

Christlich-islamische Kooperation: ein zukunftsweisender Weg für den Religionsunterricht und für eine religionssensible Schulkultur

Selcen Günzel, Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Günzel, Selcen, and Elisabeth Naurath. 2020. "Christlich-islamische Kooperation: ein zukunftsweisender Weg für den Religionsunterricht und für eine religionssensible Schulkultur." In *Judentum und Islam unterrichten*, edited by Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, and Friedrich Schweitzer, 200-212. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Christlich-islamische Kooperation – ein zukunftsweisender Weg für den Religionsunterricht und für eine religionsensible Schulkultur

Selcen Güzel und Elisabeth Naurath

1 Religiöse Kooperation als Herausforderung religiöser Bildungsprozesse an der Schule

Auch wenn die kontextuellen Bedingungen der regionalen und lokalen Gegebenheiten durchaus variieren, spiegelt die Pluralität der weltanschaulichen und religiösen bzw. konfessionellen Ausrichtungen der Schülerinnen und Schüler evidente gesellschaftliche Transformationsprozesse wider, die in den letzten Jahrzehnten die Herausforderung religiöser Bildung deutlich verschoben haben:

Religiös sein bedeutet heute unausweichlich interreligiös sein. Das selbstverständlich gewordene Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen macht eine Verhältnisbestimmung zum Glauben der anderen unumgänglich.¹

Insofern ist in unterrichtspraktischer Perspektive nicht nur das Prinzip interreligiösen Lernens zentral geworden, sondern auch eine Vernetzung der je nach Bundesland divergierenden Modelle des Angebots von Religionsunterricht selbst. Das heißt: So wie wir in wachsendem Maße Bemühungen der konfessionellen Kooperation von katholischem und evangelischem Religionsunterricht vorfinden und diese in kontextuell gebundenen Modellen etablieren und evaluieren, so sollten auch Modelle religiöser Kooperation entwickelt, erprobt und erforscht werden – wenngleich die Ausgangslage hier ungleich diffiziler ist. Leider befinden wir uns mit Blick auf konzeptionelle Ansätze religiös-kooperativen Religionsunterrichts noch weitgehend in einem unerforschten Gelände (*terra incognita*). Dennoch gilt es Impulse aufzugreifen, die beispielsweise mit der EKD-Denkschrift *Religiöse Orientierung gewinnen* von 2014 bereits gesetzt wurden, wenn es heißt:

1 Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath, Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: Eisenhardt/Kürzinger/Naurath/Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – weltanschaulich – religiös*, Göttingen 2019, 28–36, 28.

Zum interreligiösen Lernen gehört auch die persönliche Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen. Dafür gibt es beim Religionsunterricht mehrere, differenziert zu beurteilenden Möglichkeiten – angefangen bei Einladungen entsprechender Personen in den Unterricht über Besuche religiöser Einrichtungen bis hin zu einem gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit.²

Auch wenn bislang religiöse Kooperationen eher selten sind und wissenschaftlich weiterhin keine empirisch evaluierten Befunde vorliegen,³ soll im Folgenden der Fokus auf didaktische und methodische Chancen und Grenzen einer christlich-islamischen Kooperation im Religionsunterricht gelegt werden. Der zukunftsweisende Charakter dieses Blickwinkels wird darin gesehen, das bei einem Bevölkerungsanteil von mehr als vier Millionen Bürgerinnen und Bürgern islamischen Glaubens in Deutschland die Bedeutung der unterrichtspraktischen Kooperation – gerade mit dem Ziel einer Förderung der Pluralitätsfähigkeit – nicht länger marginalisiert werden sollte. Hierbei bietet der konfessionelle Religionsunterricht einen guten Rahmen, über die eigenen Grenzen hinaus religiös-kooperatives Lernen aktiv zu fördern. Sowohl die Lehrpläne des evangelischen und katholischen wie auch des islamischen Religionsunterrichts⁴ bieten zahlreiche Schnittstellen für Unterrichtskooperationen⁵ an. Um auch die methodische Bandbreite von Kooperationsmöglichkeiten aufzuzeigen, werden im Folgenden praxiserforschte Beispiele christlich-islamischer Kooperation im Religionsunterricht vorgestellt und auf ihre didaktischen Implikationen hin befragt.

2 Kirchenamt der EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh 2014, 85.

3 Vgl. ebd., 86.

4 Die Bezeichnung islamischer Religionsunterricht bezieht in diesem Beitrag sowohl die bekenntnisorientierten als auch die religionskundlichen Modelle des schulischen Islamunterrichts in Deutschland mit ein.

5 Mögliche Themenschwerpunkte sind u. a. die Themenbereiche Mensch und Welt (Miteinander leben), Glaube und religiöses Leben, Heilige Schriften, Religionen und Weltanschauungen. In der Unterrichtspraxis haben sich »verbindende« Themen wie z. B. Abraham als Stammvater der Religionen oder Themen aus der Alltagspraxis bewährt. Vgl. dazu auch: Katja Boehme, *Islamischer Religionsunterricht im fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen*, in: Jörg Imran Schröter (Hg.), *Islam Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2020, 40–55.

2 Religiös-kooperative Unterrichtsbeispiele

2.1 Christlich-islamische Projektstunden

Ein möglicher Ansatz ist das Durchführen von inszenierten Begegnungsstunden im Rahmen eines kooperativen Unterrichtsprojekts zwischen den Religionsgruppen christlichen (evangelischen oder katholischen) und islamischen (sunnitischen oder seltener alevitischen) Bekenntnisses. Dies kann in Form von christlich-islamischen Projektstunden bzw. Projekttagen sein. Bei diesem mittlerweile religionspädagogisch viel diskutierten Modell interreligiösen Begegnungslernens⁶ stehen der direkte Erfahrungsaustausch und begegnungsorientierte Dialog zwischen den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern – und eventuell auch den Lehrkräften – im Fokus. So sollen die Lernenden im Rahmen dieser Projektstunden ermutigt und unterstützt werden, ins Gespräch zu kommen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede über ihre jeweils eigene religiöse Praxis sowie Glaubenthemen auszutauschen, um Verständnis füreinander zu entwickeln. Dass Begegnungslernen nicht bedingungslos gelingen, sondern auch zu einer Verstärkung von Differenzenerfahrung und Abgrenzung führen kann, ist mittlerweile Konsens. Vielmehr erfordert eine konstruktiv-kritische Form des Begegnungslernens ein gut durchdachtes didaktisch-methodisches Konzept, das in einem zeitlich und räumlich festgelegten Rahmen möglichst auf Augenhöhe der religiösen Bezugsgruppen stattfindet, indem meist Schülerinnen und Schüler als Lernende aktiv werden und die Religionslehrkräfte die Aufgabe der Moderation übernehmen. Die Projektstunden können je nach verfügbarem Rahmen zwischen einer Unterrichtseinheit bis über mehrere Wochenstunden gehen. Voraussetzung einer solchen Zusammenarbeit ist freilich, dass es eine institutionell verankerte Form islamischen Religionsunterrichts an der Schule gibt – eine Voraussetzung, die mit Blick auf die Bundesländer längst nicht an allen Orten gegeben ist.⁷

Vor den Projekttagen sollten die Schülerinnen und Schüler im eigenen konfessionellen Unterricht durch die jeweilige Lehrkraft auf den Austausch (und eventuelle gemeinsame Exkursionen in religiöse Einrichtungen) vorbereitet werden. Die darauffolgende Kooperation kann unterschiedlich sein: Lehrkräfte des Religionsunterrichts können für einige Unterrichtseinheiten ihre Schüle-

6 Vgl. Katja Boehme, Art. Interreligiöses Begegnungslernen, in WiReLex (2019), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/> (Zugriff am 13.01.2020).

7 Vgl. z. B. Elisabeth Naurath, Islamischer Religionsunterricht im ›Süden‹. Bayern und Baden-Württemberg – zwischen Modellversuch und Ungewissheit, in: RpB 80 (2019), 15–23; Jörg Ballnus, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenstand, in RpB 80 (2019), 24–32.

rinnen und Schüler tauschen (als halbe oder ganze Religionsgruppe) oder auch gemeinsam im Tandem den Unterricht gestalten. Diese Form von Kooperationsstunden können sowohl mit höheren Klassen der Grundschule, als auch an weiterführenden Schulen durchgeführt werden.

Ein gelungenes Beispiel für ein christlich-islamisches Begegnungsprojekt ist das Projekt »*Ich glaube – Was glaubst du?*«⁸, welches über viele Jahre an einer Münchner Grundschule mit Viertklässlern erprobt und mit sehr positiven Rückmeldungen bewertet wurde,⁹ auch wenn es sich hierbei um keine repräsentative Evaluierung handelt: Nach einer Vorbereitung und Einführung im konfessionellen Religionsunterricht werden die Religionsklassen geteilt, sodass jede Lehrkraft für eine Doppelstunde zur Hälfte ihre eigenen Schülerinnen und Schüler und zur anderen Hälfte Kinder der anderen Religion übernimmt. In der Folgestunde werden die Gruppen getauscht.

Besonders wichtig ist die Kooperationsfähigkeit der Religionslehrkräfte untereinander. Das Projekt ist so konzipiert, dass die Grundschul Kinder stufenweise zu einem interreligiösen Basiswissen geführt werden:

Nachdem Schüler*innen in den ersten drei Schuljahren ein Grundwissen in ihrer eigenen Religion (oder im Ethikunterricht ein allgemeines Basiswissen) erlangt haben, sollen sie sich dieser Kenntnisse soweit bewusst geworden sein, dass sie einige Grundlagen den Mitschüler*innen einer fremden Religion bzw. Weltanschauung darstellen und erklären können.¹⁰

Hierbei steht nicht direkt das Wissen, sondern das Erlernen sowie die Förderung der interreligiösen Kompetenz im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler sollen aufeinander zugehen, berichten, austauschen, hinterfragen und miteinander diskutieren. Dabei erleben und gestalten sie den gesamten Lernprozess unter der Anleitung bzw. Moderation der Religionslehrkräfte selbstständig. Demnach sind die Lernenden sowohl in einer aktiven wie auch in einer beobachtenden Rolle.

8 Selcen Güzel, *Interreligiöse Begegnung – ein christlich-muslimisches Projekt in der vierten Klasse der Keilberthschule in München*, in: Eisenhardt/Kürzinger/Naurath/Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – weltanschaulich – religiös*, Göttingen 2019, 276–280.

9 Die Evaluation an der Münchner Schule wurde von den am Projekt beteiligten Lehrkräften und dem lokalen Pastoralreferenten in Form von einer (Selbst-)Reflexion der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Hierzu mussten die Schülerinnen und Schüler nach Projektabschluss Fragen zum Projekt und zum eigenen Lernprozess schriftlich beantworten. Diese wurden anonymisiert ausgewertet, schulintern dokumentiert und zur Weiterentwicklung des Projekts genutzt. (Vgl. dazu Güzel, 2019.)

10 Ebd., 279.

2.2 Interaktion christlich-islamische Sakralraumpädagogik

Kirchenraum- und moscheepädagogische Lernprozesse sind besonders geeignet, um Einblicke in theologische und gemeindliche Strukturen der beiden Religionen zu bekommen. Die Schülerinnen und Schüler können eigene Wahrnehmungen zur Sprache bringen, Entdeckungen mit Fragen verbinden, Eindrücke austauschen und auf diese Weise vor Ort erfahrungs- und erlebnisbezogene Erkenntnisse gewinnen. Als ein Beispiel für die Kombination eines kirchen- wie auch moscheepädagogischen Prozesses kann das Bildungsprogramm *Toleranz macht Schule* mit dem Projekttag *Kirche und Moschee als religiöser Klangraum* im Rahmen von *Musica sacra International*¹¹ illustrierend beschrieben werden. Die recht große Anzahl der Schülerinnen und Schüler einer vierten Jahrgangsstufe wurde in zwei Gruppen mit gemischten Religions- und Konfessionszugehörigkeiten aufgeteilt. Diese hatten nacheinander die Möglichkeit, die katholische Ortskirche wie auch die Moschee des Ortes kirchen- bzw. moscheepädagogisch zu erschließen. Hierzu wurde zunächst eine Wahrnehmungsübung des Gebäudes von außen (Lage, Architektur, besondere Auffälligkeiten etc.) durchgeführt, der Übergang in den liturgischen Raum theologisch begleitet (Erklärung von Kirchenportal, Weihwasser-Ritus wie auch islamischer Waschzeremonie, Schuhe beim Betreten der Moschee ausziehen etc.), um schließlich in sakralraumpädagogischer Hinsicht die Erschließung der Gebetsräume mit allen Sinnen durchzuführen. Vor Ort waren jeweils der Ortspfarrer bzw. der Imam zu Führungen bzw. Erklärungen bereit. Besonders Highlight war der thematische Bezug zu *Musica sacra*, indem in der Kirche Orgelmusik und in der Moschee eine Koranrezitation zu hören waren. Der besondere Impuls dieses Projektages lag in der abschließenden Reflexionsrunde laut Plenum darin, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der Gebetsräume wie auch der liturgischen Formen besonders eindrücklich durch die zeitliche Nähe der Durchführung bzw. Begegnung spürbar geworden waren. Auch die Fremdheit der Klänge durch den musikalischen Fokus wurde als sehr bereichernd erlebt – wie in den abschließend von den Kindern schriftlich geäußerten Eindrücken zu lesen war. Auf einer Postkarte mit dem Titel *Vielstimmig statt eintönig* hatte jedes Kind die Möglichkeit seine Eindrücke festzuhalten und nicht wenige kamen zu einem Resümee, das einen

11 Dieser Projekttag wurde in Marktoberdorf am 23.04.2018 mit allen Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse der Grundschule St. Martin im Rahmen des Festivals *Musica sacra International* durchgeführt. Hierbei ist intendiert, das internationale Chortreffen mit interreligiösen Bildungsprozessen im Rahmen des Programms *Toleranz macht Schule* zu verbinden.

deutlichen Zugewinn an Pluralitätsfähigkeit verdeutlichte in dem Sinn: Wie schön, dass wir beides in unserer Stadt haben: Kirche und Moschee. Beide haben ein Recht, hier zu sein.

2.3 Christlich-islamische Kooperation als Förderung einer religions-sensiblen Schule am Beispiel multireligiöser Schulfeiern

Angesichts der religiösen und weltanschaulichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist nicht die Negierung oder das Ignorieren von Religion zukunftsweisend, sondern vielmehr die Förderung einer religionssensiblen Schule. Denn es liegt in der pädagogischen Verantwortung der Bildungsinstitutionen das Schulleben so zu gestalten, dass sich alle Schülerinnen und Schüler angenommen und wertgeschätzt fühlen. Oft sind jedoch Angebote von religiösen Festen und Feiern ausschließlich für christliche Kinder und Jugendliche konzipiert. Eine der Ursachen ist auch, dass es an schulischen Ansprechpersonen wie beispielsweise einer Religionslehrkraft für Islam fehlt. Auch wenn die Zielsetzung *interreligiöse Kompetenzentwicklung* schon einen festen Bestandteil der Lehrpläne darstellt, sind multireligiöse Feste und Feiern im Schulalltag in Deutschland noch eine Seltenheit.¹² Doch nicht nur in seelsorgerlich bedingten Notsituationen wie einem Todesfall an der Schule oder einem Gewaltdelikt, sondern auch für das schulische Gemeinschaftsgefühl sowie den inneren Zusammenhalt ist es dringend notwendig, Feste und Feiern in ihrem gemeinschaftsstiftenden Charakter nicht zu unterschätzen. Insbesondere muslimische Schülerinnen und Schüler, die mancherorts einen prozentual bedeutsamen Anteil der Gesamtheit aller Lernenden bilden, können sich »aufgrund ihrer Minderheitensituation oft ausgegrenzt und in ihren Bedürfnissen und Ansprüchen wenig beachtet«¹³ fühlen. So kann das Feiern von ausschließlich christlich geprägten Festen für sie eine Ausgrenzung darstellen, die auch in gruppenspezifischer und integrations-theoretischer Hinsicht Konsequenzen nach sich zieht. Nicht selten berichten

12 Für das Feiern von Festen gibt es verschiedene Konzepte wie z. B. interreligiöse und/oder multireligiöse Feiern (vgl. dazu Maria Holzapfel-Knoll/Stephan Leimgruber, Gebete von Juden, Christen und Muslimen. Modelle für Religiöse Feiern in der Schule, München 2009; Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn (Hg.), Grundlagen und Modelle für gemeinsame Feiern in einem multireligiösen Schulkontext, Heilsbronn 2017 (auch online abrufbar); Gül Solgun-Kaps (Hg.), Islam – Didaktik für die Grundschule, Berlin 2014. Sofern keine besondere Form angegeben ist, steht die Bezeichnung multireligiöse Feier für alle Formen einer religionssensibel organisierten Feier.

13 Erzbischöfliches Generalvikariat (Hg.), Gemeinsam feiern – voneinander lernen. Leitfaden für multireligiöse Feiern in der Schule, Ostfildern 2012, 10. Das Themenheft ist auch online abrufbar.

Lehrkräfte, dass muslimische Eltern ihre Kinder für diese Anlässe, vor allem, wenn sie in der Kirche stattfinden, krankmelden.

Demnach stehen Schulen bei der didaktischen Gestaltung von Festen und Feiern – insbesondere in Verbindung mit einem Gottesdienst – vor einer nicht zu unterschätzenden religionspädagogischen Herausforderung, denn der Ausdruck von Glauben und Hoffen sollte auch in der pluralen Wirklichkeit von Schule seinen festen Platz finden. Hierbei geht es in erster Linie nicht um den Anlass, sondern um die Form der Gestaltung: Multireligiöse Feiern mit gemeinsamen oder nacheinander stattfindenden Ritualen können das Miteinander im Lebensraum Schule stärken. Zum einen sind es Feste, wie beispielsweise das Weihnachtsfest zum anderen auch Gottesdienste, die vor den Oster- und Weihnachtsferien auch am Schuljahresanfang oder -ende stattfinden. Es hängt oft vom Engagement einzelner Lehrkräfte ab, inwieweit religiöse Schulfeiern und -feste in der Praxis multireligiös umgesetzt werden. Der Organisationsaufwand schreckt viele Lehrkräfte ab, sodass es schon bei der Ideenfindung scheitert. Einer der Gründe ist die Annahme, dass offizielle Religionsvertreterinnen und -vertreter aus der lokalen Moschee- und Kirchengemeinde gemeinsam bei einer solchen Veranstaltung anwesend sein müssten. Insofern wäre es weiterführend, wenn Schülerinnen und Schüler eine aktive Rolle übernehmen, um nicht zuletzt auch durch eine gemeinsam gestaltete, aber mit Blick auf die Religionen differenzierte Feier die Friedenspotenziale interreligiösen Lernens besonders sichtbar werden zu lassen:

In einer gemeinsamen Feier liegt die Chance, Frieden, Toleranz und Versöhnung einzuüben und gleichzeitig zum Ausdruck zu bringen, dass es Menschen verschiedener religiöser Prägungen sind, die sich täglich begegnen und den Lebensraum Schule miteinander teilen.¹⁴

Bei einer gemeinsam organisierten Feier ist es wichtig, die Unterschiede zwischen den Glaubenthemen und Vorstellungen nicht zu negieren,¹⁵ sondern »Schnittmengen«¹⁶ sowie eine gemeinsame Sprache zu finden. Es ist durchaus legitim, Unterschiede bewusst anzusprechen, während Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden. Insofern entstehen gegenwärtig Konzepte für multireligiöse Feiern, die als Best-Practice-Beispiele einzelner Schulen zukunftsweisend sind. Als Beispiel für eine derartige Feier können die jährlich stattfindenden

14 Evangelische Kirche von Westfalen (Hg.), *Multireligiöse Feste*, Bielefeld 2004, 12.

15 Vgl. Erzbischöfliches Generalvikariat 2012.

16 Ebd., 8. Zitat auch im Original in Anführungszeichen.

multireligiösen (christlich-islamischen) Schulfeiern des Lion-Feuchtwanger-Gymnasiums in München fungieren: Diese finden an einem neutralen Ort in der Schulaula statt und werden gemeinsam von Religions- und teilweise Ethiklehrkräften der Schule vorbereitet. Der Gemeindepfarrer vor Ort sowie eine muslimische Fachkraft (z. B. die Islamlehrkraft) gestalten das Programm mit. Während der Feier werden christliche und islamische Gebete sowie themenspezifische Auszüge aus den Heiligen Büchern von Bibel und Koran von Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Konfession vorgetragen. Dabei wird die religiöse Tradition der Religionen respektvoll gewürdigt. Dies zeigt sich u. a. am aufmerksamen Zuhören und an der aktiven Beteiligung der Jugendlichen. Die Gebete und Rituale werden nicht vermischt, sondern finden getrennt voneinander statt.¹⁷ Schülerinnen und Schüler sprechen je nach konfessioneller Zugehörigkeit bei christlichen oder islamischen Gebeten sowie bei den Fürbitten mit. Einzelne Jugendliche beteiligen sich mit Auftritten am Programm, um das jeweilige Thema der gemeinsamen Veranstaltung (wie z. B. »Fremdenfeindlichkeit« oder »Abraham«) aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zur Reflexion anzuregen.

3 Theologische und didaktische Herausforderungen einer christlich-islamischen Kooperation in Schule und Unterricht

So spannend und bereichernd es – auch für Schülerinnen und Schüler – ist, die religionswissenschaftlichen Unterschiede zwischen den Religionen zu entdecken, so schwierig kann es auch werden, sich in fremde Vorstellungswelten, Traditionen und theologische wie auch hermeneutische Begründungszusammenhänge hineinzudenken und auch hineinzufühlen. Allein kognitives Differenzbewusstsein hinsichtlich der Rede von Gott, der Gottesbilder, der Sünden- und Gnadenvorstellungen reichen letztlich nicht aus, um zugrundeliegende Strukturen der Unterschiede der Gottesbeziehung, des Glaubens und auch der religiösen Gefühle nachvollziehen oder gar verstehen zu können.

17 Nach den Leitlinien der Deutschen Bischofskonferenz fordern multireligiöse Gebete, »[...] dass wir an unserem Glauben festhalten, dabei aber einander respektvoll zuhören, alles Gute und Heilige in den Lehren der anderen zu erkennen suchen und gemeinsam alle Initiativen zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses und des Friedens unterstützen.« Die deutschen Bischöfe 2008, Sekretariat der Deutsche Bischofskonferenz (Hg.), Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe, Bonn 2008.

Beispielhaft lässt sich dies an der Begegnung mit den heiligen Schriften von Bibel und Koran zeigen.¹⁸ Nach muslimischer Auffassung gilt der Koran als authentisches Gotteswort, dessen 23 Jahre in Anspruch nehmende Offenbarung an den Propheten Mohammed sowohl in Bezug auf die Sprache als auch auf den Inhalt als Wunder angesehen wird. Die Unveränderlichkeit dieses *Himmelsbuchs* gilt für Muslime als großes Gut, das von Gott selbst geschützt wird, wenn es in Sure 15, Vers 9 heißt, dass Allah der Hüter seiner Ermahnung sei.¹⁹ Insofern gilt die Sprache des Koran als zeit- und ortlos. Dieses Schriftverständnis impliziert, dass die Frage der (rationalen) Vermittlung einen nachrangigen Stellenwert besitzt. Die Notwendigkeit, einen kontextbezogenen und damit auch lebensgeschichtlich relevanten Zugang für Kinder oder Jugendliche zu ermöglichen, der sich beispielsweise an die entwicklungspsychologischen Bedingungen des Verstehens knüpft, ist daher genuin nicht intendiert. Damit wird am Beispiel des differierenden Schriftverständnisses deutlich, dass ein religionsdidaktischer Zugang aus christlicher Perspektive, der sich unterrichtspraktisch an den Prinzipien einer bildungstheoretisch begründeten Subjektorientierung festmachen lässt, von einer islamischen Herangehensweise im Unterricht grundlegend unterschieden wird. Konkret bedeutet dies beispielsweise, dass nach christlichem Verständnis bibeldidaktische Zugänge so initiiert werden, dass kindgerechte und jugendgemäße Übersetzungen der biblischen Texte – unterstützt von zugänglichem, altersgerechtem Bildmaterial – Verstehensprozesse unterstützen sollen, aber auch kinder- und jugendtheologische Perspektiven einbezogen werden. Fraglich erscheint demgegenüber, ob derartige Übersetzungs- und Vermittlungsprozesse im Kontext islamischer Theologie und Religionsdidaktik überhaupt gewünscht sind:

Es könnte nämlich auch sein, dass die Gefahr des Verlustes der Transzendentalität des geoffenbarten Gotteswortes, die in besonderer Weise als heilig empfunden werden kann, durch eine Übersetzung in eine der geglaubten Gottesoffenbarung nicht kongruente Sprache als so groß eingeschätzt wird, dass man davon lieber absieht. In gewisser Weise könnte nämlich auch die

18 Vgl. Elisabeth Naurath, Noli me tangere? Interreligiöse Differenzenerfahrungen in der kindlichen Begegnung mit den Heiligen Schriften, in: Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath (Hg.), *Kindertora, Kinderbibel, Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen*, Freiburg i. Br. 2017, 180–199.

19 Ahmad Abidi, Lehren und Botschaften des Qur'an, in: Al Fadschr – Die Morgendämmerung 156 (33), 43–47, 44.

Notwendigkeit der Aneignung durch den menschlichen Verstand suggerieren, die Ursprünglichkeit der Gottesoffenbarung wäre mangelhaft.²⁰

Vernachlässigt daher die Vorannahme der Gemeinsamkeit der abrahamitischen Religionen als sogenannte *Buch-Religionen* die unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen der Religionen zu *ihrem* Buch?²¹ Ist dies der Grund dafür, dass es neben einer jahrhundertealten christlichen Kinderbibel-Tradition bislang keinen dezidiert ausgewiesenen Kinderkoran als schriftliche Gattung gibt? Allerdings sind die erst kürzlich in Deutschland veröffentlichten Publikationen, die im Titel ihre Intention einer kindgerechten Koranausgabe umschreiben,²² im Kontext einer sich auch institutionell etablierenden islamischen Religionspädagogik in Deutschland zu sehen, die damit auch religionsdidaktische Fragen in bildungstheoretischer Verantwortung stärker betont, wenn beispielsweise Allamah Tabatabai schreibt, dass »die Vernunft für jeden Menschen der Schlüssel zu einer erfolgreichen Lebensführung ist und der Heilige Qur'an, obzwar ein göttliches Buch, zur vernünftigen Erschließung seiner Lehren auffordert, und eine erzieherische Wirkung auf dieses höchste menschliche Vermögen hat.«²³

Dennoch bleibt festzuhalten, dass theologische Unterschiede, wie sie sich ja hier im Blick auf differierende Schriftverständnisse zeigten, einem didaktischen Konzept christlich-islamischer Kooperation auch entgegenstehen (können) und in der Offensichtlichkeit der Unterschiede auch Befremden und kritische Abgrenzung auslösen (können). Doch auch dann ist ein zukunftsweisender Prozess in Gang gesetzt, dessen Gewinn darin liegen dürfte, dass jede Religionsgemeinschaft ihre je eigenen hermeneutischen und religionsdidaktischen Begründungszusammenhänge klären und sich im religionspädagogischen Diskurs konstruktiv verorten muss. Die sich für die religiös-kooperative Didaktik eröffnenden Räume implizieren zudem, dass die Wahrnehmung des Eigenen in der Konfrontation mit dem Fremden an Tiefe und Profil gewinnen kann.²⁴ Dies

20 Elisabeth Naurath, *Noli me tangere? Interreligiöse Differenzenerfahrungen in der kindlichen Begegnung mit den Heiligen Schriften*, 189 f.

21 Friedrich Schweitzer, *Bildung*. Theologische Bibliothek II. Neukirchen 2014, 66 ff.

22 Lamya Kaddor/Rabeya Müller, *Der Koran für Kinder und Erwachsene*, München 2008; Hamideh Mohagheghi/Dietrich Steinwede, *Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache*, München 2010; dies., *Sein sind die schönsten Namen. Texte des Koran in einfacher Sprache*, Ostfildern 2011.

23 Allamah Tabatabai, *Vernunft und Glaube im Heiligen Qur'an*, in: *Al-Fadschr* 141 (2012), 10–18, 10.

24 So können das Schriftverständnis und der Umgang mit dem Koran auf islamischer Seite auch dazu führen, dass im christlichen Kontext die ästhetische Dimension der Heiligkeit der Schrift neu reflektiert wird.

begründet sich darin, dass eigene Deutungen durch andere Deutungen profiliert, aber auch relativiert, kritisiert und damit in gewisser Weise auch korrigiert werden kann. Dies bewahrt vor Verabsolutierungen des Eigenen und öffnet die Augen für andere Sichtweisen. Geschieht dies in einem Rahmen, der von der Wertschätzung der subjektiven Deutungen getragen ist, kann ein freundliches Unterrichtsklima die Dialog- und Pluralismusfähigkeit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern fördern.

4 Konsequenzen für die Lehramtsausbildung von Religionslehrkräften

Mit wachsender Pluralität verstärken sich auch die Konfliktpotenziale an Schulen. Alle Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter sind gefordert, den gegenwärtigen Bedingungen von religiöser Pluralität konstruktiv zu begegnen, um dem Entstehen von Vorurteilen und Feindbildern entgegenzusteuern. Mögliche Herausforderungen bzw. Spannungsfelder entstehen im Schultag sehr schnell. Oft geht es dabei um Alltägliches wie einen Schulausflug, den Schwimmunterricht, Feste und Feiern oder gemeinsame Essen, die den religiösen Ansprüchen aller Schülerinnen und Schüler entsprechen sollen. Wie kann ein friedliches religionssensibles Schulklima, in dem sich jeder und jede Einzelne wohlfühlt, sichergestellt werden? Wie kann dem Entstehen von religionsbedingten Vorurteilen entgegengewirkt werden? Wie können mögliche Konflikte bewältigt werden? Fragen wie diese stellen das gesamte Schulpersonal vor große Herausforderungen.

Interreligiöse und weltanschauliche Sensibilität sowie eine vielfaltssensible Haltung haben sich daher für Lehrkräfte zu unabdingbaren Schlüsselkompetenzen entwickelt, die leider bislang in Prozessen der universitären Professionalisierung von Lehrkräften eine zu geringe Rolle spielen.²⁵ Oft fühlen sich Lehrkräfte alleingelassen und überfordert, wenn sie nach dem Studium mit der pluralen Lebenswirklichkeit der heutigen Schule konfrontiert sind.

Ein konkretes Beispiel: Um angehende Lehrkräfte für diese Herausforderung vorzubereiten, wurde 2017 an der Universität Augsburg der Ergänzungsstudiengang »Interreligiöse Mediation« entwickelt.²⁶ Das Zertifikatsstudium

25 Vgl. zum aktuellen Diskurs auch: Katja Baur/Dirk Oesselmann (Hg.), *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen, Interreligiöses Lernen 5*, Berlin/Münster 2017.

26 Vgl. dazu <https://www.uni-augsburg.de/de/studium/studienangebot/uebersicht/zusatzqualifikation-interreligiöse-mediation-zertifikat/> (Zugriff am 24.02.2020).

(ZIM) erstreckt sich über sechs Semester und steht allen pädagogisch sich qualifizierenden Studierenden und insbesondere Lehrkräften in Ausbildung offen. Im Rahmen dieser Zusatzqualifizierung erwerben Studierende religionsübergreifend theologische, religionswissenschaftliche sowie didaktische Kompetenzen interreligiöser Bildung.²⁷ So sollen sie sich schon während des Studiums mit religions- und weltanschauungsübergreifenden Fragen zum Zusammenleben auseinandersetzen und ein religionsverbindendes bzw. differenzsensibles Grundlagenwissen im Dialog mit anderen Studierenden erwerben. Hierbei steht neben dem theoretischen Fachwissen auch die praktische Komponente stark im Vordergrund. Zum einen sind es religionsdidaktische Aspekte wie die Entwicklung von interreligiösen Unterrichtsspielen²⁸ und zum anderen praktische Einheiten wie sakralraumpädagogische Exkursionen, beobachtende Teilnahme an religiösen Ritualen (wie beispielsweise dem islamischen Fastenbrechen Iftar, Adventsfeiern oder buddhistischen Zeremonien) sowie das Durchführen von Projekttagen zur Förderung der Dialogkompetenz von Schülerinnen und Schülern an unterschiedlichen Schularten. Die Lehrkräfte in Ausbildung sollen nicht nur Anregungen bekommen, sie sollen diese auch selbst im Rahmen des Zertifikatsstudiums – möglichst unterrichtspraktisch – erproben und reflektieren. Beispielhaft lässt sich dies an einer dialogisch ausgerichteten Seminareinheit²⁹ zeigen, in der Studierende kooperative Tandems bildeten und sich dadurch für das interreligiöse Zusammenarbeiten qualifizierten: Studierende unterschiedlicher Konfessionen und Weltanschauungen fanden sich zu zweit oder zu dritt zusammen und einigten sich auf eine religionsübergreifende Thematik rund um die Themengebiete *Helfen, Fasten und Beten*. In Kleingruppen erarbeiteten sie anhand von Literatur verschiedene Traditionen der jeweiligen Religionen. Nachfolgend entwarfen sie gemeinsam zu dem jeweiligen Thema eine eigene Unterrichtseinheit, die sie dann auch der Seminargruppe vorstellten. Nach jeder Unterrichtseinheit wurden Erfahrungen, Beobachtungen und Erkenntnisse im

27 Elisabeth Naurath, Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation – ein Angebot für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Augsburg, in Eisenhardt/Kürzinger/Naurath/Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – weltanschaulich – religiös*, Göttingen 2019, 330–333.

28 Mehr Informationen dazu bei Jasmin Kriesten, Zusatzqualifikation Interreligiöse Mediation an der Universität Augsburg, *Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im Sinne Interreligiöser Bildung*, in: *Kontakt-Heft 14, Als Christ anderen Religionen begegnen*, Bistum Augsburg 2019, 79–83.

29 Kathrin S. Kürzinger, »kompetent kooperieren« – Förderung religionssensibler Dialog- und Kooperationskompetenz an der Universität Augsburg, in: Eisenhardt/Kürzinger/Naurath/Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – weltanschaulich – religiös*, Göttingen 2019, 325–329, 325.

Rahmen von Feedbackgesprächen im Plenum geteilt. In den unterschiedlichen Einheiten wurden verschiedene religionsdidaktische Methoden und Techniken wie Perspektivübernahme, Rollenspiele, kreative Spiele, Interviewtechnik, Bodenbilder oder bekannte bibeldidaktische Ansätze (wie z. B. Bibliolog) – auch für Geschichten aus dem Koran – erprobt. Auf konfessionelle Sensibilitäten wie das Bilderverbot im Islam (u. a. für Gott und den Propheten Mohammed) wurde dabei Rücksicht genommen. In diesem Rahmen kamen auch persönliche Erfahrungen und Schwierigkeiten beim interkonfessionellen bzw. interreligiösen Lernen, wie z. B. das Problem religiöser Sprachfähigkeit, zum Ausdruck.³⁰ So konnten sich Studierende auch durch die konfessions- und fächerübergreifende Struktur des Seminars mit anderen Fachkulturen und Konfessionen austauschen und über ihre eigene persönliche Erfahrung hinaus verschiedene Außenperspektiven kennenlernen. Abschließend wurde reflektiert, inwieweit diese Erkenntnisse auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern übertragen werden können.

Genauso wie der Erwerb des theoretischen Wissens ist auch die Befähigung der angehenden Lehrkräfte zu einer religionssensiblen Haltung wichtig. Diese muss Schritt für Schritt durch persönliche Teilhabe, Motivation, Begegnung und Erfahrung schon im Rahmen des Studiums erworben werden. Für einen konstruktiven Umgang mit religiös begründeten Konfliktsituationen brauchen Lehrkräfte zusätzliche pädagogische Qualifikationsmöglichkeiten im Bereich konfessioneller wie auch religiöse Kooperation. Die Etablierung einer flächendeckenden interreligiösen Bildung in der Lehrkräfteausbildung ist eine zukunftsweisende Notwendigkeit, die zunehmend auch von Lehramtsstudierenden eingefordert wird.

SELGEN GÜZEL, M.A. ist Bildungsreferentin für christlich-islamischen Dialog und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Eugen-Biser-Stiftung in München, Doktorandin im Bereich der islamischen Religionspädagogik sowie Lehrbeauftragte an der Forschungs- und Koordinierungsstelle für interreligiöse Bildung der Universität Augsburg.

Dr. ELISABETH NAURATH ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik mit Schwerpunkt Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Universität Augsburg.

30 Vgl. dazu die Lehrkrafthandreichung des Projekts »Interreligiöse Sprachfähigkeit als Mehrwert demokratischer Gesprächskultur« der Eugen-Biser-Stiftung als Hilfestellung für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, <https://www.eugen-biser-stiftung.de/themen/dialog-aus-christlichem-ursprung/islam/christlich-islamische-bildungsarbeit/interreligioese-sprachfaehigkeit-als-mehrwert-demokratischer-gespraechskultur.html> (Zugriff am 28.03.2020).