen.

7. Alle drei monotheistischen Religionen berufen sich auf Abraham, jedoch mit unterschiedlicher Bedeutung. Für die Juden ist er Stammvater, für Muslime Begründer des Monotheismus, für Christen ist er Vorbild im Glauben (Röm 4).

Mit Abraham trennen sich die Wege von Juden, Muslimen und Christen; für Juden geht die Verheißung auf Isaak, den Sohn Saras über, für Muslime auf Ismael, den Sohn der Sklavin Hagar.

8. Die Eschatologie beider Religionen hat unterschiedliche Erwartungshorizonte. Christen erwarten die Wiederkunft Jesu und die göttliche Gemeinschaft mit ihm und wissen um den Beginn der Gottesherrschaft und ihre verändernde Kraft im Heute. Muslime hingegen hoffen auf ein zukünftiges Paradies mit seinen vielen recht irdischen Freuden.
9. Sowohl Bibel als auch Koran wurzeln im Dekalog. In der Bergpredigt aber wird mit dem Gebot der Feindesliebe weit über den Dekalog hinausgewiesen. Der Koran hat keine Entsprechung zur Feindesliebe.<sup>773</sup>

Die Hauptstreitfragen bleiben für Muslime im Blick auf das Christentum nach wie vor die Trinitätslehre, die Göttlichkeit Jesu und die Historizität seines Kreuzestodes – und für Christen im Blick auf den Islam der göttliche Ursprung des Koran, Muhammad und die Wahrheit seines Prophetentums und die Selbstrechtfertigung eines Muslims allein durch gute Werke.

### **8.1.2 Was verbindet Christentum und Islam?**

Was können nun Einstiegsthemen und Ansatzpunkte für eine konstruktive interreligiöse Kommunikation sein? Wo sind Schnittmengen zwischen den Religionen zu erkennen? Zuerst sind die möglicherweise gemeinsamen Wurzeln und Quellen zu betrachten.

---

<sup>773</sup> Vgl. Gnllka, Bibel, 178-185



Der Islam inkludiert und schöpft seine Botschaft auch aus den jüdischen und christlichen heiligen Schriften, der Koran ist sehr reich an biblischen Bezügen und Anspielungen. Das Zweite Vatikanische Konzil spricht achtungsvoll von den anderen Religionen, auch vom Islam. *Nostra aetate*<sup>774</sup> anerkennt, dass die Muslime „den alleinigen Gott anbeten [...], der zu den Menschen gesprochen hat.“<sup>775</sup> *Lumen gentium*<sup>776</sup> Nr.16 hebt hervor, dass die Muslime „mit uns den einen Gott anbeten.“ Sure 29,46 nimmt ebenso Bezug: „Unser Gott und euer Gott ist einer.“ Hier zeigt sich eine erste grundlegende Konvergenz zwischen beiden Religionen.

Die Geschöpflichkeit des Menschen und die Welt als Schöpfung teilen Christen und Muslime als eine anthropologische Grunderfahrung. Der Gedanke, dass sich die Welt Gottes guter Schöpfung verdankt ist ein Gedanke, der auch im Islam zentrale Bedeutung hat. Der Mensch wird – in beiden Religionen – erschaffen aus Erde und ihm wird der Atem, der göttliche Geist, eingehaucht und ihm wird die Schöpfung zur Nutzung anvertraut. Damit trägt der Mensch Verantwortung *amana* für die ganze Schöpfung. Dieser verbindende Aspekt zwischen Bibel und Koran und Brücke zwischen Christen und Muslimen, der Glaube an Gott als Schöpfer, führt zum Lob des Schöpfers sowohl in Bibel als auch Koran. Das Bewusstsein, Geschöpf des Höchsten zu sein, verpflichtet Christen und Muslime zu einer Perspektive der Verantwortung und zu Achtsamkeit gegenüber Gottes Werk der Schöpfung.

Das Bewusstsein, nicht in dieser Welt, sondern in einer weit darüber hinausgehenden, immerwährenden, göttlichen Wirklichkeit gegründet zu sein und zu dieser – auf je unterschiedliche Weise – in Beziehung zu stehen, unterscheidet Christen und Muslime von Atheisten oder naturalistisch denkenden Menschen. Obwohl dem Zugriff des Menschen entzogen, öffnet diese geheimnisvolle transzendente Wirklichkeit menschliches Leben in seiner Weite, Tiefe und in seinem zeitlichen Horizont und befreit es aus materiellen Abhängigkeiten und den Bedrängnissen des diesseitigen Lebens. Die alttestamentlichen Texte erzählen von der göttlichen Schöpfung der Welt, ebenso wie der Koran. Der Text in Gen 1,21 endet mit „Gott sah, dass es gut

---

<sup>774</sup> *Nostra aetate*. Die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen v. 28.10.1965. In: Rahner/Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium*, <sup>9</sup>1974, 357

<sup>775</sup> a.a.O., Nr. 3,1

<sup>776</sup> *Lumen gentium*. Die dogmatische Konstitution über die Kirche in der Welt von heute v. 21.11.1964. In: Rahner/Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium*, <sup>9</sup>1974, 357

war“, und parallel dazu spricht Sure 32,7 von Gott als dem, der „alle Dinge gut erschaffen“ hat.

Aus christlicher Sicht ist der Mensch als Geschöpf sich seiner Bezogenheit auf den Schöpfer bewusst und kann sein Leben als Geschenk begreifen und dankbar annehmen und leben. Diese Sicht teilen Christen und Muslime. Diese Beziehung zum Schöpfer ist Ursprung und Grundlage der Menschenwürde, und aus dieser wiederum werden die Menschenrechte hergeleitet.

Adam als der erste aus Erde erschaffene Mensch, sterblich, sprachbegabt und herausgehoben über die Tiere an die Spitze der Schöpfung, der Versuchung erliegen und Gott ungehorsam, gilt für alle drei monotheistischen Religionen, zusammen mit der Geschichte von Kain und Abel (Sure 5,32), als Ursprungs- und Urgeschichte.

Beide Religionen verbindet die Bedeutung der Vernunft als Fähigkeit zur Verhältnisbestimmung. Die richtige Bewertung und Einschätzung von Gut und Böse, von Freiheit und Bindung und diese in ein angemessenes Verhältnis zu bringen und die Einordnung der tagtäglichen Geschehnisse in ein großes Ganzes sind Ergebnisse von Vernunft und Vorbedingung einer gelingenden Kommunikation mit Gott und Menschen. Die Vernunft braucht der Mensch, um die Welt und das irdische Leben vor Gott in Verantwortung mitzugestalten. Zwischen Glauben, der Bezogenheit auf Gott und verantwortetem Handeln unterscheidet die Bibel nicht. Im Islam wird explizit zum Gebrauch der Vernunft aufgerufen (Sure 2,44; 2,164; 39,9).

Sowohl beim Christentum als auch beim Islam handelt es sich um eine Offenbarungsreligion.<sup>777</sup> Das heißt, Gott hat zu den Menschen gesprochen, sich ihnen offenbart und seinen Willen kundgetan. Wie Muslime, so lehnen auch Christen den Polytheismus ab. Gottes Transzendenz und Einzigkeit und unermessliche Größe ehren, achten und beten Christen genauso wie

---

<sup>777</sup> Leimgruber, Interreligiöses Lernen, 192: „Das islamische Offenbarungsverständnis hat mit dem jüdisch-christlichen gemeinsam, dass sich Gott in der Schöpfung und in der Geschichte den Menschen als Wirkmacht erwiesen hat. Er hat ferner durch die Propheten zu den Menschen gesprochen, wobei der Begriff 'Prophet' im Islam weiter gefasst und auch auf die Patriarchen, auf Jesus und andere bezogen wird. Gottes Offenbarung hat ihren Ursprung in der Uroffenbarung im Himmel. Sie hat sich in der Tora des Mose und im Evangelium Jesu ereignet und – das ist die entscheidende Differenz – sie überbietet Tora und Evangelium und findet im arabisch verfassten Koran ihre Fülle. Deshalb spricht man parallel zur Inkarnation im Christentum von der Buchwerdung (Inlibration) der Offenbarung im Islam.“

Muslime an. Als monotheistische Religionen verehren beide den einen Gott der Bibel. Der Koran nimmt häufig Bezug auf den Gott des Alten Testaments, z.B. in der Erzählung von der Erscheinung Gottes vor Mose im brennenden Dornbusch.

In beiden Religionen erscheint Jesus *Isa* und wird im Islam auch mit ehrfürchtigen Worten verehrt. Er wird als Wort Gottes und Geist Gottes bezeichnet (Sure 3,45; 4,171), jedoch ist er nur Mensch und der Koran bestreitet seinen Kreuzestod (Sure 4,157). Folglich findet seine Auferstehung keine Erwähnung.

Ebenso wird Maria *Maryam* verehrt und ihre Jungfrauschaft und Jesu jungfräuliche Geburt betont. Johannes der Täufer *Yahya* erscheint in knapper Form in der Ankündigung an Zacharias und dessen Frau (Sure 3,38-41; 19,2-15).

Alle drei Schriftreligionen berufen sich auf Abraham als ihren Stammvater. Muslime leben, wie die Juden, zentral mit ihrer Herkunft von Abraham, weil dieser sich zum Monotheismus bekehrte und Vorbildfunktion und Identifikationspunkt für die religiöse Identitätsbildung beider Religionen bietet (Sure 22,78). Mit der Erwählung Abrahams beginnt die Heilsgeschichte Gottes mit seinem Volk. Isaak und Ismael hatten verschiedene Mütter, doch einen gemeinsamen Vater. Der Koran nennt Abraham schon in frühen Suren (Sure 87,18-19: „Dies steht in den frühen Blättern, den Blättern von Abraham und Mose.“ Sure 53,36-37: „Oder wurde ihm nicht verkündet, was da steht in den Blättern des Moses und des Abraham, der (seine Pflichten) erfüllte?“), doch wird er nie als Stammvater der Israeliten erwähnt. Seine Frömmigkeit, sein Gehorsam, seine Bereitschaft, das Kostbarste zu opfern sind der Inbegriff eines vollkommenen Gottvertrauens. Allerdings spielt die Abrahamgeschichte im Koran in und um Mekka und nicht im Land der Bibel.

Der Kultstifter Abraham wird in medinischer Zeit auch mit der Einführung der Pilgerfahrt *hadsch* verbunden: „Und ruf unter den Menschen zur Wallfahrt auf, (...).“<sup>778</sup> Nach Nagel ist davon auszugehen, dass Abrahamtraditionen schon vor dem Islam auf der Arabischen Halbinsel verbreitet waren; biblische Geschichte war offensichtlich in lokale Traditionen und Überlieferungen

---

<sup>778</sup> Vgl. Sinai, Fortschreibung, 144f

integriert.<sup>779</sup> Die Geschichte Abrahams und Ismaels weicht ab von der biblischen Geschichte, doch Abraham erscheint als ein Vorbild für alle Menschen. Er ist in der jüdischen Tradition herausgehoben (Gen 22,18) wie auch in der koranischen Schilderung (Sure 2,124).

Christliches und islamisches Glaubensverständnis haben in ihrer Orientierung auf den einen Gott hin, in der tiefen Hingabe an seinen Willen und seine Gebote, eine Entsprechung. Muslime wollen sich Gottes Willen unterwerfen. Christen wollen den Zehn Geboten entsprechen, vor allem aber dem Liebesgebot Jesu nachkommen; für sie steht über allem „Dein Wille geschehe“ und sie wissen sich aufgehoben in Gnade und Vergebung.

Wie im Neuen Testament erwartet der Koran den Tag des Weltgerichts, wo Bücher aufgeschlagen werden und alle Menschen ihr Tun verantworten müssen. In der Zeit vor dem Ende aber steigert sich das Böse ins Unermessliche. Der Koran bezieht sich hierbei wesentlich auf die jüdische Apokalyptik.

Obwohl der Koran den Dekalog kennt, deutet er ihn auf seine eigene Weise. Vorislamisches Denken und vorislamische Strukturen haben Einfluss. Dies wird deutlich bei der Vorstellung von Ehe, Familie und dem Rollenverständnis der Geschlechter; bei der Idee vom Krieg in Gottes Namen sind alttestamentliche Einflüsse erkennbar.

Küng<sup>780</sup> fasst als grundlegende Gemeinsamkeit zwischen Juden, Christen und Muslimen kurz und konzentriert vier Aspekte des Gottesbildes zusammen, das sie verbindet:

- Der Glaube an den einzigen Gott, der das Leben gibt;
- der Glaube an den geschichtlichen Gott Abrahams, der als Schöpfer der Welt in der Geschichte wirkt;
- der Glaube an den im Gebet ansprechbaren Gott;
- der Glaube an den barmherzigen, gnädigen Gott, der sich der Menschen annimmt und die drei monotheistischen Religionen in ihrem Gottesbild vereint.

---

<sup>779</sup> Vgl. Nagel, Abraham, 2003

<sup>780</sup> Vgl. Küng, Islam, 763-783

In der alltagspraktischen Begegnung und Auseinandersetzung können zwei Aspekte in Bibel und Koran hilfreiche Brücken bilden: Schöpfungsthemen und die Berufung auf Abraham bieten Anknüpfungspunkte und eine Schnittmenge für einen Einstieg in einen konstruktiven, wertschätzenden Dialog zwischen den monotheistischen Religionen.

## **8.2 Bedarfsanalyse und gesellschaftspolitische Aspekte**

Der Islam in Europa<sup>781</sup> stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für Gesellschaft und Kirche dar, zumal täglich die Zahl muslimischer Migranten steigt. Auch ist mittlerweile eine große Zahl an Muslimen bereits in Europa geboren und sucht ihren Platz zunehmend in der gesellschaftlichen Mitte.

Die Einwanderer in die westeuropäischen Gesellschaften stammen zu einem überwiegenden Teil aus ländlichen Regionen traditionaler Gesellschaften. Die damit verbundene kulturelle Diversifizierung und Pluralisierung stellt eine große Herausforderung für die Aufnahmegesellschaft dar, denn Spannungen und Irritationen mit dem Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und Religionen bleiben nicht aus. Aber auch auf die Zuwanderer kommt die große und wohl lebenslange Aufgabe der Integration in eine pluralistische Lebenswelt zu, die sie selbst erbringen müssen. Eine 'Kultur des zivilen Umgangs mit der Differenz'<sup>782</sup>, die beide Seiten gleichermaßen entwickeln, stützen und konsolidieren müssen, ermöglicht erst stabilen Frieden und ein konstruktives Miteinander. Eine gelingende Integration dieser Menschen, deren Wurzeln in einem anderen Kulturkreis liegen, wird abhängen vom Sich-Kennenlernen und Sich-Verstehen der beiden Religionen und Kulturen, auch von der Bereitschaft und Offenheit zu vertiefter Begegnung und Kommunikation und der Fähigkeit, zentrale Glaubensinhalte und -intentionen der einen Religion in die der anderen zu übersetzen bzw. dieser gegenüberzustellen und ein vertieftes Verständnis zu entwickeln. Anders wird Frieden und soziales Miteinander nicht möglich sein.

Im Verständigungsprozess spielen neben den angeführten religions-theologischen Fakten religionssoziologische Fakten, vor allem die Haltung

---

<sup>781</sup> <https://de.statista.com/statistik/date> Statista geht 2020 von ca. 50 Mill. in Europa lebenden Muslimen aus. Bis 2050 wird ein Anstieg auf etwa 71 Mill. Menschen muslimischen Glaubens in Europa prognostiziert. (abger. am 15.06.2024)

<sup>782</sup> Vgl. Kandil, Kommunikation, 137ff

der Religionen zueinander, eine bedeutungsvolle Rolle. Kandil attestiert den Muslimen auf äußerst kritische Weise aus der Innenperspektive,

„dass in den Moscheegemeinden meist eine recht dogmatische Religiosität vorgelebt und propagiert wird. (...) Dogmatismus verträgt sich in keiner Weise mit den Erfordernissen des Lebens in einer hochgradig säkularisierten Gesellschaft. Hier ist eine flexiblere, liberal-offene Lesart des Islam unbedingt notwendig, um mit der Situation in einer solchen Gesellschaft einigermaßen zurecht zu kommen. (...) Von entscheidender Bedeutung (...) ist hier(...), ob es der muslimischen Gemeinschaft gelingt, den heute im religiösen Milieu, zumal in den Moscheegemeinden mehr oder weniger ausgeprägten Trend zum religiösen Dogmatismus, zum Teil aber auch zum Fundamentalismus zu überwinden und den Weg zu einem offeneren, flexiblen wie reflexiven Islamverständnis nach und nach zu ebnen. (...) Denn mit diesem heute mehr oder weniger dominierenden, dogmatisch erstarrten Islamverständnis in vielen Moscheegemeinden sind wir in einer postmodernen, weitgehend säkularisierten Gesellschaft eigentlich im falschen Land.“<sup>783</sup>

Sejdini mahnt auf muslimischer Seite ebenso eine Öffnung starrer Glaubensbestände bzw. deren Infragestellung als ewige und unverrückbare Wahrheiten an.

„Eine Theologie, die religionspädagogisch anschlussfähig ist, kann sich nicht als abgeschlossenes, statisches Gebilde verstehen, das sich im Besitz der absoluten Wahrheit wähnt bzw. diese zu vermitteln trachtet.“<sup>784</sup>

Er sieht die Gefahr von Indoktrination mit der Folge von Unmündigkeit der indoktrinierten Menschen, wo Theologie und Religionspädagogik doch die Aufgabe von Weltklärung und Sinnstiftung hätten. Die Suche nach einem kontingenzsensiblen Verständnis islamischer Theologie und Religionspädagogik hält er für unverzichtbar für eine muslimische Glaubensvermittlung in europäischem Kontext. Hilfreich hierbei ist ihm, im Koran den Blick auf zentrale Aspekte der westlichen Aufklärung zu richten wie

---

<sup>783</sup> Kandil, Kommunikation, 186, 188

<sup>784</sup> Sejdini, Gewissheit, 19f

die Anthropologie und ihre Menschenbilder, die Würde des Menschen und die Bedeutung der Vernunft und den Freiheitsbegriff. Mit diesen Hervorhebungen im Koran wäre die Anschlussfähigkeit an europäische Denktraditionen gegeben.

Damit anerkennt Sejdini auch die Kontextualität des Korans und setzt sich von einer normativen und kontextlosen Lesart mit umfassendem, totalem Anspruch ab. In dieser Lesart sieht er die Gefahr, dass der Mensch nicht ernst genommen wird, dass es Stagnation und keine Weiterentwicklung gibt und dass die gesamte Wahrheit auf ein offenbartes Buch reduziert wird. Offenbarung, die den Menschen eigentlich Wege öffnen sollte, wird so durch falsche Zuschreibungen zu einem Hindernis für die Entwicklung der Menschheit. Die Suche nach einer ambiguitätstoleranten, pluralitätsoffenen Theologie und Religionspädagogik und die Entwicklung von Diskursfähigkeit und Kommunikation sind zentrale und wesentliche Herausforderungen auf dem Weg zu einer europäisch-muslimischen Theologie und Religionspädagogik.<sup>785</sup>

Der Aufnahmegesellschaft kommt nicht weniger Verantwortung in diesem Prozess zu als den unmittelbar Betroffenen. Wenn von Muslimen Integrationswillen in unsere Gesellschaft mit ihren Werten erwartet wird, so muss die Gesellschaft ihrerseits Aufnahmebereitschaft zeigen.

Doch auch die Christen stehen in unserer Gesellschaft unter enormem Veränderungsdruck. Die Infragestellung christlicher Werte und Positionen, ursprünglich Grundlage unseres abendländischen Wertegerüsts und Grundlage unserer Verfassung, fordert von Christen große Anpassungsleistungen. Die Konfrontation mit anderen Kulturen und Religionen, die diese innerhalb unserer Gesellschaft ernst und mit Nachdruck vertreten, fordern heraus zu Bekenntnis und Konkretion der eigenen Position.

„Vordergründig vorrangig und offensichtlich stellt sich dabei die Frage nach dem Umgang und dem Zusammenleben mit den Anhängern dieser anderen Religionen. Wie kann Konvivenz im Alltag gelebt werden? Aber mindestens ebenso akut steht für die abendländischen Christen angesichts eines ständig wachsenden 'Marktes der religiösen Möglichkeiten' auch die Frage nach der eigenen religiösen

---

<sup>785</sup> a.a.O., S.25

Identität, dem eigenen Christsein und der eigenen Religiosität im Raum.“<sup>786</sup>

Dialogfähigkeit kommt in der derzeitigen und weiter zunehmenden pluralen Situation unserer Gesellschaft eine dominant wichtige Bedeutung zu. Begegnung und Kommunikation sind unumgänglich. Um jedoch friedvoll auf dem Weg der Begegnung und des Dialogs unterwegs zu sein, bedarf es interreligiöser sowie auch interkultureller Kompetenzen, beide sind ineinander verwoben. Interreligiöse Kompetenz bezieht sich auf die Religionen und das Religiöse, lässt sich aber letztendlich nicht von Kulturellem trennen.

In der Begegnung der Religionen spielt die Haltung gegenüber dem Anderen, das Wissen über die andere Religion und deren Gläubige und die daraus resultierende Handlungsfähigkeit eine zentrale Rolle.

„Die Handlungskompetenz ist geprägt von der inneren Einstellung zum Anderen, die über die Sichtweise und den Umgang mit ihm entscheidet. Die Reflexion eigener Erfahrungen, eigener Werte, der eigenen Glaubensbasis und der eigenen Motivation ist ebenso unerlässlich zur Erlangung interreligiöser Kompetenz wie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild vom Anderen, mit Vorurteilen und Ängsten, aber auch mit den eigenen Idealen und Wünschen.“<sup>787</sup>

Es bedarf der grundsätzlichen Offenheit und eines tiefen Interesses an den Anderen, der Hörbereitschaft. Grundkenntnisse über Religionen, über die Glaubensinhalte, über Feste und Riten sowie über die Glaubenspraxis, die den Alltag bestimmt sind erforderlich für das gelingende Miteinander<sup>788</sup> Und es bedarf der Auskunftsfähigkeit über den eigenen Glauben. Darüber hinaus erachtet Höbsch Grundkenntnisse über Pluralisierungen in den Religionsgemeinschaften für wichtig, um differenzieren zu können und nicht Pauschalurteilen über die Religionen zu verfallen.

„Zur Handlungskompetenz gehört die Fähigkeit, das Wissen in der Praxis, also auf konkrete Situationen und in konkreten Handlungs-

---

<sup>786</sup> Vött, Dialogkompetenz, 297

<sup>787</sup> Höbsch, Befähigung, 334ff

<sup>788</sup> a.a.O., 335



feldern wie Kindertagesstätten, Schulen oder Krankenhäusern anzuwenden. (...) Allerdings ist Handlungskompetenz nicht nur in der Reaktion auf kritische Situationen gefragt, sondern erst recht in der proaktiven Gestaltung des Zusammenlebens, etwa im Ausschöpfen der religiösen Ressourcen für ein friedliches Miteinander.“<sup>789</sup>

Diese Inhalte einer Dialogkompetenz sollten nicht nur in der strukturierten Begegnung und im organisierten Austausch zur Anwendung kommen, sondern informell auch beim Gespräch im Treppenhaus, auf dem Spielplatz, am Arbeitsplatz etc. Dialogkompetent kann jedoch nur eine Person mit einer gefestigten Identität sein, insofern kommt der Identitätsbildung große Bedeutung zu.

„Genauer in den Blick zu nehmen ist, inwiefern Identitätsbildung nicht nur auf Identifikation mit Fremdem, sondern auch auf Prozesse von sinnvoller Abgrenzung angewiesen ist, ohne in Respektlosigkeit vor Menschen und Gedanken zu verfallen.“<sup>790</sup>

Wahrnehmung fremder Perspektiven geschehe mittels empathischen Verstehens in Versuchen der probeweisen Perspektivübernahme. Ziel sei aber nicht der Relativismus, sondern fortschreitende Verständigung wie Differenzierung. Dabei könne zugleich die fremde Perspektive als fremde bewusster akzeptiert und die eigene Position klarer gebildet werden.<sup>791</sup> Dies ist von Bedeutung bei der gemeinsamen Alltagsgestaltung sowie insbesondere in der achtungsvollen gemeinsamen Gestaltung ritueller Ereignisse und religiöser Veranstaltungen.<sup>792</sup> Interreligiöses Lernen bedarf, ebenso wie das interkonfessionelle Lernen, der Entwicklung von Pluralitätskompetenz.<sup>793</sup>

Die Ausbildung von Lehrkräften im Studium der Religionspädagogiken und

---

<sup>789</sup> a.a.O., 335f

<sup>790</sup> Heimbrock, Phänomenologie, 112-130

<sup>791</sup> Heimbrock, Kontext, 207

<sup>792</sup> Schneider, Gottesdienste, 78: Friedrich Schneider als eine Stimme aus der Deutschen Evangelischen Allianz verneint interreligiöse Gottesdienste sowie gemeinsames Gebet und begründet dies mit der Achtung vor der religiösen Identität der Anderen. „Die Achtung vor der Religion des anderen setzt voraus, sich nicht etwas anzueignen, was einem nicht gehört. Und eben auch nicht etwas gemeinsam zu gestalten, was unterschiedlich ist.“

<sup>793</sup> Ritzer/Bastel/Schwarz/Uljas-Lutz/Wagerer, Konfessionell-kooperativer Unterricht, 243: Ritzer u.a. verwenden den Begriff der Pluralitätskompetenz im Rahmen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

der Religionsunterricht an den Schulen müssen anschlussfähig sein an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen. Die Religionspädagogik mit ihren theologischen Inhalten darf kein in sich abgeschlossenes Gebilde sein und hat keine statischen Wahrheiten zu vermitteln. Nicht Indoktrination, sondern die Vermittlung einer dynamischen, zukunftsorientierten und lebensbezogenen mündigen Weise zu glauben sollte das Ziel sein.

„Lebensweltbezug meint Standortbezug der Lernprozesse. Im Interesse einer lebensweltbezogenen Religionsdidaktik liegt die angemessene Einbeziehung des Nahraums. Wird dies nicht in bornierter Überschätzung und Verabsolutierung der eigenen Kultur bzw. Religionskultur betrieben, so steht es nicht im Widerspruch zur Intention, zu Offenheit und Dialogfähigkeit zu erziehen, im Gegenteil.“<sup>794</sup>

Studierende wie auch SchülerInnen sollen eingeladen werden auf einen Weg des Suchens und Fragens nach Gott und dessen Wahrheit.

Der Islam in Deutschland wurde lange vor allem als Gastreligion betrachtet, ist aber immer mehr ein Islam mit 'deutschen Zügen'.<sup>795</sup> Wenn beide Seiten, hiesige christlich geprägte Gesellschaft und muslimische Zugewanderte, sich immerwährend neu einander öffnen, auf der Suche nach einer konstruktiven und vertrauensvollen Gesprächsebene anstatt sich misstrauisch voneinander abzukapseln, kann Verständigung gedeihen. In einem achtungsvollen Umgang miteinander und der Pflege menschlicher Beziehungen kann Vertrauen wachsen. Der Weiterentwicklung und Ausgestaltung eines institutionellen Rahmens, vor allem von Islamischer Religionspädagogik an den Hochschulen und Islamischem Religionsunterricht an den Schulen, kommt große Bedeutung zu. Dieser Prozess unterstützt Studierende wie SchülerInnen in ihrer Identitätsfindung und trägt bei zu ihrer Integration und gesellschaftlicher Teilhabe, erfordert jedoch von allen Beteiligten große Offenheit<sup>796</sup>, Diskursbereitschaft und vor allem Ausdauer.

---

<sup>794</sup> Heimbrock, Kontext, 224

<sup>795</sup> Kandil, Kommunikation, 177

<sup>796</sup> Pathrapankal, Religiöse Erziehung, 66: „Pluralismus ist eine Grundgegebenheit unseres zeitgenössischen Denkens und Lebens weltweit. Es meint die Annahme des Anderen als Anderen mit seiner Einmaligkeit, nicht als etwas dem eigenen Ich Entgegenstehendes und auch

Kandil nimmt Muslime in die Verantwortung und gibt ihnen dabei als Hauptakteuren ihres ureigenen Entwicklungsprozesses kritisch zu bedenken:

„Wer z.B. von einem vom Islam, seinen Werten und Normen durchdrungenen Gemeinwesen als die 'natürliche Lebenswelt' eines Muslim träumt, der wird hier gewiss nicht heimisch werden. Vielmehr ist ein religiöses Modell zur Bewältigung der völlig anderen Situation als Minderheit in einer fremdkulturellen, säkularen Umwelt erforderlich, das von den hier lebenden Muslimen entwickelt werden muss.“<sup>797</sup>

### 8.3 Was nun?

Interreligiösem Lernen muss in den Religionspädagogiken an den Hochschulen entschieden mehr Raum gegeben und gewichtige Bedeutung zugemessen werden. Die Begegnung der Religionen bedarf der Planung und des Arrangements, damit die beteiligten Akteure – gleich dem Erwerb einer Sprache – zunächst religiöse und folgend interreligiöse Ausdrucksfähigkeit, interreligiöse Diskursfähigkeit erlernen. Als einer Möglichkeit von vielen liegt im fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen<sup>798</sup> die Chance, sowohl eine eigene religiöse Sprachfähigkeit aufzubauen als auch in einen dialogischen Austausch mit anderen Religionen zu treten, Binnen- und Außenperspektiven kennenzulernen und an den Differenzen zu lernen. Im Studium der Religionspädagogiken gibt es viel zu tun, wie diese Untersuchung zeigt. Die Aufgabe als MultiplikatorInnen dürfen die Studierenden begreifen als Chance und Gestaltungsherausforderung innerhalb dieser Gesellschaft. In einer pluralen Gesellschaft muss das friedliche Zusammenleben erlernt und beharrlich geübt werden, sowohl an Hochschulen als auch im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen sowie dem Ethik- und dem Philosophieunterricht und auch in allen anderen Fächern.

Die Frage, ob interreligiöse Dialogkompetenz lehrbar und erwerbbar ist, beantwortet Vött einschränkend.

---

nicht als eine Ausweitung des Ichs, sondern als etwas mit seinen eigenen unveräußerlichen Qualitäten und Charakteristika.“

<sup>797</sup> Kandil, Kommunikation, 178

<sup>798</sup> Vgl. Boehme, Begegnungslernen, 2015

„Selbst der Einsatz angemessener methodischer und didaktischer Mittel ermöglicht lediglich, dass ein Lernraum für einen persönlichen Auseinandersetzungsprozess und ein persönliches Wachstum erzeugt werden kann. Dieser Lernraum ermöglicht den Teilnehmenden, sich in einem geschützten Rahmen selbst auf den Lernweg zu machen.“<sup>799</sup>

Den Weg gehen müssen sie aber selbst.

Die interreligiöse Kooperation der Religionspädagogiken ist unverzichtbar. Im Rahmen des Studiums der Christlichen Religionspädagogiken und Islamischer Religionspädagogik und deren fachpraktischer Ausbildung können Räume dafür geschaffen werden, um weiterführende Kennenlernen- und Verständigungsmöglichkeiten zu schaffen. Das Sammeln gemeinsamer interreligiöser Eindrücke und Erfahrungen in der Ausbildung von ReligionspädagogInnen dürfte die Sprach- und Diskursfähigkeit der Studierenden weiterentwickeln und ihr Sensorium füreinander schärfen. Beispielsweise können einführende Schulpraktika und begleitende Veranstaltungen gemeinsam von christlicher und muslimischer Religionspädagogik gestaltet werden. Nicht weniger sinnvoll sind gemeinsame einführende fachdidaktische Pflichtseminare und gemeinsame religionswissenschaftliche Pflichtvorlesungen. Darüber hinaus ein optionales Angebot an Themen und Qualifizierungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, dürfte interreligiöse Lernprozesse weiter fördern.

Erarbeiten sich Studierende beider Religionspädagogiken ein Fundament für ihre spätere berufliche Arbeit gemeinsam, so lernen sie sich in dieser wichtigen Lebensphase näher kennen und sich auszutauschen und miteinander zu diskutieren. So erwerben sie dringend erforderliche kommunikative Grundlagen für ihre tägliche Begegnung im Schulalltag und besitzen dann schon ein Instrumentarium zur Bewältigung schulischer Alltagsprobleme und für eine wertschätzende, möglicherweise fruchtbare Zusammenarbeit. Differenzen zwischen beiden Religionen wurden auf diese Weise schon im Hochschulkontext identifiziert und bearbeitet, möglicherweise ausgeräumt – oder als bleibende Differenz wahrgenommen und als solche anerkannt. Gemeinsames interreligiöses Lernen im Studium

---

<sup>799</sup> Vött, Dialogkompetenz, 304

in verpflichtenden Veranstaltungen<sup>800</sup> kann Bildungsprozesse initiieren, die so – schon aus Zeitgründen – im Schulalltag schwer oder nicht möglich sind<sup>801</sup>.

Religionsunterricht, unabhängig von der jeweiligen Religion, kann die betroffenen SchülerInnen nur erreichen, wenn er dialogisch angelegt ist bzw. kontinuierlich eine Perspektive des Dialogs erschließt und entfaltet. Auf diesem Wege wird der konfessorisch getrennte Religionsunterricht nicht zu einem Unterricht, der parallele Welten schafft oder gar pflegt. Auf dialogischem Wege, in der praktischen Umsetzung, kann verhärteten Vorurteilen oder gar Feindbildern der Boden entzogen und Kennenlernen und Verstehen der Weg geebnet werden.

Christlicher Religionsunterricht muss sich der Frage stellen, ob er SchülerInnen unterstützt in ihrer Suche nach dem eigenen Standort und sie dialogbereit und dialogfähig macht – und Islamischer Religionsunterricht muss sich der Frage stellen, ob er in der Lage ist, Menschen aus traditionellen, fremdkulturellen Kontexten neben der Vermittlung ihrer Religion darin zu unterstützen, sich der Mehrheitsgesellschaft zu öffnen und sich in westeuropäische, christlich-säkulare Kontexte zu integrieren und eine ebensolche Dialogbereitschaft und -fähigkeit zu entwickeln. Um diese Lernprozesse anzubahnen, bedarf es zum einen der intensiven wissenschaftlichen Vermittlung von Kenntnissen zur anderen Religion – und andererseits ergänzend eines dialogisch angelegten Religionspädagogik-Studiums und Räumen des Begegnens und des Diskurses. Die kreativ-sensitive Erkundung neuer Konzepte von Vermittlung, gegenseitigem Verstehen und von Zusammenarbeit an Hochschule und Schule sind notwendig für gelingende Konvivenz und Friedensentwicklung.

---

<sup>800</sup> Vgl. Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch und Kraml/ Sejdini, Bildungsprozesse: Die AutorInnen stellen mit beiden Bänden der Reihe „Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik“ u.a. das Innsbrucker Modell vor.

<sup>801</sup> Pemsel-Maier/Weinhardt, Bewusstsein, 107-132: Impulse zu Interreligiösem Lernen könnte auch das Pilotprojekt zu Konfessionell-kooperativem Unterricht in Baden-Württemberg von Pemsel-Maier und Weinhardt liefern. Die Lernerfahrungen der Studierenden in dem an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführten Projekt verdeutlichen, wie die Auseinandersetzung mit der anderen Konfession und deren Verständnis jeweiliger theologischer Themen und Inhalte zu Reflexion und erneuter Bestimmung des eigenen Standortes führen und dürfte in einigen Punkten übertragbar sein auf die interreligiöse Begegnung zwischen Christentum und Islam.

„In einen interreligiösen Dialog treten nur Menschen ein, nicht Institutionen oder Parteien. Je mehr gläubige Menschen den interreligiösen Dialog pflegen, umso überzeugender werden seine Ergebnisse in das öffentliche Leben ausstrahlen.“<sup>802</sup>

Die Bildungsinstitutionen sollten dringend die hierfür notwendigen Strukturen und Ressourcen bereitstellen. Die öffentliche Schule mit den vielen Blickwinkeln ihrer Fächer dürfte die Institution sein mit dem größten diskursiven Potenzial und der stärksten integrativen Kraft.

„Es geht darum, das Feld der religiösen Wahrnehmung durch Impulse aus der Pädagogik, der Sozialpsychologie, der Erkenntnistheorie und Naturwissenschaften zu öffnen. Es geht um die Fähigkeit, den eigenen Glauben im Horizont der Weltbilder, denen andere folgen, 'wahr-zu-nehmen'. Die Schnittstelle hierzu wird immer der einzelne junge Mensch auf seinem eigenen Weg zu glauben sein. Er ist es, der eine tradierte Religion in einer bestimmten Lebenswelt in einen gelebten Glauben wandelt.“<sup>803</sup>

Weil der Prozess des sozialen Lernens – und damit auch der des religiösen sowie interreligiösen Lernens– ohne Alternative ist und nur gelingen oder misslingen kann, kommt es darauf an, ihn konstruktiv zu gestalten und die Entfaltung der Identitätsbildung zu fördern. Mit dem Verweis auf die Sozialpsychologie, die den Blick auf die Interdependenz zwischen Individuum und Umwelt lenkt, sowie der Bedeutung von kreativer Interaktion und Kommunikation zwischen beiden Partnern, gibt Graf der religiösen Selbstfindung einen hohen Stellenwert.

„Tiefgreifender als der Prozess der allgemeinen Sozialisation zielt die religiöse auf eine einmalige Selbstfindung, die darin liegt, vor Gott zu einem unteilbaren Ganzen zu werden, als Gläubiger ein 'Individuum' darzustellen. Darin liegt ein existenziell bedeutsames Geschehen, denn im Glauben übernimmt allein die einzelne Person Verantwortung für ihr Handeln, nur das Individuum kann seine Schuld bekennen und sucht sein 'Heil' im Sinne seiner individuellen Vollendung. (...) Religiöse Selbstfindung beschreibt daher die religiös

---

<sup>802</sup> Graf, Weg, 25

<sup>803</sup> a.a.O., 28

erste und höchste Aufgabe, die sich jedem Gläubigen in seiner Entwicklung stellt, in seiner Existenz zu einer Einheit zu finden.“<sup>804</sup>

Gemeinden, Institutionen und Umwelt haben der Selbstfindung junger Menschen gewissermaßen als Geburtshelfer zu dienen.

Wie allen SchülerInnen eine existenzielle, vertiefende, über reine Informationsvermittlung hinausgehende Auseinandersetzung mit der eigenen Religion ermöglicht werden sollte, so muss ihnen auch die Loslösung von dieser freigestellt sein. Islamischer Religionsunterricht muss Persönlichkeitsentwicklung fördern und darf diese nicht behindern oder gar unterdrücken. Er muss hineinführen in die Gesellschaft, anleiten zu ethischer Verantwortung und Verbindlichkeit und darf nicht dazu führen, dass Abkapselung oder Abschottung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft stattfindet. Wenn der Islamische Religionsunterricht Verantwortung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft vermittelt und einübt, macht er sich zu einem wertvollen Faktor in der gesellschaftlichen Entwicklung. Kandil führt als funktionale Erfordernisse eines Islamischen Religionsunterrichts seine Verantwortung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft an und fordert die Herausstellung von religiös-ethischen Gemeinsamkeiten mit der Religion der Mehrheitsgesellschaft und

„die strikte Beachtung der Vermeidung irgendwelcher Aussagen, die als religiöse oder nationale Abschottung gegen die Mehrheitsgesellschaft missverstanden werden könnten.“<sup>805</sup>

Eine politische Sicht des Islam bzw. der Islam als politische Ideologie habe keinen Platz im Islamischen Religionsunterricht und deshalb könnten nur Lehrkräfte mit entsprechender Geisteshaltung und liberal-offenem Islamverständnis zugelassen werden, die einen auf Integration und Versöhnung ausgerichteten IRU durchführten, merkt er kritisch mahnend an. Eine sog. islamische Erziehung, ob in Schule oder Familie, werde nicht unbedingt eine integrative Wirkung haben und es werde entscheidend darauf ankommen, in welchem Geist eine solche Erziehung erfolgt und welcher Deutungsmodus des Islam dabei zugrunde liegt.<sup>806</sup>

---

<sup>804</sup> a.a.O., 49f

<sup>805</sup> Kandil, Kommunikation, 144

<sup>806</sup> a.a.O., 148f

Deshalb sei auch von zentraler und entscheidender Bedeutung, wer eine solche Erziehung im IRU übernimmt.

„Wenn es nicht von vornherein sichergestellt ist, dass ein derartiger Religions-unterricht von Lehrkräften erteilt wird, die ein liberal-offenes Islamverständnis (einen entsprechenden Deutungsmodus) vertreten und bereit sind, dafür einzutreten, so sollte man m. E. lieber auf das ganze Vorhaben verzichten! Nicht zuletzt im Interesse der muslimischen Kinder und Jugendlichen, die es vor religiöser Indoktrination in fundamentalistischer Manier zu schützen gilt.“<sup>807</sup>

Zuwanderer treffen in Deutschland auf eine Gesellschaft, die ihnen das Ankommen und einen Neuanfang in der neuen Umgebung ermöglicht – oder aber Barrieren errichtet und Zugänge erschwert. Dies kann geschehen durch die Haltung und Einstellung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Ankömmlingen oder auch durch strukturelle Gegebenheiten oder Maßnahmen. Richtungsweisende Schritte hierfür sind schon getan mit der Einrichtung von Dialogformaten wie der Deutschen Islam Konferenz (DIK) und von Orten für das wissenschaftliche Studium des Islam. Mit der DIK wurde im Jahr 2006 ein struktureller Ort der Begegnung geschaffen, der sich seit seiner Einrichtung seiner integrativen Bedeutung und Aufgabe bewusst war. Es sollte sowohl der Islam als Religion als auch die Gruppe der Muslime mit ihrer Religion in die deutsche Gesellschaft integriert werden. Ein wesentliches Ziel hierbei war und ist für die deutsche Politik nach wie vor, innerhalb der organisatorischen Fragmentierung des Islam einen einheitlichen Ansprech-partner in wichtigen religionsrechtlichen Fragen zu finden, unerlässlich etwa bei der weiteren Einrichtung von IRU an deutschen Schulen.<sup>808</sup> Eine islamische Autorität, wie sie etwa die christlichen Kirchen kennen, gibt es in Deutschland nicht. Den Anspruch der Vertretung haben bisher muslimische Verbände übernommen, allerdings sind sie in jüngster Zeit in Misskredit geraten und müssen neu um ihre staatlich-gesellschaftliche Anerkennung ringen.<sup>809</sup> Zudem vertreten sie nur eine sehr kleine Zahl von

---

<sup>807</sup> a.a.O., 149

<sup>808</sup> Vgl. Schäfer/Foroutan, Deutsche Islam Konferenz, 717-751

<sup>809</sup> In einem Beitrag für „Tagesspiegel online“ kritisierte Volker Beck, zeitweise religionspolitischer Sprecher der Grünen im Bundestag, eine „Verdrücktheit deutscher Religionspolitik. Die vier großen muslimischen Verbände erfüllten nicht die vom Grundgesetz geforderten Voraussetzungen an eine Religionsgemeinschaft. Ditib, Islamrat, Zentralrat der Muslime und Verband Islamischer Kulturzentren seien „in ihrer Zusammensetzung national, politisch und



Muslimen im Land. Die Einrichtung eines höchsten religiösen Amtes in Europa, das religiös-rechtliche Fragen europäischer Muslime im europäischen Kontext klärt und nicht Gutachten aus orientalischen Ländern angefordert werden müssen, würde europäischen Muslimen und deren Lebenswirklichkeit hilfreich entgegenkommen.

Mit dem Start der vierten Phase im November 2018 hat sich die DIK Ziele gesetzt wie die Schulung von Geistlichen im Anschluss an eine akademische Ausbildung, Prävention von Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit und die Förderung des innermuslimischen Dialogs. Die zukünftige Arbeit der DIK soll themen- und anlassbezogen verlaufen, ohne Gremienbildung und Mitgliederstruktur. Ihre Ziele sind die Weiterentwicklung von Integration, von nachbarschaftlicher Öffnung, Vernetzung und Kooperation. Die akademische Ausbildung von muslimischen ReligionslehrerInnen und ImamInnen in Deutschland lässt hoffen auf integrative Prozesse seitens der Muslime und eine Angleichung an europäische Bildungs- und Lebensverhältnisse.

Neben verschiedenen Institutionen und Kirchen entwerfen auch die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg als Ausbildungsstätten künftiger Lehrkräfte Bildungskonzepte mit dem Fokus auf Begegnung/-Kommunikation/Austausch zwischen den Religionen, um interreligiöse Lernprozesse anzustoßen. So wurden an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen Modelle und Ansätze Interreligiösen Lernens konzipiert.

Im Anschluss sollen nun einige Beispiele genannt werden.

Dozierende der Theologien an der Pädagogischen Hochschule Freiburg<sup>810</sup> haben die beiden Fächer Katholische Theologie/Religionspädagogik und Islamische Theologie/Religionspädagogik in einer Kooperationsveranstaltung verbunden mit dem Ziel, christlich-muslimisches Begegnungslernen praktisch werden zu lassen und den Studierenden der Religionspädagogiken Einblicke in die jeweils andere Religion zu ermöglichen, die sie im Blick auf ihren späteren Berufsalltag als Religionslehrkräfte an Grundschule, Werkreal- und Realschule (Sek I) für die

---

sprachlich, nicht aber bekenntnisförmig geprägt.“ Er fordert eine Neuausrichtung der Politik gegenüber islamischen Verbänden.  
<https://www.domradio.de> 12.08.2016: Wachsende Kritik an Islamverbänden in Deutschland. Appell für politischen Neuanfang (abger. am 15.06.2024)

<sup>810</sup> <https://www.ph-freiburg.de>Institut der Theologien> Christlich-islamisches Begegnungslernen (abger. am 15.06.2024)

aktuelle weltanschaulich-plurale Lebenswelt in unserer Gesellschaft sensibilisieren. Lehramtsstudierende sollten noch besser auf ihre unterrichtspraktischen Aufgaben an den Schulen vorbereitet werden.

Weiter wurde an der PH Freiburg 2015/16 mit der Zusammenarbeit der christlichen und muslimischen Theologien in der Lehre begonnen, um den Studierenden mehr fachwissenschaftliche Expertise und hochschuldidaktische Kompetenz bieten zu können. In Folge wurden gemeinsame Seminarveranstaltungen angeboten, durchgeführt als Tandem-Teaching von christlichen und muslimischen DozentInnen. Konkret wurden kooperativ drei Lehrveranstaltungen mit dem Ziel Interreligiöses Lernen angeboten („Die historische Entstehungssituation des Christentums und des Islams“ WS 2015/16; „Interreligiöses Lernen: Islam und Christentum“ SS 2016; „Interreligiöses Lernen: Islam und Christentum“ SS 2017).<sup>811</sup> Inhaltlich wurde die gegenwärtige Situation der beiden Religionen erarbeitet, historische Grundlagen gelegt, ein umfangreicher Vergleich anhand zentraler Kategorien durchgeführt und eine religionsdidaktische Analyse anhand von Schulbüchern und Unterrichtsmaterial unternommen. Es wurden auch theologische Grundlagen von Christentum und Islam präsentiert und vertieft und religionsdidaktische Konzeptionen zu interreligiösem Lernen erkundet. Der gegenseitige Besuch von Kirche/Moschee gab authentische Einblicke. Es zeigte sich hier, dass Lernbedarf sowie Interesse an Begegnung und Diskurs bei den Studierenden vorhanden sind und im Blick auf Schule und Unterricht Weiterbildung dringend erforderlich ist.

An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg<sup>812</sup> wurde am Institut für Erziehungs-wissenschaft das Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik „Hei-MaT“ eingerichtet, ein Netzwerk für türkischstämmige Studierende, Referendare und Lehrkräfte, die bei Bedarf hier Unterstützung erhalten können in Form von Workshops, Sprachkursen und Beratung etc.

Die Pädagogische Hochschule Karlsruhe<sup>813</sup> ermöglicht den Erwerb eines außer-curricularen Zertifikats „Interreligiöses Begegnungslernen“ für Studierende der Religionspädagogiken und Ethik. Sie besuchen hierfür

---

<sup>811</sup> Vgl. Höger/Ourghi/Petzold-Hussein, Lehramtsstudierende, 251-284

<sup>812</sup> <https://www.ph-heidelberg.de>hei-mat> (abger. am 15.06.2024)

<sup>813</sup> <https://www.ph-karlsruhe.de> (abger. am 15.06.2024)

ausgewählte Veranstaltungen jeweils anderer Konfessionen und Glaubensrichtungen, stärken dabei ihre Umgangsfähigkeit mit der weltanschaulichen Vielfalt an Schulen, sammeln notwendige Kenntnisse und Kompetenzen für den Schulalltag und um „Interreligiöses Begegnungslernen“ an Schulen durchführen zu können. Das Zertifikat erstreckt sich über zwei Semester.

An der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd <sup>814</sup> hat das Ökumenische Institut Theologie und Religionspädagogik vielfältige Informationen zu Interreligiösem Dialog und Interkulturalität erarbeitet. Der REMID (Religionswissenschaftlicher Informationsdienst) stellt religionswissenschaftliche Beiträge zur Religiosität in Deutschland und weltweit bereit und ist eine wichtige Informationsquelle für die Erschließung nichtchristlicher Gemeinschaften. Hierzu steht auch eine Sammlung an Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Darüber hinaus hat das Institut Einführungsvideos für alle Altersstufen zu Glaube, Bräuchen, Festen in den religiösen Traditionen der drei abrahamitischen Religionen erstellt.

Die Pädagogische Hochschule Weingarten startete im SS 2022 das interreligiöse Projekt Weingarten InterReligio W.I.R. <sup>815</sup>, das die interreligiöse und interkulturelle Verständigung unter gesellschaftlichen Gruppierungen verstärken wollte. Neben regulären Lehrveranstaltungen fand eine öffentliche digitale Vortragsreihe mit Persönlichkeiten des öffentlichen und akademischen Lebens statt, ExpertInnen aus den Bereichen Politik, Religion, Pädagogik, Soziologie und aus den Religionsgemeinschaften mit anschließender öffentlicher Diskussion. Die Veranstaltung sollte Impulse für Religionspolitik, Schulpolitik, Gesellschaftspolitik und interreligiöse Anstöße erbringen.

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurde im SS 2020 ein Seminar zu Interreligiösem Lernen <sup>816</sup> durchgeführt. Es sollten Grundlagen für interreligiöses Lernen und religionspädagogische Konzepte für einen interreligiösen Religionsunterricht erarbeitet werden. Inhaltliche Themen und Arbeitsschwerpunkte waren pluralistische Religionstheologien, exemplarische interreligiöse Vergleiche mit Blick auf den Islam,

---

<sup>814</sup> <https://theologie.ph-gmuend.de> (abger. am 15.06.2024)

<sup>815</sup> <https://islamische-theologie.ph-weingarten> (abger. am 15.06.2024)

<sup>816</sup> <https://moodle.ph-ludwigsburg.de> (abger. am 15.06.2024)

religionsdidaktische Strategien für einen gelingenden interreligiösen Unterricht, Modelle für Gebete und Unterrichtsmaterialien.

Diese kleine Auswahl an Initiativen und Veranstaltungen zu Interreligiösem Lernen an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs zeigt, wie sehr das Thema im Fokus aktueller Bildungsanstrengungen steht und spiegelt den hohen Bedarf an Diskurs und Dialogbereitschaft wider. Der praktische Schulalltag, die Vielfalt an Ethnien und Weltanschauungen, die hohe Zahl an muslimischen SchülerInnen stellt eine große Herausforderung für die Lehrkräfte sämtlicher Schularten dar. Diese müssen Ausbildung, Anleitung und permanente Unterstützung erfahren in ihrem anspruchsvollen Berufsalltag, um gesellschaftliche Grundlagen für ein friedvolles und angstfreies Zusammenleben Aller in dieser Gesellschaft mitschaffen und mitermöglichen zu können.

#### **8.4 Leitperspektiven und Visionen. Miteinander voneinander lernen**

Interreligiöses Lernen hat nicht die Aufgabe, religiöse Wahrheiten zu verändern und anzupassen oder neue Wahrheiten zu artikulieren. Der Glaube der Angehörigen der Religionen gründet auf den jeweiligen religiösen Inhalten und muss anerkannt werden und Wertschätzung erfahren. Wird das eigene Wahrheitsverständnis verabsolutiert, verschließen sich andere Zugänge zur Wahrheit und Austausch und Kommunikation sind nicht mehr möglich.

Als zentrale Voraussetzung interreligiöser Begegnung und interreligiösen Lernens nennen Sejdini/Kraml/Scharer <sup>817</sup> eine möglichkeitssensible Grundhaltung. Gibt es nur eine Wahrheit – oder beinhaltet der Glaube der Begegnenden ebenso Wahrheit? Kontingenz-sensibilität <sup>818</sup> wird unverzichtbar, wenn Angehörige verschiedener Religionen aneinander und miteinander lernen sollen. Die Heterogenität in den kulturellen, religiösen, ethnischen, sprachlichen und nationalen Voraussetzungen muss ernst genommen werden. Der Begriff „Heterogenität“ weist hin auf Verschiedenheit

---

<sup>817</sup> Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch, 113-116

<sup>818</sup> Vgl. a.a.O., 116: Nicht Kontingenzbewältigung durch Religion, sondern Kontingenzerkennung und Kontingenzbegegnung führen direkt in die Theologie; Gott sei nicht Garant, dass Kontingenzen aufgehoben werden, sondern Ermöglichungsgrund für menschliche Anerkennung der Kontingenzen und das In-Begegnung-Treten.

ohne Unterordnung. Weil Vielfalt Reichtum bedeuten kann, kann die Andersartigkeit des Fremden als horizonterweiternd für alle und nicht als ein Mangel des Anderen gesehen werden.

Ein Nebeneinander der Religionen (und Kulturen) würde bedeuten, dass sich alle frei entfalten und entwickeln können. Ein Miteinander reicht darüber hinaus und beinhaltet sowohl Austausch als auch Anerkennung, Konsenserfahrung sowie die praktische Umsetzung gemeinsamer Beschlüsse mit dem Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklung – und Veränderung.<sup>819</sup>

Krochmalnik integriert das Judentum in den Prozess des interreligiösen Lernens und greift den Begriff des Trialogs auf, das Dreiergespräch zwischen den monotheistischen Religionen, und blickt aus jüdischer Sicht in die messianische Zukunft, die er mit dem Begriffstriplet Konsens, Konzilianz und Konvivenz visionär beschreibt. In ihr sollen die drei Religionen in verbindender religiöser Verantwortung übereinstimmend eine gemeinsame Welt erbauen.

„Die Zukunft liegt aber wesentlich in der Hand der Religionspädagogen, die sie in ihren Klassen formen und bilden. Darum gehört zum Trialog der Religionen der Trialog der Religionspädagogen.“<sup>820</sup>

Im Blick auf die Begegnung differenter Religionen macht Scharer<sup>821</sup> in Anlehnung an die Überlegungen von Homi K. Bhabha<sup>822</sup> den Begriff des „dritten Raumes“ fruchtbar für die interreligiöse Begegnung. Im dritten Raum als Freiraum und Zwischenraum zwischen zwei Positionen ist Begegnung und das Aushandeln neuer Bedeutungen und Einstellungen möglich. Dort ist Bewegung und Veränderung des Subjekts möglich und es finden Austauschprozesse und Perspektivwechsel zwischen Fremdem und Eigenem statt. Die durch kulturelle und religiöse Pluralität ausgelöst

---

<sup>819</sup> Vgl. Mecheril, Migrationspädagogik, 8-30

<sup>820</sup> Krochmalnik, Trialogus, 15

<sup>821</sup> Vgl. Scharer, Spaces, 71-90

<sup>822</sup> Vgl. Struve, Homi K. Bhabha, 2013: Der dritte Raum ist nach Bhabha kein physisch real existierender Raum. Es gibt nicht nur einen dritten Raum, sondern unzählige. Ein dritter Raum kann sich überall dort auf tun, wo Menschen mit unterschiedlichstem Wissen oder aus unterschiedlichen Kulturen oder Religionen zusammentreffen und über Bedeutungen und Inhalte diskutieren. So entstehen permanent neue Perspektiven und Bilder, neue Inhalte und kulturelle oder religiöse Differenzen, um sich erneut und dynamisch zu entwickeln und zu verändern; ihre Bedeutung ist, wie alle Aspekte von Kultur, zeitlich begrenzt.

latentem Ängste vor Relativismus, Synkretismus, Bedeutungs- und Identitätsverlust bedürfen der Bearbeitung und der dritte Raum, das Dazwischen, ist dafür ein geeigneter Ort.

Und Scharer bringt einen weiteren Gedanken ins Spiel. Weil symbolisches Handeln seines Erachtens allen Menschen in allen Religionen eigen ist, gibt Scharer einer Symboldidaktik bzw. Symbolkommunikation eine herausragende Funktion innerhalb der interreligiösen Religionspädagogik.

„Wenn Menschen beten, wenn sie einander gedankentiefe Geschichten, Gleichnisse und Metaphern erzählen, religiös bedeutsame Gegenstände verwenden, dann erfüllen sie damit nicht in erster Linie ein Gebot, eine religiöse Norm, sondern stiften Sinn. Gegenüber einer von Sinnleere und Sinnverlust gekennzeichneten Alltagsroutine erschließt eine symbolzentrierte Interaktion neuen Lebenssinn.“<sup>823</sup>

Auf diesem Weg können sinnstiftende Erfahrungen von beiden Seiten geteilt werden. Pluralität ist eine bleibende gesellschaftliche Realität und kann auf dialogischem Weg als Reichtum erfahren werden. Es ist davon auszugehen, dass Begegnungen Bewusstseinsprozesse und weiterführende Lernerfahrungen bezüglich der anderen als auch der eigenen Religion bewirken und mit dem erworbenen Wissen auch das Interesse an der jeweils anderen Religion steigt. Durch Begegnung und Austausch dürften sich auch Perspektivwechsel und Perspektivübernahme selbstverständlicher vollziehen und Vorurteile und Klischees abgebaut werden. Allerdings stellen sich Toleranz und Respekt nicht von alleine ein, es wird immer um sie gerungen werden müssen. Doch in der offenen, authentischen Begegnung, mit einer möglichkeitssensiblen Grundhaltung im „Dritten Raum“, können Toleranz und Respekt sich zukunftsorientiert entwickeln und gedeihen.<sup>824</sup> Dennoch wird das Ringen um Wahrheit nie abgeschlossen sein.

---

<sup>823</sup> Scharer, Theologie, 130

<sup>824</sup> Pemsel-Maier/Weinhardt, Bewusstsein, 122: „Sowohl evangelische als auch katholische Studierende gaben an, durch das gemeinsame Seminar in ihrem Glauben bestärkt worden zu sein.“ Es ist anzunehmen, dass die Ergebnisse, die Pemsel-Maier/Weinhardt in ihrem konfessionell-kooperativen Projekt gemacht haben, auch auf die interreligiöse Lern- und Begegnungssituation übertragbar sind und Studierende entsprechend gestärkt und bereichert aus einer interreligiösen Lernsituation hervorgehen können.

Auf die Herausforderungen einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft ist Deutschland nach wie vor ungenügend vorbereitet. Die Pluralität einer faktischen Einwanderungsgesellschaft fordert nicht nur die Individuen in ihrem Ringen um Orientierung, sondern insbesondere auch die Bildungsinstitutionen heraus. Hohe personelle wie finanzielle Ressourcen sind notwendig. Die Professionalisierung von Lehr- und Hilfskräften sollte vorangebracht werden, um den spezifischen Herausforderungen gewachsen zu sein. Migranten bedürfen intensiver Betreuung und spezifischer Bildungsangebote, um anzukommen in einer fremden Kultur, einer fremden Sprache und dem westlich-christlichen Wertesystem. Der interreligiöse Dialog und das interreligiöse Lernen haben in diesem Prozess eine herausragende Aufgabe und Bedeutung.

Interreligiöse Gastfreundschaft ist bei der Gestaltung eines friedvollen Zusammenlebens von hoher Bedeutung. Die Freiheit zum je eigenen Bekenntnis und zur eigenen Religionsausübung findet hier Raum. Der freiheitlich-plurale und damit säkulare Rechtsstaat ist der Garant für Religionsfreiheit. Sie ist global betrachtet keine Selbstverständlichkeit, und sie war es lange auch im historischen Rückblick in Europa nicht.

Das Christentum in Europa und in unserem Land wird in diesem Begegnungs- und Entwicklungsprozess sein Gesicht verändern. Es muss seinen Standort kennen und seine eigenen Werte vertreten, um den Anderen auf Augenhöhe begegnen zu können und es muss sich öffnen, um die Anderen zu verstehen.

Der Blick eines Menschen in die Welt ist immer perspektivisch, er muss immer vom Eigenen ausgehen. Schmidt-Leukel<sup>825</sup> ermutigt und hält es im Blick auf eine interreligiöse Theologie für erforderlich, in der interreligiösen Begegnung die Bekenntnis-Dimension im Blick zu behalten. Gläubige sollen in der Begegnung mit dem Anderen dessen Perspektive wohl integrieren, ihren persönlichen Glauben und ihre persönliche Überzeugung jedoch dabei nicht ausklammern. Imaginativ mit den Augen des Anderen sehen, komparativ nach wechselseitiger Erhellung suchen und sich dabei konstruktiv

---

<sup>825</sup> Schmidt-Leukel, Wahrheit, 219

gegenseitig verändern sieht er als die Grundprinzipien interreligiöser Begegnung und interreligiösen Lernens.<sup>826</sup>

Aktivitäten zwischen Christen und Muslimen können schwerpunktmäßig vor allem in Feldern der Ethik und des gemeinsamen sozialen Handelns stattfinden, sodass auf diesem Wege Konfliktfelder zurückgestellt werden können. Das Verständnis der Welt als Gottes Schöpfung und darin enthalten das Bild vom Menschen als Gottes Geschöpf, ermöglichen gemeinsame Ausformulierungen von Ethos und Moral zwischen Christentum und Islam und Konvergenzen im Menschenbild.

## 8.5 Die Rolle der Religionslehrenden

Wenn Studierende der Religionspädagogiken gemeinsame Lernerfahrungen machen und, zumindest zeitweilig, in Diskurs und Austausch stehen und Bildung, Unterricht und Erziehung als eine gemeinsame Perspektive verstehen und sie auf eine fruchtbare Beziehung der Religionspädagogiken hinarbeiten, so arbeiten sie an einer für alle friedvollen Zukunft,

„dann muss die Saat dazu heute gesät werden – die Kinder und Jugendlichen, denen wir heute Bildungsräume eröffnen, prägen das Miteinander der drei Religionen morgen. (...) Was die Religionsunterrichte angeht, so setzt dies voraus, dass man einander kennt – nicht nur persönlich, sondern auch im Blick auf theologische Traditionen, auf überlieferte Lehr-Lern-Kulturen, auf die jeweiligen Unterrichtskonzepte und didaktisch-methodischen Präferenzen u.ä.m.“<sup>827</sup>

Neben dem Erwerb von vertiefter Kenntnis und Wissen durch authentische Information in der ersten Ausbildungsphase wollen offene Begegnung und Dialog eingeübt werden. Lähnemann<sup>828</sup> spricht dieser Kompetenz in seiner Weltreligionendidaktik große Bedeutung zu. Wer Lernen in und durch Begegnung organisieren will, muss seines Erachtens zuerst in Begegnung gelernt haben. Somit müssen Begegnung<sup>829</sup> und Dialog dringlich kritischer

---

<sup>826</sup> a.a.O., 219-228

<sup>827</sup> Schröder, Gespräch, 19f

<sup>828</sup> Vgl. Lähnemann, Grundregeln, 49-67

<sup>829</sup> Langenhorst, Didaktische Perspektiven, 163: „Die immer wieder beschworene Hochschätzung von ‚Begegnung‘ geht meistens völlig selbstverständlich und unreflektiert davon aus, dass das Ergebnis von ‚Begegnung‘ immer positiv sein müsse, mehr Verständnis bringe, näher zueinander



Bestandteil und Inhalt im Studium der Religionspädagogiken sein, damit Religionslehrende Begegnungslernen kompetent in ihrem Unterricht organisieren können. Die unterschiedlichen Grade an Nähe und Fremdheit zwischen den Religionen konstruktiv wahrzunehmen, kann weiterführend sein. In der Entwicklung und Stabilisierung und in der Vertiefung der eigenen Identität, in der Fähigkeit zur Verständigung, im Aufbau der eigenen theologischen Kompetenz genauso wie in der religionspädagogischen Weiterentwicklung sollte dies Ausdruck finden.<sup>830</sup>

Trotz gemeinsamer Schnittmengen und einer gewissen Nähe der monotheistischen Religionen zueinander ist eine bleibende Verschiedenheit zu respektieren. Es stellt sich die Aufgabe der Veränderung der gegenseitigen Wahrnehmung und des Umgangs miteinander. Dazu notwendig ist zunächst viel mehr Wissen über und Dialog mit der jeweils anderen Religion, um eine größere interreligiöse Kompetenz zu erlangen. Damit sind zunächst Hochschule, dann Schule und Religionsunterricht, und damit die ReligionspädagogInnen, gefordert. In allen Ausbildungsphasen von ReligionspädagogInnen, in Studium, schul-praktischer Ausbildung und beruflicher Weiterbildung bedarf es des Übens, Vertiefens und Weiterentwickelns von Begegnungslernen zwischen den monotheistischen Religionen. Wie es im wissenschaftlichen Bereich Austauschforen<sup>831</sup> unter MultiplikatorInnen religiöser Bildung schon gibt, so wäre der geordnete regelmäßige Austausch sowie die Kooperation zwischen ReligionspädagogInnen der Religionen im Beruf wünschenswert, Begegnungslernen auf allen Bildungsebenen und die vergleichende Erforschung von Bildungserfahrungen in den Religionen mit Sicherheit weiterführend.

Im Blick auf Interreligiöses Lernen stellt Roebben zwei schwerwiegende Fragen:

---

führe. Sicherlich gibt es zahllose Beispiele für derartig gelingende Begegnungen. Vor allem im interreligiösen Bereich darf aber nicht von einem Automatismus von ‚Begegnung fördert Verstehen‘ ausgegangen werden. Im Gegenteil: Begegnungen können kontraproduktiv sein, Gräben vertiefen, ‚Spaltungen‘ vorantreiben, Vorerfahrungen negativ bestätigen, Vorurteile bestärken oder überhaupt erst entstehen lassen.“

<sup>830</sup> a.a.O., 21

<sup>831</sup> z.B. ISREV (International Seminar on Religious Education and Values) <https://isrev.org.uk>; World Conference on Religion and Peace/Peace Education Standing Commission (u.a. Analyse v. Darstellungen v. Religionen in Lehrplänen u. Schulbüchern u. Förderung interreligiöser Friedensarbeit). <https://www.bildungsserver.de>; <https://religionsforpeace-deutschland.de> (abger. am 15.06.2024)

„Bin ich als Gesprächspartner genügend gerüstet, um meine Geschichte im Gespräch selber zu verstehen und zu thematisieren, und dies in einem ausreichenden Maße von Objektivität, Reflexion und persönlicher Verarbeitung? (...) Eine zweite offene Frage lautet, ob die das interreligiöse Lernen begleitenden Lehrenden über genügend Tragfähigkeit verfügen, um dieses Geschehen zu einem guten Ende zu bringen. Sie müssen versiert Informationen über andere Religionen verschaffen können, aber sie müssen vor allem gelernt haben, wieder zu ihrer eigenen Tradition zurückzukehren, und zwar so, dass sie auch in der Lage und bereit sind, die kritischen Fragen ihrer Schüler zu beantworten, um den Kostbarkeitscharakter ihrer Tradition zu verteidigen und zugleich deren negativere Seiten selber zu kritisieren. Sie müssen darüber hinaus die weltanschauliche Kompetenz der Schüler während des Dialogs stimulieren.“<sup>832</sup>

Wenn kommende Generationen nicht mehr in der Lage wären, das interreligiöse Gespräch überhaupt noch zu beginnen, wenn sie nicht mehr wüssten, wo sie selbst stehen? Wie könnte man denn noch sinnvoll über den Kern unseres Glaubens reden, wenn man nicht mehr wüsste, wie der Kern der eigenen Glaubenstradition aussieht und wie er ausgedrückt wird?

---

<sup>832</sup> a.a.O., 246

## AUSBLICK

Die Welt wird kleiner, Religionen und ihre Mitglieder begegnen sich in ihrem ihnen gemeinsamen Alltag. Bildung und Lehre, Wissenschaft und Forschung sind herausgefordert zu neuen, weiterführenden Gedanken. TheologInnen diskutieren Ansätze zur Weiterentwicklung interreligiöser Begegnung und zur gemeinsamen Suche nach Wahrheit. Wie können diese Fragen in der alltäglichen Lebenswirklichkeit, insbesondere in der Lern- und Entwicklungsumgebung von Hochschule und Schule Relevanz und Lebensbezug erhalten?

Middelbeck-Varwick unternimmt den Versuch, den Glauben von MuslimInnen neu und mit Wertschätzung wahrzunehmen. Eine christliche Islamtheologie müsse kontrovers-theologische Fragen in einem Prozess des Austausches auf dialogische Weise einbringen, bei dem das Eigene mitgeteilt werde und man sich um das Verstehen der Anderen bemühe. Aber sie betont, es

„kann hierbei, so wurde gezeigt, für eine christliche Perspektive kein anderer Maßstab zur interreligiösen Relationierung gewählt werden als das Christus-ereignis. (...); die Einnahme der eigenen Position und das Darlegen der Glaubensinhalte auf den Anderen hin ist nicht nur ein Verkündigungsinteresse, sondern als Mitteilung des Eigenen zugleich unhintergebar.“<sup>833</sup>

Der Islam sei zugleich Ziel der Verkündigung und gleichzeitig Lernort des Glaubens, der in Christus gründet. ChristInnen müssten eine angemessene Sprache finden und erfahrbar werden lassen, dass die Zuwendung Gottes allen Menschen gilt. Die Selbstmitteilung Gottes als Liebe beschränke sich nicht auf das Christentum. Der Dialog mit anderen Gläubigen sei in sich wertvoll und Teil der christlichen Sendung; diese schließe jeden Zwang und Bekehrungsunternehmungen aus.<sup>834</sup> Unverhandelbar ist ihr die Bedeutung Jesu Christi:

„Wenn Christinnen und Christen Jesus Christus als den Weg, die Wahrheit und das Leben bezeugen und davon überzeugt sind, dass

---

<sup>833</sup> Middelbeck-Varwick, *Cum Aestimatione*, 352

<sup>834</sup> a.a.O., 353

sein Geschick für alle Menschen absolute Bedeutung hat, so kann der Koran diesen Platz eben nicht beanspruchen und ihm kann aus der Perspektive des Glaubens nicht zugestanden werden, gleichermaßen in Geltung zu stehen.“<sup>835</sup>

Jedoch schließt ein Dialog auf gleicher Höhe immer ein, dass christliche Gläubige damit rechnen, dass muslimische Gläubige ihnen etwas zu sagen haben.

Schmidt-Leukel erkennt Theologie als Wissenschaft in Entwicklung und artikuliert den Gedanken einer Interreligiösen Theologie. Er sieht die Theologie der Zukunft als Theologie im Singular:

„Zukünftige wissenschaftliche Theologie wird sich im Sinne eines regulativen Ideals als eine Wissenschaft, als Theologie im Singular, begreifen. Das heißt nicht, dass es sich dabei um eine uniforme Theologie oder gar um Theologie einer zukünftigen Welteinheitsreligion handelt. (...) Es geht der Theologie somit um das Verständnis der einen Wirklichkeit unter dem einen Aspekt ihres Transzendenzbezugs und das impliziert, dass es sich bei ihr (...) auch nur um eine Wissenschaft handeln kann.“<sup>836</sup>

Bernhardt fügt klärend hinzu, dass es sich hierbei alleine um die Ausrichtung der christlichen Theologie handele und Theologie nicht ersetzt wird durch eine spekulative Religionsphilosophie. Dem Verständnis von interreligiöser Theologie als einer universalen ‚Menschheitstheologie‘ stellt Bernhardt das Verständnis von interreligiöser Theologie als interreligiös offener christlicher Theologie gegenüber.<sup>837</sup> Die Öffnung und die Auseinander-setzung der konfessionsgebundenen Theologie auf andere religiöse Traditionen hin, strukturanalog zur Ökumenischen Theologie, welche sich im Horizont anderer christlicher Konfessionstraditionen entfaltet, wird dabei als Exegese, Historiographie, Dogmatik und Ethik im Kontext außerchristlicher Religionstraditionen verstanden.

So muss christliche Theologie formal und inhaltlich primär auf die Rechtfertigungsbotschaft, auf biblische Quellen und die Geschichte der

---

<sup>835</sup> a.a.O., 355

<sup>836</sup> Schmidt-Leukel, Interreligiöse Theologie, 31

<sup>837</sup> Bernhardt, Bekenntnisbindung, 49f

Überlieferung bezogen sein, auf den Christusglauben als existentiellern Vollzug und die Gemeinschaft der Glaubenden, auf die Kirche als Sozialgestalt des Glaubens und Bewährungsraum der Theologie.<sup>838</sup> Christliche Theologie in interreligiöser Perspektive pluralisiert also nicht ihre Inhalte und Grundlagen, sondern kontextualisiert diese interreligiös. Der theologische Zugriff auf die Wirklichkeit ist untrennbar mit einer bestimmten Glaubensperspektive<sup>839</sup>, nämlich der christlichen, verbunden<sup>840</sup> und bleibt es auch.

Die interreligiöse Theologie sucht ihre Themen weniger auf der Ebene der Glaubensüberzeugungen als vielmehr in sozialetischen Menschheitsthemen wie Armut, Ungerechtigkeit, Unterdrückung, etc.

Middelbeck-Varvick erkennt in der interreligiösen Frage inzwischen eine der zentralen Aufgaben christlicher Theologie und fragt, was Interreligiöse Theologie nun sein kann. Ist sie eine dialogische Theologie mit dem Ziel der Horizonterweiterung – oder sollte sie deutlich das Eigene überschreiten? Das Schöpfen aus anderen Traditionen wäre dann konstitutiv und intendierte, neue Synthesen aus den verschiedenen Glaubenstraditionen zu formen. Sollte sie lediglich eine Neubetrachtung tradierter Lehren anstreben – oder sollte sie die christliche Lehre proaktiv interreligiös ausformen?<sup>841</sup> Diese Fragen zeigen den Reflexions- und Entwicklungsbedarf und die enorme Reichweite der Fragestellungen auf.

Im Blick auf die Zukunft des Religionsunterrichts muss nach dem Anspruch unserer Gesellschaft gefragt werden:

„Reicht unserer Gesellschaft eine religionswissenschaftliche Grundausbildung oder wünschen wir unseren Kindern, dass sie in und für ihre Identitätsentwicklung einen Raum und einen Ort finden, um genuin religiöse Fragen nach dem Woher und Wohin ihres Lebens zum Ausdruck bringen zu können? (...) Religiöse Bildung

---

<sup>838</sup> Vgl. a.a.O., 43-66

<sup>839</sup> Vgl. Betz, Religion in Geschichte und Gegenwart, Handwörterbuch. Bd. 8, 307-309

<sup>840</sup> Rahner, Grundkurs, 26-28

<sup>841</sup> Middelbeck-Varvick, Verständnis, 181f

meint eine tiefere Entdeckungsreise an die Grenzen des Lebens, des Wissen-Könnens. Des Verstehens (...).“<sup>842</sup>

Religionsunterricht in der Schule hat sein Ziel auch zukünftig darin, junge Menschen für das eigene Wirklichkeitsverständnis von Religion und Weltanschauung zu sensibilisieren. Er verlangt eine Beachtung der theologischen Sicht der Wirklichkeit und möchte junge Menschen in dieser Sichtweise üben und ihnen beim Erwerb von weltanschaulicher Kompetenz beistehen. Er will bewirken, dass die Beachtung der Transzendenz in Schule und Gesellschaft wachgehalten wird und destruktive Formen von Religiosität der Kritik ausgesetzt werden. In seinem Duktus und Inhalt ist das Evangelium im Wesentlichen und bleibend missionarisch, seine Kraft ist nach außen gerichtet, mit dem Blick auf den Anderen.

„Der Dialog lehrt uns somit Bescheidenheit und Standfestigkeit: Der Andere ist radikal anders und ich kann von ihm lernen; um aber diesen Lernprozess wahrhaft durchzumachen, muss ich standfest sein und mich selbst als ein Wahrhaftes „Selbst“ mit dem Anderen konfrontieren, in der Hoffnung sowie im Vertrauen, dass auch der Andere standhaft ist (...). Andererseits hat es auch mit der grundlegenden Bereitschaft zu tun, dem Anderen seine Eigenheit zu lassen, ihn in seinem Standpunkt zu respektieren und darauf zu vertrauen, dass auch er von seinem Wahrheitsanspruch her bereit bleibt, seine Ansicht zu äußern.“<sup>843</sup>

Interreligiöses Lernen hat sich im Kontext von weitgehender moralischer und weltanschaulicher Pluralisierung gewissermaßen aufgedrängt <sup>844</sup> und erscheint in der Vielfalt der in unserer Lebenswelt anwesenden Religionen unverzichtbar. Entsprechend sollten mit dem Ziel eines möglichst großen Lernerfolgs Lernräume, dritte Räume, in allen pädagogischen Kontexten geschaffen werden, wo interreligiöses Lernen sich strukturiert entwickeln kann.

---

<sup>842</sup> Naurath, Position, 79f

<sup>843</sup> a.a.O., 243

<sup>844</sup> Vgl. Roebben, Interreligiöses Lernen, 238ff

# ANHANG

## ANHANG A (zu 1.1.5.6)

### Muslimische Verbände

#### Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB)

Die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion, wurde 1984 gegründet als Ableger des Staatlichen Amtes für Religiöse Angelegenheiten in der Türkei (Diyanet Isleri Baskanlig). Dieses Amt ist dem türkischen Ministerpräsidenten direkt unterstellt. Es nahm die Angelegenheiten der im Ausland lebenden Türken in die Hand und entsendet jeweils für 5-6 Jahre Imame aus der Türkei in die deutschen Moscheegemeinden und finanziert diese. Die enge Bindung an den türkischen Staat wird hiermit deutlich. Deutsche Behörden sahen darin aufgrund des laizistischen Charakters der Türkei bis zum Putschversuch 2016, dem daraus folgenden Islamisierungsschub und der Erosion demokratischer Verhältnisse in der Türkei, kein Problem. Aktuell steht DITIB in Deutschland politisch auf dem Prüfstand. DITIB agiert europaweit und gilt als größte muslimische Organisation innerhalb Deutschlands mit nach eigenen Angaben über 960 Mitgliedsvereinen.<sup>845</sup>

Da viele Moscheevereine in den 80er Jahren keinem Verband angehörten, schlossen sie sich DITIB an. DITIB übt ein hohes Maß an Kontrolle aus, berät die Moscheevereine, entsendet Beobachter und verpflichtet sie zu Transparenz und Zusammenarbeit. Vereinsvermögen und Grundstücke gehen bei Auflösung an den Dachverband. Das Präsidium für Religionsangelegenheiten in Ankara stellt den Moscheen unentgeltlich einen Vorbeter zur Verfügung, was den Beitritt zum Dachverband lohnend macht.<sup>846</sup> Allerdings wird mit diesen Aktivitäten die Integration der Türken in Deutschland behindert und erschwert.

---

<sup>845</sup> [https://www.ditip.de/dachverband/gründung\\_und\\_struktur](https://www.ditip.de/dachverband/gründung_und_struktur) (abger. am 15.06.2024)

<sup>846</sup> Lemmen, Muslime, 89

Offensichtlich will der türkische Staat Einfluss nehmen auf seine Auslandsbürger und ruft sie auf zur Wahrung ihrer türkischen Identität. So soll etwa der Moscheeunterricht nach dem Willen von DITIB weiterhin in türkischer Sprache stattfinden.

### **Verband Islamischer Kulturzentren e.V. (VIKZ)**

Der Verband Islamischer Kulturzentren wurde 1973 gegründet. Von Köln aus werden ca. 300 Moscheevereine<sup>847</sup> bundesweit verwaltet, die als Zweigstellen von Köln geführt werden und etwa 20 000 Mitglieder zählen. Auch die Gemeindevorsteher werden von der Zentrale in Köln eingesetzt, ebenso werden Räumlichkeiten für Gebetsstätten von Köln aus erworben. Ziel des Verbandes ist die religiöse, soziale und kulturelle Betreuung von Muslimen in Deutschland. Muslime aller Prägungen und Rechtsschulen können Mitglieder werden.<sup>848</sup>

In der Vergangenheit gab es kritische Untersuchungen der 19 VIKZ-Schülerwohnheime aufgrund der Vorbehalte von Öffentlichkeit und Behörden, die Aktivitäten des VIKZ seien integrationshemmend, schariaorientiert und gegen Christentum, den Westen und das Grundgesetz gerichtet.

In einem unabhängigen Gutachten „Beten und Lernen“, das 2010 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, wird festgestellt, dass die überwiegend türkischstämmigen Schüler weder religiös noch politisch indoktriniert werden, doch hätten sie kaum deutsche Freunde und statt den jungen Menschen Medienkompetenz zu vermitteln, sei Medienabstinenz ein Erziehungsziel. Kritik wird auch an der starken Fremdbestimmung der Schüler in deren Freizeit geübt und daran, dass den Jugendlichen keine Mitsprache- oder Mitbestimmungsrechte eingeräumt werden.<sup>849</sup>

Der VIKZ wird derzeit als nicht verfassungsfeindlich eingestuft.

### **Islamische Gemeinschaft Milli Görüs e.V. (IGMG)**

Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüs („Nationale Sicht“) ist der zweitgrößte türkische Verband in Deutschland, gegründet 1972, zunächst als Türkische Union Deutschland. Nach mehreren Umbenennungen agiert der Verband heute mit ca. 87 000 Mitgliedern europaweit und wird von Köln aus

---

<sup>847</sup> <https://vikz.de/> (abger. am 15.06.2024)

<sup>848</sup> Lemmen, Muslime, 62 - 67

<sup>849</sup> Biskup, Harald: VIKZ: Islamverband indoktriniert Schüler nicht. In: <https://www.ksta.de> (abger. am 15.06.2024)



verwaltet. 323 Moscheegemeinden (europaweit sind es 518), Sport-, Eltern- und Arbeitervereine, weiter Studentenvereine, Jugendorganisationen und Frauenvereine zählen in Deutschland zur IGMG, nach eigenen Angaben insgesamt 1833 lokale Einrichtungen. Nach eigenen Angaben erreicht der Verband 350 000 Menschen (Stand 9/2018).<sup>850</sup>

Die IGMG ist die größte und maßgebliche Mitgliedsorganisation des Islamrats. Sie propagiert die politisch-islamistische Ideologie von Necmettin Erbakan, des geistigen Ziehvaters von Recep Tayyip Erdogan. Die IGMG steht unter erheblichem Einfluss der türkischen Religionsbehörde Diyanet. Sie entsendet die Imame in die Moscheen der IGMG, fördert Jugendreisen und Bildungsangebote. Es liegen somit wesentliche finanzielle und personelle Abhängigkeiten von türkischen Behörden vor. Als Gegenleistung wird die AKP-Regierung mit vielfältigen Aktivitäten unterstützt wie AKP-Wahlveranstaltungen und Auftritten von AKP-Politikern bei diesen Verbänden.

Die Steuerung und Einflussnahme aus der Türkei liegt nahe.<sup>851</sup> Der Verband wird als verfassungsfeindlich eingestuft und in einigen Bundesländern sowie auf Bundesebene vom Verfassungsschutz beobachtet.

### **Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. (AABF)**

Die Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. wurde in den frühen 80er Jahren gegründet, zunächst als sogenannte Patriotenvereine. Die AABF hat mehrere Stadien durchlaufen, um sich 2003 den jetzigen Namen und die aktuelle Satzung zu geben. Aus den demokratischen Vereinigungen der Patriotenvereine wurde eine Glaubensgemeinschaft, die sich zum Ziel gesetzt hat, Gebetshäuser und Bibliotheken zu bauen, alevitischen Religionsunterricht durchzuführen, Toleranz, das friedliche Zusammenleben untereinander und mit anderen Religionen zu fördern und die Integration in die Gesellschaft der Bundesrepublik unter Bewahrung der alevitischen Identität zu unterstützen. Dem Dachverband AABF gehören ca. 80-90 örtliche Vereine an und er vertritt ca. 250 000-270 000 Aleviten in Deutschland. In 8 Bundesländern wird inzwischen an 60 Grundschulen für etwa 1000 SchülerInnen alevitischer Religionsunterricht in deutscher Sprache erteilt.

---

<sup>850</sup> [www.igmg.org/gemeinschaft/wir-ueber-uns/organisationsstruktur.html](http://www.igmg.org/gemeinschaft/wir-ueber-uns/organisationsstruktur.html) (abger. am 15.06.2024)

<sup>851</sup> Vgl. Beck, Religionspolitik, 55-70

Das Fach ist versetzungsrelevant.<sup>852</sup>

Obwohl die Aleviten in der Türkei die mit etwa einem Viertel der Bevölkerung zweitgrößte Religionsgemeinschaft bilden, werden sie von den Sunniten des Landes diskriminiert. Der Europäische Menschenrechtsgerichtshof urteilt im April 2016, dass die Türkei die Religionsfreiheit der Aleviten verletze und ein ‚eklatantes Ungleichgewicht‘ zwischen ihnen und der sunnitischen Mehrheit herrsche. Sie gelten als laizistisch, werden nicht als Religion anerkannt, erhalten keine staatlichen Fördermittel etc. Das Alevitentum weist Ähnlichkeiten zum schiitischen Islam auf, der Imam Ali wird verehrt. Weder beten sie in Moscheen noch legen sie den Koran wörtlich aus, die Frauen sind gleichberechtigt und tragen weder Schleier noch Kopftuch. Unter den Osmanen galten sie als Häretiker und wurden verfolgt. Unter Sultan Yavuz Selim im 16. Jahrhundert sollen mehr als 40 000 Aleviten ermordet worden sein. Sie erleben also eine schon lange währende Diskriminierung. In den vergangenen Jahren klagten viele Aleviten in der Türkei über eine zunehmende „Sunnifizierung“.

Schätzungen zufolge leben überdurchschnittlich viele (400 000-700 000) alevitische Einwanderer in Deutschland.<sup>853</sup>

### **Ahmadiyya Muslim Jamaat**

Die Ahmadiyya Muslim Jamaat ist eine Religionsgemeinschaft, die ihren Ursprung in Indien hat und sich auf den Islam und ihren Gründer Mirza Ghulam Ahmad beruft. Sie wird von einem Kalif genannten spirituellen Oberhaupt geführt. Sie versteht sich als Reformgemeinschaft, Ende des 19. Jahrhunderts inmitten großer Kontroversen zwischen christlichen Missionaren und islamischen Gelehrten in Britisch-Indien entstanden. Neben Koran, Hadith und Sunna haben die Schriften ihres Gründers große Bedeutung. Diesen betrachten sie als den dem Propheten Muhammad nachgeordneten Propheten.<sup>854</sup>

Nach eigenen Angaben hat die Religionsgemeinschaft in Deutschland etwa 40 000 Mitglieder und betreibt 50 Moscheen. Sie hat in Hessen und in Hamburg die Anerkennung als Körperschaft des öffentlichen Rechts erhalten. Der Zusammenschluss islamischer Organisationen auf regionaler Ebene in

---

<sup>852</sup> [https://www.alevi.com/wir\\_ueber\\_uns/selbstdarstellung](https://www.alevi.com/wir_ueber_uns/selbstdarstellung) (abger. am 15.06.2024)

<sup>853</sup> <https://www.de.qantara.de> (abger. am 15.06.2024)

<sup>854</sup> Weiß, Ahmadiyya, 420

sog. Schuren, die als Ansprechpartner des Staates agieren, ermöglichte ihre Anerkennung. In Staatsverträgen konnten Fragen des Religionsunterrichts, Feiertagsregelungen, Bestattung und religiöse Fragen geregelt werden.<sup>855</sup>

### **Muslimische Dachverbände**

Die im Staatskirchenrecht verankerte Forderung, dem Staat einen organisationsüber-greifenden Verband als Ansprechpartner zu bieten, war ein zentrales Motiv zur Dachverbandsgründung<sup>856</sup>. Um eine möglichst große Reichweite zu erlangen, um dem Vorwurf der Uneinigkeit entgegenzuwirken, die Anerkennung des deutschen Staates zu erfahren und um diesem auf Augenhöhe begegnen zu können, waren Dachverbände notwendig. Dies ist die Voraussetzung für die Einrichtung von Islamischem Religionsunterricht als verbindliches Unterrichtsfach. Der Staat verlangt einen Ansprechpartner, es müssen klare Vertretungsregelungen bestehen, die die Dauerhaftigkeit einer Religionsgemeinschaft gewährleisten und Verbindlichkeit, was die Grundsätze eines Religionsunterrichts anbelangt. Ein Dachverband wird erst dann als „Religionsgemeinschaft“ i.S.d. Artikel 3 GG anerkannt, wenn er nicht „[...] auf die Vertretung gemeinsamer Interessen nach außen oder auf die Koordinierung von Tätigkeiten der Mitgliedsvereine beschränkt (ist). Vielmehr ist darüber hinaus erforderlich, dass für die Identität einer Religionsgemeinschaft wesentliche Aufgaben auch auf der Dachverbands-ebene wahrgenommen werden.“<sup>857</sup>

Die Dachverbände werden von der Öffentlichkeit und auch teilweise von den Behörden kritisch beobachtet.<sup>858</sup>

---

<sup>855</sup> [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/informationpapier\\_islamverbaende](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/informationpapier_islamverbaende) (abger. am 15.06.2024)

<sup>856</sup> Khorchide, Religionsunterricht, 40

<sup>857</sup> BverwGE 123, 49 (59)

<sup>858</sup> Ourghi, Reform, 218: „Gefahr droht nicht von den Salafisten, denn die Sicherheitsbehörden leisten hier hervorragende Arbeit. Viel gefährlicher sind die sogenannten „moderaten Islamisten“, die ständig betonen, dass es keinen Extremismus in ihren Gemeinden gibt. Mit Pathos wiederholen sie, dass der Islam mit Islamismus nichts zu tun habe. Zu diesen bequemen Apologeten gehören die konservativen Dachverbände wie die DITIB und der Zentralrat der Muslime, die einerseits meisterhaft die Opferrolle stilisieren und andererseits den Ton der Überlegenen anschlagen, die viel fordern und nichts anbieten. Die konservativen Dachverbände beherrschen kunstvoll das rhetorische Spiel. Einerseits verkaufen sie den Islam ambitioniert nach außen als „Religion des Friedens“, andererseits predigen sie ihn heimlich in den Gemeinden als „gottesrechtliche Gesellschaftsordnung“. Angesichts dessen kann man nur tief besorgt sein. Bewusst teilen sie der Mehrheitsgesellschaft mit, was diese gerne hören möchte. Auch der Vorwurf der Islamophobie ist eine durchdachte Strategie, um nicht nur den Islam im westlichen Kontext unangreifbar zu machen, sondern auch die Macht der konservativen

## **Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland e.V. (IR)**

Der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland wurde von der deutschen Sektion des Islamischen Weltkongresses in Berlin 1986 gegründet, vertritt über 400 Moscheevereine und fungiert als Koordinierungsinstanz und Beschlussorgan. Dazugehörige Vereine sind die Islamische Gemeinschaft Milli Görüs (Vorsitz), deren Interessen der Islamrat vor allem vertritt, der Verband bosnischer Gemeinschaften, das Zentralinstitut Islam-Archiv u.a. Der Sitz des Islamrats befindet sich in Köln und wird, ebenso wie Milli Görüs e.V. (IGMG), von Köln aus verwaltet.<sup>859</sup>

## **Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. (ZMD)**

Der Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. wurde 1987 gegründet mit dem Ziel, Ansprechpartner für alle Muslime in Deutschland zu sein. Als seine Aufgabe nennt er, das muslimische Leben und die islamische Spiritualität in Deutschland zu fördern und Muslime zu unterstützen und ihnen die Ausübung ihrer Religion zu ermöglichen. Der ZMD sieht sich als Dialog- und Ansprechpartner für die Politik und als Kooperationspartner vieler staatlicher Stellen. Er ist hervorgegangen aus dem „Islamischen Arbeitskreis in Deutschland“. Hier sind überwiegend nichttürkische Muslime organisiert. Der ZMD ist konzipiert als Spitzenverband, sodass hauptsächlich Dachverbände Mitglieder sind, derzeit sind dies 9 Landesverbände und 14 weitere Dachverbände bzw. Gruppierungen aller Konfessionen, Nationalitäten und Prägungen und 4 assoziierte Mitglieder.<sup>860</sup>

Mitglieder sind u.a. die Union der Türkisch-Islamischen Kulturvereine in Europa (ATIB), hervorgegangen aus der rechtsextremen Graue-Wölfe-Bewegung; die Deutsche Muslimische Gemeinschaft e.V. (DMG), vormals IGD, die vom Bundesamt für Verfassungsschutz als „wichtigste und zentrale Organisation von Anhängern der „Muslimbruderschaft“ (MB) in Deutschland bezeichnet wird; auch das Islamische Zentrum Hamburg e.V. (IZH) wird geführt als Mitglied im Islamrat. Der Hamburger Verfassungsschutz ist hier seit Jahren aktiv und benennt als Ziel des IZH den „Export der islamischen Revolution“. Eine theologische Identität dieser Mitglieder des Islamrats wird

---

Dachverbände und ihrer Anhänger zu stärken. Dieses Verhalten zielt auf die moralische Erpressung der Mehrheitsgesellschaft.“

<sup>859</sup> <https://www.islamrat.de/ueber-uns/> (abger. am 15.06.2024)

<sup>860</sup> [www.zentralrat.de/Selbstdarstellung](http://www.zentralrat.de/Selbstdarstellung) (abger. am 15.06.2024)

infrage gestellt.<sup>861</sup>

Laut des Forschungsberichtes (2009) „Muslimisches Leben in Deutschland“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, erstellt im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz, vertreten die Verbände jedoch insgesamt nur ca. 20% der in Deutschland lebenden Muslime.<sup>862</sup> Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge schätzt die Zahl der Muslime in Deutschland im Jahr 2020 mittlerweile auf 5,3 – 5,6 Mill., sodass auch die Zahl der von den Verbänden vertretenen Muslime gestiegen sein dürfte.

### **Koordinierungsrat der Muslime in Deutschland (KMD)**

Im Jahr 2007 gelang es den islamischen Verbänden in Deutschland, zu einer Einigung zu kommen und sie gründeten einen Dachverband aller muslimischen Verbände, den „Koordinierungsrat der Muslime in Deutschland“ (KMD). Der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD), die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IR) und der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) gehören zu den Gründungsmitgliedern.<sup>863</sup> Der KMD ist keine Rechtspersönlichkeit. Er ist kein eingetragener Verein, sondern beruht lediglich auf einer gemeinsamen Geschäftsordnung, die von den vier ihn tragenden Verbänden unterzeichnet wurde. Der Vorsitz wechselt kontinuierlich zwischen den beteiligten Verbänden.

Der KMD ist keine verbindliche religiöse Autorität für alle sunnitischen Muslime.<sup>864</sup> Nur ein Bruchteil der in der BRD lebenden Muslime fühlt sich von

---

<sup>861</sup> Beck, Religionspolitik, 55-70

<sup>862</sup> Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Muslimisches Leben in Deutschland. Berlin 2009

<sup>863</sup> Heimbach, Entwicklung, 2001

<sup>864</sup> Im Jahr 2010 strukturierte der damalige Bundesminister des Inneren, Thomas de Maiziére, die Deutsche Islamkonferenz um. Einzelpersonen des Gremiums sollten zukünftig ihre Plätze an neue Teilnehmer weitergeben, begleiteten aber weiterhin beratend die Konferenz. So sollten Experten neuer Themen eingebunden werden. Auch bei den Verbänden gab es Veränderungen. Neue Teilnehmerin als Vertreterin säkularer Muslime wurde die Türkische Gemeinde Deutschlands (TGD). Der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland e.V. (IR) wurde wegen laufender Ermittlungen gegen einzelne Mitglieder nicht mehr eingeladen. Der Zentralrat der Muslime (ZMD) bezeichnete die Konferenz als „Debattierclub“ ohne konkrete Ziele und sagte ebenfalls ab. Damit drohte das Konzept einer zweiten Islamkonferenz zu scheitern (vgl. Islam.de (2010). <http://islam.de/15832.php>) Inzwischen befindet sich die DIK in ihrer vierten Phase mit dem Arbeitsschwerpunkt auf der praktischen Ausbildung von geistlichem Personal, Prävention von Antisemitismus u. Muslimfeindlichkeit, Vorbeugung gesellschaftlicher Polarisierung u. Förderung des innermuslimischen Dialogs. Seit 2018 gibt es bei der DIK keine festen Mitgliedschaften mehr. (Vgl. [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/Startseite/startseite\\_node.html](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/Startseite/startseite_node.html)) (abger. am 15.06.2024)

den Verbänden vertreten. Die nicht in den Dachverbänden organisierten Muslime wollten

„nicht die Gleichstellung der Verbände und Vereine mit den christlichen Kirchen“, [...] sondern eine „grundsätzliche Auseinandersetzung“ mit den islamistischen Verbänden und Vereinen, und zwar mit dem Ziel, sie und ihre Anhänger davon zu überzeugen, dass die Gesamtheit der demokratischen Werte und Normen von allen, die in dieser Gesellschaft leben, uneingeschränkt zu akzeptieren sind und religiös begründete Partikularforderungen nur innerhalb dieses Rahmens eine Geltung haben können.“<sup>865</sup>

Den Bemühungen, für den Islam die Anerkennung als Religionsgemeinschaft zu erhalten, kommt nach Träger-Uygun eine weitreichende Bedeutung zu. Sie erkennt hierin einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zur Beheimatung des Islam in Deutschland, einen Schritt neben vielen, die zu gehen sind:

„Auf dem Weg dahin gilt es, bisher ungelöste Problemstellungen zu klären. Dazu gehören die Etablierung unabhängiger und transparenter religiöser Organisationsstrukturen, die Bildung verlässlicher und vertrauensvoller Kooperationspartner, die Klärung der Frage eines Vertretungsanspruches von Seiten islamischer Verbände. Konkret bedeutet dies: Wer darf, kann und soll für Musliminnen und Muslime in Deutschland sprechen und was geschieht mit der „schweigenden Mehrheit“, die sich nicht organisiert? (...)“<sup>866</sup>

Kritische Stimmen fordern von den Verbänden das Bekenntnis zur demokratischen Grundordnung und Transparenz auf allen Ebenen, auch die Offenlegung von politischen und finanziellen Abhängigkeiten.

---

<sup>865</sup> Küster, Islamkonferenz, 31

<sup>866</sup> Träger-Uygun, Ansprechpartners, 36-39: „Außerdem müssen die immer noch stark zu beobachtenden ethnischen, sprachlichen, kulturellen und konfessionellen Trennlinien innermuslimisch diskutiert werden. Zugleich stehen die muslimischen Gemeinschaften vor der Aufgabe der Bereitstellung notwendiger immaterieller und materieller Ressourcen und einer zunehmend wichtiger werdenden Professionalisierung. Auch bleibt zu klären, inwieweit islamische Gemeinschaften sich in ihrer organisatorischen Verfasstheit strukturell anpassen müssen und welcher Spielraum rechtlichen Begriffsdefinitionen des Staatskirchenrechts (Religionsverfassungsrecht) im Hinblick auf die Anerkennung als Religionsgemeinschaft(en) zuzumuten ist. Nicht zuletzt geht es aber auch darum, wer die Deutungshoheit über religiöse Traditionen besitzt und diese im Sinne eines von der Basis als authentisch empfundenen Religionsverständnisses weiter tradieren darf.“

So mahnt Spenlen<sup>867</sup> ein modernes, plurales Islamverständnis an und eine Abkehr vom Mainstream-Islam der Verbände und das Engagement und den Informationsaustausch auf kommunaler Ebene im Sinne und mit dem Ziel von Transparenz und Offenheit.

Beck mahnt einen wachen und äußerst kritischen Umgang mit der tatsächlichen Identität der Verbände und die Art ihrer Abhängigkeiten an. Diese müsse stärker untersucht werden.<sup>868</sup> Das Gebot der Staatsfreiheit, gegeben durch die Trennung von Staat und Religion, gelte, so auch Wittrek<sup>869</sup>, genauso für ausländische Staaten, was sorgfältig zu beobachten wäre.

Über die bisherigen Strukturen hinaus sind auch neuere muslimische Organisationsformen zu beobachten, die sich jenseits der Vereinsform und von Verbandsstrukturen an zivilgesellschaftlichen Organisationsstrukturen und an denen der christlichen Kirchen orientieren. Sie werden überwiegend von der jüngeren Generation und auch von Frauen, quer über ethnisch-sprachliche Grenzen hinweg, getragen. Es werden dabei nicht nur religiöse Themen, sondern auch mediale, soziale, politische und bildungsorientierte Themenbereiche besetzt.

So setzt sich das Zentrum für Islamische Frauenforschung und –förderung, eine Vereinigung von Musliminnen in Deutschland, ein „für eine geschlechtergerechte Auslegung der islamischen Quellen und für eine angemessene Wertung und Repräsentanz von Frauen im Islam“. Hier haben sich Islamwissenschaftlerinnen, Theologinnen und Pädagoginnen sowie Studierende zusammengefunden, um ihre Interessen zu artikulieren.<sup>870</sup>

Des Weiteren fand im Herbst 2022 in Köln eine Konferenz „Frauen im Islam“ mit dem Thema „Zwischen Unterdrückung und Selbstermächtigung“ statt, wo internationale muslimische Frauenorganisationen ihre Arbeit vorstellten und

---

<sup>867</sup> Spenlen, Perspektiven, 53

<sup>868</sup> Beck, Religionspolitik, 55-70. S.65: „Erst dann kann man die religionsverfassungsrechtlichen Problemstellungen sinnvoll bearbeiten. Zur Beantwortung der Fragen des Bundesverwaltungsgerichts ist eine Generalinventur der Identitäten und der Willensbildungsprozesse der Verbände, ihrer Mitgliedsvereine und Moscheegemeinden von Nöten. Auf Selbstauskünfte und einen Blick in die Satzung, wie bei den meisten Gutachten für die Bundesländer zu islamischen Verbänden vorgegangen wurde, darf man sich dabei nicht beschränken. Auch das ganze Geflecht von Vermögens- und Finanzbeziehungen sowie arbeitsrechtlichen Verhältnissen wird man in den Blick nehmen müssen. Die politischen Aktivitäten und die verbreiteten religiösen Lehren der Moscheen und Verbände sollten dabei exploriert werden.“

<sup>869</sup> Schäuble, Islamischer Religionsunterricht, 196-198

<sup>870</sup> <https://www.zif-koeln.de> (abger. am 15.06.2024)

die Rolle des Islam in ihren Gesellschaften diskutierten. Initiiert wurde die Tagung von der SPD-Politikerin und Bundestagsabgeordneten Lale Akgün.<sup>871</sup> In muslimischen Familienbildungsstätten werden relevante Themen für Frauen zur Sprache gebracht, ebenso in der Bildungsinitiative „FödeM“-Förderung des deutschsprachigen Muslimseins“.<sup>872</sup>

Neben der Jugendarbeit der Moscheegemeinden und der Dachverbände sind in den letzten Jahren vermehrt Organisationen entstanden, die verband-unabhängig agieren, getragen von jungen MuslimInnen, die sich überwiegend als Akteure der deutschen Zivilgesellschaft verstehen und gesellschaftspolitische Belange ihrer Mitglieder in die Öffentlichkeit tragen wollen. Zu nennen sind hier z.B. das Muslimische Jugendwerk e.V. und die Jugendorganisation JUMA e.V. (jung, muslimisch, aktiv), Muslimische Jugend in Deutschland e.V. (MJD), Bund muslimischer Pfadfinderinnen und Pfadfinder e.V. (BMPF), die Themen wie Klimawandel, Umweltschutz, Bekämpfung von Ungerechtigkeit und Rassismus etc. besetzen.

Greschner<sup>873</sup> weist darauf hin, dass ein wichtiger Teil der Mittel, die verbandsgebundene wie verbandsunabhängige muslimische Akteure der Jugendarbeit nutzen, aus Fördertöpfen für Präventionsarbeit und/oder Demokratieförderung stammt.

## **ANHANG B (zu 1.2.1)**

### **Formen religiöser Erziehung in den Bundesländern**

#### **Nordrhein-Westfalen**

Nordrhein-Westfalen hat eine Gesamtbevölkerung von ca. 18 Mill., davon ca. 1,5 Mill. Muslime. Etwa 436 500 SchülerInnen, d.h. etwa 12% der Schülerschaft, sind Muslime. Nordrhein-Westfalen startete früh mit dem unbefristeten Modellversuch „Islamkunde“ in deutscher Sprache. Seit

---

<sup>871</sup> [www.quantara.de](http://www.quantara.de) (abger. am 15.06.2024)

<sup>872</sup> <https://www.bosch-stiftung.de> (abger. am 15.06.2024)

<sup>873</sup> Bundeszentrale für politische Bildung Greschner, Deniz: Radikalisierungsprävention Islamismus. Muslimische Jugendarbeit-Handlungsfelder und Herausforderungen im Kontext von Sicherheitsdiskursen <https://www.bpb.de/themen>infodienst> (abger. am 15.06.2024)



1999/2000 wurde „Islamkunde“ als eigenständiges Fach in deutscher Sprache durch Lehrkräfte des Landes erteilt. Seit 2012/13 wird an der Universität Münster das Studienfach Islamische Religionslehre angeboten.

Der Landtag von Nordrhein-Westfalen hat 2011 das „Gesetz zur Einführung von Islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach“ (Schulrechtsänderungsgesetz) parteienübergreifend beschlossen und eine Begrenzung der Laufzeit des Gesetzes bis Juli 2019 eingeplant. Bis zu diesem Datum sollte der Beirat durch eine Religionsgemeinschaft ersetzt werden.

Im Jahr 2019 hat der Landtag die Zusammenarbeit beim Islamischen Religionsunterricht mit den islamischen Organisationen neu geregelt. Sie beruht nun auf einem Vertrag zwischen dem Land NRW und den islamischen Organisationen. Voraussetzung zur Zusammenarbeit ist, dass die jeweilige Organisation alle im Gesetz genannten Voraussetzungen erfüllt (Eigenständigkeit, staatliche Unabhängigkeit, Verfassungstreue, verlässliche Organisationsstruktur). Sind diese Voraussetzungen erfüllt, kann die Organisation 1 Mitglied in die Kommission für den Islamischen Religionsunterricht entsenden. Die Kommission vertritt gegenüber dem Ministerium die Anliegen der Organisationen bei der Durchführung des Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach und nimmt Aufgaben nach §§30 und 31 SchG wahr.<sup>874</sup>

## **Niedersachsen**

Islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache gibt es seit dem Schuljahr 2003/2004 an 29 Grundschulen in Kooperation mit der „Schura“. Die muslimischen Verbände haben sich 2001 zum „Arbeitskreis Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen“ zusammengeschlossen, aus dem inzwischen der „Runde Tisch“, die „SCHURA Niedersachsen“, hervorgegangen ist. 2013/2014 wurde das neue Fach „Islamische Religion“ in den Grundschulen, ab 2014/2015 dann in Klasse 5-10 eingeführt.<sup>875</sup>

Im Jahr 2023 wird islamischer Religionsunterricht an 75 Schulen in Zusammenarbeit mit und in Verantwortung von muslimischen Verbänden erteilt. Die Lehrpläne werden dabei von den Religionsgemeinschaften und

---

<sup>874</sup> <https://www.schulministerium.nrw/islamischer-religionsunterricht> (abger. am 15.06.2024)

<sup>875</sup> [www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=1820&article\\_id=102675&psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1820&article_id=102675&psmand=8) (abger. am 15.06.2024)

staatlichen Stellen gemeinsam entwickelt. Die religiösen Grundsätze des Unterrichts werden durch die Religionsgemeinschaften festgelegt. Der bekenntnisorientierte Unterricht findet gemäß Artikel 7 Absatz 3 GG statt.<sup>876</sup>

Seit 2011/2012 wird alevitischer Unterricht in Deutsch durch Landesbedienstete erteilt. Ziele sind die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und den existenziellen Fragen des Menschen, Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung, Tradition des Islam, Brauchtum, Entstehungs- und Wirkungsgeschichte, Verständnis und Respekt gegenüber Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen.<sup>877</sup>

## Hessen

CDU und FDP haben in der Koalitionsvereinbarung für die Legislaturperiode 2009-2014 beschlossen zu überprüfen, ob mit einem legitimierten Ansprechpartner die Zulassung eines Islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache möglich ist – oder andernfalls im Fach Ethik religionskundliche Unterweisung in islamischer Religion einzuführen. Art. 7 Abs. 3 GG und Art. 57 Abs. 1 Hess. LV findet Anwendung.

Seit 2008/2009 findet alevitischer RU in deutscher Sprache durch Lehrkräfte des Landes statt.

Seit 2013 findet bekenntnisorientierter Islamunterricht in Kooperation mit den Islamverbänden statt, der inzwischen gestoppt wurde.<sup>878</sup> Das Kultusministerium kündigte die Anerkennung von DITIB als einem vom türkischen Staat beeinflusstem Kooperationspartner auf. Nachdem DITIB gegen die Entscheidung klagte und vorläufig Recht bekam, kündigte das Kultusministerium an, in Revision zu gehen. „Wir haben ein Interesse daran, dass es letztinstanzlich geklärt ist, ob die DITIB aus juristischer Sicht als Kooperationspartner taugt oder nicht taugt“, sagte ein Sprecher des Ministeriums. Das Land sei nach einem Gutachten zu der Erkenntnis gekommen, dass dies nicht der Fall sei, weil der Verband nicht unabhängig vom türkischen Staat agiere. Dementsprechend habe man die Kooperation ausgesetzt.

---

<sup>876</sup> [www.mediendienst-integration.de](http://www.mediendienst-integration.de) (abger. am 15.06.2024)

<sup>877</sup> a.a.O., 42-43

<sup>878</sup> [www.fr-online.de/rhein-main/religion-in-der-schule-ab-sommer-2013-islam-als-unterrichtsfach.1472796\\_21131618.ht](http://www.fr-online.de/rhein-main/religion-in-der-schule-ab-sommer-2013-islam-als-unterrichtsfach.1472796_21131618.ht) (abger. am 15.06.2024)

Stattdessen wurde zum Schuljahr 2020/2021 ein bekenntnisfreier staatlicher Islamunterricht eingeführt.<sup>879</sup>

## **Bayern**

Islamische Unterweisung in deutscher Sprache wurde seit dem Schuljahr 2001/2002 an 77 Grund- und Hauptschulen in den Jahrgangsstufen 1-10 unterrichtet. Der Unterricht stand allen muslimischen SchülerInnen offen, gleich welcher Konfession. Die Islamische Unterweisung hatte keine verkündenden oder orthopraktischen Elemente und beschränkte sich auf Informationen über den Islam. Sowohl Inhalte als auch der Unterricht wurden allein vom Staat verantwortet.

Bekenntnisorientierter Islamischer Religionsunterricht nach dem sog. Erlanger Modell wird seit 2006/2007 an einer Erlanger Realschule<sup>880</sup> unterrichtet. „Islamunterricht“ in Deutsch wurde nach dem sog. Erlanger Modell durch Lehrkräfte des Landes erteilt. 2007/2008 wurde der Erlanger Modellversuch auf eine Realschule in Nürnberg ausgeweitet und in Folge auch auf München. Es lagen Lehrpläne für die Grundschule und die Sekundarstufe vor.<sup>881</sup> Der Unterricht richtete sich an alle muslimischen SchülerInnen.

Seit dem Schuljahr 2021/2022 ist nun das Fach Islam an 405 Schulen in Bayern reguläres Wahlpflichtfach. Damit ist der Unterricht für Muslime kein Modellversuch mehr. Unterrichtet wird nach dem bayrischen Lehrplan, allerdings gibt es noch kein Lehramtsreferendariat, also keine Ausbildung an der Schule. Ziel ist der schrittweise Ausbau des Islamunterrichts an allen Schulen des Landes und insbesondere die Erstellung eines Lehrplans für die Oberstufe. Die Lehrer sind vom Staat angestellt und unterrichten nach einem staatlichen Lehrplan, der Staat ist wertneutral. Es werden Inhalte des Islam vermittelt, aber auch Werte der Bundesrepublik Deutschland.

Seit 2008/2009 wird ebenso alevitischer Religionsunterricht in Deutsch durch Landesbedienstete erteilt.

---

<sup>879</sup> [www.kultus.hessen.de](http://www.kultus.hessen.de) (abger. am 15.06.2024)

<sup>880</sup> Behr, Harry Harun/Rochdi, Amin/Rochdi, Emel: Gott=Allah. Spannungsfeld Islamunterricht. In: Begegnung und Gespräch Nr.147. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. München 2006

<sup>881</sup> Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht <https://www.km.bayern.de> (abger. am 15.06.2024)

## **Bremen**

Seit 2006 wird Islamkundeunterricht in deutscher Sprache angeboten als alleinige Angelegenheit des Staates mit versetzungsrelevanter Benotung und als ordentliches Unterrichtsfach. Eine Abmeldung ist möglich.

In Bremen wirkt die „Bremer Klausel“ nach Art.141 GG: „Art.7 Abs.3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Land, in dem am 1.1.1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“

## **Hamburg**

In Hamburg gibt es keine bekenntnisfreien Schulen. Die evangelische Kirche ist für den Religionsunterricht alleine verantwortlich. Er wird interreligiös gestaltet. Seit 1995 wird „Religionsunterricht für alle“ ausschließlich durch evangelische ReligionslehrerInnen erteilt.<sup>882</sup> „Religionsunterricht für alle“ als ein überkonfessioneller Religionsunterricht, ist ökumenisch und interreligiös geöffnet. Obwohl er konfessionell nicht gebunden ist, ist er weltanschaulich nicht neutral.

An den Lehrplänen für Grundschule und Sek 1 haben Christen, Muslime, Juden und Buddhisten gemeinsam gearbeitet. Ebenso haben sie Arbeitsgruppen gegründet für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und für die Konzeption von Fortbildungs- und Beratungsangeboten. Langjährige Erfahrungen im interreligiösen Dialog schufen eine Vertrauensbasis zwischen den AnhängerInnen der verschiedenen Religionen, die dies ermöglichte. Der Unterricht erfährt bei Lehrenden sowie SchülerInnen eine breite Akzeptanz und es gibt offensichtlich kaum Abmeldungen vom Religionsunterricht.<sup>883</sup>

## **Berlin**

Nach Art. 141 GG, der sog. Bremer Klausel, ist Berlin von der Verpflichtung zur Einrichtung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach befreit. Es müsste also keinen Religionsunterricht einrichten und handelt in dieser Angelegenheit freiwillig. Religionsunterricht findet entsprechend als freiwilliger Zusatzunterricht statt.

Nach dem Berliner Schulgesetz § 23 vom 26.6.1948 ist die jeweilige Religionsgemeinschaft und nicht der Staat für den Religionsunterricht

---

<sup>882</sup> Vgl. Doedens/Weisse, Religionsunterricht 1997

<sup>883</sup> Vgl. Özdi, Identitätsbildung, 73-86

verantwortlich. Damit ist er kein ordentliches Unterrichtsfach, sondern ein Wahlfach. Die Teilnahme ist freigestellt, die Benotung ist nicht versetzungsrelevant. In Berlin sind die Religionsgemeinschaften für die organisatorischen Rahmenbedingungen wie Lehrpläne, Beauftragung von Lehrkräften, Unterrichtsmaterialien etc. zuständig. Eine staatliche Begleitung oder Kontrolle gibt es nicht. Die Schulbehörde stellt Unterrichtsräume zur Verfügung und übernimmt einen Anteil der Personalkosten. Der Islamische Religionsunterricht findet also in der unterrichtsfreien Zeit in Schulräumen als freiwillige Veranstaltung statt und wird von der Islamischen Föderation mit hohem Verkündigungsanspruch betrieben.

Die Islamische Föderation Berlin (IFB) als Dachverband vertritt mehrere Moscheegemeinden und gilt als Landesverband der "Islamischen Gemeinschaft Milli Görüs" (IGMG), die im Islamrat vertreten ist und die nach wie vor vom Verfassungsschutz überwacht wird. Die IFB hat im Jahr 2000 vor dem Bundesverwaltungsgericht das Recht auf Islamischen Religionsunterricht an Berliner Schulen erstritten, obwohl sie keinen Körperschaftsstatus vorweisen kann. Islamischer Religionsunterricht wird nun seit 2001 von den jeweiligen Religionsgemeinschaften getragen und verantwortet.<sup>884</sup>

Der Religionsunterricht in Berlin ist nicht wie in anderen Bundesländern eine *res mixta* zwischen Religionsgemeinschaft und Staat. „Die Religionsgemeinschaft, in diesem Fall die Islamische Föderation in Berlin e.V. (IFB), muss ihren Rahmenplan nicht mit einem Partner verhandeln. Sie ist nicht gefordert, ihre Innenperspektive ständig nach außen zu kommunizieren und ihre Interessen mit denen der öffentlichen Schule abzugleichen, eine Balance zu finden oder eben auch eine Spannung auszuhalten.“<sup>885</sup>

An 31 Grundschulen besteht die Möglichkeit, ein Kind zum Islamischen Religionsunterricht anzumelden. Im Jahr 2008/2009 nahmen nach Angaben der IFB 4700 SchülerInnen am Islamischen Religionsunterricht teil und es unterrichteten 5 Lehrerinnen und 17 Lehrer (Theologen, IslamwissenschaftlerInnen, GermanistInnen, Soziologen, LehrerInnen, PolitikologInnen, LinguistInnen, ein Volkswirt und ein Prediger) im Auftrag der IFB. Die

---

<sup>884</sup> Vgl. Heimbach, Entwicklung, 142

<sup>885</sup> Mohr/Kiefer, Islamunterricht, 144

ausschließlichen Voraussetzungen sind ein akademischer Grad und sehr gute Deutschkenntnisse.

### **Rheinland-Pfalz**

Zunächst wurde „Islamkunde“ im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch durch Landesbedienstete angeboten.

Seit 2006 wird „Bekennender Islamischer Religionsunterricht“ in deutscher Sprache durch Lehrkräfte des Landes erteilt in Kooperation mit lokalen islamischen Vereinen. Herausragend ist die Zusammenarbeit der türkischen Elternbildungsstätte mit dem „Christlich-Islamischen Gesprächskreis Ludwigshafen-Pfingstweide“. In Rheinland-Pfalz findet der islamische Religionsunterricht im Rahmen eines Modellversuchs statt. Im Schuljahr 2017/18 wurde er an zwölf Grundschulen sowie an sieben weiterführenden Schulen angeboten.<sup>886</sup>

Weitere Kooperationspartner sind die Islamische Frauenbildungsstätte Ludwigshafen (IGRA), der Arbeitskreis Mainzer Muslime (AKMI) und der Elternverein Worms und Umgebung.<sup>887</sup>

### **Saarland**

Im Saarland wird islamischer Religionsunterricht seit dem Schuljahr 2015/16 im Rahmen eines Modellversuchs an vier ausgewählten Grundschulen angeboten.

„Islamkunde“ wird im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in türkischer Sprache durch Landesbedienstete erteilt.

### **Schleswig-Holstein**

„Islamkunde“ wird im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in türkischer Sprache durch Lehrkräfte des Konsulats erteilt.

Islamischer Religionsunterricht wird in deutscher Sprache im Rahmen eines Schulversuchs seit 2007/08 durch Landeslehrkräfte an 13 ausgewählten Grundschulen erteilt. Das Unterrichtsangebot ist freiwillig, die im Fach erbrachten Leistungen werden im Zeugnis nicht benotet. Zunächst nahmen

---

<sup>886</sup> <http://religion.bildung-rp.de/islamischer-religionsunterricht-modellprojekt.html> (abger. am 15.06.2024)

<sup>887</sup> <http://www.mediendienst-integration.dew> (abger. am 15.06.2024)

104 SchülerInnen an diesem Angebot teilt. Bei weiterer Nachfrage soll der Schulversuch ausgebaut werden.

Ziel des Islamischen Religionsunterrichts ist es, den SchülerInnen die Grundzüge des Islam nahezubringen. Sie sollen Entstehungs- und Wirkungsgeschichte, ebenso Traditionen und Bekenntnisse auf altersgemäße Weise kennenlernen. Glaube und Lebenswirklichkeit der SchülerInnen sollen zusammenfinden und sich wechselseitig erschließen. Nicht blinde Übernahme *taqlid* oder unreflektierte Imitation der Überlieferungen, sondern eine Auseinandersetzung mit den mündlichen und schriftlichen Quellen wird als unbedingt erforderlich betrachtet.

Der Lehrplan schließt „die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Islamverständnis aus.“ Die Respektierung der Pluralität von Glaubensvorstellungen und Toleranz gegenüber anderen Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen sollen gefördert werden. Unterschiedliche Sichtweisen und Standpunkte der SchülerInnen sollen zugelassen und auch stehengelassen werden.<sup>888</sup>

## **Brandenburg**

Brandenburg hat Religionskunde oder Religiöse Unterweisung „Lebensgestaltung – Ethik – Religion (LER)“ als staatliches Pflichtfach und als weltanschaulich neutralen Unterricht für alle SchülerInnen eingeführt, in dem Religion als Kulturphänomen betrachtet wird und nicht als Glaubenswahrheit. Humanistische Lebenskunde und Religionsunterricht können in den Schulen des Landes unter Einhaltung der Bestimmungen des Brandenburgischen Schulgesetzes in allen Schulformen und –stufen erteilt werden. SchülerInnen, die am Religionsunterricht teilnehmen, können vom Fach LER befreit werden. Die im Fach erteilten Noten sind nicht durchschnittsrelevant.

Der Religionsunterricht erfolgt nach den Grundsätzen der Kirchen oder Religionsgemeinschaften.

Islamischer Religionsunterricht wird in Brandenburg nicht erteilt. Muslimische SchülerInnen nehmen am Fach LER teil und ihnen stehen die Fächer Lebenskunde sowie Religion offen.

---

<sup>888</sup> [http://schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Allgemein\\_bildendeSchule/Grundschule/Islamunterricht\\_node.html](http://schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Allgemein_bildendeSchule/Grundschule/Islamunterricht_node.html) (abger. am 15.06.2024)

### **Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen**

erteilen aufgrund der niedrigen Zahl muslimischer SchülerInnen keinen Islamischen Religionsunterricht. Diese können im Ethikunterricht oder dem Religionsunterricht anderer Glaubensgemeinschaften Grundinformationen über den Islam erhalten.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass in neun Bundesländern an öffentlichen Schulen islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache mit unterschiedlichen Modellen angeboten wird.<sup>889</sup>

In Hamburg und Bremen gibt es einen interkonfessionellen Religionsunterricht, an dem SchülerInnen aller Glaubensrichtungen teilnehmen.

In den fünf östlichen Bundesländern Thüringen, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern gibt es kein Angebot für muslimische SchülerInnen.

## **ANHANG C (zu 3.2)**

### **Religionstheologische Modelle:**

#### **Der Anspruch der Alleingeltung. Exklusivismus**

Immer hinterfragt das Fremde Eigenes, wird gar als Bedrohung empfunden oder stört eigene Ordnungsstrukturen. Der Anspruch fremder Religionen auf authentische Gotteserfahrung stellt die eigene Gotteserfahrung infrage; die Anerkennung jener wäre gleichbedeutend mit einer Relativierung der eigenen Wahrheit. Die darin begegnende Fremdheit und Unverfügbarkeit Gottes wird mit einer exklusivistischen Haltung erträglich, da Gott in Christus dem Gläubigen mit seiner zugesagten Gnade und Liebe nahekommt. Außerhalb liegendes muss bedrohlich und gottesfern erlebt und bewertet werden. Jedoch wird mit der Abwehr des Anderen, Fremden, Verunsichernden die Infragestellung des eigenen Standortes und der eigenen Entwicklung verunmöglicht.

---

<sup>889</sup> Nach einer Recherche von MEDIENDIENST. Demnach nahmen nach einer Umfrage bei den Kultusministerien aller 16 Bundesländer 2017/18 ca. 54 000 SchülerInnen an IRU teil. [www.mediendienst-integration.de](http://www.mediendienst-integration.de) (abger. am 15.06.2024)



Die Möglichkeit der heilswirksamen Gotteserkenntnis und Gottesbeziehung ist bei einer exklusivistischen Haltung nur und alleine in einer einzigen Religion gegeben. Es wird qualitativ unterschieden zwischen dem Christentum und allen anderen Religionen, Lehren und weltanschaulichen Wahrheiten und es wird dabei in Gegensätzen wie wahr – unwahr, Licht – Finsternis, Rettung – Verwerfung etc. argumentiert.<sup>890</sup> Jedoch entsteht dabei ein statisches und begrenztes Gottesbild. Gott kann aber weder eingegrenzt noch ausgegrenzt werden. Gottes Größe und Unfassbarkeit, seine Verborgenheit und Wandelbarkeit wird so unterschlagen. Die abgrenzende exklusivistische Haltung hat entsprechend ein Verhalten der Abgrenzung gegenüber den Anderen zur Folge und führt zu keiner Begegnung.

Anders kann eine teilnehmende und teilgebende exklusivistische Grundhaltung, die ein Verstehen der anderen voraussetzt, durchaus Offenheit und achtungsvolle Wertschätzung ermöglichen.

Ein Religionsunterricht nach exklusivistischem Verständnis hat das Ziel, den Glauben unmittelbar weiterzugeben und in der Schule Kirche zu realisieren. Unterricht soll durch Weitergabe und Verkündigung Schüler zum Glauben führen und diesen stärken. Entsprechend ist der Dialog mit anderen Religionen ein untergeordnetes Thema und eher deren Missionierung das Ziel.

Zu unterscheiden sind der ekklesiologische und der christologische Exklusivismus. Ersteren vertraten u.a. Cyprian von Carthago, Augustinus und Petrus Canisius: „Nulla salus extra ecclesiam“ (Kein Heil außerhalb der Kirche)<sup>891</sup> Heil gibt es also nur und ausschließlich – exklusiv – in der von Gott eingesetzten Kirche als Hüterin der Verbindung zwischen Gott und Welt und für ihre Mitglieder durch die Taufe. In einer dualistischen Haltung und Sichtweise negiert der Exklusivismus jeglichen Anspruch des Fremden.

Martin Luther, später Karl Barth und katholischerseits Karl Rahner, vertraten den christozentrischen Exklusivismus, nach dem Heil alleine aufgrund des Bekenntnisses zu Jesus Christus möglich ist.<sup>892</sup>

---

<sup>890</sup> Ratschow, Religionen, 58

<sup>891</sup> Cyprian von Karthago: Briefe (Epistolae), 258.

<sup>892</sup> Vgl. Leimgruber, Lernen, 50ff

Trotz der absoluten Stellung sah Karl Rahner legitime Heilswege und Gnade außerhalb der Kirche:

„Das Christentum versteht sich als die für alle Menschen bestimmte, absolute Religion, die keine andere als gleichberechtigt neben sich anerkennen kann. Dieser Satz ist für das Selbstverständnis des Christentums selbstverständlich und grundlegend.“<sup>893</sup>

Bis zu dem Augenblick, wenn ein Mensch dem Evangelium begegne, spricht Rahner jeder Religion eine natürliche Gotteserkenntnis und auch übernatürliche Momente zu, die Gott dem Menschen um Jesu willen schenke. Rahner konstatiert nichtchristlichen Religionen a priori durchaus übernatürlich-gnadenhafte Momente<sup>894</sup> und dass ein Mensch in einer nichtchristlichen Religion durchaus schon von der Gnade und Wahrheit Gottes berührt worden sein könnte. Er prägt an dieser Stelle den Begriff des 'anonymen Christentums'.<sup>895</sup> Er hebt die alleinig maßgebende Bedeutung des Christentums hervor und inkludiert andere Religionen oder Elemente von diesen und verortet sich damit zwischen Exklusivismus und Inklusivismus.

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, in welchem Verhältnis sich der Exklusivismus zu anderen Einstellungen und zu den anderen Religionen und zum allgemeinen Heilswillen Gottes für die ganze Welt sieht? Eine exklusivistische Haltung kann aber auch positiv, wertschätzend, achtsam mit Positionen Anderer umgehen und einladend, vermittelnd das Evangelium, die eigenen Erkenntnisse und den eigenen Glauben weitertragen und Frieden und Verständigung fördern.

Der Islam bekennt den alleinigen Gott. „Es gibt keinen Gott außer Gott, und Muhammad ist sein Prophet.“ Dies ist die zentrale, exklusive Botschaft des Islam. Der Ein-Gott-Glaube findet im Koran oft Erwähnung.<sup>896</sup> In Sure 112 wird die Einzigkeit Gottes noch deutlicher benannt: „Sag: er ist Gott, ein Einziger, Gott, durch und durch. Er hat weder gezeugt, noch ist er gezeugt worden. Und keiner ist ihm ebenbürtig. “Daraus resultierend wird Christen die „Beigesellung“ eines anderen Wesens, Jesus Christus, zu Gott unterstellt.

---

<sup>893</sup> Rahner, Christentum, 139

<sup>894</sup> a.a.O., 142f

<sup>895</sup> a.a.O., 153

<sup>896</sup> Vgl. Sure 37, 35, 47, 19

„Von daher wurde es später im Islam allgemeine Ansicht, dass die einzige Sünde, die einen Menschen von der muslimischen Gemeinde ausschließt, *shirk*, eben Beigesellung, ist: die schlimmste Form von „Unglauben“.“<sup>897</sup>

Christen werden anerkannt als die, die den gleichen Gott anbeten wie Muslime, doch auf falsche Weise. Und Muhammad ist nach den Propheten des Alten Testaments und des Neuen Testaments der letzte Prophet, dem die letztgültige Offenbarung zuteil wurde. Und so begegnet der Islam den anderen monotheistischen Religionen in exklusivistischer Weise. Wohl werden Juden und Christen als Schriftbesitzer anerkannt, doch weil sie die göttliche Offenbarung verfälscht hätten, werden sie keineswegs als gleichwertig mit den Muslimen gesehen.

Der Exklusivismus geht selbstverständlich davon aus, dass nur eine Religion heilsvermittelnd und wahr sein kann. Wird diese Haltung absolut und eng vertreten, so kann sie in letzter Konsequenz problematisch sein, weil damit die Anderen von der Wahrheit ausgeschlossen würden.

### **Die vereinnahmende Wahrnehmung des Fremden. Inklusivismus, Superiorismus**

Anders als beim exklusivistischen Modell vertritt der Inklusivismus<sup>898</sup> nicht die alleinige Geltung des Christentums gegenüber den anderen Religionen, sondern seine prinzipielle qualitative und quantitative Superiorität.<sup>899</sup> Gott offenbart sich universal, präsent in seiner Schöpfung. Seine Wahrheit leuchtet da und dort auch in anderen Religionen auf, doch ist dies Teil seiner Selbstmitteilung und schreitet in Christus zur Vervollkommenheit, vergleichbar

---

<sup>897</sup> Küng, Islam, 117

<sup>898</sup> Vgl. Hacker, Inklusivismus, 1983

Der Indologe Paul Hacker (1913-1979) definierte: „Inklusivismus bedeutet, dass man erklärt, eine zentrale Vorstellung einer fremden religiösen oder weltanschaulichen Gruppe sei identisch mit dieser oder jener zentralen Vorstellung der Gruppe, zu der man selber gehört. Meistens gehört zum Inklusivismus ausgesprochen oder unausgesprochen, dass das Fremde, das mit dem Eigenen als identisch erklärt wird, in irgendeiner Weise ihm untergeordnet oder unterlegen sei. Ferner wird ein Beweis dafür, dass das Fremde mit dem Eigenen identisch sei, meist nicht unternommen“ (S.12). Er habe die inklusivistische Denkart in vielen Bereichen indischer Religionen ausgemacht, z.B. in den Upanisaden, der Bhagavadgita, den Puranas und dem Denken neohinduistischer Vertreter. Wir hätten in unserem Kulturkreis kein genaues Äquivalent zu dieser Art geistiger Auseinandersetzung, und eben deswegen hätten wir sie als Toleranz missverstanden. Hacker bezeichnet den Inklusivismus als ein Mittel des Unterlegenen oder des noch Schwachen, des noch in Entwicklung Begriffenen, sich durchzusetzen, sich Geltung zu verschaffen.

<sup>899</sup> Vgl. Bernhardt, Absolutheitsanspruch, 71

mit Anlage und Vollendung, gleich Teil und Fülle oder Keim und Pflanze.<sup>900</sup> Zunächst scheint das Fremde im Inklusivismus im Gegensatz zum Exklusivismus Würdigung zu erfahren. Der Inklusivismus vereinnahmt das Fremde aber ins Eigene, indem das Fremde zum anderen des Eigenen ernannt wird. Das Eigene ist im Anderen schon als Keim angelegt. Fremdes erfährt wohl Wertschätzung, wird aber in seiner Andersartigkeit, Eigenständigkeit und Fremdheit nicht letztlich anerkannt, es wird vereinnahmt und assimiliert. Der Exklusivismus distanzierte sich vom Fremden, lehnte das Fremde zuweilen offen ab und benannte Grenze und Distanz zum Eigenen. Der Inklusivismus begegnet in seiner Grundtendenz dem Fremden genauso mit kritischer Distanz – nur tut er dies auf verhaltenere Weise, indem er dem Fremden seine abgelehnte Fremdheit nimmt und versucht, diese zu integrieren. Christus leuchtet da und dort schon bruchstückhaft in anderen Religionen auf. Göttliches scheint auch in anderen Religionen auf, gilt universal, und wird auf das Wesen und die Botschaft Christi zurückgeführt. Die göttlichen Spuren in anderen Religionen gelten sozusagen universal.

Schleiermacher (1768-1834)<sup>901</sup> spricht dem Christentum durch seine Entwicklungsgeschichte, das Verhältnis von Endlichkeit und Unendlichkeit, Höchstgeltung und die Vollendung der Religionsgeschichte zu.

Rahner<sup>902</sup> mit seiner Variante dieses Modells bezeichnet Anhänger anderer Religionen als „anonyme Christen“, denen im Verborgenen schon Heil geschieht.<sup>903</sup> Andere Religionen werden insoweit anerkannt, die Vollendung und Erfüllung durch Christus geschieht jedoch allein im Christentum und die andere Religion wird „einverleibt“. Die Anerkennung bleibt partiell und fragmentarisch, ihre Wahrheit unvollkommen – und damit ein Dialog auf Augenhöhe schwierig bis unmöglich. Die Christusverkündigung nimmt die Wahrheitsmomente der anderen Religionen auf, muss aber über diese hinausführen. Es wird nicht die andere Religion als solche, sondern das Eigene, das Christliche im Anderen, anerkannt und gewürdigt.

Wo zuvor innerhalb der katholischen Kirche noch „vom ewigen Feuer“ für diejenigen außerhalb der Kirche die Rede war, hat das Zweite Vatikanische

---

<sup>900</sup> Vgl. a.a.O., 107

<sup>901</sup> Vgl. Schleiermacher, Religion, 325

<sup>902</sup> Rahner, Christentum, 136-158.

<sup>903</sup> Vgl. Rahner, Grundkurs, 102004

Konzil Nichtchristen ausdrücklich die Heilsmöglichkeit eingeräumt (Lumen Gentium Nr.16<sup>904</sup>), und zum Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen verfasst das Konzil: „Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist“(Nostra Aetate Nr.2 <sup>905</sup>). Wohl geschieht das Heil in einer Religion, doch andere Religionen können gewürdigt und in gewisser Weise anerkannt werden. Es lassen sich Spuren oder Strahlen göttlichen Heils in ihnen finden.

Der Inklusivismus geht – fernab von allen Superioritätsansprüchen – davon aus, dass Verstehen immer Integration des zu Verstehenden in den Referenzrahmen des von der eigenen Tradition geprägten Vorverständnisses ist. Er geht in seiner Anerkennung der anderen Religion schon einen Schritt über den Exklusivismus hinaus, doch geht er vereinnahmend auf diese zu und integriert sie einseitig in das eigene Wahrheitsverständnis.

Hans Küng kritisiert dieses Vorgehen als unfreiwillige Integration der Anderen in die christliche Kirche.<sup>906</sup> Küng weist aber auch auf eine Entwicklung innerhalb der katholischen Kirche hin: „Jedenfalls ist die traditionelle katholische Position heute nicht mehr die offizielle katholische Position.“<sup>907</sup> Das Zweite Vatikanische Konzil habe erklärt, dass Menschen, die das Evangelium ohne Schuld nicht kennen und dennoch Gott suchen, das ewige Heil erlangen können. Insbesondere die Muslime, die an den einen Gott glauben und seinen Willen tun wollen, ihn als Schöpfer anerkennen, umfasse Gottes Heilswillen. „Das heißt: Auch aus christlicher Sicht kann der Islam Weg zum Heil sein.“<sup>908</sup> Hier wird gegenüber dem Islam eine Öffnungsbewegung erkennbar. Unabhängig von vollkommener Heilserkenntnis gibt es Wahres und Heiliges.

Auch der Islam tritt gegenüber Judentum und Christentum inklusivistisch auf. In den frühen mekkanischen Suren des Koran <sup>909</sup> ist eine eindeutig inklusivistische Haltung zu erkennen. Die geforderte anerkennende Einstellung gegenüber den Schriftbesitzern weist Thora und Evangelium als

---

<sup>904</sup> Güzelmansur, Timo / CIBEDO e.V. (Hg.): Die offiziellen Dokumente der Katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Regensburg 2009. Lumen Gentium 16 (21.Nov.1964)

<sup>905</sup> a.a.O., Nostra Aetate 2 (28.Okt.1965)

<sup>906</sup> Vgl. Küng, Christ, 81ff

<sup>907</sup> Küng, Islam, 91

<sup>908</sup> a.a.O., 91

<sup>909</sup> Leimgruber, Lernen, 54.

echte Offenbarungen Gottes aus, die diese aber auf eigenmächtige Weise entstellten. Die Offenbarung, die zuerst über Mose mit der Thora den Juden mitgeteilt wurde und später dann von Jesus mit dem Evangelium den Christen verkündet wurde, hätten sie verfälscht. Juden und Christen werden im Anschluss aufgefordert, der wahren Offenbarung des Koran (Sure 5,44ff) Gehorsam zu leisten. Indem der Islam sich zeitlich vorordnet vor Judentum und Christentum und alle Menschen ursprünglich, von Geburt an, zu Muslimen erklärt, die fehlgeleitet sind, soweit sie nicht dem Islam folgen, nimmt er eine superioristisch-inklusive Haltung gegenüber den anderen Religionen ein.

### **Pluralistische Religionstheologie**

Weil Religion ein äußerst vielschichtiges Phänomen sei, hält Schmidt-Leukel es für unmöglich, den Begriff einheitlich zu definieren, bestimmt aber dennoch Merkmale, die den Begriff allgemeingültig erschließen. Danach würden in Religionen Überzeugungen gepflegt, welche Annahmen über die Wirklichkeit, Werturteile und Handlungsanweisungen betreffen. Allem voraus gehe die Annahme der Existenz einer transzendenten Wirklichkeit, die alle endlichen und begrenzten Wirklichkeiten übersteige.<sup>910</sup> Wenn menschliche Erfahrung aber immer schon Interpretation und Deutung einschließt, kann das Verhältnis zu einer transzendenten Wirklichkeit nur kulturspezifisch und unhintergebar vermittelt – und damit plural – gedeutet werden. Somit hat keine Religion – so der pluralistische Ansatz – mit den in ihr gemachten Erfahrungen einer anderen etwas voraus. Woher soll man aber wissen, dass alle Religionen dieselbe transzendente Wirklichkeit fokussieren, wenn diese absolut nicht identisch ist mit unserer immanenten Wirklichkeit? Wird Religion auf diese Weise definiert, wäre dann nicht der eigene, exklusive Zugang zu dieser transzendenten Wirklichkeit Voraussetzung für die Anwendung dessen auf andere Religionen?<sup>911</sup>

Die Abwehr und die Tendenz zur Dämonisierung alles Fremden im Exklusivismus einerseits und die Relativierung und Einverleibung des Fremden im Inklusivismus andererseits brachten eine Polarisierung hervor,

---

<sup>910</sup> Schmidt-Leukel, Pluralität, 39-55

<sup>911</sup> Vgl. Danz, Einführung, 41-45

die eine pluralistische Haltung im Umgang mit dem Fremden als Ausweg erscheinen ließ.

Der Mensch hat aufgrund seiner Leiblichkeit immer eine Position im Raum, die auch seine Perspektive zur Welt bestimmt. Die Wahrnehmung Anderer oder einer Sache wird ebenso wie eine geistige Haltung oder Denkrichtung immer perspektivisch, also vom eigenen Ort aus wahrgenommen, womit Pluralismus implizit immer schon gegeben ist. Der Pluralismus der Ordnungen, der Lebenswelten und Positionen kann nicht zugunsten einer einheitlichen Lebenswelt überwunden oder gar völlig aufgehoben werden. Vielfalt bleibt.

Paul F. Knitter steht für eine pluralistische Religionstheologie, die sich gegen jede Selbstverabsolutierung des Christentums stellt. Weil Religion in einer Welt Gestalt findet, in der eine Vielfalt regionaler Lebenswelten gelebt wird, weil sie selbst ein Teil dieser Lebenswelten ist und Eigenes und Fremdes mit konträren Ansprüchen und unterschiedlichen Strukturen und Ordnungen aufeinandertreffen, gehört zum Pluralismus der Religionen der Streit um die Lebenswelt. Das Fremde wird als bohrende Infragestellung des Eigenen erlebt. Da keine Religion, kein Erlöser, keine Glaubenslehre Gott vollumfänglich repräsentieren kann, ist auch das Christentum nur ein Ausschnitt religiöser Wirklichkeit und gewissermaßen nur ein Puzzleteil in der großen Begegnung mit dem einen Gott.

„Auf eine Theologie der Religionen angewendet, verlangt diese Anerkennung des Geheimnisses Gottes von uns auch die Anerkennung der Tatsache, dass keine Religion und keine Offenbarung das einzige, letzte, exklusive oder inklusive Wort Gottes sein kann. Solch ein letztes Wort würde Gott begrenzen und ihm sein Geheimnis nehmen.“<sup>912</sup>

Knitter versteht Heil und Erlösung plural. Er bezeichnet das Mysterium Gottes nicht als etwas Ein-, sondern etwas Vielfältiges. Dies sei der tiefere Gehalt der christlichen Erfahrung, wie sie in der Trinitätslehre ihren Ausdruck findet: Die Gottheit sei nicht nur eine, sondern viele. Gott sei plural <sup>913</sup>, sich

---

<sup>912</sup> Knitter, Paul F.: Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen. Evangelische Theologie 1989, Nr. 49/6, 505-516, 509

<sup>913</sup> a.a.O., 510

manifestierend und konkretisierend in immanenten Erfahrungen wie Befreiung, Humanisierung, Altruismus, Zuwendung, Geborgenheit etc. Es könne nicht nur einen Messias geben, vielmehr müsse mit der Existenz mehrerer gerechnet werden. Knitter stellt nicht die Person Jesu in den Mittelpunkt, sondern seine Botschaft vom Reich Gottes.<sup>914</sup>

Die pluralistische Religionstheologie bestreitet, dass die Christologie überhaupt interreligiös dialogfähig ist. Durch den absoluten und unaufgebbaren Glauben an die Offenbarung Gottes in der Person Jesu Christi und die end-gültige Erlösung aller Welt durch den Kreuzestod verlieren Christen ihre Dialogkompetenz und ihre Dialog-Glaubwürdigkeit, denn sie artikulieren damit ihre Überlegenheit über andere Religionen. In der pluralistischen Religionstheologie wird entsprechend die Christologie in ihrer neutestamentlichen Verortung und biblischen Grundlegung ausgespart zugunsten eines Theozentrismus. John Hick formulierte schon 1977 das Problem so:

„Wenn Jesus wirklich der inkarnierte Gott war und nur durch seinen Tod Menschen gerettet werden und nur durch ihre Hinwendung zu ihm jenes Heil erwerben können, dann ist der christliche Glaube die einzige Tür zum ewigen Heil. Die Folgerung daraus wäre, dass die große Mehrheit der Menschheit bis dahin nicht errettet worden wäre. Ist es aber glaubhaft, dass der liebende Gott und Vater aller Menschen entschieden haben sollte, dass nur die, die innerhalb eines bestimmten Zweiges der menschlichen Geschichte geboren wurden, gerettet würden? Verrät eine solche Idee nicht einen ausgesprochen engen Horizont, und stellt sie Gott nicht tatsächlich als die Stammesgottheit eines vorwiegend christlichen Westens dar?“<sup>915</sup>

Das Christentum kann sich aus pluralistischer Perspektive nicht länger als das Zentrum verstehen, um das sich die Religionen anzuordnen haben. Christus und seine Einzigartigkeit gelte für die Christen, weltweit. Jedoch gälten außerhalb der christlichen Welt andere Offenbarungen Gottes. Die Vertreter der pluralistischen Religionstheologie, allen voran John Hick, sehen Gott in der Mitte, um den das Christentum zusammen mit allen anderen

---

<sup>914</sup> Vgl. Knitter, Soteriozentrismus, 2f

<sup>915</sup> Hick, Mythos, 189



Religionen kreist. Von Gott spricht Hick nicht im Sinne herkömmlicher christlicher Gottesrede, sondern im Sinne von „the real“.

„Die kopernikanische Wende in der Astronomie bestand darin, dass die Menschen ihr Verständnis des Universums und ihrer eigenen Stellung in ihm änderten. An die Stelle des Dogmas, die Erde sei das Zentrum des sie umkreisenden Universums, trat die Erkenntnis, dass die Sonne das Zentrum des Universums bildet und alle Planeten, einschließlich unserer Erde, um sie kreisen. Genauso radikal muss die kopernikanische Wende in der Theologie unsere Vorstellung vom Universum der Religionen und die Stellung unserer Religion in ihm verändern. Das Dogma, wonach das Christentum das Zentrum bildet, muss durch den Gedanken ersetzt werden, dass Gott der Mittelpunkt ist und dass alle Religionen der Menschheit, einschließlich unserer eigenen, ihm dienen und um ihn kreisen.“<sup>916</sup>

Die pluralistische Religionstheologie verzichtet auf jeglichen heilstheoretischen Wahrheitsanspruch, eine Depotenzierung der Christologie findet statt. Auch kritisiert die pluralistische Religionstheologie die politischen, kulturellen und sozialen Folgen des christlichen Absolutheits- und Superioritätsanspruchs. Die Religionen und ihre Bedeutung werden in der pluralistischen Religionstheologie in ein gleichgewichtiges, gleichwertiges Verhältnis zueinander gebracht. Die Konstellation innerhalb der religiösen Vielfalt meint Schmidt-Leukel<sup>917</sup> am besten mit Hilfe von Benoît Mandelbrots Theorie der Fraktale beschreiben zu können. Beobachtungen in vergleichender Religionswissenschaft und interkultureller Philosophie ließen fraktale Strukturen nicht nur in der Natur, sondern auch in Kultur und Religion erkennen.

Das Profil der einzelnen Religionen steht jedoch mit der pluralistischen Sichtweise in Gefahr, sich aufzulösen und ihre Identitäten werden geschwächt. Die Christologie wird im Grunde zur Disposition gestellt, Jesus Christus wird als ein großer Religionsgründer neben andere große Religionsstifter wie Mose, Buddha, Muhammad gestellt. Die göttliche Natur Jesu wird relativiert.

---

<sup>916</sup> Hick, Gott, 40

<sup>917</sup> Schmidt-Leukel, Wahrheit, 338-372

Einen übergeordneten Begriff von Religion und ein den Religionen gemeinsames Verständnis von Transzendenz und Gottheit, ein Über-Konstrukt oder eine Über-Religion, die allen Religionen übergeordnet ist, entwickelt Hick. Er bezieht einen metareligiös-traditionsübergreifenden, pluralistischen Standort und blickt von dort aus mit einer alles unterordnenden zentralen Perspektive auf die Vielfalt der Religionen in Vergangenheit und Gegenwart. Die Sichtweise auf das Geschehen von einer Metaebene aus entlarvt Bernhardt jedoch als „untergründigen Imperialismus“<sup>918</sup>.

Grünschloß kritisiert, dass Hick Gleichheit verschiedener religiöser Traditionen auf dem

„Weg einer interpretatorischen Gleichschaltung jenseits der Ebene vorfindlicher Systeme erzielt, die selbst wieder eine hierarchisierend-inklusive Struktur aufweist. Sie lässt sich durchaus mit anderen inklusivistischen Relationierungsmodellen vergleichen, die im Rahmen einer konkreten religiösen Perspektive entworfen wurden.“

919

Auf diesem Wege entstehe ein Inklusivismus auf Meta-Systemebene.

Das pluralistische Modell setzt einen gemeinsamen Transzendenzhorizont voraus, hebt Danz hervor:

„Die geschichtlichen Religionen werden als kulturell variable Hülle eines invarianten Kerns gedeutet, in dem letztlich alle großen Religionen übereinstimmen. Aber dieser die einzelnen Religionen übergreifende invariante Einheitsgrund lässt sich nicht einfach perspektiventhoben thematisieren, sondern macht immer schon von einer bestimmten Perspektive Gebrauch.“<sup>920</sup>

Das pluralistische Modell lasse gerade nicht den Exklusivismus oder Inklusivismus hinter sich, sondern stelle selbst eine Form von Inklusivismus, wenn nicht gar Exklusivismus dar, indem es vereinnahmend eine alle Weltreligionen einschließende Metaebene voraussetze.

---

<sup>918</sup> Bernhardt, Absolutheitsanspruch, 225

<sup>919</sup> Grünschloß, Glaube, 281

<sup>920</sup> Danz, Einführung, 96

Der Pluralismus wird zuweilen kritisch auch als eine übereilte Position dargestellt, da sein Verständnis religiöser Vielfalt verschiedene Heilswege vorschnell als gleichwertig darstellt. Mit dieser Sichtweise wäre aber jeder interreligiöse Dialog und jede interreligiöse Theologie unnötig und hinfällig.<sup>921</sup>

Die erkenntnistheoretische Grundlage einer christlichen Religionstheologie im Kontext religiöser Pluralität kann aber nicht ein neutraler, allgemein menschlicher Standpunkt sein. Die Basis und Wahrheit der eigenen Religion muss der Ausgangspunkt sein, um religiöse Pluralität, um einzelne Religionen einzuschätzen und ihnen möglicherweise Wahrheit zuzubilligen.<sup>922</sup> Die Wahrheit der eigenen Religion wird im Glauben angenommen und sie muss sich vor der Vernunft rechtfertigen. Insofern handelt es sich um einen vernunftgemäßen Glauben, denn es kann von einem wachen Geist nichts geglaubt werden, was in kontradiktorischem Widerspruch zu vernünftiger Einsicht steht, weil ansonsten nicht nur der Glaube, sondern auch das Denken der Beliebigkeit preisgegeben würde und damit eine Verständigung unter Menschen kaum mehr möglich wäre. Religiöse Ansprüche, die nicht vor der Vernunft bestehen können, werden von dieser verworfen, aussortiert. Der Vernunft kommt, auch im Blick auf fremde Religionen, eine Filterfunktion zu.<sup>923</sup>

Hermeneutisch und epistemologisch kann es kein pluralistisches gleichzeitiges Besetzen mehrerer Perspektiven und auch keine geschichtsferne Metaperspektive geben. Ausgangspunkt ist immer eine unaufgebbare und unhintergehbare Standortgebundenheit. Die unterschiedlichen Binnenperspektiven sind als nur partikulare Sichtweisen zu begreifen. Der kreative Prozess der religiösen Identitätsbildung integriert jedoch auch Einsichten aus anderen Traditionen und isoliert sie nicht gegeneinander. Im Dialog der Perspektiven kann es zu gegenseitiger Erleuchtung und Vertiefung kommen, wahrscheinlicher aber prallen unterschiedlichste Wirklichkeitserfahrungen und Auffassungen in Lehre und Praktiken aufeinander. Manches wird entschieden abgelehnt werden müssen, Verschiedenheiten müssen aber benannt und ausgehalten werden.

---

<sup>921</sup> Vgl. Schmidt-Leukel, Wahrheit, 196ff

<sup>922</sup> s.o. 'Vorbemerkungen' und Fußnote 3

<sup>923</sup> Vgl. Gäde, Islam, 35ff

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sichtweise der pluralistischen Religionstheologie die exklusive Verbindung von Gott und Mensch in der Person Jesu von Nazareth relativiert. Mit der Einebnung aller Wahrheitsansprüche um der Anschlussfähigkeit willen entsteht die Gefahr des Verlustes christlicher Kernaussagen und der daraus entstehenden eigenen Identität. Das christologische Bekenntnis steht in spannungsreichem Diskurs und in Konfrontation mit der pluralistischen Sichtweise. Es sagt, dass Gott sich in Jesus Christus für seine Menschheit selbst festgelegt hat und Jesus „der Weg, die Wahrheit und das Leben“ ist (Joh 14,6). Christus ist nicht als Symbol einer Transzendenz-erfahrung zu verstehen, sondern Gott hat sich in Christus leibhaftig und immanent uns Menschen zugewandt und mit dem Tod Jesu am Kreuz seine unverbrüchliche Vergebung – aus Liebe – zugesagt. Gott verbindet Transzendenz und Immanenz, Gott und Welt. Christus ist nicht irgendein Heilmittler oder eine allgemeine Transzendenz-erfahrung, sondern Selbstmanifestation Gottes. Aus christlicher Perspektive ist Gott nicht länger der ungreifbare und unzugängliche Gott, der in seiner Unendlichkeit und Unbegreiflichkeit uns Menschen fremd bleibt. In seinem Sohn beschließt Gott die heilswirksame Gemeinschaft mit den Menschen: „Denn also hat Gott die Welt geliebt, dass er seinen eingeborenen Sohn gab, auf dass alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben“ (Joh 3,16).

Die Klassifizierung in Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus hat sich in der Begegnung mit anderen Religionen durchgesetzt, doch muss kritisch angemerkt werden, dass dies eine sehr grobe Schematisierung im Umgang mit dem Fremden ist. Innerhalb der drei Haltungen wird nichts ausgesagt über den Grad von Ablehnung, Nivellierung, Vereinnahmung oder Anerkennung und auch die Übergänge zwischen den drei Haltungen werden nicht beachtet. Das Dreierschema zeigt vereinfacht und pauschalisierend Grundhaltungen gegenüber den Religionen auf. Die drei religionstheologischen Modelle bestimmen die Beziehungen zwischen Christentum und den anderen Religionen auf ablehnende, vereinnahmende oder relativierende Weise. Doch Dialog setzt Begegnung auf Augenhöhe voraus und ist für das friedliche Zusammenleben der Religionen und der menschlichen Kulturen unverzichtbar, zumal in unserer Zeit die Lebenswelten nicht mehr weit entfernt voneinander und fremd sind, sondern sich zunehmend demographisch durchdringen.

Eine pluralistische Sichtweise der Religionen aus der Perspektive des Islam ist nicht denkbar, da der Islam für Muslime die letztgültige Religion (Sure 3,110: „Ihr seid die beste Gemeinschaft, die jemals für die Menschen geschaffen wurde.“) ist und den wahren und einzigen Gott (Sure 59,22) auf allein richtige Weise verehrt. Somit können andere Religionen nicht gleich gültig neben dem Islam stehen.

Indem das Christentum von Anbeginn wesentlich dialogisch ist – Jesus war Jude und wurde jüdisch sozialisiert – , die Heilige Schrift der jüdischen Religion uneingeschränkt als Gottes Wort anerkennt und es als Altes Testament in den eigenen biblischen Kanon aufnimmt und in dieser Schrift Christus als verborgenes Geheimnis entdeckt, bewertet es das Judentum nach keinem der drei Klassifikationsmodelle. Wenn das Alte Testament Gottes Wort ist, so kann es nicht partiell wahr sein, sondern als Gottes Wort muss es unüberbietbar wahr sein. Gäde nennt dieses Verständnis „interioristisch“. (vgl. 3.4).

## **ANHANG D (zu 4.5.1)**

### **Religionsdidaktische Ansätze:**

#### **Katechismusdidaktik und ihr wissenschaftliches Selbstverständnis**

Im Wesentlichen wurde in den ersten anderthalb Jahrtausenden der Glaube innerhalb der Familie weitergegeben und Unterweisung fand durch die Gemeinde statt. Die Gottesdienste fanden häufig noch in „Hauskirchen“ statt und Taufbewerber wuchsen so in die Gemeinden und die christliche Tradition hinein. Durch die Entwicklung der Kindertaufe verschwand das Katechumenat allmählich. Kinder wurden durch die Teilhabe an religiösen Sitten, Ritualen und Bräuchen religiös sozialisiert.

Mit Martin Luther (1483-1546), der die Bedeutung des persönlichen Glaubens hervorhob, und dessen Verfassung des Kleinen und des Großen Katechismus (1529), begann eine stetige Glaubensunterweisung. Auch in der katholischen Kirche wurden Katechismen zur Sicherung und Vertiefung von Glaubensinhalten verfasst und memoriert. Petrus Canisius (1521-1597) verteidigte den Glauben in gegenreformatorischer Absicht, untermauert mit Bibelstellen und Glaubenssätzen.

Die Norm gebenden Inhalte der Katechismen wirkten einheitsstiftend, jedoch war mit zunehmender gesellschaftlicher Pluralisierung die normativ-deduktive, dogmatische Glaubensvermittlung nicht mehr passend. Ganzheitliches Lernen und Hinterfragen von Glaube und religiösen Inhalten forderten neue Zugänge.<sup>924</sup>

### **Religionsdidaktik und Liberalismus**

Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 und die Französische Revolution von 1789 erschütterten althergebrachte Machtstrukturen und stellten das europäische Feudalsystem infrage. Das aufstrebende Bürgertum wandte sich mit dem Liberalismus gegen die Privilegien des Klerus und des Adels. Damit einher gingen Entwicklungen in Kirche und Theologie: Individualrechte auf Freiheit, Gleichheit und Würde, das Hinterfragen von Autoritäten und Traditionen (Vernunftkritik), die Reflexion des Gottesbildes (Gott als Schöpfer, der jedoch nicht ins Weltgeschehen eingreift/Deismus), eine neue Anthropologie, die den Menschen frei von der Ursünde und als entwicklungsfähig sieht, die Freiheit der Märkte (Markttheorie), etc. Die Kirchen wurden sowohl als Institution als auch mit ihrer Theologie in Schranken verwiesen.

Jean-Jacques Rousseau entwickelte eine neue Sichtweise des Kindes als freies Individuum. Er ging in seinem Erziehungsroman „Emile“ (1762) davon aus, dass der Mensch von Natur aus gut sei und stellte damit den Gedanken der Erbsünde infrage. Johann Baptist Hirscher (1788-1865) forderte Kirchenreformen, die an den Menschen ausgerichtet waren. Die Aufklärung brachte ein Menschenbild hervor, in dem Vernunft, Einsicht und Selbstverantwortung dem Menschen Freiheit in seinem Handeln zusprachen. Als ein erziehungsbedürftiges und form- und bildbares Wesen sollte der Mensch zu vernunftgeleitetem Verstehen und ethischer Bildung gebracht werden.<sup>925</sup>

### **Materialkerygmatische Konzepte**

Ab 1933 wurde der Religionsunterricht sowie die gesamte Schule von den Nationalsozialisten zu Propagandazwecken gegen das Judentum instrumentalisiert. Die Bekennende Kirche versuchte sich diesen

---

<sup>924</sup> Leimgruber/Hilger/Kropac, Entwicklungslinien, 41ff

<sup>925</sup> a.a.O., 43f

bedrohlichen Entwicklungen entgegenzustellen, während die beiden großen Kirchen sich von den Nazis auf verachtenswerte Weise vereinnahmen ließen.

Von ca. 1930-1965 wurde Religionsunterricht wesentlich als kirchlicher Unterricht verstanden. Katholischerseits hieß er Materialkerygmatischer oder Kerygmatischer Unterricht, evangelischerseits Wort Gottes im Unterricht oder Evangelische Unterweisung. Durch die Erfahrungen von Erstem und Zweitem Weltkrieg fand eine Besinnung auf die zentralen Aussagen und die Mitte des Glaubens statt.

Die Dialektische Theologie Karl Barths (1886-1968) und Rudolf Bultmanns (1884-1976) gab Anstöße, das Wesentliche des christlichen Glaubens zu vermitteln. Im Zentrum standen der biblische Inhalt und die Verkündigung. Religionsunterricht wurde als Katechese verstanden, er war Kirche in der Schule. Lehrer waren Verkünder einer Botschaft, die zur bewussten Entscheidung für ein Leben im Glauben aufrief; SchülerInnen sollten zur persönlichen Entscheidung, zum Jüngersein und zum Zeugnis für Christus hinfinden.

Zu wenig kamen hierbei die Interessen und Fragen der SchülerInnen zur Sprache und damit isolierte sich der Religionsunterricht von Schule und Leben.<sup>926</sup>

### **Hermeneutische Religionsdidaktik**

Nach 1945 wurden die verkündigungsorientierten Ansätze von den biblisch-hermeneutischen Ansätzen der fünfziger und sechziger Jahre abgelöst. In Anlehnung an die allgemeine Pädagogik wird die Kulturbezogenheit des Religionsunterrichts und seine Zugehörigkeit zur Schule als Ganzem betont. Martin Stallmann (1903-1980) sieht den Religionsunterricht im Dienst einer generellen Bildungsaufgabe der Schule. Er wirbt für die Auseinandersetzung mit der Tradition, um dabei ein neues Selbstverständnis zu entwickeln und sich in Verantwortung nehmen zu lassen, „auf den andern hin und vom andern her.“<sup>927</sup> Die Schule müsse jungen Menschen das Christentum als prägende und bestimmende Kraft für die Überlieferung der eigenen Kultur und die christliche Glaubenstradition vertraut machen.<sup>928</sup>

---

<sup>926</sup> Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch, 54ff

<sup>927</sup> Stallmann, Christentum, 35

<sup>928</sup> a.a.O., 167f

Den Religion Lehrenden kommt in der Auseinandersetzung mit der säkularen Welt eine neue Rolle zu. Anstelle von rein verkündigender Unterweisung sollen sie offenes Denken wagen und Interpretieren auch von literarischen Texten und einer geistig-kulturellen Gesamtsituation sein, um die Situation des Menschen in der gegenwärtigen Welt zu erschließen.

Religionspädagogen wie Gert Otto (1927-2005), Hans Stock (1904-1991) und Karl Ernst Nipkow (1928-2014) sowie katholischerseits Hubertus Halfas (1932-2022) u.a. vertraten das hermeneutische Konzept des Religionsunterrichts, das als didaktische Grundstruktur von der Tradition – also der Auslegung biblischer Texte – zur Interpretation und zur Existenz, also der Schülersituation, führen sollte. Religionsunterricht war in erster Linie Arbeit am Text und gründliche Exegese.

Das relativ anspruchsvolle kognitive Niveau setzte leistungsstarke Schüler voraus und schuf durch die häufige Textarbeit ein Motivationsproblem.<sup>929</sup> Doch die Lebensrelevanz biblischer Texte und ihr Stellenwert für den Religionsunterricht rückte in den Vordergrund.

„Indem das hermeneutische Konzept Hörerinnen und Hörer mit ihrer Biografie in das Licht der biblischen Texte stellte, bahnte es ein Verständnis der *Bibel als Dialogpartner für mich* an.“<sup>930</sup>

Am Ende der 1960er Jahre, gekennzeichnet durch Studentenrevolten und die APO-Zeit, setzte eine Phase der Säkularisierung in der Gesellschaft ein. Kirchliche Einflüsse wurden in allen Bereichen, auch im Religionsunterricht der Schule, zurückgedrängt und als manipulativ-indoktrinierend verdächtigt. Konsequenz war eine Religionskunde, die über Religion informieren sollte, also wertneutrale und vorurteilsfreie Informationen lieferte und zur kritischen Auseinandersetzung befähigte. Alle Religionen und Bekenntnisse sollten an diesem Unterricht teilnehmen.

### **Biografisches Lernen als didaktisches Konzept**

Der Biografie von SchülerInnen wird mit diesem Ansatz mehr Platz eingeräumt, indem Unterricht aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen stattfindet. Die individuelle Biografie bestimmt den Zugang zum

---

<sup>929</sup> Vgl. Weidmann, Vergangenheit, 49ff

<sup>930</sup> Leimgruber/Hilger/Kropac, Entwicklungslinien, 48



Glauben und zur Entwicklung einer religiösen Identität. Die Suche nach dem roten Faden im Leben, die Spurensuche nach der eigenen Religiosität und die Frage, was dem Leben Sinn verleiht, was das Leben trägt und Zukunft ermöglicht, gehören dazu.<sup>931</sup>

Ziebertz<sup>932</sup> nennt drei Funktionen als Chancen biografischen Lernens:

- eine kognitiv-aufklärerische,
- eine affektiv-integrierende,
- eine pragmatisch-handlungsleitende.

Er gibt dem biografischen Lernen die Aufgabe der Aufklärung im Sinne des Bewusst-Werdens, dem affektiv-integrierenden Moment die Aufgabe, Kohärenz und Kontinuität herzustellen. Die pragmatisch-handlungsleitende Funktion soll zukünftige Handlungs-optionen erschließen.

### **Der problemorientierte Ansatz**

Hans Bernhard Kaufmann (1926-2022) sah die Gefahr, dass SchülerInnen einen Religionsunterricht, in dem sie mit ihren Themen kaum vorkommen, als „Fremdkörper und Ghetto“ erfahren.<sup>933</sup> Als Reaktion wurde der Schritt vom traditionsorientierten Ansatz zur Problemorientierung gegangen. Karl Ernst Nipkow u.a. hinterfragten die zentrale Stellung der Bibel und wollten sie durch gegenwärtige Wahrheits- und Lebensproblematik erweitern und ergänzen, um junge Menschen in ihrer Lebenswelt zu erreichen.

Nipkow forderte neben dem traditionsorientierten Unterricht einen sog. Kontextunterricht mit Bezug auf lebensweltliche Aspekte und Christsein in der gegenwärtigen Welt mit dem Ziel der Erziehung zu kritisch denkendem Glauben. Inhalte, Ausgangs- und Bezugspunkte sollten Lebensfragen, Probleme und Situationen von SchülerInnen, Probleme in Kirche und Gesellschaft sein – also sollte aus den existenziellen Fragen heraus die Interpretation von und der Bezug auf die Glaubenstradition erfolgen.

---

<sup>931</sup> Schwab, Ulrich: Den Faden suchen. Zum Profil einer Religionspädagogik in der Moderne. In: Pastoraltheologie: Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft, Vol. 91, 2002, 417-428  
<https://epub.ub.uni-muenchen.de/30582> (abger. am 17.06.2024)

<sup>932</sup> Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik, 359

<sup>933</sup> Kaufmann, Bibel, 79

Umgekehrt sollte aber ebenso die Lebenswirklichkeit vom Glauben her erschlossen werden.<sup>934</sup>

In diesem problemorientierten Unterricht zwischen 1968 und 1975 traten individuelle, sozialkritische, religionskritische und psychologische Aspekte in den Vordergrund. Nahezu zeitgleich gewann Saul B. Robinsohns Studie „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ in der deutschen Bildungsdebatte an Bedeutung. Die Analyse von Situation, Themen und Lernzielen in Abhängigkeit voneinander führten in der Religionspädagogik zu mehr Schülerbezug, wissenschaftlich-theologisch zu reflektierterem Sach-, Welt- und Gesellschaftsbezug.<sup>935</sup>

In der katholischen Religionspädagogik wurde das Konzept der Korrelationsdidaktik, dem problemorientierten Ansatz in den wesentlichen Punkten verwandt, entwickelt. Karl Rahner (1904-1984) stellte den Menschen mit seinen Glaubenserfahrungen in den Mittelpunkt; objektive Glaubensaussagen bedürften der subjektiven Aneignung.

Darüber hinaus wollte die Korrelationsdidaktik die traditionskritische Auslegung der Glaubensüberlieferung, die schülerorientierte Suche nach Spuren Gottes in der Welt und Sichtbarmachung christlichen Existenzvollzugs. SchülerInnen sollten im Unterricht die Anatomie christlichen Glaubens zumindest begreifen, selbst wenn sie innerlich nicht mitgehen konnten. Selbst wenn Überzeugungen nicht geteilt werden, sollte ein Zugewinn an existentiellem Verständnis erfahren werden.<sup>936</sup>

Die Krise der Korrelationsdidaktik entstand dort, wo sie als Methode der Glaubensvermittlung verstanden wurde, obwohl im Unterrichtsalltag kein Bezug zu gelebtem Glauben mehr erkennbar war. Korrelationen waren häufig nicht mehr erkennbar – also musste nach alternativen Zugängen gesucht werden.

Wo in der Gegenwart Begegnungen mit der christlichen Glaubenstradition stattfinden, wird aber weiterhin korreliert, denn Korrelation als Interpretations- und Vermittlungsvorgang hat für den Religionsunterricht wesentliche und

---

<sup>934</sup> Vgl. Nipkow, Schule, 1971

<sup>935</sup> Leimgruber/Hilger/Kropac, Entwicklungslinien, 53ff

<sup>936</sup> Vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch, 140ff

unverzichtbare Bedeutung, Leben und Glauben bleiben spannungsreich aufeinander bezogen.

### **Der symboldidaktische Ansatz**

Die immer geringere Tragfähigkeit der Korrelationsdidaktik als Gesamtkonzept ließ Georg Baudler (1936-2023) die symboldidaktische Konzeption als Ergänzung und Weiterführung der Korrelationsdidaktik formulieren. Er sah alle Glaubenssymbole auf den gekreuzigten Messias als Ursymbol christlichen Glaubens bezogen. Von diesem zentralen Symbol ausgehend wollte er alle Symbole zueinander in Beziehung bringen. Aufgabe der Symboldidaktik ist, den Sinn überlieferter Symbole zu erschließen und der gegenwärtigen Lebenssituation zur Verfügung zu stellen.

Hubertus Halbfas (1932-2022) formulierte den Begriff Symboldidaktik. Symbolerziehung bedeutet, symbolfähig zu werden, Sprach- und Ausdrucksfähigkeit zu erlangen, Menschheitsgeschichtliches soll wahrgenommen und belebt werden. Halbfas spricht vom Öffnen des dritten Auges.<sup>937</sup> Er stellt dem äußeren Sehen der Dinge das innere Schauen und Begreifen gegenüber. Halbfas bezieht sein Symbolverständnis auf den Symbolbegriff von Paul Tillich, für den das Symbol zentrale religiöse Ausdrucksform in der Sprache des Glaubens ist. Symbole drücken aus, was den Menschen unbedingt angeht.<sup>938</sup> Positiv wird an Halbfas' symboldidaktischer Konzeption wahrgenommen, dass von ihr Impulse zur Gestaltung der Lern- und Schulumgebung hervorgegangen sind.

„Symboldidaktische Konkretionen in der Unterrichtsgestaltung verfügen über ein hohes Maß an didaktischer Plausibilität und zugleich Kompatibilität mit anderen Ansätzen.“<sup>939</sup>

Ohne Kognition und Reflexion fehlt der Symboldidaktik aber die Verankerung im schulischen Religionsunterricht. Der symboldidaktische Ansatz besitzt hohes Korrelationspotenzial, kann jedoch weder Ausschließlichkeit noch eine dominante didaktische Stellung beanspruchen. Die Symboldidaktik kann mit ihrer Erschließungsweise von Symbolen zur Elementarisierungsdidaktik gezählt werden.

---

<sup>937</sup> Vgl. Halbfas, Auge, 1982

<sup>938</sup> Vgl. Tillich, Wesen, 1961

<sup>939</sup> Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch, 175

## **Elementarisierung. Neuere didaktische Ansätze**

Während die Orientierung auf die SchülerInnen hin an Bedeutung gewann, wurde die Elementarisierung - bis in die heutige Zeit - zunehmend wichtiger. Lämmermann<sup>940</sup> hat für die Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und die Konzentration auf das Wesentliche und Elementare plädiert, um den SchülerInnen komplexe fundamentale Inhalte zu erschließen. Erfahrungsbezogenheit und eine der jeweiligen Entwicklung angemessene Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema stellen die SchülerInnen bei der Elementarisierung in die Mitte des Lerngeschehens.

Nach der Definition Wolfgang Klafkis (1927-2016) soll mit der Elementarisierung eine wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt erfolgen.<sup>941</sup> Zentrale Bedeutung hat die Auswahl von geeigneten Inhalten unter wachsender Einbeziehung der Lebenssituation der SchülerInnen. Ingo Baldermann und Hans Stock arbeiteten ebenfalls an der elementarisierenden Umsetzung theologischer Grundaussagen.

Karl Ernst Nipkow hat die Erschließung über das Subjekt oder das Objekt<sup>942</sup> und vier Elementarisierungsstrategien unterschieden: elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge, elementare Wahrheit.

Friedrich Schweitzer fügt noch eine fünfte Elementarisierungsstrategie – die der elementaren Lernformen – hinzu, womit er sinnlich-ästhetische Herangehensweisen meint.<sup>943</sup> Für die Erschließung von Unterrichtsinhalten ist die Strategie der Elementarisierung nach wie vor unverzichtbar.

## **Konstruktivistische Didaktik**

Die Moderne trug immer den Gedanken der Veränderung und die Hoffnung auf Optimierung der Lebensverhältnisse mit sich. Mit der Aufklärung artikuliert sich ein Fortschrittsglaube, der hineinreicht bis in unsere Zeit. Postmoderne Theorien zeigen die Brüchigkeit der Moderne auf und weisen hin auf plurale Wahrnehmungen und Sichtweisen, die nebeneinander und ohne Allgemeingültigkeit zu verstehen sind.<sup>944</sup> Konstruktivistische

---

<sup>940</sup> Vgl. Lämmermann, Grundriss, 1998

<sup>941</sup> Vgl. Klafki, Bildungstheorie, 1963

<sup>942</sup> Nipkow, Grundfragen, 194f

<sup>943</sup> Schweitzer, Elementarisierung, 250f

<sup>944</sup> Lyotard, Wissen, 125-134

Sichtweisen begreifen den Menschen als Konstrukteur seiner je eigenen Wahrnehmung und eine allgemeine Weltdeutung scheint nicht mehr zutreffend. Kindheit ist so immer auch ein Konstrukt – einerseits konstruiert die Gesellschaft ein Bild von Kindheit und entsprechend von Lernen, andererseits konstruieren Kinder selbst ein Bild von sich und von der Welt, die es zu begreifen gilt.

Der interaktionistische Konstruktivismus betont – im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus – die Existenz von über das Individuum hinausgehenden kulturellen Wahrnehmungsmustern, die Konsensbildung und Verständigung zumindest innerhalb eines Kulturkreises ermöglichen. Woran müssen sich nun Lernprozesse orientieren?

Reich<sup>945</sup> sieht in einer konstruktivistischen Pädagogik die Notwendigkeit individueller Lernförderung und einen Bedarf an Formen selbstgesteuerten Lernens. Lernen sieht er als ein kommunikatives Ereignis und Lehrpersonen sind für SchülerInnen die wichtigste Lernumgebung. Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden ist bestimmende Grundlage erfolgreichen Lernens: Didaktik wird zur Beziehungsdidaktik. Was Inhalt der Bildung sein soll, muss im laufenden Lernprozess von den Lernenden selbst definiert werden.

Reich nennt dies „Wahrheit auf Zeit“<sup>946</sup>, d.h. dass das Gelernte der erneuten Überprüfung bedarf und u.U. im weiteren Lernprozess verändert oder relativiert werden muss. Reich nennt drei Schritte konstruktiven Lernens:

- Konstruktion als selbstbestimmtes Lernen, in das die eigene Lebenswirklichkeit einfließt;
- Rekonstruktion als selbsttätiges Entdecken, Verstehen, Herleiten von tradiertem Wissen und Fakten;
- Dekonstruktion als Suche nach Alternativen, Ergänzungen und neuen Sichtweisen zu Bestehendem.<sup>947</sup>

Lerninhalte werden hier nicht einfach vorgegeben, sondern sie werden im Lernprozess gemeinsam erarbeitet. Lernende sind mitbestimmend und initiativ in ihrem eigenen Lernprozess.

---

<sup>945</sup> Reich, Konstruktivistische Didaktik, 2008

<sup>946</sup> a.a.O., 100

<sup>947</sup> a.a.O., 138ff

## **ANHANG E (zu 7.6.1)**

### **Dialog und Dialogfähigkeit als Prozess**

Raimon Panikkar: Zehn Spielregeln der religiösen Begegnung:

1. Sie muss frei von jeder Apologetik sein, denn nur so ist eine gegenseitige Bereicherung und Befruchtung möglich.
2. Sie muss frei von jeder allgemeinen Apologetik sein. Die Missachtung der ersten Regel würde den Mangel an Vertrauen in das Gegenüber des Gesprächs ans Licht bringen und zeigen, dass das Gegenüber falsch liegt. Die Missachtung der zweiten Regel würde einen Mangel an Vertrauen in die Wahrheit der Religion selbst zeigen.
3. Man muss der Herausforderung der Konversion ins Auge sehen. Wenn eine Begegnung eine echte religiöse sei, müsse sie vor allem der Wahrheit treu und für die Wirklichkeit offenbleiben. Der religiöse Mensch, ein Pilger auf seinem Weg, sei sich klar darüber, dass er möglicherweise bestimmte Teile seines Glaubensbekenntnisses oder gar eine bestimmte Religion überhaupt aufgeben oder verlieren werde. Er vertraut auf die Wahrheit.
4. Die historische Dimension ist notwendig, reicht allein aber nicht aus. Religion sei nicht denkbar ohne Tradition, ohne geschichtliche Dimension. Wer im echten Sinn religiös sei, der trage die Last der Überlieferung und das reiche Erbe seiner Vorfahren mit sich.
5. Es handelt sich nicht um einen Philosophenkongress. Keine besondere Lehrmeinung als solche dürfe als einzigartiger und unersetzbarer Ausdruck einer Religion betrachtet werden. Jede Auslegung einer Tradition von außen müsse phänomenologisch mit einer Auslegung von innen zur Deckung gebracht werden.
6. Es handelt sich nicht nur um ein theologisches Symposium. Als echtes Wagnis sei die religiöse Begegnung von einer Art prophetischem Charisma erfüllt; sie erschöpfe sich nicht in dem Bemühen, dem Außenstehenden den eigenen Standpunkt klarzumachen. Aus der echten Begegnung zwischen aufrichtigen, erleuchteten, glaubenden Anhängern verschiedener religiöser Überlieferungen werde eine neue Theologie hervorgehen.
7. Sie beschränkt sich nicht auf kirchliche Bemühungen im engeren Sinne.

Die unmittelbare religiöse Begegnung werde sicher der Begegnung und neuen Antworten und Lösungen auf kirchlich-offizieller Ebene den Weg bereiten können.

8. Es handelt sich um eine religiöse Begegnung in Glaube, Hoffnung und Liebe. Dies zielt auf die Integrität und Ganzheit der Personen, die am Gespräch teilnehmen. Glaube transzendiere die nackten Tatsachen wie dogmatische Formulierungen der verschiedenen Konfessionen und ermögliche Verstehen. Hoffnung überwinde rein profane Einstellungen und stoße vor bis zur Herzmitte des Gesprächs. Liebe sei jene Kraft, die uns die Nähe unserer Mitmenschen suchen und uns in ihnen entdecken lasse, was uns fehlt. Sie sehne sich nach der gemeinsamen Erkenntnis der Wahrheit.
9. Einige praktische Hinweise. Auf beiden Seiten müsse es eine gleichwertige Vorbereitung auf die Begegnung geben. Es müsse echtes gegenseitiges Vertrauen zwischen allen Beteiligten geben. Und letztlich müssten alle strittigen Punkte sorgfältig auseinandergehalten werden, um Verwirrung zu vermeiden.
10. Ein christliches Beispiel. Gott will, dass alle Menschen das Heil finden. Heil steht für das Ende, das Ziel, die Bestimmung oder das Schicksal des Menschen. Es gibt kein Heil und keine Erlösung ohne Glauben, aber dieser ist kein Privileg der Christen noch irgendeiner besonderen Gruppe. Die Mittel zum Heil seien in jeder echten Religion zu finden, denn der Mensch folge einer besonderen Religion, weil er glaube, dass er in ihr und durch sie die letzte und höchste Erfüllung seines Lebens finden und erreichen kann.<sup>948</sup>

---

<sup>948</sup> Panikkar, Spielregeln, 145: „Die religiöse Begegnung ist ein religiöser und also heiliger Akt, den wir (...) ohne bestimmtes Ziel oder besondere Absicht vollziehen. In diesem schöpferischen Akt zeigt sich die je neue Lebendigkeit der Religion selbst.“

## LEITFADENINTERVIEW

---

### Einleitung

- Begrüßung (*Formulare erklären, Einverständniserklärung vorlesen u. unterschreiben lassen*)
- Vorgehensweise, Ziele, Zeitrahmen erklären (*Ablauf u. Ziele erklären*)

**I. Narratives Interview** (Spontanerzählung aus eig. Relevanzsystem. Fremdheitsannahme)

#### Primärsozialisation: Kindheit

- Erzähl mal von deiner Kindheit. (*Erzähl mal, wie bist du aufgewachsen? Wie ging das weiter?*)

#### Sekundärsozialisation: Pubertät

- Hat Religion da eine Rolle gespielt? (*Welche Rolle spielt Religion in deinem Leben: Familie, Schule, Kirche/Moschee?*)

#### Erwachsensein

- Und heute? (*Erzähl mal, wie hat sich das nach deiner Kindheit/Pubertät weiterentwickelt mit der Religion?*)
- Und andere Religionen? (*Hast du auch etwas über den christlichen/islamischen Glauben bzw. Religion erfahren?*)
- Kennst du Christen/Muslime? Gehst du mit denen näher um? (*Würdest du sie als Freunde bezeichnen?*)
- Was machst du mit denen, erzähl mal. (*Worüber redet ihr miteinander? Redet ihr auch über euren Glauben, über Religion?*)

### **II. Leitfadeninterview** (Wissen abfragen. Dialogischer Teil)

- Sag mal was zum christlichen/islamischen Glauben.
- Kannst du etwas sagen zu den Zielen der christlichen/islamischen Lehre?
- Was weißt du über Jesus, den Gott der Bibel, den Hl. Geist? (*Entstehung des christl. Glaubens, Kreuz+Auferstehung, Sünde+Vergebung, Gnade*)
- Weißt du, wie die christliche Glaubenspraxis aussieht? (*Gebet, Gemeinschaft, Liebesgebot (Selbst-, Nächsten-, Feindesliebe), Handeln aus Verantwortung*)



- Was weißt du über Allah? (*Mohammed, Koran, Offenbarung, Entstehung des Islam, Sunna, Hadithe*)
- Weißt du, wie die Glaubenspraxis von Muslimen aussieht? (*Iman (Glaube)+Din (Praktiken), 6 Glaubenssätze, 5 Säulen, Werkgerechtigkeit*)
- Hast du schon mal in der Bibel/im Koran gelesen? Welche Teile?
- Praktizierst du deinen Glauben? Wie?
- Weißt du, wie die Bibel bzw. der christliche Gott/der Koran den Menschen sieht? (*Menschenbild*)
- Kennst du unterschiedliche Richtungen/Konfessionen in Christentum/Islam?

### **III. Einstellungen abfragen**

#### Identifikation mit eigener Religion:

- + Was findest du gut an deiner Religion?

Was findest du schlecht an deiner Religion und würdest du gerne ändern?

→ Wie wichtig ist dir deine eigene Religion (Skala 1 – 10, unwichtig-wichtig)?

#### Haltung gegenüber fremder Religion:

- + Was findest du gut an der anderen Religion?

Was findest du schlecht an der anderen Religion und sollte geändert werden?

→ Wie ist deine Haltung gegenüber der anderen Religion (Skala 1 – 10, distanziert - aufgeschlossen)

## LITERATUR

1. Abmeier, K./Jacobs, A./Köhler, T.: Rechtliche Optionen für Kooperationen zwischen deutschem Staat und muslimischen Gemeinschaften. Münster 2019
2. Abu-Zaid, Nasr Hamid: Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran. Freiburg i.B. 2008
3. Affolderbach, Martin/Wöhlbrand, Inken (Hg). Im Auftrag des Amtes der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) und des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Was jeder vom Islam wissen muss. Gütersloh 2013
4. Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. 1997
5. Ammann, Ludwig: Die Geburt des Islam. Historische Innovation durch Offenbarung. Göttingen 2001
6. Aries, Wolfgang A.: Stellungnahme des Islamrates für die BRD. In: Bauer, Thomas (Hg): Islamischer Religionsunterricht. Hintergründe, Probleme, Perspektiven. Münster 2004
7. Arinze, Francis: Begegnung mit Menschen anderen Glaubens. München 1999
8. Aristoteles: Politik. Hrsg. von Otfried Höffe, Berlin 2011
9. Asbrand, Barbara: Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt a.M. 2000
10. Aslan, Ednan: Pluralität als Wille Gottes. In: Sejdini, Zekirija (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Bielefeld 2016
11. Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003
12. Barth, Hans-Martin: Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Gütersloh 2008
13. Barth, Hans-Martin: Die Theologie Martin Luthers. Eine kritische Würdigung. Gütersloh 2009
14. Barth, Karl: Kirchliche Dogmatik I/1. Zürich 1938
15. Barth, Karl: Kirchliche Dogmatik I/2. Zürich 1938
16. Barth, Karl: Die christliche Religion als die wahre Religion. Kirchliche Dogmatik Band I/2. Zürich 1990
17. Barth, Karl: Dogmatik im Grundriss. Zürich 1947. 102011
18. Barth, Karl: Kirchliche Dogmatik II (§§ 25-27), „Die Offenbarung Gottes“, Zürich 1932-1967
19. Barth, Karl: Kirchliche Dogmatik III, Zürich 1932-1967
20. Barth, Karl: Kirchliche Dogmatik IV/1 (§57), Die Lehre von der Versöhnung. Zürich 1932-1967, Neuauflage 1993
21. Bauer, Thomas: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams. Berlin 2011
22. Baumann, Ulrike: Interreligiöses Lernen in der Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Eisenbast, V./Schreiner, P./Sieg, U. (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005
23. Baumann, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt a.M. 2001
24. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München

25. Beck, Volker/Özdemir, Cem: Den Islam und andere Religionen der Einwanderer ins deutsche Religionsverfassungsrecht integrieren. Gleiche Rechte für Muslime, Aleviten und Jeziden! In: Kirche & Recht 2015
26. Beck, Volker: Religionspolitik zur Verwirklichung von Freiheit und Gleichheit der Religion. In: Abmeier, K./Jacobs, A./Köhler, T.: Rechtliche Optionen für Kooperationen zwischen deutschem Staat und muslimischen Gemeinschaften. Münster 2019
27. Behr, Harry Harun/Rochdi, Amin/Rochdi, Emel: Gott=Allah. Spannungsfeld Islamunterricht. In: Begegnung und Gespräch Nr.147. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. München 2006
28. Behr, Harry Harun: Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik. In: Kaddor, Lamy: Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Münster 2008
29. Behr, Harry Harun/Rohe, Mathias/Schmid, Hansjörg (Hg.): Den Koran zu lesen genügt nicht! Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht. Berlin 2008
30. Behr, Harry Harun: Islamische Religionspädagogik und Didaktik. Eine zwischenzeitliche Standortbestimmung. In: Polat, Mizrap/Tosun, Cemal (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt a.M. 2010
31. Behr, Harry Harun: Keine Angst vor Kritik. Wieviel Glaubenszweifel verträgt die islamische Theologie? Herder Korrespondenz 2014
32. Behr, Harry Harun: Menschenbilder im Islam. In: Rohe, Mathias/Engin, Havva/Korchide, Mouhanad/Özsoy, Ömer/Schmid, Hansjörg: Handbuch Christentum und Islam in Deutschland, Bd.1. Freiburg i.B. 2015
33. Bernhardt, Reinhold: Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung bis zur Pluralistischen Religionstheologie. Gütersloh 1990
34. Bernhardt, Reinhold: Zwischen Größenwahn, Fanatismus und Bekennermut. Stuttgart 1994
35. Bernhardt, Reinhold: Trinitätstheologie als Matrix einer Theologie der Religionen. Ökumenische Rundschau Jg.49 (2000)
36. Bernhardt, Reinhold: Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion. Zürich 2006
37. Bernhardt, Reinhold: Glauben Juden, Christen und Muslime an den gleichen Gott? Konvergenzen und Divergenzen im Gottesverständnis der abrahamitischen Religionen. In: Deutsches Pfarrerblatt Jg. 111, Heft 5, 2011
38. Bernhardt, Reinhold: Theologie zwischen Bekenntnisbindung und universalem Horizont. In: Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme. Zürich 2013
39. Bernlochner, Max: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam. Paderborn 2013
40. Bernlochner, Max: Der „Runde Tisch Islam“ Baden-Württemberg-Lösungsorientierte Zusammenarbeit auf Augenhöhe. In: Rohe, M./Engin, H./Korchide, M./Özsoy, Ö./Schmid, H. (Hg.): Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Bd.2. Freiburg i.B. 2015
41. Betz, Hans-Dieter u.a. (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG), Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. 8 Bände und ein Registerband. Tübingen 41998-2007
42. Bielefeldt, Heiner: Muslime im säkularen Rechtsstaat. Integrationschancen durch Religionsfreiheit. Bielefeld 2003
43. Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung, Sek.I
44. Bobzin, Hartmut: Sufi, Sufitum. In: Lexikon für Theologie und Kirche, Bd.9. Freiburg i.B. 2000

45. Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh 2013
46. Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Plädoyer für eine Didaktik des fächerkooperierenden Religionsunterrichts. In: Islamische Religionspädagogik (Hg.): Begegnen-lernen-interreligiös. Information u. Material für den katholischen Religionsunterricht. Freiburg i.B. 2015
47. Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 2010
48. Boos-Nünning, Ursula: Dimensionen der Religiosität. München 1972
49. Bormann, Karl: Platon. München 1973
50. Bouman, Johan: Das Wort vom Kreuz und das Bekenntnis zu Allah. Die Grundlehren des Korans als nachbiblische Religion. Frankfurt a.M. 1980
51. Bouman, Johan: Der Koran und die Juden. Darmstadt 1990
52. Brandt, Reinhard: Glauben Christen und Muslime an denselben Gott? In: Rittner, Reinhard (Hg.): Bekenntnis. Schriften des theologischen Konventes Augsburgischen Bekenntnisses. Fuldaer Hefte 34. Hannover 1995
53. Brück, Michael von: Globalisierte Welterfahrung und die Rationalität der transrationalen religiösen Praxis. Warum ich so denke, wie ich denke. Autobiographische Skizzen. In: Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme. Zürich 2013
54. Buber, Martin: Elemente des Zwischenmenschlichen. In: Buber, Martin: Das dialogische Prinzip. Darmstadt <sup>5</sup>1984
55. Buber, Martin: Ich und Du. Gütersloh 1999
56. Bürkle, Horst: Der Mensch auf der Suche nach Gott-die Frage der Religionen. Paderborn 1996
57. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Muslimisches Leben in Deutschland. Berlin 2009
58. Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik-Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Reihe: Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd.20. Paderborn 2015
59. Campenhausen, Hans von: Lateinische Kirchenväter. Stuttgart <sup>7</sup>1995
60. Ceylan, Rauf: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen. Hamburg 2008
61. Ceylan, Rauf: Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung. Wiesbaden 2014
62. Chebel, Malek: Symbole des Islam. Wien 1997
63. CIBEDO-Dokumentation Nr. 15/16 (Juni/September 1982)
64. Cibedo e.V./Güzelmansur, Timo (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Lumen Gentium (21.November 1964). Regensburg 2009
65. Cibedo e.V./Güzelmansur, Timo (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Zweites Vatikanisches Konzil, Nostra Aetate (28. Oktober 1965). Regensburg 2009
66. Cibedo e.V./Güzelmansur, Timo (Hg.): Dialog und Mission. (10. Juni 1984; II Dialog, B) Formen des Dialogs. Regensburg 2009
67. CIBEDO e.V. (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Päpstliche Lehrschreiben, Evangelii Nuntiandi 154, 8.12.1975. Regensburg 2009
68. Cyprian von Karthago: Briefe (Epistolae) -73.Brief-21.Kapitel. In: Bibliothek der Kirchenväter. Universität Freiburg
69. Dalferth, Ingolf Ulrich: Existenz Gottes und christlicher Glaube. Skizzen zu einer eschatologischen Ontologie. München 1984
70. Danz, Christian: Einführung in die Theologie der Religionen. Wien 2005
71. Dawkins, Richard: The God Delusion. Boston 2006

72. Dennett, Daniel C.: *Breaking the Spell. Religion as a Natural Phenomenon*. London 2006
73. Descartes, René: *Meditationes de Prima Philosophia*. Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Hamburg 1994
74. Dettloff, Werner: Johannes Duns Scotus. Die Unverfügbarkeit Gottes. In: Köpf, Ulrich (Hg.): *Theologen des Mittelalters*. Eine Einführung. Darmstadt 2002
75. Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (Hg.): *Charta der Vereinten Nationen und Statut des Internationalen Gerichtshofs*. DGVN, Berlin 2016
76. Dietrich, Myrian: *Islamischer Religionsunterricht*. Rechtliche Perspektiven. Frankfurt a.M. 2006
77. Doedens, Folkert/Weisse, Wolfram: *Religionsunterricht für alle*. Münster/New York/München 1997
78. Dreyer, Mechthild/Ingham, Mary B.: *Johannes Duns Scotus zur Einführung*. Hamburg 2003
79. D'Sa, Francis X.: *Gott, der Dreieine und der All-Ganze*. Düsseldorf 1987
80. Durkheim, Émile David: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1984
81. Durkheim, Émile David: *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt a.M./Leipzig 2007
82. Ebeling, Gerhard: *Das Wesen des christlichen Glaubens*. Tübingen 1959
83. Eißler, Friedmann (Hg.): „A Common Word“ Offener Brief von 138 muslimischen Gelehrten an die Christen. Muslimische Einladung zum Dialog. EZW-Texte 202. Berlin 2009
84. Eißler, Friedmann: *Komparative Theologie*. Eine Alternative zu bisherigen religionstheologischen Konzepten? In: *Materialdienst der Evang. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen* 12/2011
85. *Kirchliches Außenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.): *Moslems in der Bundesrepublik*. Frankfurt a.M. 1974; *Muslims-unsere Nachbarn* (1977), *Zusammenleben mit Muslimen-eine Handreichung* (1980; 2000)
86. Elias, Norbert/Scotson, John L.: *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M. 1993
87. el Missiri, Dunja: *Erfahrungen beim Start des Modellprojekts „Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“*. In: Kuld, Lothar/Schmid, Bruno (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg*. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion. Berlin 2009
88. Englert, Rudolf: *Religiöse Erziehung als Erziehung zur Toleranz*. In: Hilpert, Konrad/Werbick, Jürgen (Hg.): *Mit den Anderen leben*. Wege zur Toleranz. Düsseldorf 1995
89. Erikson, Erik H.: *Dimensionen einer neuen Identität*. Frankfurt a.M. 1975
90. Ess, Josef van/Küng, Hans: *Christentum und Weltreligionen*. Islam. München 2003
91. *Evangelische Allianz in Deutschland e.V.*: *Christlicher Glaube und Islam*. 2002
92. *Evangelische Kirche in Deutschland*: *Identität und Verständigung*. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Gütersloh 1994
93. *Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern*: *Erste Schritte wagen*. München 2000
94. Falaturi, Abdoldjavad: *Voraussetzungen des Dialogs aus islamischer Sicht*. In: Thull, Philipp/Yousefi, Hamid Reza: *Interreligiöse Toleranz*. Von der Notwendigkeit des christlich-islamischen Dialogs. Darmstadt 2014
95. Fick, Monika: *Lessing Handbuch*. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart 2010
96. Fitzgerald, Michael L.: *Die Bedeutung von Nostra Aetate in einer sich ändernden Welt*. In: Vöcking, Hans (Hg.): *Nostra Aetate und die Muslime*. Eine Dokumentation. Freiburg i.B. 2010
97. Flick, Uwe: *Qualitative Forschung*. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek 1998
98. Forst, Rainer: *Toleranz im Konflikt*. Frankfurt a.M. 2020
99. Fowler, James W.: *Stufen des Glaubens*. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991

100. Franzen, Winfried: Die Bedeutung von ‚wahr‘ und ‚Wahrheit‘. Analysen zum Wahrheitsbegriff und zu einigen neueren Wahrheitstheorien. Freiburg/München 1982
101. Frisch, Max: Öffentlichkeit als Partner. Frankfurt a.M. 1967
102. Gäde, Gerhard: Islam in christlicher Perspektive. Den muslimischen Glauben verstehen. Paderborn 2009
103. Gäde, Gerhard: Viele Religionen-welche Wahrheit? Ein neuer Blick auf die nichtchristlichen Religionen. Freiburg 2021
104. Gantke, Wolfgang: Wege zu Theorie und Praxis der Toleranz. In: Thull, Phillip/ Yousefi, Hamid Reza (Hg.): Interreligiöse Toleranz. Von der Notwendigkeit des christlich-islamischen Dialogs. Darmstadt 2014
105. Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M. 1987
106. Geertz, Clifford: Religiöse Entwicklungen im Islam. Beobachtet in Marokko und Indonesien. Frankfurt a.M. 1991
107. Glinka, Hans-Jürgen: Das narrative Interview in seinen zentralen Analyse-schritten. Tübingen 2008
108. Glock, Charles: Über die Dimensionen der Religiosität. In: Matthes, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II. Hamburg 1969
109. Gloel, Hans-Martin: Häuser des Dialogs-Leuchttürme auf dem Weg zu neuen Ufern. In: Meißner, V./Affolderbach, M./Mohagheghi, H./Renz, A. (Hg.): Handbuch christlich-islamischer Dialog. Freiburg i.B. 2016
110. Gnilka, Joachim: Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt. Freiburg i.B. 2004
111. Gnilka, Joachim: Jesus von Nazareth. Botschaft und Geschichte. Freiburg i.B. 2007
112. Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden 2007
113. Gräb, Wilhelm: Clifford Geertz-Religion dicht beschreiben. In: Drehsen, Volker/Gräb, Wilhelm/Weyel, Birgit (Hg.): Kompendium Religionstheorie. Göttingen 2005
114. Graf, Friedrich Wilhelm: Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur. München 2004
115. Graf, Peter (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Etablierung eines neuen Faches. Göttingen 2007
116. Graf, Peter: Religiöse Bildung als Weg. Selbstfindung in einer Welt der kulturellen Vielfalt. Frankfurt a.M. 2016
117. Grünshloß, Andreas: Der eigene und der fremde Glaube. Probleme und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie. In: Der Evangelische Erzieher 1994/46
118. Grünshloß, Andreas: Der eigene und der fremde Glaube. Studien zur interreligiösen Fremdwahrnehmung in Islam, Hinduismus, Buddhismus und Christentum. Tübingen 1999
119. Grünshloß, Andreas: Religionswissenschaft und Theologie-Überschneidungen, Annäherungen und Differenzen. In: Löhr, G. (Hg.): Die Identität der Religionswissenschaft. Frankfurt a.M. 2000
120. Grundmann, Christoffer H.: In Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Für einen kritischen Dialog der Religionen. Hannover 1999
121. Güzelmansur, Timo/CIBEDO e.V. (Hg.): Die offiziellen Dokumente der Katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Regensburg 2009
122. Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M. 1968
123. Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M. 1981
124. Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M. 1984

125. Habermas, Jürgen: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. 1985
126. Habermas, Jürgen: Zwischen Naturalismus und Religion. Frankfurt a.M. 2005
127. Hacker, Paul: Religiöse Toleranz und Intoleranz im Hinduismus.  
In: Schmithausen, Lambert: Kleine Schriften. Wiesbaden 1978
128. Hacker, Paul: Inklusivismus. In: Oberhammer, G. (Hg.): Inklusivismus. Eine indische Denkform. Wien 1983
129. Härle, Wilfried: Menschsein in Beziehungen. Studien zur Rechtfertigungslehre und Anthropologie. Tübingen 2007
130. Hafez, Kai/Schmidt, Sabrina: Die Wahrnehmung des Islam in Deutschland. Religionsmonitor Bertelsmann Stiftung 2015. Gütersloh 2015
131. Hagemann, Ludwig: Eine Geschichte gescheiterter Beziehungen. Darmstadt 1999
132. Hager, Fritz-Peter: Trias, Triaden. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10. Basel 1998
133. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Schriften zur Religionspädagogik. Düsseldorf 1982
134. Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn 1993
135. Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja: Muslimisches Leben in Deutschland – im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl. Bd.6. Nürnberg 2009
136. Hausamann, Susanne: Alte Kirche. Zur Geschichte und Theologie in den ersten vier Jahrhunderten, Bd.1. Neukirchen-Vluyn 2001
137. Haußig, Hans-Michael: Zum Religionsverständnis in Hinduismus, Buddhismus, Judentum und Islam. In: Hildebrandt, Mathias/Brocker, Manfred: Der Begriff der Religion: interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden 2008
138. Heimbach, Marfa: Die Entwicklung der islamischen Gemeinschaft in Deutschland seit 1961. Berlin 2001
139. Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wende zur Lebenswelt. Weinheim 1998
140. Heimbrock, Hans-Günter: Vom Kontext zur Lebenswelt. Theologische, bildungstheoretische und religionspädagogische Überlegungen im Horizont kultureller Pluralität. In: Schreijäck, Thomas (Hg.): Religion im Dialog der Kulturen. Münster 2000
141. Heine, Peter: Einführung in die Islamwissenschaft. Berlin 2009
142. Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden 2011
143. Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Frankfurt a.M. 1988
144. Hempelmann, Reinhard: Religionen, Religiosität und christlicher Glaube: Erinnerung an die VELKD/AKF-Studie. In: Materialdienst 2011, Bd.74, Heft 12. Hannover 2011
145. Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. München 1996
146. Herdegen, Matthias u.a. (Hg.): Festschrift für Roman Herzog zum 75.Geburtstag. München 2009
147. Hick, John (Hg.): Wurde Gott Mensch? Der Mythos vom fleischgewordenen Gott. Gütersloh 1979
148. Hick, John: Gott und seine vielen Namen. Frankfurt a.M. 2001
149. Hick, John: Trinität und Inkarnation im Licht des religiösen Pluralismus. In: ders., Gott und seine vielen Namen. Frankfurt a.M. 2001
150. Hildebrandt, Mathias/Brocker, Manfred: Der Begriff der Religion: interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden 2008
151. Hildenbrand, Bruno: Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E.v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, St. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991
152. Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein

- Leitfaden für Ausbildung, Studium, Beruf. München 2008
153. Höbsch, Werner: Befähigung zum Dialog-Interreligiöse Kompetenz. In: Meißner/Affolderbach/Mohagheghi/Renz (Hg.): Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen-Themen-Praxis-Akteure. Freiburg i.B. <sup>2</sup>2016
  154. Höffe, Otfried: Aristoteles. München 1996
  155. Höffe, Otfried: Immanuel Kant. München <sup>7</sup>2007
  156. Höger, Christian/Ourghi, Abdel-Hakim/Petzold-Hussein, Anika: Lehramtsstudierende zur Gestaltung interreligiöser Bildungsprozesse im Religionsunterricht befähigen. In: Riedl, Hermann Josef/Ourghi, Abdel-Hakim (Hg.): Interreligiöse Annäherung. Beiträge zur Theologie und Didaktik des interreligiösen Dialogs, Übergänge Bd.23. Berlin 2018
  157. Hofmann, Hans: Das offene System der deutschen Religionsverfassung-Gleichberechtigte Teilhabe der Muslime (individualrechtlich) und des Islam (kollektivrechtlich) an den Rechtsinstituten des deutschen Religionsverfassungsrechts. In: Abmeier, K./Jacobs, A./Köhler, T.: Rechtliche Optionen für Kooperationen zwischen deutschem Staat und muslimischen Gemeinschaften. Münster 2019
  158. Hünslers, Peter/Di Noia, Salvatore (Hg.): Kirche und Islam im Dialog. Regensburg 2010
  159. Hüpping, Stefan/Heitmeyer, Wilhelm: Integration/Solidarität. In: Farzin, S./Jordan, S. (Hg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2008
  160. Hughes, Thomas Patrick: Lexikon des Islam. Wiesbaden 1995
  161. Hundhammer, Marianus: Ambiguitätstoleranz als hermeneutisches Prinzip der Koraninterpretation. In: Poya, Abbas (Hg.): Koranexegese als 'Mix and Match'. Zur Diversität aktueller Diskurse in der *tafsir*-Wissenschaft. Bielefeld 2017
  162. Husserl, Edmund: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass, Teil II 1921-1928 (Hg. Kern, Iso). Den Haag 1973
  163. Husserl, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Den Haag <sup>2</sup>1976
  164. Husserl, Edmund: Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Texte aus dem Nachlass (1893-1912). Gehr, Thomas von/Giuliana, Regula (Hg.). Dordrecht 2004
  165. Joas, Hans: Was sind religiöse Überzeugungen? Göttingen 2003
  166. Kaddor, Lamy (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Berlin 2008
  167. Kaifel, Mario: Kooperationserfahrungen in Baden-Württemberg. Modellprojekt Islamischer Religionsunterricht. In: Abmeier, K./Jacobs, A./Köhler, T.: Rechtliche Optionen für Kooperationen zwischen deutschem Staat und muslimischen Gemeinschaften. Münster 2019
  168. Kalbheim, Boris: Wer bin ich vor dir? Strategien der Selbstartikulation Jugendlicher in Auseinandersetzung mit fremden Religionen. Bad Heilbrunn 2020
  169. Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg i.B. <sup>3</sup>2014
  170. Kandil, Foad: Blockierte Kommunikation: Islam und Christentum. Zum Hintergrund aktueller Verständigungsprobleme. Berlin 2008
  171. Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (KrV) 1781 (A), 2.Aufl. 1787 (B). Weischedel, Wilhelm (Hg.): Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant Werk in 12 Bänden, Band III und IV. Frankfurt a.M. <sup>2</sup>1976
  172. Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (GMS). Weischedel, Wilhelm (Hg.): Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant Werk in 12 Bänden, Band VII. Frankfurt a.M. <sup>4</sup>1978
  173. Kany, Roland: Augustins Trinitätsdenken. Tübingen 2007
  174. Kaspari, Tobias: Das Eigene und das Fremde. Leipzig 2010
  175. Kassir, Samir: Das arabische Unglück. Berlin 2006
  176. Kast, Verena: Der Schatten in uns. Die subversive Lebenskraft. Ostfildern 2016



177. Kaufmann, Hans Bernhard: Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In: Otto, G./Stock, H. (Hg.): Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. Hamburg 1968
178. Kaufmann, Thomas: Erlöste und Verdammte. Eine Geschichte der Reformation. München 2016
179. Kettern, Bernd: Lactantius, Caelius, Firmianus. In: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd.4. Herzberg 1992
180. Kerani, Navid: Gott ist schön: Das ästhetische Erleben des Koran. München 1999
181. Khalfaoui, Mouez: Zwischen Vertrauen und Skepsis. Die Beziehungen von Staat und Religion im Islam. In: Abmeier, K./Jacobs, A./Köhler, T.: Rechtliche Optionen für Kooperationen zwischen deutschem Staat und muslimischen Gemeinschaften. Münster 2019
182. Kholeif, Fathalla: Der Gott des Korans. In: Bsteh, Andreas (Hg.): Der Gott des Christentums und des Islams. Beiträge zur Religionstheologie 2. Mödling 1978
183. Khorchide, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Wiesbaden 2009
184. Khorchide, Mouhanad: Die Beziehung zwischen islamischer Lehre und einer modernen Islamischen Religionspädagogik. Zur Notwendigkeit der Ausarbeitung humanistischer Ansätze in der islamischen Ideengeschichte. In: Polat, Mizrap/Tosun, Cemal (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt a.M. 2010
185. Khorchide, Mouhanad: Die theologischen Grundlagen des christlich-islamischen Dialogs aus Sicht der islamischen Theologie. In: Rohe, Mathias u.a. (Hg.): Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Bd.2. Freiburg i.B. 2015
186. Khorchide, Mouhanad: Scharia. Der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik. Freiburg i.B. 2016
187. Khorchide, Mouhanad: Wie man den Koran zeitgemäß liest. Bd.1. Freiburg 2018.
188. Khoury, Adel Theodor: Toleranz im Islam. München/Mainz 1980
189. Khoury, Adel Theodor/Heine, Peter/Oebbecke, Janbernd: Handbuch Recht und Kultur des Islams in der deutschen Gesellschaft. Gütersloh 2000
190. Khoury, Adel Theodor: Mit Muslimen in Frieden leben. Würzburg 2002
191. Khoury, Adel Theodor: Der Koran. Gütersloh 2007
192. Khoury, Adel Theodor: Themenkonkordanz KORAN. Gütersloh 2009
193. Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963
194. Klausnitzer, Wolfgang: Voraussetzungen des Dialogs aus christlicher Sicht. In: Thull, Philipp/Yousefi, Hamid Reza: Interreligiöse Toleranz. Von der Notwendigkeit des christlich-islamischen Dialogs. Darmstadt 2014
195. Klautke, Heinz: Islam-Handreichung der EKD. Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland. Erlangen 2003
196. Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn 2007
197. Kluge, Friedrich/Götze, Alfred: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin 142020
198. Knitter, Paul F.: Ein Gott-viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München 1988
199. Knitter, Paul F.: Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen. Nr. 49/6, Evangelische Theologie 1989
200. Knitter, Paul F.: Religion und Befreiung. Soteriozentrismus als Antwort an die Kritiker. In: Bernhardt, R. (Hg.): Horizontüberschreitung. Die pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh 1991
201. Knoblauch, Hubert: Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse. In: Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a.M. 1991
202. Kollmann, Bernd: Neues Testament kompakt. Stuttgart 2014
203. Konferenz Europäischer Kirchen u. Rat der Europäischen Bischofskonferenz

- (KEK/CCEE): Wie können wir Muslimen begegnen? St. Gallen 2003
204. Kongregation für die Glaubenslehre, Erklärung „Dominus Jesus“. Bonn 2000
  205. Krawietz, Birgit: Hierarchie der Rechtsquellen im tradierten sunnitischen Islam. Schriften zur Rechtstheorie. Berlin 2002
  206. Kretschmann, Winfried: Der Sinn für den Sinn. In: Christ in der Gegenwart. 69. Jahrgang, Freiburg 12. Februar 2017
  207. Kreuzer, Johann: Augustinus. Hamburg 2013
  208. Krochmalnik, Daniel: Trialogus: Jüdische Stimme. In: Schröder, B./Behr, H.H./Krochmalnik, D. (Hg.): Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen. Berlin 2009
  209. Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel 2014
  210. Kuld, Lothar/Schmid, Bruno (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion. Berlin 2009
  211. Kuschel, Karl-Josef: Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert. Darmstadt 1994
  212. Kuschel, Karl-Josef: Christologie-unfähig zum interreligiösen Dialog? Zum Problem der Einzigartigkeit des Christentums im Gespräch mit den Weltreligionen. In: ders., Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert. Darmstadt 1994
  213. Kuschel, Karl-Joseph: Vom Streit zum Wettstreit der Religionen. Lessing und die Herausforderung des Islam. Paderborn 1998
  214. Kuschel, Karl-Joseph: Juden, Christen und Muslime. München 2006
  215. Kuschel, Karl-Josef: „Trialogisch denken lernen“. In: rhs. 2008/51
  216. Küng, Hans: Christentum und Weltreligionen. München 1984
  217. Küng, Hans: Projekt Weltethos. München 1990
  218. Küng, Hans: Credo. Das Apostolische Glaubensbekenntnis-Zeitgenossen erklärt. München 1992
  219. Küng, Hans: Christ sein. München 1993
  220. Küng, Hans: Der Islam. Geschichte. Gegenwart. Zukunft. München 2004
  221. Küster, Bernd: Ergebnisse der Deutschen Islamkonferenz zur Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. In: Ucar, Bülent/Bergmann, Danja: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Göttingen 2010
  222. Lähnemann, Johannes: Zielsetzungen und Aufgabenstellungen eines modernen evangelischen Religionsunterrichts in einer pluralen Gesellschaft. In: Liedtke, M. (Hg.): Religiöse Erziehung und Religionsunterricht. Bad Heilbrunn 1994
  223. Lähnemann, Johannes: Weltreligionendidaktische Grundregeln. In: Groß, E./König, K. (Hg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht. Regensburg 1996
  224. Lähnemann, Johannes: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen 1998
  225. Lähnemann, Johannes: Zum Profil religiöser Bildung in Schulen und Hochschulen-ein Resümee. In: Kaddor, Lamya (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Münster 2008
  226. Lämmermann, Godwin: Grundriss der Religionsdidaktik. Stuttgart 1998
  227. Langenhorst, Georg: Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Freiburg i.B. 2016
  228. Langenhorst, Georg: Trialogische Religionspädagogik. Didaktische Perspektiven für Judentum, Christentum und Islam. In: Badawia, Tarek/Topalovic (Hg.): Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze. Göttingen 2023
  229. Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Harald: Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung. In: Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1998

230. Leimgruber, Stephan: Ökumenisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2001
231. Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen. München 2007
232. Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik als Wissenschaft. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf. München 2001. Neuausgabe 2010
233. Leimgruber, Stephan: Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Religionspädagogik. In: Polat, Mizrap/Tosun, Cemal (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt a.M. 2010
234. Leimgruber, Stephan/Hilger, Georg/Kropac, Ulrich: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2010
235. Leimgruber, Stefan: Interreligiöses Lernen. München <sup>2</sup>2012
236. Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In: Hilger, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München <sup>3</sup>2013
237. Lemmen, Thomas: Muslime in Deutschland. Eine Herausforderung für Kirche und Gesellschaft. Baden-Baden 2001
238. Leppin, Volker (Hg.): Thomas Handbuch. Tübingen 2016
239. Lessing, Gotthold Ephraim: Die Erziehung des Menschengeschlechts. Berlin 1780
240. Lohker, Rüdiger: Islam. Eine Ideengeschichte. Wien 2008
241. Lohker, Rüdiger: Islamisches Recht. Wien 2012
242. Lohrbächer, Albrecht: Juden, Christen und Muslime-Wege zu einem friedlichen Miteinander. In: Petermann, Hans-Bernhard (Hg.): Islam. Erbe und Herausforderung. Heidelberg 2004
243. Loofs, Friedrich: Leitfaden zum Studium der Dogmengeschichte 1. und 2. Teil. Tübingen <sup>7</sup>1968
244. Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen 2002
245. Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a.M. 1991
246. Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches. Leipzig 2002
247. Lüling, Günther: Über den Ur-Qur'an. Ansätze zur Rekonstruktion vorislamischer christlicher Strophenlieder im Qur'an. Erlangen <sup>2</sup>2004
248. Luhmann, Niklas. In: Schelsky, Helmut. (Hg.): Zur Theorie der Institution. Gütersloh 1970
249. Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1987
250. Luhmann, Niklas: Funktion der Religion. Frankfurt a.M. <sup>3</sup>1992
251. Luhmann, Niklas: Die Religion der Gesellschaft. Kieserling, A. (Hg.). Frankfurt a.M. 2000
252. Lyotard, Jean-Francois: Das postmoderne Wissen. Graz/Wien 1986
253. Mahlert, Gerhart: Möglichkeiten religiöser Unterweisung muslimischer Kinder an öffentlichen Schulen in den Ländern der BRD entsprechend dem Beschluss der Kultusministerkonferenz. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). Rahmenbedingungen und Materialien zur religiösen Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens. Berlin 1987
254. Maisch, Ingrid: Der Brief an die Gemeinde in Kolossä. Theologischer Kommentar zum Neuen Testament. Stuttgart 2003
255. Marksches, Christoph: Arbeitsbuch Kirchengeschichte. Tübingen 1995

256. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1996, 2002
257. Mecheril, Paul: Migrationspädagogik-ein Projekt. In: Ders (Hg.), Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim 2016
258. Mette, Norbert: Religionspädagogik. Düsseldorf 1994
259. Metzger, Bruce M.: Der Kanon des Neuen Testaments. Ostfildern <sup>2</sup>2012
260. Middelbeck-Varwick, Anja: Das Verständnis von Kirche vor der Herausforderung „Interreligiöser Theologie“. In: Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme. Zürich 2013
261. Middelbeck-Varwick, Anja: Theologische Grundlagen des Dialogs aus christlicher Perspektive. In: Rohe, M./Engin, H./Khorchide, M./Özsoy, Ö./Schmid, H. (Hg.): Christentum und Islam in Deutschland. Bonn 2015
262. Middelbeck-Varwick, Anja: Cum Aestimatione. Konturen einer christlichen Islamtheologie. Münster 2017
263. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Rahmen-vorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge. RahmenVO-KM v. 27.4.2015. Stuttgart 2015
264. Mitscherlich, Alexander: Toleranz-Überprüfung eines Begriffs. Frankfurt a.M. <sup>3</sup>1979
265. Mohagheghi, Hamideh: Zugänge zum christlich-islamischen Dialog aus muslimischer Perspektive. In: Meißner/Affolderbach/Mohagheghi/Renz (Hg.): Handbuch christlich-islamischer Dialog. Grundlagen-Themen-Praxis-Akteure. Freiburg i.B. <sup>2</sup>2016
266. Mohr, Irka-Christin/Kiefer, Michael (Hg.): Islamunterricht, Islamischer Religions-unterricht, Islamkunde. Bielefeld 2009
267. Müller-Fahrenholz, Geiko: Was ist heute Fundamentalismus? Sozialpsychologische Perspektiven. In: Concilium 27/1992
268. Müller, Peter: Der Beitrag des Islam in der öffentlichen Bildung. In: Petermann, Hans-Bernhard: Islam. Erbe und Herausforderung. Heidelberg 2004
269. Müller, Peter/Dierk, Heidrun/Müller-Friese, Anita: Verstehen lernen. Ein Arbeits-buch zur Hermeneutik. Stuttgart 2005
270. Müller, Peter/Lichtenthäler, Barbara: Das Modellprojekt „Islamischer Religions-unterricht“ in Baden-Württemberg. In: Kuld, Lothar/Schmid, Bruno (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion. Berlin 2009
271. Müller, Peter: Kolosserbrief. Kritisch-exegetischer Kommentar über das Neue Testament. Bd.9/2, Göttingen <sup>16</sup>2022
272. Nagel, Tilman: Der erste Muslim-Abraham in Mekka. Göttingen 2003
273. Nasr, Seyyed Hossein: Ideal und Wirklichkeit des Islam. München 1993. (Übersetzt v. Annemarie Schimmel)
274. Naurath, Elisabeth: Position und Dialog. Zur Zukunft des Religionsunterrichts im gesellschaftlich pluralen Kontext. In: Polat, Mizrap (Hg.): Religion im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt a.M. 2014
275. Neuwirth, Angelika: Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang. Berlin 2010
276. Nipkow, Karl Ernst: Schule und Religionsunterricht im Wandel. Heidelberg/ Düsseldorf 1971
277. Nipkow, Karl Ernst: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd 3. Gütersloh 1982
278. Nipkow, Karl Ernst: Ziele interreligiösen Lernens. Gütersloh 1994
279. Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998
280. Nipkow, Karl Ernst: Dialogprinzipien eines pluralismusfähigen Religions-unterrichts am Beispiel von Christentum und Islam. In: Baumann, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt a.M. 2001

281. Nipkow, Karl Ernst: Grundlagen einer Religionsdidaktik aus christlicher Sicht. In: Kaddor, Lamya (Hg.): Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Berlin 2008
282. Özdil, Ali Özgül: Religiöse Identitätsbildung muslimischer Kinder im Rahmen des Hamburg Modells. In: Kaddor, Lamya: Islamische Erziehungs- und Bildungslehre. Münster 2008
283. Özsoy, Ömer: Dekontextualisierung des Korans: moderne Koraninterpretationen oder Konstruktion moderner Korane. In: Sejdini, Z. (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa. Bielefeld 2016
284. Ourghi, Abdel-Hakim: Reform des Islam-40 Thesen. München 2017
285. Panikar, Raimon: Die Spielregeln der religiösen Begegnung. In: Dehn, Ulrich/Caspar-Seeger, Ulrike/Bernstorff, Freya (Hg.): Handbuch Theologie der Religionen. Freiburg i.B. 2017
286. Pannenberg, Wolfhart: Erwägungen zu einer Theologie der Religionsgeschichte. In: ders., Grundfragen systematischer Theologie. Gesammelte Aufsätze. Göttingen 1967
287. Pannenberg, Wolfhart: Anthropologie in theologischer Perspektive. Göttingen 1983
288. Pannenberg, Wolfhart: Systematische Theologie I. Göttingen 1988
289. Pannenberg, Wolfhart: Die Religionen in der Perspektive christlicher Theologie und die Selbstdarstellung des Christentums im Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen. In: Kuschel, Karl-Josef: Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert. Darmstadt 1994
290. Parsons, Talbot: Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1975
291. Pathrapankal, Joseph: Religiöse Erziehung im Kontext interkultureller Bildung. In: Schreijäck, Thomas (Hg.): Religion im Dialog der Kulturen. Münster 2000
292. Pemsel-Maier, Sabine/Weinhardt, Joachim: „Das Bewusstsein für meinen Glauben habe ich erst während des Studiums entwickelt.“ Konfessionell-koooperativer Religionsunterricht als Herausforderung für das Lehramt in Deutschland. In: Krobath, Thomas/Ritzer, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Wien 2014
293. Pemsel-Maier, Sabine: Komparative Theologie als theoretische Fundierung interreligiösen Lernens? Wissenschaftstheoretische und religionstheologische Klärungen. In: Riedl, Hermann-Josef/Ourghi, Abdel-Hakim (Hg.): Interreligiöse Annäherung. Beiträge zur Theologie und Didaktik des interreligiösen Dialogs, Übergänge Bd.23. Berlin 2018
294. Platon: Politeia. Herausgegeben und übersetzt von Gernot Krapinger. Stuttgart 2023
295. Pollack, D./Müller, O./Rosta, G./Dieler, A.: Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ der Universität Münster. Münster 2015/2016
296. Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Tübingen 2003
297. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München 2008
298. Rahner, Karl: Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen. In: ders., Schriften zur Theologie Bd.5. Einsiedeln 1964
299. Rahner, Karl: Der dreifaltige Gott als transzendenter Ugrund der Heilsgeschichte. In: Mysterium Salutis II. Die Heilsgeschichte vor Christus. Einsiedeln 1967
300. Rahner, Karl/Vorgrimmler, Herbert: Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums. Freiburg i.B. 1974
301. Rahner, Karl: Über die Heilsbedeutung der nichtchristlichen Religionen. In: Schriften zur Theologie 13. Zürich/Einsiedeln/Köln 1978
302. Rahner, Karl: Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums. Freiburg/Basel/Wien, 192004

303. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Pastorale Handreichung „Zusammenleben mit Muslimen in Deutschland“ 2000
304. Ratschow, Carl-Heinz: Die Religionen. Handbuch Systematische Theologie 16 (HSTh). Gütersloh 1979
305. Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim/Basel 2008
306. Renz, Andreas/Leimgruber, Stephan: Christen und Muslime: Was sie verbindet- was sie unterscheidet. München 2005
307. Rettenbacher, Sigrid: Interreligiöse Theologie – postkolonial gelesen. In: Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme. Zürich 2013
308. Rickers, Folkert: Interreligiöses Lernen-die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit. In: Rickers, F./Gottwald, E. (Hg.): Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Neukirchen-Fluyn 1998
309. Rickers, Folkert: Interreligiöses Lernen. In: Rickers, Folkert/Mette Norbert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2001
310. Riedel, Manfred: Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und zur politischen Sprache der neuzeitlichen Philosophie. Heidelberg 1975
311. Ritzer, G./Bastel, H./Schwarz, E./Uljas-Lutz, J./Wagerer, W.: Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Krobath, Thomas/Ritzer, Georg (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Wien 2014
312. Roche, Jörg/Wormer, Jörg (Hg.): Transkulturalität im europäisch-islamischen Dialog. Kommunikation und Kulturen 4. Berlin 2007
313. Roebben, Bert: Interreligiöses Lernen im Rahmen des Religionsunterrichts. Eine praktisch-theologische Erkundung. In: Schreijäck, Thomas: Religion im Dialog der Kulturen. Münster 2000
314. Röd, Wolfgang: Die Genese des Cartesianischen Rationalismus. München 1995
315. Rötting, Martin: Zwischen Politik und Religion – christlich-islamischer Dialog an der Hochschule. In: Meißner, V./Affolderbach, M./Mohagheghi, H./Renz, A. (Hg.): Handbuch christlich-islamischer Dialog. Freiburg i.B. 2016
316. Rosenthal, Gabriele: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München 2005
317. Sahinöz, Cemil: Trinitätslehre im Verständnis des Islam. In: Tatari, Muna/von Stosch, Klaus: Trinität-Anstoß für das islamisch-christliche Gespräch. Paderborn 2013
318. Sajak, Clauß Peter: Interreligiöse Kompetenz entwickeln. Perspektiven für ein dialogisches Lernen. In: Stettberger, Herbert/Bernlocher, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Münster 2013
319. Saltzweil, Johannes (Hg.): Die Aufklärung: Das Drama der Vernunft vom 18. Jahrhundert bis heute. München 2017
320. Samir, Khalil Samir SJ: Die prophetische Mission Muhammads. In: CIBEDO 2/2006
321. Sarikaya, Yaşar: Der Hadith im islamischen Religionsunterricht: eine religionspädagogische Herausforderung. In: Sejdini, Z. (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa. Bielefeld 2016
322. Schäfer, Korinna/Foroutan, Naika: Die Deutsche Islam Konferenz im Rückblick (2006-2013). Analyse einer politischen Initiative zur Gleichstellung von Islam und Muslimen in Deutschland. In: Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Freiburg i.B. 2014
323. Schäfer, Rainer: Zweifel und Sein. Der Ursprung des modernen Selbstbewusstseins in Descartes' cogito. Würzburg 2006
324. Schäuble, Wolfgang: Islamischer Religionsunterricht auf der Grundlage des deutschen Religionsverfassungsrechts. In: Herdegen, Matthias u.a. (Hg.):

- Festschrift für Roman Herzog zum 75. Geburtstag. München 2009
325. Schäuble, Wolfgang: Zum christlich-islamischen Dialog aus Sicht des Staates. In: Hünslers, Peter/Di Noia, Salvatore (Hg.): Kirche und Islam im Dialog. Regensburg 2010
  326. Scharer, Matthias: „Third Spaces“-Räume für interreligiöse Begegnung an „generativen“ Themen. In: Datterl, Monika/Guggenberger, Wilhelm/Paganini, Claudia (Hg.): Gewalt im Namen Gottes-ein bleibendes Problem? Innsbruck 2016
  327. Scharer, Matthias: Eine islamische Theologie und Religionspädagogik, 'mit der wir leben können'. In: Sejdini, Zekirija (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa. Bielefeld 2016
  328. Scharer, Matthias: Die Einführungsvorlesung in die Religionsdidaktik wandelt sich. In: Kraml, Martina/Sejdini, Zekirija (Hg.): Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexte. Stuttgart 2018
  329. Schiffauer, Werner: Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland. Eine Ethnographie. Stuttgart 1991
  330. Schiffauer, Werner: Migration und kulturelle Differenz. Berlin 2002
  331. Schimmel, Annemarie: Sufismus. Eine Einführung in die islamische Mystik. München 2000
  332. Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799/1806/1821). Peter, N./ Bestebeurtje, F./Büsching, A (Hg.). Zürich 2012
  333. Schmidt, Günter R.: Christentumsdidaktik. Grundlagen des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule Leipzig 2004
  334. Schmid, Hansjörg: Gesellschaft gemeinsam gestalten. Islamische Vereinigungen als Partner in Baden-Württemberg. Baden-Baden 2008
  335. Schmidt-Leukel, Perry: Theologie der Religionen. Probleme-Optionen-Argumente. München-Neuwied 1997
  336. Schmidt-Leukel, Perry: Das Problem divergierender Wahrheitsansprüche im Rahmen einer pluralistischen Religionstheologie. Voraussetzungen zu einer Lösung. In: Schwandt, H.-G. (Hg.): Pluralistische Theologie der Religionen. Frankfurt a.M. 1998
  337. Schmidt-Leukel, Perry: Die Pluralität der Religionen und der Wahrheitsanspruch des Christentums. In: Kirste, R./Schwarzenau, P./Tworuschka, U. (Hg.): Hoffungszeichen globaler Gemeinschaft. Balve 2000
  338. Schmidt-Leukel, Perry: Interreligiöse Theologie und die Theologie der Zukunft. In: Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hg.): Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme. Zürich 2013
  339. Schmidt-Leukel, Perry: Wahrheit in Vielfalt. Gütersloh 2019
  340. Schmitt, Cäcilia (Hg.): Islamische Theologie des 21. Jahrhunderts-Der aufgeklärte Islam, Aufkommen-Ideen-Niederschlag. Das Paradigma des Said Nursi. Stuttgart 2007
  341. Schmitz, Bertram: Von der einen Religion des Alten Israel zu den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam. Stuttgart 2009
  342. Schmitz, Bertram: Was ist der Mensch? Eine religionswissenschaftliche Gegenüberstellung des Menschenbildes in den Weltreligionen. In: Boehme, Katja (Hg.): Wer ist der Mensch? Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Berlin 2013
  343. Schnädelbach, Herbert: Philosophie in der modernen Kultur. Vorträge und Abhandlungen 3. Frankfurt a.M. 2000
  344. Schneider, Friedrich: Gottesdienste mit Andersgläubigen. In: Bund Ev.-Freikirchlicher Gemeinden in Deutschland (Hg.): Mission mit Respekt und Toleranz. Kassel 2015
  345. Schneider, Karl: Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen. In: Glaube und Lernen 18, Heft 2003
  346. Schneider, Karl: Islamischer Religionsunterricht an den Schulen in Baden-

- Württemberg. In: Petermann, Hans-Bernhard (Hg.): Islam. Erbe und Herausforderung. 2004
347. Schreiner, Peter: Zur Diskussion um interreligiöse Kompetenz. Anmerkungen zu aktuellen Konzeptionen und Projekten. In: Stettberger, Herbert/Bernlocher, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den trialogisch orientierten Religionsunterricht. Münster 2013
  348. Schröder, Bernd: Ein Gespräch zwischen jüdischen, christlichen und muslimischen Religionspädagogen-warum und wozu? In: Schröder, B./Behr, H.H./Krochmalnik, D. (Hg.): Was ist ein guter Religionslehrer? Berlin 2009
  349. Schröder, Jörg Imran: Die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Freiburg 2015
  350. Schröder, Jörg Imran (Hg.): Islamdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2020
  351. Schwarz, Reinhard: Martin Luther. Lehrer der christlichen Religion. Tübingen 2015
  352. Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh/Freiburg i.B. 2002
  353. Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh 2014
  354. Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe. Erfahrungen und Perspektiven. In: Pädagogik und Theologie 52. Berlin 2023
  355. Schwöbel, Christoph: Gott in Beziehung. Tübingen 2002
  356. Schwöbel, Christoph: Die Trinitätslehre als Rahmentheorie des christlichen Glaubens. In: ders., Gott in Beziehung. Studien zur Dogmatik. Tübingen 2002
  357. Sejdini, Zekirija (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Bielefeld 2016
  358. Sejdini, Zekirija: Zwischen Gewissheit und Kontingenz. In: Sejdini, Z. (Hg.): Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa. Bielefeld 2016
  359. Sejdini, Zekirija/Kraml, Martina/Scharer, Matthias: Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive. Stuttgart 2017
  360. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Muslime in Deutschland. Bonn 1982
  361. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Christen und Muslime in Deutschland. Arbeitshilfe 172, 2003
  362. Sezgin, Fuat: Geschichte des arabischen Schrifttums. Bd.2. Leiden 1975
  363. Sinai, Nicolai: Fortschreibung und Auslegung. Studien zur frühen Koraninterpretation. Wiesbaden 2009
  364. Sinai, Nicolai: Der Koran. In: Brunner, Rainer (Hg.): Islam. Einheit und Vielfalt einer Weltreligion. Stuttgart 2016
  365. Slenczka, Notger: Das Dogma als Ausdruck des religiösen Selbstverhältnisses. Trinitätslehre bei Schleiermacher, Troeltsch und Tillich. In: Barth, Ulrich u.a. (Hg.): Aufgeklärte Religion und ihre Probleme. Schleiermacher-Troeltsch-Tillich. Berlin 2013
  366. Spenlen, Klaus/Kröhnert-Othman (Hg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien. Göttingen 2012
  367. Spenlen, Klaus: Perspektiven der politischen Implementierung von Islamischem Religionsunterricht. In: Spenlen, K./Kröhnert-Othman, S. (Hg.): Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien. Göttingen 2012
  368. Spitz, Hans-Jörg: Die Metaphorik des geistigen Schriftsinns. Ein Beitrag zur allegorischen Bibelauslegung des ersten christlichen Jahrtausends. München 1972



369. Stallmann, Martin: Christentum und Schule. Stuttgart 1958
370. Stettberger, Herbert: Interreligiöse Empathie-miteinander voneinander lernen. In: Stettberger, Herbert/Bernlocher, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Münster 2013
371. Stock, Martin: Islamunterricht. Religionskunde, Bekenntnisunterricht oder was sonst? Religion und Recht Bd.1. Münster 2003
372. Stosch, Klaus von/Bergdolt, Klaus: Wahr oder tolerant? Paderborn 2009
373. Stosch, Klaus von: Empathie als Grundkategorie einer Komparativen Theologie. In: Stettberger, Herbert/Bernlocher, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Berlin 2013
374. Stosch, Klaus von: Komparative Theologie und Religionspädagogik. Versuch einer Replik und Bestandsaufnahme aus komparativ fundamentaltheologischer Sicht. In: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn 2015
375. Straub, Jürgen/Thomas, Alexander: Positionen, Ziele und Entwicklungslinien der kulturvergleichenden Psychologie. In: Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd.1. Göttingen 2003
376. Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München <sup>2</sup>1994
377. Struve, Karen: Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden 2013
378. Sundermeier Theo: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen 1996
379. TAIZÉ: Vorschläge für das Jahr 2022. „Einheit stiften“
380. Tan, Dursun: Muslime als Träger sozialer Verantwortung und Mitgestalter der deutschen Gesellschaft. In: Abmeier, K./Jacobs, A./Köhler, T.: Rechtliche Optionen für Kooperationen zwischen deutschem Staat und muslimischen Gemeinschaften. Münster 2019
381. Taylor, Charles: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt a.M. 2009
382. Theißen, Gerd: Das Neue Testament. München <sup>5</sup>2015
383. Thomas von Aquin: Über die Trinität (De trinitate) - Eine Auslegung der gleichnamigen Schrift des Boethius. Übersetzung und Erläuterungen von Hans Lentz. Stuttgart 1988
384. Thyen, Johann-Dietrich: Bibel und Koran. Köln 2000
385. Tibi, Bassam: Selig sind die Belogenen. DIE ZEIT 23, 2002
386. Tillich, Paul: Wesen und Wandel des Glaubens. Berlin 1961
387. Trägner-Uygun, Simone: Zur Frage des Ansprechpartners und der Rolle islamischer Verbände. In: Schröter, Jörg Imran (Hg.): Islamdidaktik. Berlin 2020
388. Treibel, Annette: Der Islamische Religionsunterricht und die Integration von Muslimen in der deutschen Gesellschaft. In: Kuld, Lothar/Schmid, Bruno (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion. Berlin 2009
389. Troeltsch, Ernst: Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. Tübingen 1912
390. Troeltsch, Ernst: Die Absolutheit des Christentums und die Religionsgeschichte (1902/1912), Rentorff, T. (Hg.). Berlin/New York 1998
391. Troeltsch, Ernst: Der Historismus und seine Überwindung. Berlin 1924
392. Troeltsch, Ernst: Die Stellung des Christentums unter den Weltreligionen. In: Handbuch Dialog der Religionen. Lembeck 2008
393. Troll, Christian W. SJ: Muhammad-ein Prophet auch für Christen? In: Stimmen der Zeit 225. 2007
394. Tworuschka, Udo: Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Frankfurt a.M./Berlin/München 1982
395. Tworuschka, Udo: Religionswissenschaft. In: Drehsen, V. (Hg.): Wörterbuch des

Christentums. München 2001

396. Ucar, Bülent: Methodik und Inhalte eines islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Versuch einer Grundlagendarstellung und künftige Forschungsaufgaben. In: Behr, H.H./Rohe, M./Schmid, H. (Hg.): Den Koran zu lesen genügt nicht. Berlin 2008
397. Ucar, Bülent/Bergmann, Danja: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Göttingen 2010
398. Ucar, Bülent/Blasberg-Kuhnke, Martina/Scheliha, Arnulf von (Hg.): Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts. Göttingen 2010
399. Ucar, Bülent: Prinzipien einer islamischen Religionspädagogik. In: ders. (Hg.): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte. Frankfurt a.M. 2011
400. Ulfat, Fahimah: Die Perspektive von Kindern in der islamischen Theologie und Religionspädagogik. In: Berliner Theologische Zeitschrift Bd. 40, Heft 1. Berlin 2023
401. Valkenberg, Pim: Das Konzept der Offenbarung im Islam aus der Perspektive Komparativer Theologie. In: Bernhardt, R./Von Stosch, K. (Hg.): Komparative Theologie. Interreligiöse Vergleiche als Weg der Religionstheologie. Zürich 2009
402. Van Ess, Josef: Der Eine und das Andere. Bd. II. Berlin 2011
403. Van Oorschot, Jürgen: Altes Testament. In: Tworuschka, Udo: Heilige Schriften. Eine Einführung. Darmstadt 2000
404. Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953 (GBl. S. 173), Art. 12. <https://www.ipb-bw.de>
405. Vött, Matthias: Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog. München 2002
406. Voigt, Friedemann: Ernst Troeltsch-Die Bedeutung der Religion für die Kultur. In: Drehsen, V./Gräb, W./Weyel, B. (Hg.): Kompendium Religionstheorie. Göttingen 2005
407. Waldenfels, Hans: Begegnung der Religionen. Theologische Versuche I. Bonn 1990
408. Waldenfels, Bernhard: Der Stachel des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M. 1990
409. Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a.M. 1997
410. Waldenfels, Bernhard: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M. 2006
411. Waldenfels, Hans: Glaube im Prozess. Christsein nach dem II. Vatikanum. Für Karl Rahner. Freiburg/Basel/Wien 2008
412. Walter, Nikolaus: Neues Testament. In: Tworuschka, Udo (Hg.): Heilige Schriften. Eine Einführung. Darmstadt 2000
413. Wansbrough, John: The Sectarian Milieu. Content and Composition of Islamic Salvation History. Oxford 1978
414. Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München 1978
415. Watzlawick, Paul/Beavin, Jeanet/Jackson, Don: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern <sup>8</sup>1990
416. Weber, Max: Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1985
417. Weber, Max: Wissenschaft als Beruf. München 1919. In: Weber, Max, Schriften zur Wissenschaftslehre. Stuttgart 1991
418. Weber, Otto: Grundlagen der Dogmatik. Bd.1. Neukirchen-Vluyn 1955/1977
419. Weidmann, Fritz (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth 2002

420. Weidmann, Fritz: Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart. In: Weidmann, Fritz: Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth 2002
421. Weidmann, Fritz: Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Didaktik des Religionsunterrichts. In: Weidmann, Fritz: Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth 2002
422. Weiß, Kathrin: Ahmadiyya, Sonderform des Islam. In: Die Religionen der Menschheit, Bd.25. Der Islam III: Islamische Kultur-zeitgenössische Strömungen-Volksfrömmigkeit. Stuttgart 1990
423. Weissenberg, Timo J.: Die Friedenslehre des Augustinus. Theologische Grundlagen und ethische Entfaltung. Stuttgart 2005
424. Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Berlin 1994
425. Wensinck, Arent Jan/Kramers, Johannes Hendrik (Hg.): Handwörterbuch des Islam. Leiden 1941
426. Werbick, Jürgen: Die Entstehung der Toleranz aus dem Geist der Aufklärung. In: Hilpert, Konrad/Werbick, Jürgen (Hg.): Mit den Anderen leben. Wege zur Toleranz. Düsseldorf 1995
427. Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Kulturelle Vielfalt in der Schule. Islam als Herausforderung. Stuttgart 2019
428. Wittreck, Fabian: Muslimische Verbände als Religionsgemeinschaften und Körperschaften-Perspektiven. In: Abmeier, K./Jacobs, A./Köhler, T.: Rechtliche Optionen für Kooperationen zwischen deutschem Staat und muslimischen Gemeinschaften. Münster 2019
429. Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner: Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995
430. Ziebertz, Hans-Georg: Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen. In: Schweitzer, F./Englert, R./Schwab, U./Ziebertz, H.-G. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg i.B. 2002
431. Ziebertz, Hans-Georg: Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf. München 2010
432. Zilleßen, Dietrich: Dialog mit dem Fremden. Vorüberlegungen zum interreligiösen Lernen. In: Evang. Erz. 1994/46
433. Zirker, Hans: Christentum und Islam. Theologische Verwandtschaft und Konkurrenz. Düsseldorf 1989
434. Zirker, Hans: Islam. Theologische und gesellschaftliche Herausforderungen. Düsseldorf 1993
435. Zirker, Hans: Interkulturelles Lernen aus der Sicht der katholischen Theologie und Kirche. In: Rickers, F./Gottwald, E. (Hg.): Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung. Neukirchen-Vluyn 1998
436. Zweites Vatikanisches Konzil: Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Nostra aetate Nr.3, 28.10.1965. In: CIBEDO e.V. (Hg.): Die offiziellen Dokumente der katholischen Kirche zum Dialog mit dem Islam. Regensburg 2009
437. Zweites Vatikanisches Konzil: Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen. Dei Verbum Nr.16, 18.10.1965

## **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie**

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

---

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5  
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9  
Nicole Wilms
- Band 3** „Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons“. Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8  
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2  
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2  
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6  
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1  
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0  
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5  
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0  
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5  
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8  
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7  
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4  
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4  
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3  
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8  
Sarah-Maria Schmidl
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8  
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6  
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7  
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1  
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6  
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9  
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9  
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4  
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4  
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0  
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5  
Veit-Jakobus Dieterich, Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1  
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8  
Petra Freudenberger-Lötz, Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1  
Annikе Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1  
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7  
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7  
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2  
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5  
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018  
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1  
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)
- Band 40** Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-  
didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5  
Britta Konz
- Band 41** Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur  
Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller  
Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5  
Eva Caroline Albrecht
- Band 42** Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die  
Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring,  
Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0  
Heike Regine Bausch
- Band 43** Do Not Be Concerned Only About Yourself..." Transcendence and Its Importance  
for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S.,  
ISBN 978-3-7376-0436-9  
Noemi Bravená
- Band 44** Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische  
und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von  
Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1  
Annegret Süßland
- Band 45** Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener  
Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings,  
Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9  
Marie Sophie Kitzinger
- Band 46** Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-  
7376-0917-3  
Carlotta Bothe

- Band 47** Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5  
Christoph Leurle
- Band 48** Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6  
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südländ, Georg Wagensommer (Hrsg.):
- Band 49** Bedarfe einer zukunftsfähigen evangelischen Jugendarbeit, fokussiert durch die haupt- und ehrenamtlichen Experten des Handlungsfeldes, Kassel 2021, 311 S., ISBN 978-3-7376-0970-8  
Silke Gütlich
- Band 50** Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden, Kassel 2021, 325 S., ISBN 978-3-7376-0995-1  
Julia Drube (Hrsg.)

**Seit 1. Januar 2022**

**Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie  
und andere religionspädagogische Schätze**

- Band 51** Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie, Kassel 2022, 370 S., ISBN 978-3-7376-0978-4  
Johanna Kallies-Bothmann
- Band 52** Who is my neighbour? 21 Stories of Risk-taking, Rescue and Reflection, Kassel 2022, 124 S., ISBN 978-3-7376-1024-7  
Brian Seatter
- Band 53** Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Kassel 2022, 138 S., ISBN 978-3-7376-1036-0  
Tim Krüger
- Band 54** Von der Relevanz einer „Ökologischen Theologie“ im Religionsunterricht. Schöpfungstheologische und naturethische Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur – religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven, Kassel 2023, 122 S., ISBN 978-3-7376-1108-4  
Ulla Braner
- Band 55** Theologie als Lehramtsstudium. Beiträge aus der Sicht Studierender, Kassel 2023, 274 S., ISBN 978-3-7376-1113-8  
Paul-Gerhard Klumbies (Hrsg.)
- Band 56** Pflege, Ethik, Religion: Historische, bildungspolitische und religionsdidaktische Perspektiven auf die generalistische Pflegeausbildung, Kassel 2023, 257 S., ISBN 978-3-7376-1119-0  
Harald Becker, Georg Wagensommer (Hrsg.)



- Band 57** Geschlechterverhältnisse in religionsunterrichtlichen Interaktionen. Eine qualitativ-videobasierte Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Kassel 2024, 730 S., ISBN 978-3-7376-1152-7  
Marcel Franzmann
- Band 58** „Gibt es den Teufel wirklich oder haben wir uns ihn ausgedacht ...?“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen über Instagram am Beispiel des personifizierten Bösen, Kassel 2024, 510 S., ISBN 978-3-7376-1170-1  
Dennis Wickersheim
- Band 59** Sakrales Bauwerk und sozialer Raum. Die Bedeutung der Dorfkirche für das Individuum, die Gemeinschaft und das Dorf am Beispiel der nordhessischen Ortsbezirke Hundelshausen und Dohrenbach, Kassel 2024, 138 S., ISBN 978-3-7376-1093-3  
Jule Berthold
- Band 60** What really Matters? Stories of Jewish Artists, Authors & Children in the Holocaust, Kassel 2024, 164 S., ISBN 978-3-7376-1185-5  
Brian Seatter
- Band 61** Als Lehrerin im Iran, Kassel 2024, 72 S., ISBN 978-3-7376-1186-2  
Maryam Parikhahzarmehr
- Band 62** Meine Wege in die Stille, Kassel 2024, 46 S., ISBN 978-3-7376-1191-6  
Ursula Guinaldo Roncero
- Band 63** Miteinander am Tisch. Neutestamentliche, kultursoziologische und bibelbildaktische Studien zum Phänomen Tischgemeinschaft als Gegenstand in religiösen Bildungsprozessen, Kassel 2024, 484 S., ISBN 978-3-7376-1192-3  
Jasmin Siefermann
- Band 64** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Tony Rinaudos Lebenswerk als Chance für die Religionspädagogik, Kassel 2024, 128 S., ISBN 978-3-7376-1199-2  
Jonas Wippermann
- Band 65** ZUR BIBEL HINFÜHREN. Fördermöglichkeiten für Lehramtsstudierende der Theologie durch Lehrende der Bibelwissenschaft, Kassel 2025, 274 S., ISBN 978-3-7376-1230-2  
Kristina Bierich-Zipprich
- Band 66** Interreligiöses Lernen in der Ausbildung von Religionslehrenden. Ein angemessenes Verständnis des Islam und des Christentums als Herausforderung an die christliche und islamische Religionspädagogik, Kassel 2026, 489 S., ISBN 978-3-7376-1245-6  
Anita Keller

Multikulturalität und Multireligiosität sind in unserer Gesellschaft Herausforderungen, denen es sich zu stellen gilt. Ein Klima von Offenheit und Toleranz entsteht nicht automatisch. Nicht selten sind Ausgrenzung, Abwertung und Diffamierung gefährliche Folgen, die das gesellschaftliche Konfliktpotenzial steigern. Lehre und Forschung sind herausgefordert zu neuen, weiterführenden Gedanken und Ansätzen in der interkulturellen sowie interreligiösen Begegnung.

Bei der Wahrnehmung anderen oder fremden Glaubens handelt es sich um eine Beziehungsentwicklung und um die lernende Gestaltung des Zwischenraumes zwischen Religionen, in der vorliegenden Arbeit zwischen Christentum und Islam, um die Weiterentwicklung von Dialogfähigkeit und Konvivenz zu befördern.

Anhand der vorliegenden Arbeit werden sowohl die Rahmenbedingungen Interreligiösen Lernens an Hochschulen untersucht, als auch nach dem Stand des Interreligiösen Lernens bei den Studierenden von Religionspädagogik gefragt. Diese empirische Studie beleuchtet zukünftige sowohl christliche als auch muslimische Religionslehrende während ihrer Ausbildung an der Hochschule und will den Bedarf von Interreligiösem Lernen diagnostizieren und dessen drängende Notwendigkeit aufzeigen.

ISBN 978-3-7376-1245-6



9 783737 612456 >