



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Der Islam im katholischen Religionsunterricht aus religionswissenschaftlicher Sicht – Stolpersteine und Möglichkeiten ihrer Überwindung

verfasst von / submitted by
Stephanie Genner BA

angestrebter Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Theologie (Mag^a. theol.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet: A 190 333 020

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet: Lehramt Deutsch und Katholische Theologie

Betreut von / Supervisor: Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Magister-/Master-/Diplomarbeit/Dissertation eingereicht.

Ort und Datum

Unterschrift

Vorwort

Die Idee zu dieser Abschlussarbeit kam im Sommersemester 2016, als ich das Seminar „Spezielle Fachdidaktik: Religionendidaktik“ bei Prof. Gerald Hödl und Prof. Andrea Lehner-Hartmann besuchte. Im Seminar ging es „(...) sowohl um die Vielfalt der Religionen der Welt, ihre Verschiedenheit untereinander (interreligiös) als auch um die innere Vilefalt [sic.] der jeweiligen religiösen Traditionen (intrareligiös). Zum Ausgangspunkt nehmen wir dabei das Dimensionen-Modell von Ninian Smart“¹, welches auch in dieser Arbeit kurz vorgestellt wird.

Durch dieses Seminar wurde mir zum ersten Mal aktiv bewusst, dass es nötig ist, auf die eigene Sprache beim Unterrichten über andere Religionen zu achten und didaktisches Material für solch einen Unterricht einer Reflexion zu unterziehen und nicht nur, wenn Unterrichtsmaterial aus zweiter Hand (aus Handbüchern oder dem Internet, von Kolleginnen und Kollegen,...) übernommen wird, sondern auch solches, das aus Schulbüchern kommt.

Im Sommersemester 2017 besuchte ich dann das Forschungsseminar „Aktuelle religionspädagogische Diskurse“, in dem ich meinen Forschungsschwerpunkt vorstellen und mit Hilfe meiner Kolleginnen, Kollegen, Prof. Lehner-Hartmann und Prof. Viera Pirker eingrenzen und präzisieren konnte. Ein herzliches Dankeschön an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars und auch an Prof. Pirker für Ihre Anregungen.

Neben Recherchen in einschlägiger Fachliteratur zu Themen wie interreligiöses Lernen, Religionendidaktik und Islam, haben weitere Nachforschungen im Internet gezeigt, wie aktuell und politisch das Thema Islam im katholischen Religionsunterricht in der Gegenwart ist. Auf der öffentlichen Facebook-Seite der FPÖ Herzogenburg ist unter einem Foto eines Religionsheftes mit einem eingeklebten Zettel über die 5 Säulen des Islams eine Diskussion entbrannt (Abb. 1). Die Kommentare reichten von Zustimmung über Ablehnung der Politisierung von Unterrichtsinhalten bis hin zu Berichten über den eigenen Religionsunterricht und der Einstellung, dass der Islam einen Platz im katholischen Religions-

¹ Vorlesungsverzeichnis: Spezielle Fachdidaktik Religionendidaktik: <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=010040&semester=2016S> (Stand: 15. 07. 2017).

unterricht hat. Auch Religionspädagoginnen meldeten sich zu Wort und klärten über den derzeitigen Lehrplan auf. Es entstand so eine interessante Diskussion, die diese Diplomarbeit in gewissem Maße in Bezug auf den Umgang mit dem Unterrichtsthema Islam im katholischen Religionsunterricht aus religionswissenschaftlicher Sicht weiterführen möchte.



Abb. 1

In der Arbeit wird ab und an von „dem Islam“ gesprochen. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es „den Islam“ genauso wenig gibt, wie „das Christentum“. Beide Religionen sind von innerer Vielfalt geprägt. Durch Formulierungen wie „Islam als Unterrichtsthema“ oder „Aspekte des Islams“ soll dies ausgedrückt werden.

Als angehende Religionslehrerin war es für mich wichtig, ein Thema in meiner Abschlussarbeit zu untersuchen, das mich in meinem Beruf direkt betreffen kann/wird. In diesem Punkt hat mich Prof. Lehner-Hartmann immer wieder bestärkt und mir durch Ihre ausgezeichnete Betreuung wertvolle Hinweise und Denkanstöße geliefert. Dafür möchte ich mich sehr herzlich bei Ihnen bedanken.

Weiters bedanken möchte ich mich bei Prof. Polak, da sie unwissentlich immer die richtigen Worte in schlechten Zeiten gefunden und mich somit unendlich motiviert hat.

Ohne die Unterstützung meiner Familie wäre weder mein Studium noch diese Arbeit möglich gewesen. Sechs Jahre waren eine lange Zeit und doch habt ihr immer zu mir gehalten und mich ermuntert, mir meinen Traum zu erfüllen und nach den Sternen zu greifen, auch wenn diese oftmals sehr weit weg schienen. Ich hab euch lieb.

Ein großes Dankeschön auch an meinen Fels in der Brandung. Ich liebe dich Flo.

Inhaltsverzeichnis

0	Vorwort.....	5
1	Einleitung.....	11
1.1	Fragestellung	11
1.2	Aufbau der Arbeit	11
1.3	Überblick über den Forschungsstand.....	12
1.4	Vorbemerkungen zur Arbeit und ihrer Methode	13
2	Islam als Thema im Religionsunterricht.....	14
2.1	Kirchliche Dokumente	14
2.1.1	Lumen gentium.....	14
2.1.2	Nostra aetate	14
2.1.3	Gravissimum educationis	16
2.1.4	Dialog und Verkündigung	17
2.2	Lehrplan	18
2.2.1	AHS Unterstufe.....	18
2.2.2	AHS Oberstufe	22
2.3	Schülerinnen und Schüler	24
3	Der Weg zum pluralitätsfähigen konfessionellen Religionsunterricht	27
3.1	Der konfessionelle Religionsunterricht und die Pluralität – ein Problemaufriss.....	27
3.2	Religionendidaktik.....	29
3.3	Interreligiöses Lernen.....	31
3.4	Perspektiven für eine Pluralitätsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts	33
3.4.1	Anknüpfungspunkte bei der Religionendidaktik	33
3.4.2	Anknüpfungspunkte beim interreligiösen Lernen.....	35
4	Islam als Unterrichtsthema - Stolpersteine	39
4.1	Stolpersteine	39
4.1.1	Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung... 39	
4.1.2	Das Problem des Verstehens.....	40
4.1.3	Das Problem des (Religionen-) Vergleichens.....	41
4.1.4	Das Problem des Redens.....	42
4.2	Möglichkeiten der Überwindung.....	45
4.2.1	Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung... 45	
4.2.2	Das Problem des Verstehens.....	46

4.2.3	Das Problem des (Religionen-) Vergleichens	48
4.2.4	Das Problem des Redens	52
5	Unterrichtsmaterialien zum Islam auf dem Prüfstand	53
5.1	AHS-Unterstufe	53
5.1.1	Glaubensbuch 3 – Freiräume	53
5.1.2	Thema Religion 3	57
5.1.3	Thema Religion 3 – Materialien	59
5.2	AHS-Oberstufe	60
5.2.1	Leben – Glauben – Lernen 2	60
5.2.2	Religion belebt	63
6	Conclusio	66
7	Abbildungsverzeichnis	72
8	Literaturverzeichnis	73
8.1	Fachliteratur	73
8.2	Internetquellen	75
8.3	Schulbücher	77
9	Anhang	78
9.1	Abstract – Deutsch	78
9.2	Abstract – Englisch	79

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Diese Diplomarbeit betrachtet den Umgang des konfessionell-katholischen Religionsunterrichts mit dem Islam aus religionswissenschaftlicher Sicht. Der Islam ist nicht zuletzt durch gesellschaftliche und politische Diskurse zu einem brisanten Thema geworden, welches auch den schulischen Alltag und (Religions-) Unterricht beeinflusst und zu einer klaren Stellungnahme zwingt.

Diese Arbeit widmet sich mit dem Unterrichtsthema Islam im katholischen Religionsunterricht. Dabei gilt es, Schwierigkeiten und Stolpersteine bewusst in den Blick zu nehmen. Entlang folgender Forschungsfragen soll versucht werden, dem Ziel eines gelingenden Unterrichts zu Islam, der sich aus religionswissenschaftlicher Perspektive verantworten lässt, ein Stück näher zu kommen:

- Wann lässt sich von einem pluralitätsfähigen konfessionellen Religionsunterricht sprechen?
- Welche Stolpersteine können im konfessionellen Religionsunterricht beim Unterrichtsthema Islam auftreten?
- Wie kann diesen Stolpersteinen reflektiert entgegengetreten werden?
- Wie kann mit Unterrichtsmaterialien bzw. Schulbüchern gearbeitet werden, nachdem darin Stolpersteine festgestellt werden?

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll aus religionswissenschaftlicher Sicht Licht auf den Umgang mit dem Islam im katholischen Religionsunterricht werfen, mögliche Problemfelder beim Unterrichten aufzeigen und anhand von ausgewählten Beispielen Möglichkeiten anbieten, wie religionswissenschaftlich-reflektiert über das Unterrichtsthema Islam im katholischen Religionsunterricht gearbeitet werden kann.

In einem ersten Kapitel soll aufgezeigt werden, welcher Stellenwert dem Unterrichtsthema Islam im katholischen Religionsunterricht zukommt. Die Arbeit

sucht nach Begründungen und Anschlussmöglichkeiten im kirchlichen und schulischen Umfeld. Hier soll auf kirchliche Dokumente, den Lehrplan für die AHS Unter- und Oberstufe Bezug genommen werden. Auch die Sicht von Schülerinnen und Schülern soll in dieser Arbeit betrachtet werden, um zu sehen, ob das Thema „andere Religionen im Religionsunterricht“ eines ist, welches sie beschäftigt und für sie eine Rolle spielt.

Im folgenden Kapitel wird der konfessionelle Religionsunterricht auf seine Pluralitätsfähigkeit untersucht. Modelle des interreligiösen Lernens und der Religionsdidaktik werden vorgestellt und herausgearbeitet, welche Konsequenzen daraus für das Unterrichten von Aspekten des Islams im konfessionellen Religionsunterricht unter dem Vorzeichen der Pluralitätsfähigkeit einfließen können.

Das 4. Kapitel zeigt mögliche Stolpersteine auf, die beim Unterrichtsthema Islam im konfessionellen Religionsunterricht auftreten können. Diese sollen benannt und erläutert werden. Als Grundlage dienen hier vor allem Überlegungen von Udo Tworuschka und Martin Jäggle.

In einem fünften Kapitel sollen mithilfe ausgewählter Beispiele aus Religionsbüchern der AHS Unterstufe und Oberstufe Stolpersteine aufgezeigt und Möglichkeiten angeboten werden, wie mit diesen konstruktiv umgegangen werden kann bzw. wie sie vermieden werden können.

In der Conclusio sollen die Ergebnisse nochmals komprimiert zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet werden

1.3 Überblick über den Forschungsstand

Bei den Recherchearbeiten zu dieser Diplomarbeit war zu bemerken, dass es zwar eine große Anzahl an neuen Werken gibt, die sich über Pluralität der Religionen und deren Auswirkung auf den Religionsunterricht Gedanken machen. Davon abgesehen, gibt es zum speziellen Blickwinkel der Arbeit aber kaum Forschungsmaterial. Einzig Udo Tworuschka sticht hier heraus, der in den 1980er Jahren verschiedene Werke, oftmals auch in Kooperation mit seiner Frau Monika Tworuschka, zum Thema Umgang mit Weltreligionen im Religionsunterricht veröffentlicht hat. Für diese Arbeit besonders hilfreich waren „Me-

thodische Zugänge zu den Weltreligionen² und eine Reihe von Untersuchungen zum Islam in verschiedenen Schulbüchern³. So eine Untersuchung gibt es auch für österreichische Schulbücher, durchgeführt 1995 von Susanne Heine.⁴

1.4 Vorbemerkungen zur Arbeit und ihrer Methode

Die vorliegende Arbeit blickt aus religionsdidaktischer Sicht auf das Unterrichtsthema Islam. Interreligiöses Lernen und die Religionendidaktik bilden das didaktische Fundament. Diese religionsdidaktische Perspektive wird aber durch eine religionswissenschaftliche Analyse von exemplarischen Ausschnitten aus Schulbüchern kritisch reflektiert. Dies soll gewährleisten, dass Aspekte des Islams aus einer wissenschaftlichen Perspektive, ohne positive oder negative Vorurteile oder Vorverurteilungen, im Unterricht behandelt werden können. In dieser Diplomarbeit geschieht dies jedoch durch eine konfessionell-katholische Brille und wird als Abschlussarbeit der katholischen Fakultät Wien eingereicht. Der Blick auf den Islam bzw. die Religionswissenschaft soll aber so uneingeschränkt wie möglich sein.

Für die Beantwortung der Fragestellungen wird religionsdidaktische und religionswissenschaftliche Fachliteratur herangezogen. Neben älterer Literatur von Tworuschka und Smart werden die Inhalte neuerer Werke u.a. von Schambeck, Schweitzer und Knauth berücksichtigt, um die aktuelle Diskussion in der Religionspädagogik gut nachzeichnen zu können.

Die exemplarische Untersuchung der Schulbücher wird nach Kriterien durchgeführt, die sich von Udo Tworuschka und Martin Jäggli ableiten, welche im vierten Kapitel genauer betrachtet werden. Um das Material einzugrenzen, werden Schulbücher der AHS Unterstufe und Oberstufe für den katholischen Religionsunterricht in Österreich herangezogen.

² Tworuschka, Udo: Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium. Frankfurt am Main/Berlin/München: Diesterweg/Kösel 1982.

³ z.B.: Vöcking, Hans; Zirker, Hans; Tworuschka, Udo; Falaturi, Abdoldjavad (Hg.): Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1986.

⁴ Heine, Susanne (Hg.): Islam zwischen Selbstbild und Klischee. Eine Religion im österreichischen Schulbuch. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag 1995.

2 Islam als Thema im Religionsunterricht

Das folgende Kapitel soll zeigen, dass das Thema Islam ein Teil des konfessionellen Religionsunterrichts ist. Zuerst werden ausgewählte kirchliche Dokumente betrachtet, die einen Einblick in die Lehrmeinung der katholischen Kirche geben, danach werden die Lehrpläne der AHS Unterstufe und Oberstufe für den katholischen Religionsunterricht herangezogen, an diese sich Lehrpersonen zu halten haben. Abschließend wird die Sicht der Schülerinnen und Schüler beleuchtet, um zu zeigen, dass das Unterrichten von anderen Religionen ausdrücklich eine Erwartung ihrerseits an den katholischen Religionsunterricht ist.

2.1 Kirchliche Dokumente

2.1.1 Lumen gentium

In der dogmatischen Konstitution des 2. Vatikanischen Konzils wird zum ersten Mal anderen Religionen, somit auch dem Islam, der allgemeine Heilswille Gottes zugesprochen. „Der Heilswille umfaßt aber auch die, welche den Schöpfer anerkennen, unter ihnen besonders die Muslim [sic.], die sich zum Glauben Abrahams bekennen und mit uns den einen Gott anbeten, den barmherzigen, der die Menschen am Jüngsten Tag richten wird.“ (LG 16)

2.1.2 Nostra aetate

Das wichtigste kirchliche Dokument zur Beziehung des Christentums mit nicht-christlichen Religionen ist der Konzilstext „Nostra aetate“, der im Zuge des 2. Vatikanischen Konzils entstanden ist. „Insgesamt leistet NA eine Anerkennung der nicht christlichen Religionen, die bis dato lehramtlich so noch nicht formuliert worden war.“⁵

⁵ In: Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenzen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2013, S. 37.

In der Einleitung skizziert der Text seine Ausgangsposition. Er geht von einer weltweiten Menschengemeinschaft aus, die in den Religionen (nicht nur im Christentum) auf Fragen, die die Menschen fundamental betreffen, Antworten sucht. *Nostra aetate* bemüht sich somit, die verbindenden Aspekte der Religionen in den Fokus zu rücken.⁶

Die besondere Leistung zur Anerkennung der verschiedenen Religionen, die die Konzilsschrift leistet, findet sich im zweiten Kapitel, in dem betont wird: „Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist.“ (NA 2) Auf der einen Seite wird von kirchlicher Position zu Toleranz gegenüber anderer Religionen aufgerufen, auf der anderen Seite „(...) wird auch klar die Auffassung vertreten, dass es in anderen Religionen etwas gibt oder geben kann, das auch aus christlicher Sicht ‚wahr und heilig‘ ist.“⁷ Es wird davon ausgegangen, dass die Wahrheit nicht allein im Christentum gefunden werden kann, sondern dass auch andere Religionen einen „Strahl jener Wahrheit“ (NA 2) enthalten.

Nostra aetate äußert sich im 3. Kapitel speziell zum Islam. Im ersten Absatz werden verschiedene Glaubensinhalte des Islams lobend hervorgehoben und gewürdigt. Diese Glaubensinhalte sind der Glaube an den einen Gott, die Verehrung Jesu als Propheten, die Anrufung Mariens, das endzeitliche Gericht und das sittliche Leben (vgl. NA 3).

Im zweiten Absatz merkt das Konzil an, dass es in der Vergangenheit „(...) zu manchen Zwistigkeiten und Feindschaften zwischen Christen und Muslimen kam (...)“ (NA 3), und mahnt „(...) 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.“ (NA 3)

Für die Verankerung des Islams im katholischen Religionsunterricht ist vor allem dieser Teil des Textes wichtig. Es wird davon gesprochen „(...) sich aufrichtig um gegenseitiges Verstehen zu bemühen (...)“ (NA3), was durch das Be-

⁶ Vgl. *Nostra aetate*, URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html (Stand: 20.07.2017).

⁷ Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, S. 101.

handeln der jeweils anderen Religion im eigenen Religionsunterricht erheblich gefördert werden kann.

Durch *Nostra aetate* kommt es zu einer Wende in der Betrachtung des Islams, auch wenn „(...) sich das Konzil weder (...) zum Koran als heiliger Schrift noch zu Mohammed als Prophet [äußert], legt es doch den Grundstein für ein positives Verhältnis zwischen den Angehörigen der ‚abrahamitischen Religionen‘ untereinander.“⁸

Nostra aetate ebnet den Weg für die Auseinandersetzung mit dem Islam in der Lehre und der Schule und gilt als eine der großen Überraschungen des 2. Vatikanischen Konzils.⁹

2.1.3 Gravissimum educationis

In der Konzilserklärung zur christlichen Erziehung „*Gravissimum educationis*“ wird sowohl die elterliche als auch die schulische Erziehung thematisiert. Es wird festgehalten, dass

„[a]lle Menschen, gleich welcher Herkunft, welchen Standes und Alters, (...) kraft ihrer Personenwürde das unveräußerliche Recht auf eine Erziehung (5) [haben], die ihrem Lebensziel (6), ihrer Veranlagung, dem Unterschied der Geschlechter Rechnung trägt, der heimischen kulturellen Überlieferung angepaßt und zugleich der brüderlichen Partnerschaft mit anderen Völkern geöffnet ist, um der wahren Einheit und dem Frieden auf Erden zu dienen.“¹⁰

Weiters wird geschrieben, dass „(...) sie [Kinder und Jugendliche] für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben so geformt werden, daß sie (...) sich in die verschiedenen Gruppen der menschlichen Gemeinschaft tätig einzugliedern vermögen, dem Gespräch mit anderen sich öffnen und bereitwillig für das Allgemeinwohl eintreten.“ (GE 1)

Gravissimum educationis sieht in der christlichen Erziehung somit auch eine Öffnung anderer Völker gegenüber und möchte Kinder und Jugendliche darin fördern, in Gespräche und den Dialog zu treten. Dies wird auch als Kompetenz

⁸ Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel-Verlag 2007, S. 182.

⁹ Vgl. ebd. S. 181-182.

¹⁰ *Gravissimum educationis*. URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_ge.html (Stand: 20.07.2017).

für den Religionsunterricht im Lehrplan formuliert, wie in Kapitel 2.2 mehrmals zu lesen ist.

Auch wenn der Islam hier nicht explizit genannt wird, kann man auf Grundlage dieses Textes über die christliche Erziehung eine Verankerung des Islams für den katholischen Religionsunterricht zum Zwecke der Förderung der Gesprächs- und Dialogbereitschaft festmachen.

2.1.4 Dialog und Verkündigung

Der Text „Dialog und Verkündigung“ entstand 25 Jahre nach Nostra aetate 1991 und wurde vom Päpstlichen Rat für den Interreligiösen Dialog und der Kongregation für die Evangelisierung der Völker verfasst.¹¹

In „Dialog und Verkündigung“ geht es nicht explizit um Religionsunterricht oder das Thema Islam, aber es formuliert unter anderem vier verschiedene Arten des Dialogs, die durch das Unterrichtsthema Islam im katholischen Religionsunterricht gelebt und gefördert werden können. Der Text spricht konkret vom „Dialog des Lebens“ (gemeinsames und offenes Zusammenleben), „Dialog des Handelns“ (gemeinsam für die Freiheit der Menschen eintreten), „Dialog des theologischen Austausches“ (Vertiefung und Austausch) und „Dialog der religiösen Erfahrung“ (gemeinsames Feiern und Traditionen kennenlernen)¹². Diese vier Arten des Dialogs, die ineinander laufen und verbunden sind¹³, stellen gute Themenbereiche für den Religionsunterricht dar und sind teilweise in den Lehrplänen als Kompetenzen verankert (vgl. Kapitel 2.2).

Als Ziel des Dialogs wird formuliert: „Sein Ziel muß es sein, Spannungen und Konflikte und mögliche Auseinandersetzungen durch ein besseres Verständnis unter den verschiedenen religiösen Kulturen eines Gebietes abzubauen.“¹⁴ Dieses bessere Verständnis kann durch die Behandlung von Aspekten des Islams im Religionsunterricht geschaffen werden.

¹¹ Dialog und Verkündigung, 1991, URL: http://cibedo.de/wp-content/uploads/2016/01/102_Dialog_und_Verkuendung.pdf (Stand: 21. 07. 2017).

¹² Ebd. S. 16.

¹³ Vgl. ebd. S. 16.

¹⁴ Ebd. S. 18.

2.2 Lehrplan

„Lehrpläne geben Auskunft über das Profil der jeweiligen Schulart und legen Ziele und Inhalte des Fachunterrichts fest.“¹⁵ Diese sind gesetzliche Dokumente, die als Richtlinien für den Unterricht einer Lehrperson gelten.

Nach den kirchlichen Dokumenten sollen nun die Lehrpläne der AHS Unterstufe und Oberstufe vorgestellt werden, um zu zeigen, dass es auch hier das Bestreben gibt, Islam als Unterrichtsthema zu verankern und so den Dialog zwischen Christentum und Islam zu fördern.

2.2.1 AHS Unterstufe

Bezüglich des Lehrplanes im Unterrichtsfach Katholische Religion in der Unterstufe gibt es ab 1. September 2017 eine Änderung. Der Lehrplan, der 2000 novelliert wurde, wird durch einen kompetenzorientierten Lehrplan ersetzt.¹⁶

In folgender Gegenüberstellung soll besonderes Augenmerk auf den Islam als Unterrichtsgegenstand und dessen Einbindung in die Lehrpläne gelegt werden.

2.2.1.1 Lehrplan für die Unterstufe allgemeinbildender höherer Schulen und Hauptschulen (2000)

Der Lehrplan aus 2000 besteht aus fünf Teilen, wobei schon im ersten Teil (Bildungs- und Lehraufgabe) auf die „Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gesellschaft“¹⁷ hingewiesen wird. In diesem Absatz wird die Fähigkeiten der Toleranz gegenüber anderen Religionen oder Denkweisen hervorgehoben, ebenso aber auch die Fertigkeit, die eigene Religion so gut zu kennen, um in einen Dialog zu treten bzw. Entgegnungen hervorzubringen.¹⁸ Weiters wird festgehalten, dass „[d]urch Wissensvermittlung im Bereich der christlichen Religion, anderer Religionen und Weltanschauungen (...) der Religionsunterricht

¹⁵ Bayrisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/lernen/lehrplaene.html> (Stand: 03.05.2017).

¹⁶ Vgl. Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, URL: <http://www.schulamt.at/index.php/religionsunterricht/lehrplaene> (Stand: 03.05.2017).

¹⁷ Vgl. Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe) und Hauptschulen, URL: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/LP_AHS.pdf (Stand: 03.05.2017), S. 2.

¹⁸ Ebd.

zum Verstehen unserer Kultur bei[trägt], die stark von der jüdisch-christlichen Tradition geprägt ist.“¹⁹

Der zweite Teil des Lehrplanes formuliert sieben Ziele für den Religionsunterricht („Vielfältige Gottesbilder – der sich in Jesus Christus offenbarende Gott“, „Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt von Kulturen“, „Leben und Hoffen angesichts von Schuld, Leid und Tod“, „Würde des Menschen in Freiheit und Verantwortung“, „Welt und Mensch – Schöpfung Gottes“, „Symbole – Rituale – Sakramente“ und „Christentum in Kultur und Geschichte – Kirche, Ökumene“²⁰). Das Unterrichtsthema Islam im konfessionellen Unterricht findet sich explizit im Ziel „Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt von Kulturen“ wieder, wobei die anderen Ziele keinesfalls nur exklusiv auf das Christentum bezogen werden können.

Der dritte Teil des Lehrplanes stellt fünf „Beiträge des katholischen Religionsunterrichts zu den Bildungsbereichen“²¹ vor. Vor allem in den Bereichen „Sprache und Kommunikation“²² und „Mensch und Gesellschaft“²³ ist vom Lehrplan her vorgesehen, dass der Religionsunterricht Beiträge zum „Auseinandersetzen mit anderen Kulturen und Religionen“²⁴ leistet, ebenso soll es zu einer Begegnung mit „[a]nderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen“²⁵ kommen. Wie aber auch schon bei den oben genannten Zielen des Lehrplanes angemerkt, können Aspekte des Islams sehr wohl in allen der fünf Kategorien behandelt werden.

In einem vierten Teil werden die didaktischen Grundsätze erläutert²⁶ und im letzten Teil der Lehrstoff. Der Lehrstoff ist für die 1. bis 4. Klasse mit den sieben Zielen aufgelistet, wobei hier auch die Grundanliegen und elementaren Inhalte ausgewiesen sind.²⁷

¹⁹ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe) und Hauptschulen, S. 3.

²⁰ Ebd. S. 4.

²¹ Ebd. S. 5.

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. Ebd. S. 6.

²⁷ Vgl. Ebd. S. 7-21.

Explizit ist das Thema Islam im Lehrstoff nur in der 3. Klasse beim Ziel „Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt von Kulturen und Religionen“²⁸ zu finden. Die Grundanliegen sind hier

- „Islam kennen und wertschätzen lernen
- Das Verhältnis Christentum – Judentum – Islam kennen lernen“²⁹

Implizit aber sind in diesem Ziel in jeder Schulstufe Inhalte über den Islam möglich und angebracht, wenn es darum geht, „[u]nterschiedliche Lebens- und Glaubensformen in Kulturen und Religionen kennen[zu]lernen, im Geist Jesu sich mit ihnen auseinander[zu]setzen sowie Toleranz und Wertschätzung [zu] üben“³⁰.

Dieser kurze Überblick über den novellierten Lehrplan von 2000 soll zeigen, dass Aspekte des Islams explizit im Lehrstoff vorkommen, aber auch aufzeigen, dass durch die Offenheit der Formulierungen die Möglichkeit besteht, Inhalte über andere Religionen in andere Ziele einzubauen. Ebenso zeigt der Lehrplan im allgemeinen Bereich, dass der konfessionelle Unterricht auf jeden Fall auch einen Beitrag dazu leisten möchte, den Schülerinnen und Schülern andere Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen näherzubringen.

2.2.1.2 Lehrplan für Hauptschulen, Neue Mittelschulen und die Unterstufe allgemeinbildender höherer Schulen (2017)

Wie im Lehrplan von 2000 wird in diesem neuen Lehrplan die Bedeutung des Religionsunterrichts im gleichen Wortlaut hervorgestrichen.

Im Vergleich zum Lehrplan von 2000 werden im neuen kompetenzorientierten Lehrplan den sieben Zielen fünf Kompetenzbereiche („wahrnehmen und beschreiben“, „verstehen und deuten“, „gestalten und handeln“, „kommunizieren und (be)urteilen“ und „teilhaben und entscheiden“³¹) zugeteilt. Es werden auch grundlegende Kompetenzdimensionen genannt, unter anderem findet sich hier

²⁸ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe) und Hauptschulen, S. 16.

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd.

³¹ Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen und an der Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen, 2017 URL: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/Kundmachung_Sek_I.pdf (Stand: 03.05.2017), S. 2.

die Dimension „Religiöse und weltanschauliche Vielfalt“³², in die sich das Unterrichtsthema Islam im Unterricht verankern lässt. Diese grundlegende Kompetenzdimension und drei weitere („Menschen und ihre Lebensorientierung“, „Gelehrte und gelebte Bezugsreligion“ und „Religion in Gesellschaft und Kultur“³³) werden als Fundament der religiösen Bildung gesehen und sollen den Unterricht durchdringen.

Die sieben Ziele des alten Lehrplanes werden im neuen nun als „jahrgangsübergreifende Kompetenzen“³⁴ geführt. Auch hier lässt sich das Unterrichtsthema Islam wieder in der jahrgangsübergreifenden Kompetenz „Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt von Kulturen und Religionen“ verankern³⁵.

Die Auseinandersetzung mit Aspekten des Islams sieht der Lehrplan bei den „Beiträgen des katholischen Religionsunterrichts zu den Bildungsbereichen“ vor, ebenfalls wie der Lehrplan von 2000 bei den Bereichen „Sprache und Kommunikation“ und „Mensch und Gesellschaft“. Jedoch ist es sicher nicht ausgeschlossen, dass die Behandlung des Unterrichtsthemas Islam positiv auf die anderen Bildungsbereiche wirkt.

Der Lehrstoff teilt sich im neuen Lehrplan in schulstufenspezifische Kompetenzen, die den fünf Kompetenzbereichen (A-E) zugeordnet sind, und in elementare Inhalte, die Überlegungen zu Inhalten für die jeweilige Kompetenz beinhalten. Wie im Lehrplan von 2000 passt Islam im Unterricht in die jahrgangsübergreifende Kompetenz „Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt von Kulturen und Religionen“³⁶ und ist explizit in der 3. Klasse vorgesehen, was eine Behandlung in den anderen Schulstufen natürlich nicht ausschließt.³⁷

In der Gegenüberstellung der beiden Lehrpläne lässt sich feststellen, dass durch die Neuauflage als kompetenzorientierter Lehrplan sich zwar der Wortlaut bei einigen Formulierungen geändert hat, der Inhalt in Bezug auf die Auseinandersetzung mit anderen Religionen, insbesondere mit Aspekten des Islams,

³² Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen und an der Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen, S. 2.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd. S. 2-3.

³⁵ Ebd. S. 2.

³⁶ Ebd. S. 14.

³⁷ Ebd.

aber gleich bleibt. Dies zeigt, dass im Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts für die AHS Unterstufe das Unterrichtsthema Islam tief verankert ist und somit einen festen Bestandteil im Unterricht haben muss.

2.2.2 AHS Oberstufe

Der „Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen“³⁸ wurde 2016 kompetenzorientiert verfasst und bietet Lehrpläne für die AHS-Oberstufe, für die fünfjährige AHS-Oberstufe mit musischem Schwerpunkt, für den Wahlpflichtgegenstand Katholische Religion und für die einjährige AHS-Übergangsstufe³⁹. Für den Einblick in die Verankerung des Unterrichtsthemas Islam im konfessionellen Religionsunterricht wird für diese Arbeit nur die Lehrplanversion der vierjährigen AHS-Oberstufe herangezogen.

Schon in den Bildungs- und Lehraufgaben wird festgelegt, dass „[ö]kumenische und interreligiöse Anliegen (...) nach Möglichkeit Berücksichtigung finden und so ein gelebtes Zeichen des Dialogs zwischen Konfessionen und Religionen sein [sollen].“⁴⁰ Der Lehrplan formuliert als eines von sechs Zielen für den Religionsunterricht, „Wirklichkeitszugänge von Religionen und Weltanschauungen kennenzulernen, den Blick für das je Eigene und das bleibende Fremde zu schärfen und zum respektvollen und kritischen Dialog fähig zu werden.“⁴¹ Der Punkt „Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gesellschaft“⁴² greift diesen Punkt auf und präzisiert, dass der Religionsunterricht „zur Toleranz gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen“⁴³ beitragen soll, aber auch die „Kompetenz zu sachlich begründetem Einspruch [verleihen soll].“⁴⁴

Wie der kompetenzorientierte Lehrplan für die AHS-Unterstufe ist der für die Oberstufe in fünf Kompetenzbereiche (A-E) gegliedert. Zusätzlich dazu kom-

³⁸ Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/AHS_LP_kompetenzorientiert_Layout.pdf (Stand: 15.07.2017), S. 1.

³⁹ Ebd. S. 2.

⁴⁰ Ebd. S. 3.

⁴¹ Ebd. S. 4.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd. S. 5.

⁴⁴ Ebd.

men noch „vierzehn Kompetenzen für die mündliche Reifeprüfung Religion“⁴⁵. Für das vorliegende Thema interessant ist, dass vier der vierzehn Kompetenzen durch das Unterrichtsthema Islam abgedeckt werden können:

- „Die Schülerinnen und Schüler können eigene religiöse Vorstellungen auf Grund der zentralen Deutungsmuster ihrer Religion in ihrer konfessionellen Ausprägung reflektieren. Sie können wichtige Grundlagen anderer Religionen, Konfessionen oder Weltanschauungen darlegen.
- Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die zentralen Deutungsmuster ihrer Religion in ihrer konfessionellen Ausprägung mit den Deutungsmustern anderer religiöser Traditionen, Weltanschauungen und Weltbilder in Beziehung zu setzen.
- Auf Basis ihres Wissens und der erworbenen dialogischen Grundhaltung sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, in der (religions)pluralen Gesellschaft mit Angehörigen anderer Kulturen, Konfessionen und Religionen respektvoll zu kommunizieren.
- Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene (religiös fundierte) Modelle ethischen Handelns beschreiben und beurteilen.“⁴⁶

Dies zeigt, dass in den Kompetenzen für die mündliche Matura der AHS-Oberstufe sehr viel Wert auf die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Kulturen gelegt wird, aber auch auf Dialog und kritische Auseinandersetzung, und somit das Unterrichtsthema Islam für die Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann.

In den „schulstufenspezifischen inhaltsbezogenen Kompetenzen“⁴⁷ werden Aspekte des Unterrichtsgegenstands Islam als Lehrinhalt nicht namentlich ausgewiesen, was aber nicht heißt, dass diese nicht durchgenommen werden sollen. Sie finden sich in der Kompetenz der 6. Klasse „Gemeinsames und Unterscheidendes der abrahamitischen Religionen darstellen (A) und als Grundlage für einen interreligiösen Dialog anwenden können (D)“⁴⁸ und weniger offensichtlich in Kompetenzen wie „Initiationsriten beschreiben (A), mit den Initiationssakra-

⁴⁵ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen, S. 7.

⁴⁶ Ebd. S. 6.

⁴⁷ Ebd. S. 7.

⁴⁸ Ebd. S. 8.

menten Taufe, Firmung und Eucharistie in Beziehung setzen (B)⁴⁹ oder „Vorherrschende Welt- und Lebensdeutungen reflektieren (D), Religion und Kritik an Religion verstehen (B) und das Sinnstiftende und Befreiende der christlichen Gottesbeziehung erklären können (D)“⁵⁰

Auch diese Betrachtung des Lehrplanes der AHS-Oberstufe zeigt, dass das Unterrichtsthema Islam ein wichtiger Bestandteil des katholischen Religionsunterrichtes ist. Die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wird als so wichtig angesehen, dass mindestens vier der vierzehn Kompetenzen für die mündliche Reifeprüfung in Religion dies zum Inhalt haben.

2.3 Schülerinnen und Schüler

Nach den institutionellen Dokumenten soll auch die subjektive Sicht der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden, von denen die Erlangung und Weiterentwicklung der formulierten Kompetenzen und Ziele des Lehrplans verlangt wird.

Laut der Würzburger Jugendstudie erwarten 75-90% der befragten Jugendlichen vom Religionsunterricht, dass darin objektiv über Religionen (Plural!) gelehrt wird.⁵¹ Der Religionsunterricht „(...) soll zur Allgemeinbildung beitragen; er soll ein Verständnis davon vermitteln, was die Religionen wirklich wollen (...)“.⁵²

Für Schülerinnen und Schüler ist das Thema „andere Religionen im konfessionellen Religionsunterricht“ ein sehr beliebtes. Zu diesem Ergebnis kommt Mirjam Schambeck in einer Zusammenschau von verschiedenen Studien und Befragungen vor allem im Berufsschulbereich. Kritisch merkt sie an, dass obwohl so ein großes Interesse von Jugendlichen an anderen Religionen besteht, dieser Aspekt in den Shell-Jugendstudien nicht aufgegriffen wird und somit keine flächendeckenden Zahlen zu diesem Thema vorliegen.⁵³

⁴⁹ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen, S. 8.

⁵⁰ Ebd. S. 9.

⁵¹ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: „Wozu ist das gut?“ Religiöse Disposition von Schülerinnen und Schülern. In: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), S. 13f.

⁵² Ebd.

⁵³ Vgl. Schambeck 2013, S. 48.

In einer von Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel in Deutschland durchgeführten empirischen Untersuchung zu Weltbildern von Jugendlichen wurde die Frage nach dem idealen Religionsunterricht gestellt. Als Auswahl gaben die Autoren vier Typen eines Religionsunterrichts an, deren Präferenz durch die Bewertung von Aussagen ermittelt wurde. Die vier Typen waren ein *informativer Religionsunterricht*, ein *lebenskundlicher Religionsunterricht*, ein *Religionsunterricht als Einführung in das Christentum* und ein *abgeschaffter Religionsunterricht*.⁵⁴ Die befragten Schülerinnen und Schüler favorisieren vor allem die ersten zwei Typen. „Der ideale Religionsunterricht gibt Schülerinnen und Schülern ein objektives Bild über die Weltreligionen und hilft ihnen zu verstehen, was diese Religionen wirklich wollen. Darüber hinaus behandelt er gesellschaftliche Fragen und Probleme, trägt zur Allgemeinbildung bei und hilft jungen Menschen, Sinn und Orientierung für ihr Leben zu finden.“⁵⁵

Das Fazit der Autoren lautet: „Für heutige Jugendliche informiert der ideale Religionsunterricht über verschiedene Religionen und regt Fragen zum Sinn des eigenen Lebens an. In dieser Gestalt wird er von allen Befragten begrüßt und als Fach in der Schule akzeptiert.“⁵⁶

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist geprägt von Pluralität, sei diese in der Schule, am Fußballplatz, in den Nachmittagsaktivitäten oder in der Familie. „Jugendliche empfinden den Religionsplural als Selbstverständliches und setzen eine pluralistische Gesellschaftsform voraus. Auch wenn nicht christliche Religionen zur Nachbarschaftsreligion geworden sind, interessieren diese noch immer aufgrund ihrer Fremdheit in einem besonderen Maße. Bei fernöstlichen Religionen potenziert sich diese Aufmerksamkeit.“⁵⁷

Auch Schülerinnen und Schüler, die nicht mit Muslimen und Muslimas auf einer persönlichen Ebene in Kontakt treten, sind durch die Medien mit dem Islam konfrontiert. „Angesichts der latent islamkritischen Ausrichtung vieler Medienberichte und Reportagen, die sich auf das spektakuläre Phänomen des Terroris-

⁵⁴ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich (Hg.) Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher. Gütersloh/Freiburg im Breisgau: Gütersloher Verlagshaus, Verlag Herder 2008, S. 148-149.

⁵⁵ Ebd. S. 149.

⁵⁶ Ebd. S. 151.

⁵⁷ Schambeck 2013, S. 49.

mus und sog. Islamismus konzentrieren, tut religionskundlich korrekte Information Not. Hier hat der Religionsunterricht eine bis in die Tagespolitik hinreichende Aufgabe der Klärung.“⁵⁸

Die Betrachtung der Sicht von Schülerinnen und Schülern zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Religionen erwünscht bzw. gefordert ist. Sie wachsen mit der Pluralität in ihrem Umfeld auf und sehen es deshalb als selbstverständlich an, dass darüber auch im Schulunterricht gesprochen wird. Das Kapitel zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl auf institutioneller als auch auf persönlicher/subjektiver Ebene Weichen für und Erwartungen an einen pluralitätsfähigen Religionsunterricht gestellt werden.

⁵⁸ Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, S. 312.

3 Der Weg zum pluralitätsfähigen konfessionellen Religionsunterricht

3.1 Der konfessionelle Religionsunterricht und die Pluralität – ein Problemaufriss

Der konfessionelle Religionsunterricht wird aufgrund verschiedenster Umstände wie sinkender Zahl der Schülerinnen und Schüler und Pluralität im Klassenzimmer vor Herausforderungen gestellt, die eine Weiterentwicklung in der Religionsdidaktik fordern. War die Säkularisierung ein Thema, welches die Religionsdidaktik seit den 1960er Jahren beschäftigt hat, ist es nun die Pluralität, die nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch gesellschaftlich wahrgenommen wird⁵⁹.

In einem Positionspapier zum konfessionellen Religionsunterricht spricht sich das Österreichische Religionspädagogische Forum (ÖRF) 2009 für eine Stärkung des konfessionellen Religionsunterrichts aus, der „(...) zukunftsfähig und für Herausforderung offen [ist].“⁶⁰ Es wird auch auf Pluralität an den Schulen eingegangen und die dahingehenden Pflichten des Religionsunterrichts beschrieben. „Religionsunterricht hat daher sowohl die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch einen sachgerechten Umgang mit der Diversität von Weltanschauungen und Religionen im Blick.“⁶¹

Pluralität im katholischen Religionsunterricht kann sich sowohl auf die Begegnung mit anderen Konfessionen und Religionen im schulischen Umfeld beziehen, als auch auf die unterschiedliche religiöse Sozialisierung der Schülerinnen

⁵⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, Herder Verlag 2002, S. 11.

⁶⁰ Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF): Positionspapier zum konfessionellen Religionsunterricht. Schlierbach, 20. 11. 2009. URL: [http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/111471?name= Positionspapier% 20des%20%C3% 96RF%2020 09%20zum%2 0konfessionellen%20Religionsunterricht](http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/111471?name=Positionspapier%20des%20%C3%96RF%2009%20zum%20konfessionellen%20Religionsunterricht) (Stand: 09. 09. 2017).

⁶¹ Ebd.

und Schüler.⁶² Die Spannweite im Religionsunterricht kann von Atheistinnen und Atheisten bis hin zu regelmäßigen Kirchgängerinnen und Kirchengängen reichen. „(...) [I]m katholischen Religionsunterricht kann heute [nicht] von einer homogenen Lerngruppe ausgegangen werden, selbst wenn alle am Unterricht teilnehmenden Schüler formal dem (...) Bekenntnis zugehören.“⁶³

In dieser Arbeit soll die Pluralität der Religionen behandelt werden, insbesondere wird auf den Dialog mit dem Islam eingegangen, wobei die unterschiedliche religiöse Sozialisierung im Klassenzimmer beim Unterrichten nie außer Acht gelassen werden darf.

Schülerinnen und Schüler sind mit Muslime und Muslimas in ihrer Lebenswelt konfrontiert. Sei es durch persönliche Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern oder Nachbarinnen und Nachbarn, durch soziale Medien, Fernsehen, Wahlplakate, politische Diskurse oder Gespräche mit der Familie – der Islam ist in aller Munde.

Islam als Unterrichtsthema ist im katholischen Lehrplan verankert, das Wissen über andere Religionen wird als positiver Zusatz zur Stärkung des eigenen Glaubens gesehen. Andere Religionen und Konfessionen kennenzulernen ist sowohl als Ziel des Religionsunterrichts als auch als ein zentraler Bildungsbereich im Lehrplan verankert (vgl. Kapitel 2.2). Andrea Lehner-Hartmann sieht für den konfessionellen Religionsunterricht im Bereich religiöser Pluralität jedoch noch Entwicklungsbedarf.

„Einerseits geraten im katholischen Religionsunterricht die anderen Religionen und Konfessionen weniger konkret in den Blick als in anderen Fächern, weil diese nicht anwesend sind. Andererseits gibt es gegenüber anderen Religionen, v.a. gegenüber muslimischen KollegInnen immer noch einige Schieflagen. (...) Ein ignorierendes Nebeneinander von Religion in der Schule schwächt den Religionsunterricht insgesamt, weil hier in der Praxis nicht das eingeholt wird, was im Unterricht gelehrt wird und was die SchülerInnen vielfach bereits leben oder im alltäglichen Zusammenleben gefordert wäre.“⁶⁴

⁶² Vgl. Schweitzer 2014, S. S.18-19.

⁶³ Tautz, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Stuttgart: W. Kohlhammer 2007, S. 118.

⁶⁴ Lehner-Hartmann 2014, S. 106.

Ebenso sieht Monika Tautz zwei große Kritikpunkte des konfessionell geführten Religionsunterrichts:

„Zum einen wird ihm die Fähigkeit abgesprochen, in einer pluralen Welt das Miteinander zu fördern, da er gleichsam von Natur aus Ab- und Ausgrenzung fördere. Zum anderen wird ihm in pragmatischer Hinsicht die Möglichkeit abgesprochen, auf die Situation der pluralen Gesellschaft mit einer Vielzahl von Religionen angemessen reagieren zu können.“⁶⁵

Wie kann nun der konfessionelle Religionsunterricht mit dieser Pluralität und diesen Kritikpunkten umgehen und Schülerinnen und Schüler auf den Dialog mit anderen Religionen/Konfessionen vorbereiten, der von kirchlicher Seite laut den kirchlichen Dokumenten und von schulischer Seite im Lehrplan gewünscht wird und vom Religionsunterricht zu fördern ist?

Das Thema „Fremdreligionen“ im konfessionellen Religionsunterricht wurde von vielen Religionsdidaktikerinnen und Religionsdidaktikern aufgegriffen, und so entstehen seit Jahren viele neue Möglichkeiten, jenes in den eigenen Unterricht zu integrieren. In dieser Arbeit werden nun zwei Modelle vorgestellt, wobei jene von mehr als nur einer Person vertreten werden, die jeweils unterschiedliche Ansätze des Modells formulieren. Es soll hier besonders auf Udo Tworuschka und Friedrich Schweitzer Bezug genommen werden.

3.2 Religionendidaktik

In den 1970er Jahren kam es in der Religionspädagogik zu einer intensiveren Beschäftigung mit den Weltreligionen. Als Begründung der Behandlung der Weltreligionen wird schon damals der religiöse Pluralismus genannt, der das Wissen über andere Religionen nötig macht.⁶⁶

„Die Weltreligionen begegnen uns (...) in unmittelbarer und lebendiger Weise. Der Schule wächst die Aufgabe eines interkulturellen und interreligiösen Lehrens und Lernens zu. Damit wandelt sich auch die religionspädagogische Zielsetzung. Die bloße Kenntnis der Glaubenslehren und Frömmigkeitsformen der nichtchristlichen

⁶⁵ Tautz 2007, S. 119.

⁶⁶ Vgl. Lachmann, Rainer: Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen. In: Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin; Schröder, Bernd (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 36.

Religionen sowie die theologisch-kritische Auseinandersetzung mit ihnen reicht nicht mehr aus. Es geht um die Begegnung mit diesen Religionen in ihrem kulturellen, politischen und geschichtlichen Kontext, und es geht dabei zugleich um die Befähigung zur Begegnung, zum Dialog und zum Zusammenleben mit den Menschen, die diesen Religionen angehören und durch sie geprägt sind.“⁶⁷

Vorreiter in der Religionendidaktik war Helmut Angermeyer, der „(...) gegen die bisher üblichen allgemeinen Überblicke und mehr oder weniger schematische Vergleiche [war, sondern] für eine ‚ganzheitliche Sicht‘ der jeweiligen Religion [plädierte], was eine solide kognitive Orientierung verlangte [...]“⁶⁸

Der Religionendidaktik geht es um die „(...) Orientierung an den Religionswissenschaften (...) [und] beim Unterricht zu fremden religiösen Traditionen nicht an Erkenntnissen der Religionswissenschaften vorbeizugehen. (...) [D]ie Religionspädagogen [nehmen] die Religionswissenschaften selbst zum Vorbild des Unterrichts.“⁶⁹ Udo Tworuschka geht in seinem didaktischen Gerüst von den religiösen Texten aus und plädiert für deren „(...) faire, religionswissenschaftlich sachgemäße Interpretation (...) im Unterricht (...)“⁷⁰. Für das Unterrichten anderer Religionen im konfessionellen Religionsunterricht geht es für ihn „(...) um die Begegnung der Schüler mit anderen Religionen im Alltag unserer Gesellschaft“⁷¹. Der Religionsunterricht nach einer Religionendidaktik soll seiner Meinung nach über den religionskundlichen Unterricht hinausgehen und die Religionsphänomenologie miteinbeziehen, um diese Begegnung möglich zu machen.⁷²

⁶⁷ Goßmann, Klaus: Weltreligionen und ökumenisches Lernen. Ein Vorwort: In: Lähnemann, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II Islam. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986, S. 9.

⁶⁸ Lachmann 2010, S. 32.

⁶⁹ Meyer, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1999, S. 61.

⁷⁰ Lachmann 2010, S. 34.

⁷¹ Tworuschka 1982, S. 12.

⁷² Vgl. ebd. S. 14.

3.3 Interreligiöses Lernen

Die Konzepte des interreligiösen Lernens, genauso wie die der Religionendidaktik, waren in der katholischen Religionspädagogik erst aufgrund der kirchlichen Öffnung gegenüber anderen Religionen und Konfessionen durch das zweite Vatikanische Konzil möglich. Die Dokumente des Konzils, allen voran *Nostra aetate*, trugen zu einem veränderten Bewusstsein zwischen Christentum und anderen Religionen bei.⁷³

Aus dieser Öffnung entstanden eine Vielzahl an Modellen zum interreligiösen Lernen auf katholischer Seite. Auch auf protestantischer Seite gab es viele Entwicklungen und Gedanken in der Religionsdidaktik zum Thema „Umgang mit anderen Religionen und Konfessionen im Religionsunterricht“. Einer dieser Ansätze, der von Friedrich Schweitzer, soll näher erläutert werden, da dessen Umsetzung für den konfessionellen Religionsunterricht großes Potential zeigt.

„Kennzeichnendes Merkmal eines interreligiösen Lernens, das über den herkömmlichen Unterricht über Weltreligionen hinausgeht, besteht (...) darin, dass dieses Lernen auf eine Begegnung und ein Verhältnis zwischen den Religionen zielt, das auf Anerkennung, wechselseitigem Respekt und Toleranz beruht und also nicht auf Haltungen wie Überlegenheitsansprüche und Abwertung des Anderen.“⁷⁴

Schweitzer benutzt oftmals den Begriff „interreligiöse Bildung“⁷⁵ als Überbegriff von interreligiösem Lernen und definiert diesen als

„(...) eine Dimension von Bildung, die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende dialogische Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voneinander befähigt.“⁷⁶

Für ihn ist der Bildungsbegriff ein passender, da dieser so die Thematik des interreligiösen Lernens im Vergleich zu anderen Bildungsbegriffen wie den der Naturwissenschaft auf die gleiche Ebene stellt. „Interreligiöse Themen sind heute für das Zusammenleben in Gesellschaft und Welt so wichtig, dass ihre

⁷³ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, S. 32.

⁷⁴ Ebd. S. 52.

⁷⁵ Ebd. S. 32.

⁷⁶ Ebd. S. 132.

Nachordnung nicht länger zu rechtfertigen ist.“⁷⁷ Schweitzer sieht die Vorteile der interreligiösen Bildung in der Orientierung an Lernerinnen und Lerner, die seiner Meinung nach im Zentrum stehen sollten, nicht so die „gesellschaftlichen oder theologischen und kirchlichen Erwartungen“. ⁷⁸

Bei der interreligiösen Bildung sind „(...) nicht nur Sachinformationen der verschiedenen Religionen im Spiel (...), sondern (...) [es muss auch immer] um existenzielle Ordnungsfragen gehen (...). Eine solche Orientierung schließt die Einschätzung, Beurteilung oder Anerkennung und Achtung anderer ein, aber auch die für die eigene Person und die eigenen Überzeugungen aufbrechenden Fragen.“⁷⁹

Schweitzer unterscheidet zwischen interreligiösem Lernen im „weiteren und engeren Sinn“⁸⁰. „Während von interreligiösem Lernen im weiteren Sinn bei allen Formen der religionsunterrichtlichen Thematisierung anderer Religionen gesprochen wird, geht es beim interreligiösen Lernen im engeren Sinne um persönliche Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen.“⁸¹ Das interreligiöse Lernen im weiteren Sinn bezeichnet „(...) eine allgemeine Bildungsaufgabe für alle Kinder und Jugendliche. Diese Aufgabe kann und soll dann auch als eine durchgängige Dimension religionspädagogischer Bildungsangebote wahrgenommen werden (...).“⁸² Diese Einteilung soll aber keinesfalls eine Trennung oder Abstufung des einen gegen das andere sein⁸³, und in beiden Bereichen „(...) muss eine dialogische Haltung bestimmend sein.“⁸⁴

Für den konfessionellen Religionsunterricht kann diese Unterteilung als Chance gesehen werden. Trotz der Aufteilung in Konfessionen und Religionen beim Religionsunterricht, durch die es im Unterricht kaum zu einer direkten Begegnung kommen kann, ist interreligiöse Bildung möglich. Es werden „(...) zum einen die Erfahrungsvoraussetzungen der Lernenden angesprochen. Zum anderen stellt sich auch der Gegenstand des Lernens – andere Religionen – so dar,

⁷⁷ Schweitzer 2014, S. 33.

⁷⁸ Ebd. S. 14.

⁷⁹ Ebd. S. 14.

⁸⁰ Ebd. S. 34.

⁸¹ Ebd. S. 166.

⁸² Ebd. S. 34.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Ebd. S. 166.

dass diese in ihren gelebten Formen (...) aufgenommen werden müssen, damit Kinder und Jugendliche sie mit ihren Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen überhaupt sinnvoll in Verbindung bringen können.“⁸⁵

Beim interreligiösen Lernen geht es nicht nur darum, Gemeinsamkeiten der verschiedenen Religionen kennenzulernen, sondern man muss auch den Unterschieden Raum geben. „Erst dadurch wird ein wirklicher Dialog erreichbar, weil eine Vermittlung der Positionen dann nur im Dialog selbst, nicht aber durch wie auch immer vorausgesetzte diskurs- oder religionstheoretische Prinzipien zu erreichen ist.“⁸⁶

Ein wichtiger Punkt des interreligiösen Lernens nach Schweitzer ist dessen umfassende Verankerung im Religionsunterricht. Interreligiöse Themen sollen nicht nur in einzelnen Schulstunden behandelt werden, sondern als „(...) eigener Themenbereich und als Dimension des gesamten Religionsunterrichts“⁸⁷ gesehen werden. Wichtig ist hierbei aber, dass sich der konfessionelle nicht zu einem religionskundlichen Unterricht wandelt. „Für den christlichen Religionsunterricht gesprochen muss auch bei der interreligiösen Bildung der eigene, also christliche Ausgangspunkt deutlich bleiben.“⁸⁸

3.4 Perspektiven für eine Pluralitätsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts

Nach der Vorstellung des interreligiösen Lernens und der Religionendidaktik sollen nun die Anknüpfungspunkte aus den jeweiligen Modellen für den konfessionellen Religionsunterricht herausgearbeitet werden.

3.4.1 Anknüpfungspunkte bei der Religionendidaktik

Für den konfessionellen Religionsunterricht wäre die religionswissenschaftliche Herangehensweise an andere Religionen und Konfessionen aus der Religionendidaktik, wofür Tworuschka Reflexionsschritte anbietet und welche im nächsten Kapitel genauer vorgestellt werden, eine wichtige Bereicherung. Eine

⁸⁵ Schweitzer 2014, S. 37.

⁸⁶ Ebd. S. 140-141.

⁸⁷ Ebd. S. 166.

⁸⁸ Ebd. S. 167.

Bereicherung deshalb, da im Unterricht Vorurteile gegenüber anderen Konfessionen oder Religionen ausgeräumt und reflektierte Informationen an Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden können. Beginnen sollte es hier bei einer umfassenderen religionswissenschaftlichen Ausbildung von christlichen Religionslehrerinnen und Religionslehrern, die unter anderem von Tworuschka gefordert wird.⁸⁹

Für den Unterricht im Besonderen bedeutet das Implementieren der Schritte und Reflexionshilfen von Tworuschka und Jäggle (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2), dass dieser religionswissenschaftlich-reflektiert gehalten werden sollte. Dies ist vor allem beim Unterrichtsthema Islam wichtig, denn Gemeinsamkeiten und trennende Elemente liegen bei Christentum und Islam sehr nahe.⁹⁰

„Die gemeinsamen Wurzeln im Glauben Abrahams, der Monotheismus verbinden den Islam mit Judentum und Christentum. Der Anspruch, durch die Sendung Mohammeds der endgültigen Offenbarung teilhaftig zu sein, der dem Glauben an Jesus als den Christus, als das endgültige Heil widerstreitet, unterscheidet die beiden großen Religionen. Gleichzeitig stehen sie – nach einer langen Geschichte der Konkurrenz, gegenseitiger Bekämpfung und immer wieder auch der Befruchtung – in der Gegenwart vor der Notwendigkeit, ihre gemeinsamen Aufgaben für die Zukunft zu entdecken.“⁹¹

Der konfessionelle Religionsunterricht hat die Chance, bei der Entdeckung der gemeinsamen Aufgaben mitzuhelfen und eine Basis der Dialogbereitschaft zu schaffen. Dies ist aber nur möglich, wenn versucht wird, muslimische Menschen vorurteilsfrei verstehen zu wollen, was mit einem religionswissenschaftlich-reflektierten Religionsunterricht über Themen des Islams gelingen könnte. Für diese Reflexion sind auch die in Kapitel 4 aufgezeigten Stolpersteine hilfreich, um sich mögliche Probleme in Bezug auf das Unterrichtsthema Islam bewusst zu machen und über deren Überwindung nachzudenken. Tworuschka bietet vor allem für das Vergleichen von Religionen einige Anhaltspunkte für einen reflektierten Unterricht (vgl. Kapitel 4.2.3).

⁸⁹ Vgl. Tworuschka 1982, S. 14.

⁹⁰ Vgl. Lähnemann, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II Islam. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986, S. 17.

⁹¹ Ebd.

Tworuschka formuliert vier Ansätze der Religionendidaktik für den konfessionellen Religionsunterricht – die „situativ-pragmatische Richtung“, der „religionstheologische Ansatz“, die „anthropologisch-ontologische Richtung“ und die „religionskritische Richtung“⁹². Bei der situativ-pragmatischen Richtung geht es „(...) um die Bewältigung der aktuellen Konfrontation mit anderen Religionen“.⁹³ Der religionstheologische Ansatz, dessen Hauptvertreter P. Schwarzenau ist⁹⁴, orientiert sich an der allgemeinen Religionsgeschichte. „Es geht ihm um die Erkenntnisse des Gemeinsamen aller Religionen in ihrer Tiefe.“⁹⁵ In der anthropologisch-ontologischen Richtung wird Religion als „fundamental-anthropologisches Phänomen“ gesehen, das uns „unbedingt angeht“.⁹⁶ Im vierten Aspekt, der religionskritischen Richtung, „(...) [werden] die Religionen (...) besonders in ihrer gesellschaftlichen und politischen Verschränkung betrachtet. Man möchte den individualistischen Ansatz sowie kirchlich-konfessionelle Verengungen überwinden und bindet die Behandlung der Religion weniger an die Religionswissenschaft als an die Sozialwissenschaft.“⁹⁷

Diese Ansätze können für Religionslehrerinnen und Religionslehrer ein erster Anhaltspunkt bei der Planung von Religionsstunden sein, in denen das Unterrichtsthema Islam zur Sprache kommt. Die Lehrperson kann sich so bewusst machen, welches Ziel sie mit dem Unterricht verfolgen möchte.

3.4.2 Anknüpfungspunkte beim interreligiösen Lernen

Mit der Unterscheidung Schweitzers in interreligiöses Lernen im engeren und weiteren Sinn gibt er Religionslehrerinnen und Religionslehrern die Chance, ihren Religionsunterricht zu evaluieren und reflektieren. Der konfessionelle Religionsunterricht fördert in seiner jetzigen Form sehr das interreligiöse Lernen im weiteren Sinn, wie auch bei Tworuschka angedacht – Informationen über andere Religionen werden an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben; die Begegnung und die Dialogmöglichkeiten kommen oftmals zu kurz, auch wenn es hierzu in Österreich schon Projekte wie den konfessionell-kooperativen Religi-

⁹² Begriffe zitiert nach: Tworuschka 1982, S. 13.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Ebd.

onsunterricht zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht gibt.⁹⁸ „Zumindest immer wieder müssen im Religionsunterricht auch Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen ermöglicht werden, sei es mit Personen, die selbst an der Schule tätig sind, oder mit anderen, die entweder in den Unterricht eingeladen oder bei einer Exkursion aufgesucht werden.“⁹⁹

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet interreligiöses Lernen im engeren und weiteren Sinn auch, dass sie sich fachliche Kompetenzen aneignen müssen, die ihre bisherige Ausbildung vielleicht nicht so vorgesehen hat. „Die Motivation, sich einzuarbeiten in die Welt der Religionen, resultiert nicht zuletzt aus der Erfahrung, dass die sachkundige und engagierte Begegnung mit anderen Konfessionen und Religionen Menschen in faszinierender und herausfordernder Weise bereichert.“¹⁰⁰ Auch Tworuschka greift den Gedanken auf, dass Lehrkräfte in Bezug auf den Religionsunterricht zu anderen Religionen eine intensivere Auseinandersetzung mit den Religionen brauchen.¹⁰¹ Die ersten zwei Kompetenzen entsprechen somit auch seiner Forderung.

- „Ausdrucksformen anderer Denominationen oder nicht-christlicher Religionen (Verhalten, Riten, bauliche und künstlerische Erzeugnisse u.a.) wahrnehmen und beschreiben;
- (originalsprachliche oder übersetzte) schriftliche Quellen und ggf. Artefakte erläutern und interpretieren;
- an der Praxis (vor allem Gottesdiensten bzw. Gebeten) anderer Konfessionen bzw. Religionsgemeinschaften beobachtend teilhaben;
- an ökumenischen bzw. interreligiösen Gesprächen aktiv oder passiv teilnehmen;
- Ausdrucksformen und Denkfiguren anderer Denominationen resp. nicht-christlicher Religionen vergleichend in Beziehung setzen zu denjenigen des (...) Christentums;

⁹⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Conrad, Jörg; Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg: Herder Verlag 2006.

⁹⁹ Schweitzer 2014, S. 166.

¹⁰⁰ Schröder, Bernd: Religionswissenschaftliche Orientierung und theologische Positionierung. In: Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin; Schröder, Bernd (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 25.

¹⁰¹ Vgl. Tworuschka 1982, S. 14.

- aus der Perspektive der eigenen Konfession Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu einer nicht-christlichen Religion identifizieren und sich selbst-kritisch positionieren.“¹⁰²

Diese Kompetenzen des interreligiösen Lernens sind von Bernd Schröder zwar für Lehrerinnen und Lehrer ausgelegt und formuliert, sind aber auch für den Unterricht und somit für Schülerinnen und Schüler als Teilkompetenzen geeignet.

Ein weiterer Punkt, den das interreligiöse Lernen als Bereicherung in den konfessionellen Unterricht bringen kann, ist das Wissen und Verständnis um den Unterschied zwischen gelebter und gelehrter Religion. Diesen Punkt spricht auch Tworuschka in seinen Überlegungen über Probleme im Unterrichten von anderen Religionen an (siehe Kapitel 4.2.3). „Sowohl die eigene als auch die anderen Religionen müssen in den tatsächlich gelebten Gestalten thematisiert werden (...). Ohne diesen Bezug auf die gelebte Religion bleibt der Religionsunterricht abstrakt und befähigt die Kinder und Jugendlichen nicht dazu, anderen (...) mit Respekt und einer von Wissen und Verstehen geprägten Anerkennung zu begegnen.“¹⁰³

Darüber hinaus ist es ein Ziel des interreligiösen Lernens, nicht nur andere Religionen, sondern auch die eigene besser kennenzulernen. Hinzu kommt, dass das Kennen der eigenen, aber auch anderer Religionen, zu einer kritischen Auseinandersetzung mit beiden führen kann. „Darüber hinaus kommt es durchweg auf Möglichkeiten einer existenziellen Auseinandersetzung mit religiösen Wahrheitsansprüchen an, gerade auch im Sinne einer kritischen Prüfung.“¹⁰⁴

Das interreligiöse Lernen lädt aufgrund dessen Fächerungebundenheit auch andere Unterrichtsgegenstände ein, interreligiöse Themen in Form von Projekten im eigenen Unterricht oder fächerübergreifenden Unterricht anzusprechen. Dies kann als Chance und Aufwertung für den Religionsunterricht gesehen werden und die Dialogfähigkeit im Schulalltag fördern.

Abschließend sei zu sagen, „(...) dass jede Tradition authentisch für sich selbst sprechen muss und (...) [es] wichtig (...) ist, die Welt und auch sich selbst mit

¹⁰² folgende Zitate werden nach Tworuschka 1982, S. 14 zitiert.

¹⁰³ Schweitzer 2014, S. 168.

¹⁰⁴ Ebd. S. 167.

der Brille der anderen sehen zu können. Das wäre interreligiöses Lernen. Dafür sind wir unaustauschbar aufeinander verwiesen.“¹⁰⁵ „Werden die realen Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten nicht respektiert und nicht eigens thematisiert, bleiben die unterrichtlichen Bemühungen bedeutungslos.“¹⁰⁶

¹⁰⁵ Jäggle, Martin: Interreligiöses Lernen als Unterrichtsprinzip. KatBl 127 (2002), S. 408.
¹⁰⁶ Ebd.

4 Islam als Unterrichtsthema - Stolpersteine

4.1 Stolpersteine

Im katholischen Religionsunterricht kann es beim Unterrichten des Islams zu Stolpersteinen kommen. Mit Stolpersteinen ist gemeint, dass man in der Unterrichtsplanung oder -durchführung über Haltungen oder Zugänge zum Islam unbewusst stolpert, da sie als nicht vorhanden wahrgenommen und nicht reflektiert werden. Sowohl Tworuschka als auch Jäggle formulieren solche Probleme, die sich teilweise überschneiden.

4.1.1 Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung

Jäggle schreibt als erstes seiner ausgewählten Probleme über die „Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung“¹⁰⁷. Dieses Problem kann in allen Schulfächern, in denen über Religionen oder religiöse Phänomene informiert wird, auftreten. Wenn über diese Themen gesprochen wird, sollte beachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes, oft von den Eltern geprägtes, Vorwissen mitbringen, welches dem widersprechen kann, was im Unterricht besprochen wird und bis zur Ablehnung führen könnte.¹⁰⁸ Jäggle vergleicht in diesem Zusammenhang das Gespräch über Religion mit der Tabuisierung von Sexualität im Unterrichtsgespräch.¹⁰⁹ Er weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler „(...) nicht gelernt [haben], ein auf gegenseitiges Verstehen gerichtetes Gespräch über Religion zu führen“¹¹⁰, welches aber für einen reflektierten Unterricht über andere Religionen nötig ist.

¹⁰⁷ Jäggle, Martin: Religionen-Didaktik. In: Figl, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 2003, S. 819.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd.

¹⁰⁹ Vgl. Ebd.

¹¹⁰ Ebd.

4.1.2 Das Problem des Verstehens

Sowohl Nostra aetate (vgl. NA 3) als auch die Lehrpläne der AHS Unter- und Oberstufe fordern, dass das Verstehen anderer Kulturen bzw. Religionen ein wichtiger Aspekt des Dialogs bzw. des Religionsunterrichts sein soll. Nun stellt sich aber Tworuschka die Frage: „Kann man als Außenstehender eigentlich so wie ein Angehöriger die betreffende Religion sehen? Muß man (...) Muslim werden, bevor man (...) die Pilgerfahrt nach Mekka versteht?“¹¹¹ Er sieht unter anderem im Religionsunterricht ein Problem des Verstehens.

Tworuschka formuliert drei „verstehensmindernde Momente“¹¹², die nicht unbedingt aus dem Religionsunterricht heraus entstehen, sondern Schülerinnen und Schüler und auch Lehrpersonen aufgrund ihrer „kulturell bedingten Weltsicht“¹¹³ betreffen. Er nennt „die Alltagswelt als herausragende Sinnprovinz“¹¹⁴, „kulturelle und gesellschaftliche Vorprägungen“¹¹⁵ und „das christlich-abendländische Erbe“¹¹⁶. Jäggle merkt hierzu an, dass es bei diesen verstehensmindernden Momenten nicht um Schuldzuweisungen geht, sondern „(...) um eine differenzierte Selbstwahrnehmung, um Relativierung der ‚Normalität‘, um Einsicht in die Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen des Verstehens.“¹¹⁷

Mit der Alltagswelt als herausragende Sinnprovinz meint Tworuschka, dass man den Alltag als „(...) die normale und natürliche Realitätsform darstellt.“¹¹⁸ Das Wissen über und die Erfahrungen mit anderen Religionen geschieht ja nicht nur durch den Religionsunterricht. Als Vermittler neben der Schule sieht Tworuschka Gespräche mit Familie, Freunden und Bekannten, fiktionalen Büchern, Fernsehen, Nachrichten, Zeitungen und Begegnungen im In- und Ausland mit Menschen anderer Religion bzw. deren religiöser Praxis, Gebäude, etc.¹¹⁹

Kulturelle und gesellschaftliche Vorprägungen betreffen jeden und jede von uns, der Versuch der objektiven Betrachtung der Religionen ist davon nicht

¹¹¹ Tworuschka 1982, S. 90.

¹¹² Ebd. S. 83.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Ebd. S. 85.

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Jäggle 2003, S. 821.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Vgl. Tworuschka 1982, S. 85.

ausgeschlossen. Die Informationen, die uns durch die verschiedensten Vermittler geboten werden, müssen von uns geordnet werden. „Was nicht in unser Konzept paßt, blenden wir aus oder nehmen es nicht einmal zur Kenntnis. Dahinter verbergen sich oft nicht einmal böser Wille und bewußte Einseitigkeit.“¹²⁰ Die kulturelle und gesellschaftliche Vorprägung verfügt über ein „(...) Routinewissen, das man selbst nicht als Einzelner verantworten muß, auf das man sich jederzeit unreflektiert einlassen kann. (...) [E]s ist vorurteilshaft geprägt, mit Antipathien oder Sympathien besetzt.“¹²¹

Tworuschka geht davon aus, dass man die eigene Kultur, durch die man geprägt ist, schwer ablegen kann. Für Menschen mit christlich-abendländischem Erbe sind religiöse Phänomene wie der Polytheismus, das Fehlen der persönlichen Gottesvorstellung, rituelle Handlungen, ein anderes Verständnis von Zeit und Geschichte oder Magie, schwer zu verstehen.¹²²

4.1.3 Das Problem des (Religionen-) Vergleichens

Sowohl Jäggle als auch Tworuschka sehen im Vergleichen von Religionen ein großes Problem. „Durch unsachgemäße Vergleiche werden (...) Vorurteile gefestigt. Die dabei erworbenen Kenntnisse verhindern jede weiterführende Erkenntnis. Vergleiche, die Munition für oder gegen eine Religion sammeln oder Fremdes erniedrigen wollen, disqualifizieren sich selbst.“¹²³

Jäggle weist darauf hin, dass Methoden im Religionsunterricht, die schematisch Vergleiche zu verschiedenen Themen anstellen, zu unterlassen sind, da es hier zu Kategorisierungen kommt. Die Einmaligkeit und Einzigartigkeit von religiösen Traditionen darf nicht übersehen werden.¹²⁴ Tworuschka sieht dies ähnlich und stellt sich die Frage, warum Religionen überhaupt miteinander verglichen werden sollen. Er sieht im Vergleich drei Ziele. Erstens können durch einen religionsgeschichtlichen Vergleich voneinander abhängige Phänomene in Religionen festgestellt werden. Zweitens kommt es bei Vergleichen zu einem besseren

¹²⁰ Tworuschka 1982, S. 85.

¹²¹ Ebd.

¹²² Vgl. ebd. S. 86-88.

¹²³ Jäggle 2003, S. 819-820.

¹²⁴ Vgl. ebd. S. 820.

Kennenlernen des eigenen Glaubens¹²⁵ und abschließend werden durch Vergleiche „(...) unser (christlich-westlich-europäisches) Überlegenheitsgefühl, das eine wichtige Quelle unserer *Vorurteile* darstellt (...) kritisch (...) [hinterfragt].“¹²⁶

Tworuschka warnt auch vor dem Vergleichen einer ganzen Religion und stellt „Regeln des religionsgeschichtlichen Vergleichs“¹²⁷ auf, die in Kapitel 4.2.3 als Möglichkeiten eines gelungenen Vergleichs im Religionsunterricht näher erläutert werden. Jäggle stimmt mit Tworuschka in seinen Gedanken überein, er hebt vor allem als wichtig hervor: „Weiters ist es irreführend, Erscheinungsformen, die einander ähnlich erschienen (homolog), aber etwas Verschiedenes bedeuten, als analog zu vergleichen.“¹²⁸ Dafür gibt er als Beispiel den Vergleich zwischen Mohammed und Jesus als Religionsstifter.¹²⁹

4.1.4 Das Problem des Redens

Für Tworuschka ist das Problem des Redens zweigeteilt. Auf der einen Seite sieht er das Problem in der Alltagssprache, die wir in Gesprächen über Religionen verwenden, auf der anderen Seite steht die Fachsprache, die erlernt werden muss und sich auch weiterentwickelt.¹³⁰ „Unsere umgangs- bzw. bildungssprachliche Rede über andere Religionen ist in mancherlei Hinsicht ungenau. Sie kann unbekümmert-naiv, aber auch grob-fahrlässig und verletzend sein. Den meisten von uns fällt dieser fehlerhafte Umgang jedoch gar nicht auf.“¹³¹

Tworuschka nennt verschiedene Probleme, die beim Reden über andere Religionen entstehen können.¹³² Für unser Thema seien hier einige exemplarisch herausgegriffen, die besonders im Zusammenhang mit dem Islam auftreten können:

¹²⁵ Tworuschka 1982, S. 104-105.

¹²⁶ Ebd. S. 105.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Jäggle 2003, S. 820.

¹²⁹ Vgl. Ebd.

¹³⁰ Vgl. Tworuschka 1982, S. 117.

¹³¹ Ebd.

¹³² Vgl. Ebd. S. 118-153.

„Die Problematik der Übertragung von Begriffen und Vorstellungen von einer Religion auf eine andere – Beachtung der geschichtlichen Sondergestalt“¹³³

Beim Sprechen über andere Religionen kann es vorkommen, dass wir für uns fremd scheinende Phänomene Wörter aus unserer Sprache verwenden, z.B. „Kirche der Muslime“ für „Moschee“. „Die ungenügende Beachtung der individuellen Sondergestalt eines Phänomens bietet Anlaß für Mißverständnisse. (...) Im Religionsunterricht sollte heute jedoch auf größere Sorgfalt gedrungen werden.“¹³⁴

Die Problematik bei der Einführung von fremdreligiösen Begriffen

Um der Problematik durch Übertragung entgegenzuwirken, hat man Begriffe aus den anderen Religionen in die deutsche Sprache geholt, was aber zu einem neuen Problem führt.¹³⁵ „Eine wichtige Quelle der Fehlinterpretation besteht darin, daß fremdreligiöse Spezialausdrücke zwar eingeführt, aber nur unzureichend umschrieben werden.“¹³⁶ Hier sei z.B. an das Wort „Moschee“ zu denken, das oftmals mit „Gebetshaus der Muslime“ umschrieben und erklärt wird. Diese Umschreibung greift aber viel zu kurz, da die Moschee nicht nur der religiöse, sondern auch kulturelle und politische Mittelpunkt des muslimischen Lebens ist. Bei der Erklärung von Moschee muss dies mitbedacht werden.¹³⁷

Das Problem bei der Verwendung von Wörtern ohne hinreichenden Kontext

Für das Beschreiben von anderen Religionen verwenden wir, wie schon im ersten Punkt angesprochen, oft unsere christliche Sprache, um uns ausdrücken zu können. Am Beispiel des Betens erläutert Tworuschka, dass man mit diesem Wort ein persönliches Vorverständnis hat, welches mit dem Beten im Islam nicht korrelieren muss.¹³⁸ Im christlichen Kontext ist Beten ein Begriff, um das Gespräch mit Gott in verschiedenen Lebenslagen (Danksagung, Hilferuf, Lobpreis,...) zu umschreiben.

¹³³ folgende Überschriften sind zitiert nach: Tworuschka 1982, S. 118-144.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Vgl. Ebd. S. 119.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Vgl. Ebd. S. 120.

¹³⁸ Vgl. Ebd. S. 121.

„Wenn wir also unser Wort ‚beten‘ benützen und davon sprechen, daß der Muslim fünf Mal am Tag *betet*, so ist diese Auskunft bei weitem nicht hinreichend, um zu verstehen, was beten genau meint. Das fünfmalige Gebet des Muslim [sic.] ist *rituelles Pflichtgebet*, formal korrekt nach feststehendem Ritus auszuführen. Es ist Ausdruck der ‚vollkommenen Hingabe‘ (=Islam) an Gott. Von diesem Pflicht‘gebet‘ ist das private Zwiegespräch (du‘a) zu unterscheiden, das unserem Gebetsverständnis eher entspricht. Es ist an keine Formen gebunden, frei, spontan und individuell verschieden.“¹³⁹

Der Islam verwendet für diese zwei Gebetspraktiken zwei verschiedene Wörter. Salat bezeichnet das rituelle Beten, du‘a das individuelle Gebet.¹⁴⁰ So muss beim Vergleich des Christentums mit dem Islam immer auch der Kontext beachtet werden.

Die Problematik der Verwendung verletzender Wörter

In einer Ringvorlesung über Sprache und Gewalt am Institut für Germanistik im Sommersemester 2016 sprach u.a. Mag^a. Dudu Küçüköl über das Thema „Widerstandsräume und Empowerment in von sprachlicher Gewalt strukturierten Gesellschaften“ und erzählte über ihre Erfahrungen mit den Wörtern „Muselmann“, „Mohammedaner“, „Moslem“ und „Muslim“ und stellte klar, dass der einzige heute von Muslimen und Muslimas akzeptierte Begriff „Muslim“ ist.¹⁴¹ Muslim bezeichnet die Person, die sich Gott vollständig hingibt.¹⁴² „Muselmann“ ist ein Begriff, der im Nationalsozialismus unterernährte Menschen im KZ bezeichnete, aber auch schon vorher für Muslime und Muslimas, aber auch für kranke und schwache Menschen verwendet wurde¹⁴³, „Mohammedaner“ wird als Bezeichnung abgelehnt, da sie suggeriert, dass Mohammed der Mittelpunkt des Islams sei, welcher aber Gott ist.¹⁴⁴ „Moslem“ ist für Mag^a. Küçüköl aufgrund der Aussprache und des Kontextes, in dem „Moslem“ sehr häufig als ab-

¹³⁹ Tworuschka 1982, S.121.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Vorlesung gehalten am 12.04.2016 Mag^a. Dudu Küçüköl, Mag^a. Natascha Khakpour, Alisha Heinemann – Thema: Widerstandsräume und Empowerment in von sprachlicher Gewalt strukturierten Gesellschaften.

¹⁴² Vgl. Tworuschka 1982, S. 127.

¹⁴³ Vgl. Muselmann. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Muselmann_\(KZ\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Muselmann_(KZ)) (Stand: 09.09.2017).

¹⁴⁴ Vgl. Tworuschka 1982, S. 126.

wertender Begriff verwendet wird, kein akzeptierter Name für Muslima und Muslime.¹⁴⁵

Auch der Begriff „Mekka“ kann verletzend auf Muslimas und Muslime wirken, wenn er in einem profanen Kontext verwendet wird, die Headline „Das Mekka für Künstler in Frankreich“¹⁴⁶ soll hier als Beispiel dienen. Mekka hat sich in unserem Sprachgebrauch festgesetzt und dessen Verwendung von der originalen abgewendet. „Man sollte sich jedenfalls bewußt machen, daß mit diesem Wort das Zentralheiligtum des Islams gemeint ist, und daß die Rede vom „Mekka der ...“ auf Muslime (...) abstoßend wirkt, um nicht zu sagen blasphemische Züge trägt.“¹⁴⁷

Wie im Vorwort kurz angesprochen, war auch das reflektierte Sprechen im Seminar Religionendidaktik einer der Anlässe, diese Arbeit zu schreiben. Prof. Hödl hat die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars oftmals im Gebrauch diverser Wörter (z.B.: abrahamitische Religionen statt monotheistische Religionen als Überbegriff für Judentum, Christentum und Islam) verbessert, bis wir uns selbst verbesserten oder die „neue“ Bezeichnung in unseren Sprachgebrauch aufnahmen.

4.2 Möglichkeiten der Überwindung

4.2.1 Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung

Zielführend zur Vermeidung von Geringschätzung wäre nach Jäggle eine Unterrichtsführung, in der Religion nicht tabuisiert, sondern als etwas betrachtet wird, das die Menschen emotional und konkret betrifft.¹⁴⁸ Dies „(...) ermöglicht jungen Menschen, (religiös) anderen Menschen denselben Respekt entgegenzubringen, den sie gegenüber sich selbst erwarten.“¹⁴⁹

¹⁴⁵ Vgl. Vorlesung 12.04.2016.

¹⁴⁶ Die Welt: Das Mekka für Künstler in Frankreich. URL: https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/boulevard_nt/article167018515/Das-Mekka-fuer-Kuenstler-in-Frankreich.html (Stand: 26.07.2017).

¹⁴⁷ Tworuschka 1982, S. 127.

¹⁴⁸ Vgl. Jäggle 2003, S. 819.

¹⁴⁹ Ebd.

Vor allem im Religionsunterricht ist es deshalb wichtig, reflektiert und vorurteilsfrei über andere Religionen zu unterrichten, um eine gelingende Basis für Respekt im Umgang mit andersgläubigen Mitschülerinnen und Mitschülern zu schaffen und den Dialog zu fördern.

4.2.2 Das Problem des Verstehens

Wie ist es Lehrpersonen aber nun trotz der skizzierten Umstände möglich, Schülerinnen und Schüler zum Verstehen anderer Religionen anzuleiten? Tworuschka appelliert an die „teilnehmende Möglichkeit“¹⁵⁰, damit meint er das Erleben einer Religion in ihrer praktischen Umsetzung. Ein Besuch in einer Moschee oder das Mitfeiern des Fastenbrechens kann vorhandene Vorurteile an Ort und Stelle abbauen und gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten, Fragen zu stellen. „Es müssen Formen des Umgangs mit dem Fremden gesucht werden, die dem Fremden die Fremdheit belassen.“¹⁵¹ Da Exkursionen nicht immer möglich sind, empfiehlt Tworuschka für den Religionsunterricht eine Reflexion in vier Stufen, durch die man zu einem besseren Verstehen gelangen kann¹⁵²:

In einem ersten Schritt soll etwas ausgewählt werden, das „religiös qualifiziert“¹⁵³ ist, das können Fotos, Texte, Zeichen oder Symbole sein. Verstehen „(...) beginnt an einem einzelnen konkreten Punkt, mit dem der Lernende sich intensiver befaßt (...).“¹⁵⁴ Mit der Auswahl dieses Punktes muss auch immer der Kontext des Gewählten bedacht und religionsgeschichtlich darüber recherchiert werden.¹⁵⁵ „Wenn man sich nicht genügend um die religionsgeschichtlichen Zusammenhänge kümmert, besteht die Gefahr, daß man fremde Erscheinungsformen aufgrund formaler Ähnlichkeiten zu schnell mit eigenen identifiziert.“¹⁵⁶

Der zweite Schritt folgt dem „Prinzip der Intentionalität“¹⁵⁷. Um religiöses Handeln oder religiöse Phänomene verstehen zu können, muss ihre Intention ent-

¹⁵⁰ Tworuschka 1982, S. 90.

¹⁵¹ Jäggle 2003, S. 821.

¹⁵² Vgl. Tworuschka 1982, S. 91.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Meyer 1999, S. 278.

¹⁵⁵ Vgl. Tworuschka 1982, S. 91.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Begriff geprägt von Ninian Smart, zitiert ebd. S. 91.

deckt und aufgezeigt werden. Dazu kommt aber, dass „[d]ie Bedeutung von religiösen Phänomenen, Handlungen, Symbolen usw. (...) für die Gläubigen einer Religion zweifellos nicht einheitlich [ist]. Ihr Sinn variiert (...), so daß [sic.] geschichtliche, geographische, soziologische usw. Unterscheidungen notwendig werden.“¹⁵⁸ Ist die Intention des Gegenstandes oder der Handlung herausgearbeitet, muss sie mit der „objektiven Tradition“¹⁵⁹ verbunden werden, um die Glaubensmitte der Religion erfassen zu können.¹⁶⁰

Tworuschka gibt zu diesem Schritt auch Beispiele, so nennt er hier aus dem Islam die kultischen Waschungen vor dem Gebet oder auch die Gebetshaltung. Beides kann für Menschen aus unserem Kulturkreis befremdlich wirken, doch wenn die Intention dahinter gesehen wird (Waschungen – Symbol innerer Reinheit, Gebetshaltung – „Anwesenheit des Herzens“¹⁶¹, Brüderlichkeit und Solidarität), kann dies zum Verstehen beitragen.¹⁶²

Die dritte Stufe soll Verständnis für die Traditionen wecken.¹⁶³ „Damit wir Verständnis bekommen, ist es wichtig, daß wir lernen, daß das, was ein Muslim (...) tut, für ihn sinnvoll ist, daß der Sinn eines bestimmten Verhaltens, einer bestimmten Anschauung davon abhängt, wie sie sich in die betreffende Religion einfügt.“¹⁶⁴

Die vierte und letzte Stufe stellt das Vergleichen der verschiedenen religiösen Phänomene dar, welches im nächsten Kapitel näher behandelt wird.¹⁶⁵

Diese Stufen sind eine gute Reflexionsmöglichkeit für den Unterricht, werden aber das Missverstehen einiger Phänomene nicht verhindern. Dies ist aber nicht hinderlich, solange Missverständnisse durch neues Wissen korrigiert werden, was zum besseren Verstehen beiträgt.¹⁶⁶

¹⁵⁸ Tworuschka 1982, S. 91.

¹⁵⁹ Ebd. S. 92.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Ebd.

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Vgl. ebd. S. 93.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Vgl. ebd.

¹⁶⁶ Vgl. Meyer 1999, S. 279.

4.2.3 Das Problem des (Religionen-) Vergleichens

Wie im vorigen Kapitel dargestellt, stellen Verstehen und Vergleichen eine wichtige Verbindung dar, die durch ungeeignetes Vergleichen zu Vorurteilen führen kann. Tworuschka stellt 11 Regeln für gelingende religionsgeschichtliche Vergleiche auf, die als Reflexion für den eigenen Unterricht sehr hilfreich sind¹⁶⁷:

1. *„Religionen sollten nicht als Ganzheit verglichen werden“*¹⁶⁸

Dies wurde schon im Kapitel 4.1.3 angesprochen. Tworuschka nennt dies ein „recht aussichtsloses Unterfangen“¹⁶⁹ und rät von dieser Art des Vergleiches im Religionsunterricht ab.¹⁷⁰

2. *Vergleiche sollten nur innerhalb derselben „Dimensionen“ durchgeführt werden*

Tworuschka zitiert den Begriff „Dimensionen“ von Ninian Smart, der die Idee zum Vergleichen in Dimensionen schon 1969 hegte.¹⁷¹ Smart formuliert sieben Dimensionen: die „rituelle oder praktische Dimension; „erfahrungsmäßige oder emotionale Dimension; mythische oder narrative Dimension; doktrinale oder philosophische Dimension; ethische oder rechtliche Dimension; soziale oder institutionelle Dimension; materielle oder künstlerische Dimension“.¹⁷² Die Doppelbezeichnung der Dimensionen soll ihren Inhalt verdeutlichen und weiten, damit sich möglichst viele Weltanschauungen (Smart spricht lieber von Weltanschauungen als von Religionen, auch wenn er diesen Begriff selbst für nicht ideal hält.¹⁷³) darin finden können.¹⁷⁴

Ninian Smarts Dimensionenmodell ist für den Religionsunterricht ein gutes Werkzeug, um Vergleiche anzuleiten, weshalb die Dimensionen ein wenig näher erläutert werden sollen.

¹⁶⁷ Vgl. Tworuschka 1982, S. 105.

¹⁶⁸ die folgenden Überschriften sind zitiert nach: Ebd. S. 105-112.

¹⁶⁹ Ebd. S. 105.

¹⁷⁰ Vgl. ebd.

¹⁷¹ Vgl. Smart, Ninian: Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Belief. London: Fontana Press 1996, S. 10.

¹⁷² Smart 1996, S. 10-11.

¹⁷³ näher erläutert in ebd. S. 1-3.

¹⁷⁴ Vgl. ebd. S. 9-10.

In die rituelle oder praktische Dimension fallen zum Beispiel Verehrung, Meditation, Pilgerschaft, Opferungen, sakramentale Riten und Heilungen.¹⁷⁵

Die erfahrungsmäßige oder emotionale Dimension umfasst Erfahrungen wie die Erleuchtung des Buddhas, die prophetischen Visionen Mohammeds oder die Bekehrung des Paulus, aber auch persönliche Erfahrungen der Gläubigen.¹⁷⁶

In der mythischen oder narrativen Dimension geht es um Geschichten, wie zum Beispiel die Lebens- und Leidensgeschichte Jesu.¹⁷⁷

Die doktrinale oder philosophische Dimension steht im engen Zusammenhang mit der rituellen oder praktischen Dimension, „(...) since philosophical reflection of a certain kind aids meditation, and meditation in turn helps the individual to see existentially the force of the doctrine.“¹⁷⁸

Die ethische oder rechtliche Dimension behandelt Vorschriften, die die jeweilige Weltanschauung prägen, exemplarisch dafür nennt Smart die Tora für das Judentum, die Schari'a für den Islam oder die Brahmayihara für den Buddhismus.¹⁷⁹

Die institutionelle oder soziale Dimension zeigt die Manifestierung und Organisation der jeweiligen Weltanschauung in der Gesellschaft.¹⁸⁰

Als siebte Dimension behandelt die materielle und künstlerische Dimension „(...) material creations, from chapels to cathedrals to temples to mosques, from icons and divine statuary to books and pulpits.“¹⁸¹

Für den Vergleich zweier Religionen ist es, wenn man dem Dimensionenmodell folgen möchte, wichtig, dass die Phänomene, die man vergleichen möchte, in derselben Dimension zu finden sind.

3. Einzelne Segmente sollten verglichen werden

Nachdem nun die Dimension gewählt wurde, in der man zwei oder mehr Phänomene miteinander vergleichen möchte, empfiehlt Tworuschka, sich auf Teil-

¹⁷⁵ Vgl. Smart 1996, S. 10.

¹⁷⁶ Vgl. ebd. S. 10-11.

¹⁷⁷ Vgl. ebd. S. 10.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Vgl. ebd. S. 11.

¹⁸⁰ Vgl. ebd.

¹⁸¹ Ebd. S. 11.

aspekte zu fokussieren.¹⁸² Es wäre also ratsam, nicht die gesamte Gebetskultur des Christentums mit der des Islams zu vergleichen, sondern sich zum Beispiel den Aspekt der Gebetshaltung in beiden Religionen genauer anzusehen.

4. Vergleiche sollten die Korrelation von Segmenten berücksichtigen

Wie bei der Erklärung der Dimensionen schon angeklungen, sind diese nicht getrennt zu betrachten, sondern beziehen sich aufeinander. Diese Korrelationen müssen bei den Vergleichen mitbedacht werden.¹⁸³

5. Vergleiche müssen den innerreligiösen Pluralismus berücksichtigen

Für diesen Punkt muss man nicht in die Ferne schweifen. Das Christentum mit seinen verschiedenen Konfessionen ist für den innerreligiösen Pluralismus ein gutes Beispiel. Bei Vergleichen muss darauf geachtet werden, dass man aus einem singulären Vergleich keine allgemeinen Aussagen treffen kann. „Wer Aussagen, Phänomene usw. anderer Religionen miteinander vergleichen will, muß daher von der Tatsache ihrer ‚konfessionellen‘ Prägung ausgehen.“¹⁸⁴

6. Vergleiche sollten den Unterschied von theoretischer und gelebter Religion berücksichtigen

Mit einem Beispiel aus dem Islam versucht Tworuschka diesen Gedanken zu unterstreichen. Der Islam hat sich in seiner geschichtlichen Entwicklung in zwei Gruppen gespalten – Sunna und Schia, trotz dieser Zweiteilung ist ein gemeinsamer „Volksglaube“ erkennbar.¹⁸⁵ „Es macht einen Unterschied, ob man bei einem Vergleich Beispiele aus dem Volksglauben heranzieht, oder aus dem Islam, so wie er von der Lehre her theoretisch sein soll.“¹⁸⁶

7. Vergleiche sollten ‚primäre‘ und ‚sekundäre‘ Religiosität berücksichtigen

Hier bedient sich Tworuschka zweier Begriffe von Gustav Mensching¹⁸⁷, wobei er allerdings die Begriffe auf die Frömmigkeit bezieht. Mit „sekundärer Fröm-

¹⁸² Vgl. Tworuschka 1982, S. 107.

¹⁸³ Vgl. ebd.

¹⁸⁴ Ebd. S. 108.

¹⁸⁵ Vgl. ebd.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Nachzulesen in: Mensching, Gustav. Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze. Stuttgart: Curt E. Schwab 1959, S. 266ff.

migkeit“ meint Mensching „(...) die formgewordene, entleerte, starre Religion: die Diskreditierung der ursprünglichen Intention einer Religion.“¹⁸⁸

8. Vergleiche sollten innerhalb derselben Ebene bleiben

Tworuschka unterscheidet zum besseren Verständnis nochmals drei Unterpunkte:

- *„Wer vergleicht, sollte niemals das eigene Ideal mit der fremdreligiösen Praxis vergleichen“¹⁸⁹*
- *Wer vergleicht, sollte nicht theologische Aussagen mit fremdreligiösem Volksglauben vergleichen*
- *Traditionelle Aussagen sollten mit traditionellen – Neuinterpretationen mit heutigen Auffassungen – verglichen werden*

9. Beim religionsgeschichtlichen Vergleich muß man zwischen der ‚Bedeutung‘ und ‚Meinung‘, die ein Phänomen besitzt, unterscheiden

Bei der Verwendung verschiedener Wörter, die religiöse Phänomene beschreiben, muss zwischen ihrer Bedeutung und der Meinung, die der Sprecher oder die Sprecherin vertritt, unterschieden werden. Diese Meinung muss aus dem Kontext der Äußerung herausgelesen werden. Als Beispiel gibt Tworuschka das Wort Dschihad, welches durch die Jahrhunderte verschiedene Interpretationen durchlaufen hat.¹⁹⁰ Hier wird auch eine Thematik angesprochen, die in Kapitel 4.1.4 und 4.2.4 (Das Problem des Redens) weiter entfaltet wird.

10. Der Vergleich muß das einzelne Phänomen im Zusammenhang mit der Ganzheit der betreffenden Religion (...) sehen

In der ersten Regel wurde festgehalten, dass Religionen nur innerhalb derselben Dimension vergleichbar sind. Dies ist aber doch schwieriger als es scheint. „Denn jedes Phänomen ist nur vom Gesamt der betreffenden Religion her verstehbar, die ihm eine jeweils charakteristische Färbung verleiht.“¹⁹¹

¹⁸⁸ Tworuschka 1982, S. 108.

¹⁸⁹ die drei Punkte sind zitiert nach: ebd. S. 108

¹⁹⁰ Vgl. ebd. S. 110-111.

¹⁹¹ Ebd. S. 111.

11. Vergleiche sollten auf Homologien und Analogien achten

Bei Vergleichen von Religionen ist darauf zu achten, „(...) ob Phänomene nur aufgrund ihrer äußeren Erscheinungsform oder aber von ihrer ‚Bedeutung‘ her vergleichbar sind. Wenn man ausschließlich von dem äußeren Erscheinungsbild oder gar von gleichlautenden Begriffen oder Wörtern ausgeht, übersieht man (...)“¹⁹² womöglich, dass man hier Äpfel mit Birnen vergleicht.

Durch diese Aufgliederung der Regeln wird klar, dass es für Vergleiche verschiedener Religionen im katholischen Religionsunterricht ein umfassendes Wissen der Lehrkräfte braucht, nicht nur von der jeweiligen „Fremdreligion“, sondern auch der eigenen Religion.

4.2.4 Das Problem des Redens

Ein wichtiger Punkt beim Problem des Redens als Lehrperson ist, einen vorurteilsfreien und reflektierten Unterricht zu halten. Die Fachsprache und ihr Kontext der jeweiligen Religionen muss sich im Vorfeld zur Unterrichtseinheit angeeignet werden. „Da wir (...) nicht nur einfach sprechen wollen, sondern sprachlich verantwortet mit anderen Religionen umzugehen beabsichtigen, müssen wir unsere Sprache kritisch und mißtrauisch betrachten.“¹⁹³ Smart appelliert für ein „internationales Vokabular“¹⁹⁴, um den von Tworuschka beschriebenen Problematiken entgegenzuwirken, wobei dieses Vokabular immer wieder erneut reflektiert werden muss.

¹⁹² Tworuschka 1982, S. 112.

¹⁹³ Ebd. S. 117.

¹⁹⁴ Smart 1996, S. 3.

5 Unterrichtsmaterialien zum Islam

auf dem Prüfstand

Das folgende Kapitel soll zeigen, dass die oben genannten Stolpersteine im Unterricht vorkommen können. Hierzu werden vier Religionsbücher, zwei aus der AHS-Unterstufe, zwei aus der AHS-Oberstufe, die in Österreich verwendet werden, herangezogen. Die Betrachtung soll keinesfalls eine (Be-) Wertung der Qualität der Schulbücher mit sich ziehen, sondern lediglich die vorgestellten Probleme aufzeigen und reflektieren.

5.1 AHS-Unterstufe

Die folgenden Religionsbücher sind aus der dritten Klasse AHS-Unterstufe, da der Lehrplan, wie in Kapitel 2.2.1 dargestellt, den Islam als Unterrichtsgegenstand in der siebten Schulstufe vorsieht.

5.1.1 Glaubensbuch 3 – Freiräume

Im Religionsbuch *Glaubensbuch 3 – Freiräume* wird in dem Kapitel „Gott-Jahwe-Allah“ auf sieben Seiten über Aspekte des Islams berichtet, auf denen folgende Themenkomplexe angesprochen werden: „Fasten – Ramadan“, „Wallfahrt – Hadsch“, „Almosen – Zakkat [sic.]“, „Glaubenszeugnis“, „Mohammed – Der Prophet“, „Der Koran – ‚Allahu akbar‘“ und „Die islamische Welt“.¹⁹⁵

Ramadan

Auf der ersten Seite wird über den Ramadan informiert. Es wird erklärt, warum gefastet wird, warum sich der Zeitpunkt des Ramadans immer ändert und welche Bedeutungen dem Ramadan zukommen. In einer Arbeitsanregung werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, über das Fasten und Fastenkuren nachzudenken. Die Frage lautet: „Wie beurteilt ihr die vielen angebotenen Fastenkuren?“ Danach geht es weiter mit: „Auch bei uns gibt es Menschen, die sehr wenig zu essen haben; sie hungern nicht freiwillig und sie wollen nicht,

¹⁹⁵ Glaubensbuch 3: Freiräume. Autorengruppe: Prügger, Walter; Schrettle, Anton; Feiner, Franz. Salzburg: Salzburger Druckerei und Verlag 2003, S. 106-112.

dass man von ihrer Lage weiß. Informiert euch über die Essensdienste der Caritas und anderer caritativer Organisationen.“ Danach sollen die Schülerinnen und Schüler etwas über Fastenbräuche des Christentums und anderer Religionen recherchieren.¹⁹⁶ Aus religionswissenschaftlich-reflektierter Sicht ist hier zu hinterfragen, ob das Fasten der Muslime im Ramadan mit diversen Fastenkuren verglichen werden sollte. Hier wird eine religiöse einer profanen Praxis gegenübergestellt, die außer dem gemeinsamen Namen wohl kaum etwas miteinander zu tun haben. Hier kommt der Reflexionspunkt Tworuschkas „Vergleiche sollten auf Homologien und Analogien achten“¹⁹⁷ zu tragen. Wie in Kapitel 4.2.4 unter dem gleichnamigen Punkt dargelegt, kann es bei Vergleichen vorkommen, dass aufgrund einer Namensähnlichkeit Phänomene miteinander verglichen werden, deren innere Bedeutung aber absolut unterschiedlich ist. Fastenkuren wollen den Körper reinigen und streben Gewichtsverlust an, das Fasten im Ramadan jedoch ist, wie das Religionsbuch erklärt, ein Zeichen der Dankbarkeit gegenüber Gott und eine Übung in Willensstärke.¹⁹⁸ Saum, das Fasten im Ramadan, ist eine der fünf Säulen des Islams, welche „(...) die Mitte der muslimischen Frömmigkeit, sowohl in persönlicher als auch gesellschaftlicher Hinsicht [bilden].“¹⁹⁹

Der nachstehende Satz „Auch bei uns gibt es Menschen, die sehr wenig zu essen haben; sie hungern nicht freiwillig und sie wollen nicht, dass man von ihrer Lage weiß.“²⁰⁰ ist sprachlich sehr aufgeladen. Was soll damit ausgedrückt werden? Der Satz kann so aufgefasst werden, dass Muslime und Muslimas fasten bzw. „hungern“, obwohl sie genug zu essen hätten und erregen mit dem Ramadan große Aufmerksamkeit. „Unsere“ Menschen hingegen werden laut dieser Aussage einfach vergessen, da sie keine Aufmerksamkeit wollen. Diese Formulierung scheint für das Lernen über andere Religionen nicht fruchtbar zu sein, da es statt zu einer Begegnung zu einem „Sie gegen Uns“-Gefühl kommen kann. Die Aufforderung, über die Caritas zu recherchieren, könnte um die Auf-

¹⁹⁶ Glaubensbuch 3: Freiräume 2003, S. 106.

¹⁹⁷ Tworuschka 1982, S. 112.

¹⁹⁸ Vgl. Glaubensbuch 3: Freiräume 2003, S. 106.

¹⁹⁹ Prenner, Karl: Islam. In: Figl, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 2003, S. 446.

²⁰⁰ Glaubensbuch 3: Freiräume 2003, S. 106.

gabe, etwas über muslimisch-caritative Einrichtungen und über deren Zusammenarbeit mit christlichen Organisationen herauszufinden, erweitert werden.

Zakat

Die nächste Seite im Religionsbuch informiert über den Hadsch, die Wallfahrt nach Mekka, und über die Zakat, die verpflichtende Abgabe an Almosen. Hier ist ein Rechtschreibfehler passiert, da die Zakat in der Überschrift mit Doppel-k geschrieben wurde. Hierauf sollte im Unterricht hingewiesen werden.

Misbaha

Einige Seiten weiter im Abschnitt über den Koran gibt es einen Abschnitt, in dem ein Mädchen namens Gelareh in einer fiktiven Mail einem andern Mädchen namens Anna antwortet. Es geht um die Misbaha, die muslimische Gebetskette mit 33 Perlen, die dreimal gebetet die 99 Namen Allahs repräsentiert. Gelareh umschreibt die Misbaha als „Gebetsschnur“²⁰¹ und als „muslimischen Rosenkranz“²⁰². Die Autoren des Schulbuches verwenden die Umschreibung „muslimischer Rosenkranz“, aber nicht den realen Namen Misbaha, wahrscheinlich um den Schülerinnen und Schülern ein Bild der Kette zu geben, übersehen aber, dass hier eine Problematik der Übertragung von Begriffen vorliegt, wie in Kapitel 4.1.4 aufgezeigt wurde. Die Sondergestalt der Misbaha wird aufgrund der Zuschreibung „muslimischer Rosenkranz“ nicht gewahrt. Um Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie eine Misbaha aussieht, reicht ein Bild im Religionsbuch, eine Übertragung des Begriffs Rosenkranz ist nicht nötig.

Koran

Unter der Mail von Gelareh findet sich ein Abschnitt, betitelt „Ein Christ erzählt“. In dieser kurzen Sequenz geht es um jemanden, der Muslimen über die Bedeutung der Bibel für Christinnen und Christen erzählt. Danach wollten die Muslime und Muslimas über die Bedeutung des Korans für sie erzählen. Der Erzähler der Sequenz hatte seinen deutschsprachigen Koran auf den Boden gelegt und wurde darauf hingewiesen, dass der Koran den Boden nicht berühren darf. Dies

²⁰¹ Glaubensbuch 3: Freiräume 2003, S. 110.

²⁰² Ebd.

hat ihn zum Nachdenken angeregt.²⁰³ „Wie gehen wir manchmal mit unserer Bibel um?“²⁰⁴, fragt er sich.

Obwohl daneben ein Zitat von Nathan Söderblom (lutherischer Theologe, Erzbischof und Religionswissenschaftler, 1866-1931²⁰⁵) abgedruckt wurde, das besagt: „Was für den Islam der Koran ist, ist für das Christentum Jesus.“²⁰⁶ und somit auf die Nichtvergleichbarkeit beider Bücher hinweist, kann es durch diese Erzählung zu einem Gedanken der Gleichsetzung der Bibel und des Korans bei den Schülerinnen und Schülern kommen. Christentum und Islam sind Offenbarungsreligionen, wobei sich Gott im Christentum durch Jesus Christus offenbart, im Islam durch den Koran.²⁰⁷ „Der Koran ist (...) nach muslimischen Verständnis nicht – wie die Bibel – Träger der Botschaft, sondern die Botschaft selbst.“²⁰⁸ Der Koran ist deshalb verbalinspiriert. „Nicht Muhammad spricht im Koran, sondern Gott. Das Offenbarungswort wurde dem Propheten wörtlich diktiert und dieser hat es rein passiv empfangen und unverändert weitergegeben.“²⁰⁹

Weiters ist zu fragen, was die Erzählung bei den Schülerinnen und Schülern auslösen soll. Ist die Frage, die sich der Erzähler stellt, eine, die sich die Schülerinnen und Schüler auch stellen sollen? Und was wäre die (richtige) Antwort darauf?

Islam und Politik

Das Schulbuch stellt die Frage an Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Konflikte in muslimischen Ländern: „Welche Maßnahmen fallen euch ein, die zum Frieden beitragen könnten?“²¹⁰ Dies beschäftigt Politiker, Gelehrte und die Gesellschaft seit Jahrzehnten, eine Antwort auf diese komplexe Frage von 13-

²⁰³ Glaubensbuch 3: Freiräume 2003, S. 110.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Nathan Söderblom, Wikipedia: URL: https://de.m.wikipedia.org/wiki/Nathan_S%C3%B6derblom [letzter Stand: 16.08.2017].

²⁰⁶ Glaubensbuch 3: Freiraum 2003, S. 110.

²⁰⁷ Vgl. Prenner 2003, S. 441-442 und Berner, Ulrich; Figl, Johann: Christentum. In: Figl, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 2003, S. 421-422.

²⁰⁸ Dam, Harmjan; Doğruer, Selçuk; Faust-Kallenberger, Susanna: Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, S. 42.

²⁰⁹ Prenner 2003, S. 442.

²¹⁰ Glaubensbuch 3: Freiräume 2003, S. 111.

jährigen Schülerinnen und Schülern zu erwarten, ist doch sehr anmaßend und grenzt an das von Jäggle formulierte Problem der Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung²¹¹. Mit so einer Fragestellung in einem katholischen Schulbuch könnte der Eindruck entstehen, dass die Antwort sehr einfach ist, sodass sie von Schülerinnen und Schülern beantwortet werden kann, Muslime und Muslimas aber die Antwort nicht finden können.

Allgemeines

Auffallend auf den sechs Seiten über den Islam ist, dass die Bezeichnungen für Muslime und Muslimas immer zwischen Moslems und Muslime schwankt. Auch das Adjektiv wechselt zwischen moslemisch und muslimisch. Hier sollte für den Unterricht auf Einheitlichkeit und auf die Bezeichnungen Muslime/Muslimas und muslimisch geachtet werden.

Ebenfalls interessant ist, dass die Überschriften des Islam-Kapitels zwar anfangs einigen Säulen des Islams entsprechen, jedoch nie die fünf Säulen erklärt oder beschrieben werden. Nur einmal, auf Seite 107, wird vom Hadsch als fünfte Säule gesprochen, ohne die Bedeutung der Säulen für den Islam wiederzugeben. Die erste Überschrift „Fasten – Ramadan“ könnte hier den Eindruck erwecken, dass der Ramadan der Name für das Fasten und somit eine der fünf Säulen des Islams ist. Im Unterricht ist klarzustellen, dass die Säule für das Fasten „Saum“ heißt.²¹²

5.1.2 Thema Religion 3

Das Schulbuch *Thema Religion 3* ist eine Besonderheit unter den untersuchten Religionsbüchern, da es aus einem Textbuch und einem Materialienheft besteht. Im sechsten Kapitel des Textbuches wird der Islam behandelt²¹³, wozu es im Materialheft sieben Seiten Übungen und Karten gibt, die teilweise mithilfe des Textbuches gelöst oder beschriftet werden sollen.²¹⁴

²¹¹ Vgl. Jäggle 2003, S. 819.

²¹² Vgl. Prenner 2003, S. 446.

²¹³ Vgl. Thema: Religion 3. AutorInnengruppe: Eckensperger, Walter; Ketzer, Johannes; Pinz, Andrea; Theisl, Anton. diverse Verlage 2004, S. 95-112.

²¹⁴ Vgl. Thema: Religion 3, Materialien. AutorInnengruppe: Eckensperger, Walter; Ketzer, Johannes; Pinz, Andrea; Theisl, Anton. diverse Verlage 2004, S. 40.

Die Informationen im Textbuch kreisen auf 17 Seiten um die Bereiche „Abraham – Vater dreier Weltreligionen“, „Der Prophet Mohammed“, „Der Koran – Das Wort Gottes“, „Es gibt keinen Gott außer Gott“, „Die fünf Säulen“ und „Christentum und Islam“.²¹⁵

Abraham – Vater dreier Weltreligionen

Im Textbuch wird die Bedeutung Abrahams für Judentum, Christentum und Islam hervorgehoben und er wird als „Vater der drei großen monotheistischen Weltreligionen“²¹⁶ bezeichnet. Hier sollte im Unterricht darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnung „Monotheismus“ für das Christentum nur in der Innenansicht aber nicht in der Außenansicht Bestand hält. Das Judentum und der Islam stehen der Dreieinigkeit Gottes sehr skeptisch bzw. ablehnend gegenüber.²¹⁷ Im Unterricht könnte der Begriff „abrahamitische Religionen“ eingeführt werden, welcher die Essenz des Kapitels im Schulbuch auch wiedergeben würde.

Allgemeines

Die Autoren des Schulbuches Thema Religion 3 versuchen, einen religionswissenschaftlichen Überblick über verschiedene Aspekte des Islams zu geben. Die Informationstexte sind durch Zitate oder Geschichten unterbrochen. In dieser Auflage ist leider weder eine Autorin oder ein Autor noch eine Quelle angegeben und somit ist nicht nachvollziehbar, ob der Textausschnitt zum Beispiel aus dem Koran ist oder von muslimischen Autorinnen und Autoren verfasst wurde. Im Sinne des Dialogs wäre hier Transparenz sehr wichtig, vor allem, um die beschriebene Religion selbst zu Wort kommen zu lassen.

Im Schulbuch wird durchgehend der Begriff „Moslems“ verwendet. Man sollte im Unterricht auf die heute akzeptierte Verwendung des Begriffes „Muslime“ hinweisen.

²¹⁵ Vgl. Thema Religion 3, 2004, S. 95-112.

²¹⁶ Ebd. S. 96.

²¹⁷ Vgl. Pöhlmann, Horst Georg; Razvi, Mehdi: Islam und Christentum im Dialog. Frankfurt am Main: Verlag Otto Lembeck ²2007, S. 25.

5.1.3 Thema Religion 3 – Materialien

Das Materialbuch zum Schulbuch *Thema Religion 3* bietet auf sieben Seiten sieben verschiedene Übungen, die teilweise parallel zum Textbuch laufen, zu den Themen „Abraham in den drei großen Religionen“, Der Prophet Mohammed“, „Vom rechten Denken und vom rechten Handeln“, „Christentum – Islam: Ein Vergleich“, „Die fünf Säulen des Islam“, „Synagoge – Kirche – Moschee“ und „Die Verbreitung des Islam“. Die meisten Übungen sind so aufgebaut, dass die Schülerinnen und Schüler Informationen ergänzen, Lücken füllen oder Vergleiche ziehen sollen.²¹⁸

In zwei Übungen („Abraham in den drei großen Religionen“ und „Vom rechten Denken und vom rechten Handeln“) werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, nachdem sie verschiedene Stellen aus dem Koran gelesen haben, dieser Sure entsprechende Bibelzitate aus dem Ersten Testament und dem Neuen Testament zu suchen.²¹⁹ Hier scheint also das Augenmerk mehr auf Bibelarbeit und auf das Kennenlernen der eigenen Religion gelegt zu werden, als auf den genauen Inhalt der Sure.

Positiv festzuhalten ist die Konzeption der Übung „Christentum – Islam: Ein Vergleich“. Hier werden Inhalte gegenübergestellt, die wirklich miteinander verglichen werden können, wie z.B.: der Mittelpunkt des Glaubens, die Verbreitung, Pilgerfahrt, Fastenzeit, usw. und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede von den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden können.²²⁰ Jäggle ist der Meinung, solche systematischen Vergleiche zwischen zwei Religionen zu unterlassen, da es zu Kategorisierungen kommt.²²¹ Auch wenn die Schülerinnen und Schüler durch diese Übung vielleicht nicht den Kern der jeweiligen Religion erkennen, werden doch die jeweiligen Phänomene in derselben Dimension und hier wiederum im selben Segment miteinander verglichen.

Für die Übung „Synagoge – Kirche – Moschee“ sollen die Namen der jeweiligen Bereiche in der Synagoge, Kirche und Moschee den Bildern zugeordnet wer-

²¹⁸ Thema: Religion 3 Materialien 2004, S. 39-45.

²¹⁹ Ebd. S. 39 & 41.

²²⁰ Ebd. S. 42.

²²¹ Vgl. Jäggle 2003, S. 820.

den.²²² Bei dieser Übung wäre es sicherlich sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern mehr Kontext zu geben und vor allem auch auf die Bedeutung, Wichtigkeit und vielleicht auch auf die Einzigartigkeit der Bauweise des jeweiligen Gebäudes hinzuweisen, vor allem weil diese Übung die einzige ist, deren Inhalt nicht explizit im Textbuch vorkommt. Für Schülerinnen und Schüler wäre eine Exkursion im Rahmen des Unterrichts in eine Synagoge, Moschee, aber auch in eine Kirche sicherlich sinnvoll, danach kann so eine Übung als Ergebnissicherung gut eingesetzt werden.

5.2 AHS-Oberstufe

5.2.1 Leben – Glauben – Lernen 2

Unter der Überschrift „Religionen und Weltanschauungen“ fasst das Schulbuch *Leben – Glauben – Lernen 2* die Themenkomplexe Judentum, Islam und Toleranz und Dialog zusammen. Informationen über den Islam findet man auf elf Seiten, die sich mit den Themen „Islam heute“, „Ein Blick in die Geschichte“, „Abraham – Ibrahim: Gemeinsame Wurzeln für Juden, Christen und Moslems“, „Christentum und Islam: Unterschiede im Gemeinsamen“, „Religion und Politik“, „Die Stellung der Frau im Islam“ und „Das Kopftuch – ein vieldiskutiertes Thema“.²²³

Abraham – Ibrahim: Gemeinsame Wurzeln für Juden, Christen und Moslems

Auch in diesem Religionsbuch wird der Überbegriff monotheistische Religionen für Judentum, Christentum und Islam verwendet, wobei auch der Begriff abrahamitische Religionen eingeführt wird.²²⁴ Da beide Begriffe verwendet werden, könnte auf deren Unterschiede hingewiesen und diskutiert werden, warum im Sinne des Dialogs abrahamitische Religionen die geeignetere Beschreibung des Judentums, Christentums und Islams ist.

²²² Thema: Religion 3 Materialien 2004, S. 42.

²²³ Vgl. *Leben – Glauben – Lernen 2: AHS 6*. AutorInnengruppe: Eckensperger, Walter; Heimplacher-Dohnal, Ulrike; Kucera, Alexander; Mayerhofer, Erhard; Andreas Ruthofer. St. Pölten: Residenz Verlag 2007, S. 49-60.

²²⁴ Vgl. ebd. S. 54.

„Judentum, Christentum und Islam, die drei monotheistischen Religionen, werden auch als abrahamitische Religionen bezeichnet.“²²⁵ Auch wenn in dieser Arbeit der Fokus auf dem Islam liegt, sei an dieser Stelle trotzdem darauf hingewiesen, dass nicht nur Judentum, Christentum und Islam zu den monotheistischen Religionen gezählt werden sollten, auch die Hindu-Religionen verstehen sich als eine monotheistische Religion.²²⁶

Christentum und Islam: Unterschiede im Gemeinsamen

Ein von der Autorin und den Autoren vielleicht nicht bedachtes Phänomen und dessen Folge ist die Verwendung des Konjunktivs im Abschnitt „Heilige Bücher“.²²⁷

„Der islamische Glaube sagt vom Koran, er sei die exakte Wiedergabe der Urkopie, die sich bei Gott im Himmel befindet. Gott habe den Koran dem Engel Gabriel diktiert und dieser habe ihn in unveränderter Form dem Mohammed weitergegeben. (...) Mohammed steht zwar in einer Reihe mit den anderen Propheten, er sei jedoch ‚das Siegel der Propheten‘ und so seien alle vorangegangenen prophetischen Botschaften im Lichte der von ihm übermittelten Botschaft zu deuten.“²²⁸

Der Konjunktiv drückt sprachlich eine Möglichkeit aus und gibt nicht das Gefühl, dass das Geschriebene als faktisch richtig anerkannt wird. Religionswissenschaftlich-reflektiert sollte die Beschreibung der Entstehung des Korans im Indikativ stehen und nicht als Möglichkeit dargestellt werden. Dies könnte Muslime und Muslimas in ihrer religiösen Identität verletzen, wie es Jäggle formuliert, und wäre somit ein Hindernis für den Dialog.

Religion und Politik

In einem Absatz über die Scharia sprechen die Autorin und die Autoren über die Todesstrafe. „Absolut unvereinbar mit den Menschenrechten und demokratischer Gesetzgebung sind die brutalen Körperstrafen und die Todesstrafe (unter anderem für Apostasie – den Abfall vom islamischen Glauben – und für Frauen auf Ehebruch), die in einigen islamischen Ländern mit Berufung auf die Scharia

²²⁵ Leben – Glauben – Lernen 2: AHS 6, 2007, S. 54.

²²⁶ Vgl. Pöhlmann et. al. ²2007, S. 41.

²²⁷ Leben – Glauben – Lernen 2: AHS 6, 2007, S. 55-56.

²²⁸ Ebd.

heute noch verhängt und exekutiert werden.“²²⁹ Nach dem Lesen dieses Absatzes mit den Schülerinnen und Schülern sollte die Lehrperson darauf hinweisen, dass die Todesstrafe nicht nur in islamischen Ländern, wie nach der Lektüre des Textes angenommen werden könnte, sondern insgesamt in 57 Staaten ausgeführt wird, also auch in Ländern wie z.B.: in den USA, Weißrussland, China oder Japan und dies somit eine Praxis ist, die nicht nur in islamischen Ländern durchgeführt wird und trotzdem unvereinbar mit den Menschenrechten ist.²³⁰

Das Kopftuch – Ein vieldiskutiertes Thema

Im Schulbuch steht über die verschiedenen Möglichkeiten einer Kopfbedeckung der Frau: „Der *Djilbab* ist dem in Europa üblichen Kopftuch am ähnlichsten. Dieses dünne, oft weiße Baumwolltuch wird über Kopf, Schultern und Brust geschlagen.“²³¹ Hier ist beim Lesen nicht ganz klar, was mit „in Europa üblichen Kopftuch“ gemeint ist. Meinen die Autorin und Autoren hier das Kopftuch, das aufgrund des Islams, das Kopftuch, das vor allem früher von Frauen bei der Feldarbeit oder jenes, das aus modischen Gründen getragen wird? Die von ihnen beschriebene Kopfbedeckung ist ein Hijab (vgl. Abb. 2). Ein Djilbab (vgl. Abb. 3) ist oftmals zweiteilig, bestehend aus einem Unterrock und einem Überwurf (Khimar), ein Stück Stoff, das Kopf und Körper der Frau bedeckt.



Abb. 2



Abb. 3

²²⁹ Leben – Glauben – Lernen 2: AHS 6, 2007, S. 57.

²³⁰ Vgl. Amnesty International, URL: http://todesstrafe.amnesty.at/zahlen_fakten.php (Stand: 08.09.2017).

²³¹ Leben – Glauben – Lernen 2: AHS 6, 2007, S. 59.

Auffallend ist, dass im Schulbuch zu diesem Thema kaum Bilder von muslimischen Frauen abgedruckt sind, die keine Kopfbedeckung tragen. Dies würde aber sehr wohl die Pluralität innerhalb der Muslimas und die Gegenwart in Österreich widerspiegeln, denn nicht alle Muslimas tragen ein Kopftuch oder eine andere Form der Kopfbedeckung.

Allgemeines

Auch in diesem Schulbuch werden die Bezeichnungen Moslems und Muslime gemischt verwendet. Im Unterricht sollte auf die durchgängige Bezeichnung Muslime und Muslimas geachtet werden.

5.2.2 Religion belebt

Das Schulbuch *Religion belebt* behandelt auf 16 Seiten das Thema „Dialog mit Profil“, welches in die Themenkomplexe „Vielfalt erleben“, „Söhne und Töchter Abrahams“, „Begegnung auf Augenhöhe“, „Brücken bauen“, „Profile wahrnehmen“, „Begegnungsräume“, „Visionen“ und „Resümee“ unterteilt ist und auf jeweils einer Doppelseite behandelt wird²³².

Auffallend ist, dass dieses Schulbuch das einzige der vier behandelten ist, das die drei abrahamitischen Religionen nicht in getrennten Kapiteln behandelt.

Verbindendes und Trennendes in den monotheistischen Religionen

Ebenso wie im Schulbuch für die Unterstufe *Thema Religion 3* (vgl. Kapitel 5.1.2), aber auch wie im Oberstufen-Schulbuch *Leben – Glauben – Lernen 2* (vgl. Kapitel 5.2.1) werden hier immer wieder Judentum, Christentum und Islam als monotheistische Religionen zusammengefasst.²³³ Der besser verbindende bzw. die Religionen beschreibende Begriff „abrahamitische Religionen“ wäre hier in den Unterricht einzuführen oder den Schülerinnen und Schülern diesen Begriff aus der Unterstufe in Erinnerung zu rufen.

Unter einer einführenden Erklärung über die Glaubensgeschichte von Juden, Christen und Muslimen sind drei Textkästchen nebeneinander gestellt, in denen

²³² Vgl. *Religion Belebt, Religion AHS 6*. AutorInnengruppe: Weirer, Wolfgang; Prettenthaler, Monika; Brunnthaler, Christian; Kohlhammer, Uwe; Plank, Antoinette. St. Pölten: Residenz Verlag 2007. S. 122 – 136.

²³³ Vgl. ebd. S. 123.

die innere Vielfalt der einzelnen Religionen beschrieben wird. Jeweils nach der Hälfte des Textes kommt es zu einer persönlichen Stellungnahme zur Vielfalt. Für das Judentum spricht ein nicht namentlich genannter Jude, für das Christentum spricht Papst Benedikt XVI. und für den Islam spricht Manfred, ein türkischer Muslim.²³⁴ Er erzählt:

„Die meisten Türken, mit denen wir in Kontakt kommen, sind allenfalls Kulturmuslime. Ich schätze die ‚echten‘ Muslime unter ihnen bei 10-25%. Einer aus der Moschee kommentierte seine Landsleute mal, die sind wie Deutsche geworden. Es gibt sicherlich beides. Nachfolgenergenerationen, die sich mehr oder weniger ‚assimiliert‘ haben, junge Türken und Türkinnen, die wie ihre deutschen Altersgenossen ihren ‚Spaß‘ haben wollen. Ich bin skeptisch, wie viele Türken in Deutschland jemals den Koran gelesen haben. In die Moschee gehen, ja, Fasten, ja, vielleicht sogar beten, aber die Gruppe unter den Türken, die wirklich profunde Kenntnisse über den Islam haben, schätze ich als sehr gering ein.“²³⁵

Der Ton dieser Aussage steht konträr zu dem der anderen zwei Stellungnahmen. Neben einer sachlichen Beschreibung des Aussehens orthodoxer Juden und einer päpstlichen Äußerung über „die Spannung der Einheit in der Vielfalt der Weltkirche“²³⁶ steht die Meinung Manfreds, eines Türken in Deutschland, der über seine persönliche Meinung spricht, über Gegebenheiten spekuliert und diese mit Prozentzahlen schätzt. Für den Unterricht muss diese Textpassage aufgearbeitet werden und über die möglichen Hintergründe, warum dieser Text so abgedruckt wurde, reflektiert werden. Durch die namentliche Erwähnung des Muslims, noch dazu mit einem Namen, den man nicht unbedingt mit einem Muslim assoziiert, kommt es einem fast so vor, als würde ein Freund oder eine Freundin zu den Schülerinnen und Schülern sprechen, der in diesem Text als Sprachrohr für alle Muslime und Muslimas fungiert.

Es liegt hier aber vor allem durch den Inhalt der Aussage, die einem Muslim in den Mund gelegt wird, die von Jäggle formulierte Schwierigkeit der Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung vor. Auch innerhalb anderer Religionen oder Konfessionen gibt es eine große Pluralität, so wie es zum Beispiel Schweitzer für das Christentum und Tautz für den katholischen Religions-

²³⁴ Religion belebt, AHS 6, 2007, S. 123.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

unterricht angemerkt haben.²³⁷ Vor allem im Vergleich zu den anderen zwei Aussagen ist jene über die Vielfalt der Muslime und Muslimas sehr negativ gestaltet. Das Statement: „Ich bin skeptisch, wie viele Türken in Deutschland jemals den Koran gelesen haben.“²³⁸ lässt sich ebenso pointiert auf: „Ich weiß nicht wie viele Katholiken in Österreich jemals die Bibel gelesen haben.“ umändern.

Einblick in Synagoge – Kirche – Moschee

Obwohl im Informationstext von der Moschee gesprochen wird, wird sie im Informationskästchen daneben nur als Gebetsraum betitelt; Kirche und Synagoge werden aber als solche benannt. Da auf die verschiedenen Funktionen der Moschee hingewiesen wurde, könnten spezielle Räume/Bereiche als solche ausgewiesen werden, z.B.: der Gebetsraum in der Moschee. Hier sollte im Unterricht auf Einheitlichkeit geachtet werden.

Die Untersuchung der Schulbücher auf die von Tworuschka und Jäggli formulierten Probleme zeigt, dass es wichtig ist, Unterrichtsmaterialien sowie Schulbücher vor dem Einsatz im Unterricht gut durchzulesen und ihre Inhalte zu reflektieren, um im Unterricht eine religionswissenschaftlich-fundierte Dialogbasis zu schaffen.

²³⁷ Vgl. Fußnoten 56 und 58.

²³⁸ Religion belebt 2007, S. 123.

6 Conclusio

Durch die Öffnung der katholischen Kirche im Zuge des 2. Vatikanischen Konzils und den veränderten Blick auf den Islam, war es möglich, Islam als Unterrichtsthema in den Lehrplan des katholisch-konfessionellen Religionsunterrichts aufzunehmen. Die Anerkennung in *Lumen gentium*, dass der Heilswille auch Muslimen und Muslimas zu Teil wird (vgl. LG 16) und die Einsicht, dass ebenso in anderen Religionen „ein Strahl jener Wahrheit“ (NG 2) enthalten ist, führen zu einem Umdenken des Verhältnisses zu anderen Religionen, insbesondere auch zum Islam. Kritisch anzumerken ist trotz der besonderen Wirkung der Aussagen des 2. Vatikanischen Konzils, dass vor allem in *Nostra aetate* nur die verbindenden Phänomene des Christentums und des Islams hervorgehoben wurden.

„Eine solche Einschränkung der Perspektive kann man in Anbetracht der kirchengeschichtlichen Situation des Konzils und seiner pastoralen Absichten als eine anerkennenswerte Haltung würdigen. (...) Dennoch wäre eine solche Ausblendung der Differenzen auf Dauer auch eine Belastung, da die Unterschiede auf diese Weise nur verschwiegen und vielleicht auch verdrängt, nicht aber aufgearbeitet oder wenigstens ausdrücklich bewußtgemacht und ausgehalten würden.“²³⁹

Für den Religionsunterricht im Sinne des interreligiösen Lernens bedeutet dies, dass sowohl die Gemeinsamkeiten aber sehr wohl auch die Unterschiede der Religionen und Konfessionen angesprochen werden müssen. „Der Wille zur Aufgeschlossenheit, die Bereitschaft zur Verständigung, der Versuch einer Annäherung dürfen nicht den Unterricht mit der Scheu belasten, auch Spannungen, Widerstände und Gegensätze zu erörtern.“²⁴⁰ Eine Möglichkeit, diese Spannungen zu erörtern und sie gegebenenfalls abzubauen wäre die Implementierung der vier Dialogebenen²⁴¹ in den Religionsunterricht, die der Päpstliche Rat für den Interreligiösen Dialog und die Kongregation für die Evangelisierung der Völker im Text „Dialog und Verkündigung“ zusammengestellt hat. Die Ebenen sprechen das gemeinsame Leben und Feiern an²⁴², was im Schulalltag häufig vorkommt und teilweise durch den Religionsunterricht gefördert

²³⁹ Vöcking et.al 1988, S. 19.

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Dialog und Verkündigung 1991, S. 16.

²⁴² Vgl. ebd.

wird. Die weiteren zwei Ebenen, „Dialog des Handelns“ und „Dialog des theologischen Austausches“²⁴³ können aber ebenso durch einen pluralitätsfähigen Religionsunterricht, in dem Informationen über andere Religionen religionswissenschaftlich reflektiert weitergegeben werden, im Sinne eines interreligiösen Lernens im engeren Sinn ausgebaut und gestärkt werden.

Die Lehrpläne, sowohl von der Unterstufe als auch von der Oberstufe, zeigen, dass das Unterrichtsthema Islam ein wichtiger Bestandteil zum Ausbilden und Erreichen der festgesetzten Kompetenzen ist. Die jahrgangsübergreifende Kompetenz in der AHS-Unterstufe „Toleranz und Wertschätzung angesichts der Vielfalt von Kulturen und Religionen“²⁴⁴ zeigt dies genauso gut wie das Ziel des Religionsunterrichts in der AHS-Oberstufe, „Wirklichkeitszugänge von Religionen und Weltanschauungen kennenzulernen, den Blick für das Eigene und das bleibende Fremde zu schärfen und zum respektvollen und kritischen Dialog fähig zu werden.“²⁴⁵ Man kann sagen, dass die religiöse und kulturelle Pluralität im Lehrplan angekommen, die Umsetzung des Lehrplanes für die jeweiligen Lehrperson jedoch sehr frei ist, was zu Stolpersteinen führen kann.

Die verschiedenen dargestellten Meinungen von Schülerinnen und Schülern zum Thema Pluralität, andere Religionen und wie ein guter Religionsunterricht zu sein hat, zeigen, dass Jugendliche aufgrund ihrer lebensweltlichen Begegnungen einen anderen Zugang zur Pluralität und anderen Religionen haben, diese nicht als Bedrohung oder Schwierigkeit sehen und deshalb mehr darüber erfahren möchten, auch im Religionsunterricht.

Die kirchlichen Dokumente, der Lehrplan und auch die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass die Weichen für einen pluralitätsfähigen katholischen Religionsunterricht gestellt sind. Wichtige Schlagwörter in den vorgestellten Dokumenten und Meinungen sind „Dialog“ und „Toleranz“.

Von einem pluralitätsfähigen konfessionellen Religionsunterricht lässt sich aber erst sprechen, wenn die Pluralität im Unterricht akzeptiert und zum Thema gemacht wird. Die Religionendidaktik nach Tworuschka fördert die Pluralitätsfä-

²⁴³ Dialog und Verkündigung 1991, S. 16.

²⁴⁴ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen und an der Unterstufe allgemein bildender höheren Schulen, S. 14.

²⁴⁵ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen, S. 4.

higkeit im katholischen Religionsunterricht durch das Bestreben, den Unterricht über andere Religionen religionswissenschaftlich-reflektiert zu gestalten. Dies heißt für Religionslehrerinnen und Religionslehrer zu versuchen, unvoreingenommen und vorurteilsfrei Informationen über Aspekte des Islams an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben. Durch das interreligiöse Lernen nach Schweitzer kommt zu dieser Ebene, interreligiöses Lernen im weiteren Sinn, noch eine weitere hinzu, nämlich die Begegnung im interreligiösen Lernen im engeren Sinn. Nur durch die Begegnung und den Austausch mit andersgläubigen Menschen kommt es zu einem wahren Dialog. Bei diesem muss man nicht einer Meinung sein, sondern es darf auch respektvoll auf religionswissenschaftlicher Basis diskutiert werden. Interreligiöses Lernen heißt nicht, Unterschiede zu verschweigen, sondern hervorzuheben und lernen, sie zu akzeptieren.

An dieser Stelle möchte ich zwei Bilder aufgreifen, die Heimat und die Reise, mit denen in einer Arbeitshilfe für gemeinsame Feiern mit Christen und Muslimen interreligiöses Lernen beschrieben wird und die ich für den pluralitätsfähigen katholisch-konfessionellen Religionsunterricht für sehr passend halte.

„Die Heimat ist die religiöse Sozialisation der eigenen Familie und des eigenen Milieus, an das der Religionsunterricht anknüpfen muss, will er von den Schülern überhaupt emotional verstanden werden. Die Reise ist das, was die Schüler von anderen lernen. Durch die Begegnung mit anderen Religionen, Philosophien und Wertorientierungen erweitern sie ihren Horizont und werden fähig, anderes zu verstehen. Das, was sie dort wahrnehmen, muss aber irgendwo ‚landen‘, um zum Lernergebnis zu werden und zu einer veränderten Einstellung zu führen (z.B. Toleranz). Der Unterricht muss sowohl informativ sein (informieren über das ganz Andere), als auch die Möglichkeit bieten zu normieren (Norm für das eigene Verhalten werden können). Pluralitätsfähiger Religionsunterricht muss Heimat und Reise bieten. (...) Wenn der Religionsunterricht nur eine Innensicht bietet, kann er schnell zu Indoktrination werden (...). Dies wäre falsch verstandener konfessionalistischer Religionsunterricht. Wenn der Religionsunterricht andererseits nur eine Außensicht bietet, können die Schülerinnen und Schüler – wie Touristen – unbeteiligt auf Distanz bleiben. (...) Immer auf der ‚Reise‘ sein, heißt Leben in Hotelzimmer ohne Heimat. Um Religion zu verstehen, muss man aber die Innen- und Außenseite kennenlernen. (...) Dies bedeutet, dass er [der Religionsunterricht] nicht nur zur Wahrnehmungs-

und Verstehensfähigkeit beitragen darf, sondern auch notwendig Gestaltungs- und Partizipationskompetenz vermitteln muss.“²⁴⁶

Jäggle und Tworuschka formulieren vier Stolpersteine, die unter anderem beim Unterrichten von anderen Religionen im katholischen Religionsunterricht vorkommen können. Die Verletzung fremder religiöser Integrität durch Geringschätzung, das Problem des Verstehens, das Problem des Vergleichens und das Problem des Redens treten aber nicht nur im Schulunterricht auf, sondern sind auch aufgrund unserer kulturellen Prägung im Alltag vorzufinden. Durch die bewusste Reflexion dieser Prägung kann den Problemen aktiv entgegen gewirkt werden.

Beide Autoren bieten verschiedene Auflistungen an, um den Stolpersteinen entgegenzuwirken. Für den Religionsunterricht erscheinen alle sehr plausibel, wobei hier vor allem die elf Regeln für gelingende religionsgeschichtliche Vergleiche als eine große Bereicherung für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer dienen können. Bevor ein Vergleich im Unterricht vorgenommen wird, können diese Punkte durchgedacht werden um festzustellen, ob der Vergleich, den man ziehen möchte, auch Bestand hat.

Ebenfalls wichtig ist der Hinweis, dass man auf die Sprache achten muss und sich für das Unterrichten anderer Religionen einen erweiterten Wortschatz zur Beherrschung der Fachsprache aneignen sollte. Auch hier können die von Tworuschka aufgelisteten Probleme als Anhaltspunkte genommen werden.

Im Allgemeinen sei darauf hinzuweisen, dass das Unterrichten über andere Religionen, vor allem beim Unterrichtsthema Islam, mehr sein sollte, als ein reiner religionskundlicher Unterricht. Begegnungen mit Menschen anderer Religion oder Konfession sind für das Verstehen fremder religiöser Phänomene wichtige Aspekte²⁴⁷, wofür aber religionswissenschaftlich-fundierte Informationen eine Basis für diese Begegnungen bieten.

Diese Basis wird im Unterricht oftmals durch Informationen aus den Schulbüchern bzw. aus Unterrichtsmaterialien gelegt. Die Untersuchung der vier in Österreich eingesetzten Schulbücher an den allgemein bildenden höheren Schu-

²⁴⁶ Dam et. al. 2016, S. 59-61.

²⁴⁷ Vgl. Tworuschka 1982, S. 821.

len zeigt, dass die von Jäggle und Tworuschka formulierten Stolpersteine kein theoretisches Konstrukt sind, sondern dass sie sehr wohl in der Praxis vorkommen. Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer heißt dies nun nicht, dass die Schulbücher nicht mehr verwendet werden dürfen, im Gegenteil, diese Stolpersteine, wenn sie erkannt werden, spiegeln häufig verbreitete Meinungen oder Vorurteile wider, die somit eine gute Diskussionsbasis im Religionsunterricht bieten.

Überraschend war die Untersuchung der beiden Schulbücher für die Unterstufe. *Glaubensbuch 3 – Freiräume* und *Thema: Religion 3* sind von Grund auf verschieden konzipiert. *Glaubensbuch 3 – Freiräume* ist optisch sehr ansprechend, mit vielen Bildern und Informations- bzw. Reflexionskästchen ausgestattet. Durch die Aufgaben, die an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, lädt es zum Arbeiten mit dem Schulbuch ein. Im Gegensatz dazu ist *Thema: Religion 3* ein reines Textbuch, in dem über die verschiedenen Themen informiert wird, die Arbeitsaufträge sind auf das Materialbuch ausgelagert. Nach dieser ersten optischen Einschätzung war es überraschend, dass im interaktiver gestalteten *Glaubensbuch 3 – Freiräume* viel mehr Stolpersteine verpackt waren, vor allem bei Vergleichen mit Aspekten des Islams, als im rein informierenden *Thema: Religion 3*.

Ein sehr zu diskutierender Beitrag war jener im Religionsbuch *Religion belebt*, in dem es um Manfred, den Deutsch-Türken geht, der über seine Einschätzung zur Lage und Vielfalt der Muslime in Deutschland berichtet.²⁴⁸ Dieser Beitrag ist in einem Schulbuch mit der Überschrift „Dialog mit Profil“ aus religionswissenschaftlich-reflektierter Sicht und im Sinne der Begegnung und des Dialogs absolut nicht tragbar. Der Text sollte als Lehrmittel dringendst überdacht werden. Solange er aber noch in diesem Schulbuch vorhanden ist, sollte dieser Beitrag als Diskussionsimpuls verwendet und der Text und seine Botschaft nicht einfach überlesen werden.

Dies beantwortet somit die letzte Forschungsfrage. Nachdem Stolpersteine in Schulbüchern oder Unterrichtsmaterial festgestellt wurde, dürfen diese nicht übergangen bzw. verschwiegen werden, sondern sollten aktiv angesprochen

²⁴⁸ Vgl. *Religion Belebt*, AHS 6, 2007, S. 123.

und diskutiert werden. Erst dadurch kann es zu einer Aufarbeitung dieser Stolpersteine und teilweise auch Vorurteile gegenüber anderen Religionen kommen und eine Basis zur Begegnung und zum Dialog geformt werden.

Diese Arbeit hat ihren Fokus auf das Unterrichtsthema Islam gelegt. Es wäre sehr schön, wenn auch andere Religionen oder Konfessionen mit diesem genauen Blick auf Stolpersteine und Inhalte in Religionsbüchern untersucht werden. So wird zum Beispiel in den oben genannten Schulbüchern oftmals die Tora mit den Worten „hebräische Bibel“²⁴⁹ oder „jüdische Bibel“²⁵⁰ umschrieben. Hier kommt es nach Tworuschka zur „Problematik der Übertragung von Begriffen und Vorstellungen von einer Religion auf eine andere – Beachtung der geschichtlichen Sondergestalt“²⁵¹ (vgl. Kapitel 4.1.4) dies sollte vermieden werden. Bei einer genaueren Analyse würden sich sicherlich noch mehr solcher Stolpersteine finden lassen. Somit sind vor allem Religionslehrerinnen und Religionslehrer dazu aufgefordert, nach solchen Stolpersteinen zu suchen und diese für eine bessere Verständigung zwischen den Religionen, aus dem Weg zu räumen.

²⁴⁹ Leben – Glauben – Lernen 2: AHS 6, 2007, S. 54.

²⁵⁰ Religion Belebt, AHS 6, 2007, S. 126.

²⁵¹ Tworuschka 1982, S. 118.

7 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Screenshot eines Facebook-Posts am 12. Mai 2017 auf der offiziellen Seite der FPÖ-Herzogenburg: URL: <https://www.facebook.com/FP%C3%96-Herzogenburg-612320345456347/> (Stand: 18. 07. 2017).

Abb. 2: Foto eines Models mit Hijab. URL: <http://hijab-ista.com/category/hijabs/printed-hijab/> (Stand: 08. 09. 2017).

Abb. 3: Foto eines Models mit Djilbab. URL: <https://www.muslim-shop.com/JILBAB-KHIMAR> (Stand: 08. 09. 2017).

8 Literaturverzeichnis

8.1 Fachliteratur

BERNER, Ulrich; FIGL, Johann: Christentum. In: FIGL, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 2003, S. 411-435.

DAM, Harmjan; DOĞRUEK, Selçuk; FAUST-KALLENBERGER, Susanna: Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule. Eine Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.

FIGL, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 2003.

GOßMANN, Klaus: Weltreligionen und ökumenisches Lernen. Ein Vorwort: In: Lähnemann, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II Islam. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986, S. 9-16.

GRETHLEIN, Christian: Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005.

HEINE, Susanne (Hg.): Islam zwischen Selbstbild und Klischee. Eine Religion im österreichischen Schulbuch. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag 1995.

JÄGGLE, Martin: Interreligiöses Lernen als Unterrichtsprinzip. KatBl 127 (2002), S. 406-409.

JÄGGLE, Martin: Religionen-Didaktik. In: Figl, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 2003, S. 817-832.

LACHMANN, Rainer: Von der Fremdreligionen-Didaktik zum Interreligiösen Lernen. In: Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin; Schröder, Bernd (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 26-40.

- LACHMANN, Rainer; ROTHGANGEL, Martin; SCHRÖDER, Bernd (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010.
- LÄHNEMANN, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde. Teil II Islam. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft. ÖRF 22 (2014), S. 103-113.
- LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen. München: Kösel-Verlag 2007.
- MENSCHING, Gustav. Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze. Stuttgart: Curt E. Schwab 1959.
- MEYER, Karlo: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1999.
- PRENNER, Karl: Islam. In: FIGL, Johann (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag 2003, S. 436-456.
- PÖHLMANN, Horst Georg; RAZVI, Mehdi: Islam und Christentum im Dialog. Frankfurt am Main: Verlag Otto Lembeck ²2007.
- SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenzen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2013, S. 37.
- SCHRÖDER, Bernd: Religionswissenschaftliche Orientierung und theologische Positionierung. In: Lachmann, Rainer; Rothgangel, Martin; Schröder, Bernd (Hg.): Christentum und Religionen elementar. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S.13 – 25.
- SCHWEITZER, Friedrich; BIESINGER, Albert; CONRAD, Jörg; GRONOVER, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionellkooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg: Herder Verlag 2006.

- SCHWEITZER, Friedrich; ENGLERT, Rudolf; SCHWAB, Ulrich; ZIEBERTZ, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, Herder Verlag 2002.
- SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.
- SMART, Ninian: Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Belief. London: Fontana Press 1996.
- TAUTZ, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum. Stuttgart: W. Kohlhammer 2007.
- TWORUSCHKA, Udo: Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium. Frankfurt am Main/Berlin/München: Diesterweg/Kösel 1982.
- VÖCKING, Hans; ZIRKER, Hans; TWORUSCHKA, Udo; FALATURI, Abdoldjavad (Hg.): Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1986.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: „Wozu ist das gut?“ Religiöse Disposition von Schülerinnen und Schülern. In: Herder Korrespondenz Spezial 2, 2013.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg/RIEGEL, Ulrich (Hg.): Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher. Gütersloh/Freiburg im Breisgau: Gütersloher Verlagshaus, Verlag Herder 2008.

8.2 Internetquellen

- Amnesty International, URL: http://todesstrafe.amnesty.at/zahlen_fakten.php (Stand: 08.09.2017).
- Bayrisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/lernen/lehrplaene.html> (Stand: 03.05.2017).

- Dialog und Verkündigung, 1991, URL: http://cibedo.de/wp-content/uploads/2016/01/102_Dialog_und_Verkuendung.pdf (Stand: 21. 07. 2017).
- Die Welt: Das Mekka für Künstler in Frankreich. URL: https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/boulevard_nt/article167018515/Das-Mekka-fuer-Kuenstler-in-Frankreich.html (Stand: 26.07.2017).
- Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, URL: <http://www.schulamt.at/index.php/religionsunterricht/lehrplaene> (Stand: 03.05.2017).
- Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an Neuen Mittelschulen und an der Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen, 2017 URL: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/Kundmachung_Sek_I.pdf (Stand: 03.05.2017).
- Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe) und Hauptschulen, URL: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/LP_AHS.pdf (Stand: 03.05.2017).
- Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung Wien, Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/AHS_LP_kompetenzorientiert_Layout.pdf (letzte Einsicht: 15.07.2017).
- Gravissimum educationis. URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/doc-uments/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_ge.html (Stand: 20.07.2017).
- Muselmann. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Muselmann_\(KZ\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Muselmann_(KZ)) (Stand: 09.09.2017).

Nostra aetate, URL: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html (Stand: 20.07.2017).

Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF): Positionspapier zum konfessionellen Religionsunterricht. Schlierbach, 20. 11. 2009. URL: <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/111471?name=Positionspapier%20des%20%C3%96RF%2009%20zum%20konfessionellen%20Religionsunterricht> (Stand: 09. 09. 2017).

Widerstandsräume und Empowerment in von sprachlicher Gewalt strukturierten Gesellschaften, Vorlesung gehalten von Mag^a. Dudu Küçükgöl, Mag^a. Natascha Khakpour, Alisha Heinemann am 12.04.2016. https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2484122/mod_resource/content/0/PPP_12.04.2016_Widerstand%20gegen%20sprachliche%20Gewalt_WoCVienna.pdf (Stand: 09.09.2017).

Vorlesungsverzeichnis Universität Wien: Spezielle Fachdidaktik Religionendidaktik: <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=010040&semester=2016S> (Stand: 15. 07. 2017).

8.3 Schulbücher

Glaubensbuch 3: Freiräume. Autorengruppe: Prügger, Walter; Schrettle, Anton; Feiner, Franz. Salzburg: Salzburger Druckerei und Verlag 2003.

Leben – Glauben – Lernen 2: AHS 6. AutorInnengruppe: Eckensperger, Walter; Heimhilcher-Dohnal, Ulrike; Kucera, Alexander; Mayerhofer, Erhard; Andreas Ruthofer. St. Pölten: Residenz Verlag 2007.

Thema: Religion 3. AutorInnengruppe: Eckensperger, Walter; Ketzer, Johannes; Pinz, Andrea; Theisl, Anton. diverse Verlage 2004.

Thema: Religion 3, Materialien. AutorInnengruppe: Eckensperger, Walter; Ketzer, Johannes; Pinz, Andrea; Theisl, Anton. diverse Verlage 2004.

Religion Belebt, Religion AHS 6. AutorInnengruppe: Weirer, Wolfgang; Prettenthaler, Monika; Brunnthaler, Christian; Kohlhammer, Uwe; Plank, Antoinette. St. Pölten: Residenz Verlag 2007.

9 Anhang

9.1 Abstract – Deutsch

In Gesellschaft, Politik und Medien sind der Islam und die Pluralität in aller Munde. Diese Diplomarbeit betrachtet den Umgang des konfessionell-katholischen Religionsunterrichts mit dem Unterrichtsthema Islam und fragt sich, ob der katholische Religionsunterricht pluralitätsfähig ist. Mit der Zuhilfenahme kirchlicher Dokumente, wie *Nostra aetate* oder *Dialog und Verkündigung*, den Lehrplänen der AHS Unter- und Oberstufe und didaktischer Modelle der Religionendidaktik nach Udo Tworuschka und dem interreligiösen Lernen nach Friedrich Schweitzer soll dieser Frage nachgegangen werden.

Beim Unterrichten von anderen Religionen, aber auch in Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien kann es zu inhaltlichen Stolpersteinen kommen, die durch religionswissenschaftliche Reflexion verhindert werden können. Diese Diplomarbeit listet verschiedene Stolpersteine auf, zeigt, warum sie problematisch sind und versucht, Methoden zur Überwindung anzubieten. Um zu zeigen, dass jene nicht nur theoretisch sind, werden jeweils zwei Schulbücher der AHS Unterstufe und AHS Oberstufe auf Stolpersteine zum Unterrichtsthema Islam untersucht und herausgearbeitet, wie sie überwunden werden können.

9.2 Abstract – Englisch

Nowadays, plurality and Islam are controversial topics, which engage society, politics and the media. This thesis investigates the denominational-catholic religious education's exposure to the subject Islam and enquires whether catholic religious education is able to implement plurality in teaching. The research question is answered by taking church documents like *Nostra aetate* or "Dialog und Verkündigung", school curriculums of Austrian lower and upper secondary schools as well als didactical models of "Religionendidaktik" by Udo Tworuschka and "interreligiöses Lernen" by Friedrich Schweitzer into consideration.

Educating pupils on different religions, but also schoolbooks or educational material concerned with this topic, can lead to stumbling rocks which could be prevented by contemplation methods implemented by religious science. This thesis lists different stumbling rocks, shows, why they are challenging from a religious science point of view and provides methods to overcome those rocks in your religious education lessons. To show that the stumbling rocks are not only theoretical but also practical problems, this thesis examines four schoolbooks, which are used in lower and upper secondary schools for teaching religious education including teaching about Islam. Additionally, the thesis also shows how the stumbling rocks can be prevented and overcome.